UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

JÔNATAS DA COSTA BRASIL DE BORBA

O TRABALHO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A MICROPOLÍTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE CAMAQUÃ/RS: Estudo de casos etnográficos

Porto Alegre

2021

JÔNATAS DA COSTA BRASIL DE BORBA

O TRABALHO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A MICROPOLÍTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE CAMAQUÃ/RS:

Estudo de casos etnográficos

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

da Costa Brasil de Borba, Jônatas
O TRABALHO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A MICROPOLÍTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE CAMAQUÃ/RS: Estudo de casos etnográficos / Jônatas da Costa Brasil de Borba. -- 2021.
359 f.
Orientador: Vicente Molina Neto.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Interdisciplinaridade. 2. Prática Pedagógica. 3. Micropolítica. 4. Trabalho Docente. 5. Educação Física Escolar. I. Molina Neto, Vicente, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com osdados fornecidos pelo(a) autor(a).

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NATUREZA DO DOCUMENTO: Tese de Doutorado

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

DEPARTAMENTO: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID)

PROGRAMA: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH)

LINHA DE PESQUISA: Formação de Professores e Prática Pedagógica

TÍTULO DO TRABALHO: O Trabalho Interdisciplinar em Educação Física e a Micropolítica em escolas públicas da cidade de Camaquã/RS: Estudo de casos etnográficos.

PROBLEMA DE PESQUISA: Como se articulam o trabalho interdisciplinar e a micropolítica em escolas públicas? Como se materializam os limites e possibilidades para realização de uma prática pedagógica interdisciplinar? Como esse coletivo docente tem buscado lidar e materializar essa demanda?

OBJETIVO GERAL: Identificar e compreender como se articulam o trabalho interdisciplinar e a micropolítica em escolas públicas, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das normas legais que regem o Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) Compreender as implicações das alterações legais no Ensino Médio para o trabalho docente em Educação Física; b) Identificar limites e possibilidades de realização de uma prática pedagógica interdisciplinar; c) Entender como o professorado de Educação Física busca materializar a interdisciplinaridade em sua ação pedagógica.

Dedico este trabalho:
À Adelia Brasil de Borba (*In Memorian*)
Pessoa incrível a quem chamo carinhosamente de Vódelia. Ela foi quem me ensinou a sorrir, abraçar e acolher, a não ter um conceito superior de mim mesmo. Ela me ensinou a amar… a Deus e ao próximo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua presença criativa, Cristo pelo exemplo e inspiração e ao Santo Espírito, meu guia e consolador.

Agradeço à família que me acolheu em Camaquã/RS, aprendeu a me amar e durante esta caminhada me apoiou e incentivou a prosseguir.

Agradeço ao professor Dr. Vicente Molina Neto, por suas palavras, sempre profundas e profícuas, por seu caráter, integridade e forma tão generosa com que me acolheu e conduziu neste processo.

Aos colegas do grupo de pesquisas f3p-efice, pelas contribuições e aprendizagens proporcionadas. De modo especial à companheira Vera com quem caminhei nesta jornada mais intensamente. Guilherme e Gabriela, parceiros de estudos.

Aos professores Dr. Elisandro, Dr. Ivan, Dr. Marlon e a professora Dra. Denise pela dedicação e profícuas considerações que me ajudaram a qualificar esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, seus professores, professoras, funcionárias e funcionários, que durante os seis anos de formação atenderam as demandas com gentileza e cordialidade.

Agradeço aos professores, professoras, funcionárias e funcionários das escolas que embasaram este estudo, eles e elas me permitiram conviver e aprender, sem nada exigir. Especialmente aos professores de Educação Física, que me doaram seu tempo e conhecimentos.

Aos colegas professores, professoras e funcionárias e funcionários da Escola Ana César e IFSUL, pelo suporte na construção de trabalho em especial aos professores Tales, Virgílio, André, Sandra, Lionei e Jane.

À Isabella, que ilumina nossas vidas, e Melina que com doçura nos encanta, ambas fortalecem nosso caminhar sobre esta terra e nos enchem de esperança.

À Renata, por seu carinho, amor, compreensão e suporte que foram fundamentais para prosseguir e seguir na busca de dias melhores.

Para defender uma terra vocês precisam de um exército. Mas, para defender a liberdade, precisam de educação.

Jonathan Sacks (2002)

RESUMO

Trabalho docente, interdisciplinaridade, Ensino Médio, Micropolítica escolar e Educação Física escolar são os temas que permearam esta investigação. As interfaces e articulações desses temas, além de emergirem no percurso acadêmico e no cotidiano escolar que vivencio como professor iniciante, tornaram-se demandas que me desafiaram a investir em pesquisas e ações para lidar com suas implicações frente às mudanças no Ensino Médio. Busco compreender como materializar práticas pedagógicas interdisciplinares e entender os limites e possibilidades de diálogos entre as disciplinas escolares com a Educação Física escolar. Precisei lidar com essas demandas ao desenvolver o trabalho docente em dinâmicos contextos micropolíticos, que dão contornos únicos às escolas e exigem a adoção de estratégias e ações específicas em cada realidade. Adentrei espaços de ensino-aprendizagem que possuem a etapa do Ensino Médio na cidade de Camaquã/RS com o intuito de compreender como se estruturam as relações e a materialização desses temas em cada contexto escolar, como o professorado compreende e lida com tais demandas, este estudo dá continuidade às discussões já iniciadas por diferentes pesquisadores do campo da educação e da sociologia. Frente ao apresentado, proponho o seguinte problema de pesquisa: Como se articulam o trabalho interdisciplinar e a micropolítica em escolas públicas, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das normas legais que regem o Ensino Médio no Rio Grande do Sul? Há possibilidades para a realização de uma prática pedagógica interdisciplinar? Como esse coletivo docente tenta materializar essa demanda? Para dar conta dessa reflexão e responder ao problema de pesquisa, opto por desenvolver um estudo de cunho qualitativo e, como ênfase teórico-metodológica e epistemológica, opto por estudo de casos etnográficos. Como instrumentos para obtenção das informações, utilizo a observação participante, a análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. A utilização destes três instrumentos me possibilitou executar a triangulação das informações produzidas no campo e a partir da análise de conteúdo. As categorias de análise emergiram a partir das unidades de significado e dos objetivos específicos elencados para este estudo: compreender as implicações das alterações legais no Ensino Médio para a prática pedagógica em Educação Física; compreender as implicações das mudanças legais no Ensino Médio para o contexto micropolítico da escola pública; identificar possibilidades de realização de uma prática pedagógica interdisciplinar; entender como o professorado de Educação Física busca materializar a interdisciplinaridade em sua ação pedagógica. Ao descrever e refletir sobre as possibilidades e limitações da prática pedagógica interdisciplinar na Educação Física escolar, considerando os contextos estudados e as perspectivas do professorado de Educação Física, pretendo, com este estudo e com o relatório final resultante desta pesquisa, apresentar experiências pedagógicas interdisciplinares.

Palavras chaves: Interdisciplinaridade; Micropolítica; Educação Física Escolar.

RESUMEN

Trabajo docente, interdisciplinariedad, micropolítica escolar y Educación Física escolar son los temas que permean esta investigación. Las interfaces y articulaciones de estos temas, además de emerger en la trayectoria académica y en la rutina escolar que vivo como docente principiante, se convirtieron en demandas que me desafiaron a invertir en investigaciones y acciones para enfrentar sus implicaciones ante los cambios. en el Instituto. Intenté entender cómo materializar las prácticas pedagógicas interdisciplinarias y comprender los límites y posibilidades de los diálogos entre asignaturas escolares con Educación Física escolar. Tuve que enfrentarme a estas demandas a la hora de desarrollar el trabajo docente en contextos micropolíticos particulares y dinámicos, que dan contornos únicos y requieren la adopción de acciones específicas en cada realidad. Para entender cómo se estructuran las relaciones y materialización de estos temas en cada contexto escolar, como el docente entiende y aborda tales demandas, propongo esta investigación, que continuará las discusiones ya iniciadas por diferentes investigadores en el campo de la educación y la educación. sociología. En vista de lo presentado, propongo la siguiente pregunta para constituir el problema de investigación: ¿Cómo se articula el trabajo interdisciplinario y la micropolítica en las escuelas públicas, considerando la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y las normas legales que rigen la Enseñanza Media en Rio Grande do Sul?¿Hay posibilidad de una práctica pedagógica interdisciplinar? ¿Cómo intenta este grupo docente materializar esta demanda? Para dar cuenta de esta reflexión y dar respuesta al problema de investigación, elijo desarrollar un estudio cualitativo y, como énfasis teórico-metodológico y epistemológico, elijo estudiar casos etnográficos. Como instrumentos de obtención de información utilizó la observación participante, el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas. El uso de estos tres instrumentos permite triangular la información producida a partir del análisis de contenido. Las categorías de análisis surgieron de las unidades de significado y los objetivos específicos enumerados para este estudio: comprender las implicaciones de los cambios legales en la escuela secundaria para la práctica pedagógica en Educación Física; comprender las implicaciones de los cambios legales en la escuela secundaria para el contexto micropolítico de las escuelas públicas; identificar posibilidades para realizar una práctica pedagógica interdisciplinar; comprender cómo los docentes de Educación Física buscan materializar la interdisciplinariedad en su acción pedagógica. Al describir y reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de la práctica pedagógica interdisciplinaria en la Educación Física escolar, considerando los contextos estudiados y las perspectivas de los docentes de Educación Física, pretendí, con este estudio y con el informe final resultante de esta investigación, presentar un trabajo productivo experimenta métodos de enseñanza interdisciplinarios.

Palabras-clave: Interdisciplinariedad; Micropolítica; Educación Física escolar.

ABSTRACT

Teaching work, interdisciplinarity, high school, school micropolitics and school Physical Education are the themes that permeated this investigation. The interfaces and articulations of these themes, in addition to emerging in the academic path and in the school routine that I experience as a beginning teacher, became demands that challenged me to invest in research and actions to deal with their implications in the face of changes in high school. I tried to understand how to materialize interdisciplinary pedagogical practices and to understand the limits and possibilities of dialogues between school subjects with school Physical Education. I had to deal with these demands when developing teaching work in particular and dynamic micropolitical contexts, which give unique outlines and require the adoption of specific actions in each reality. In order to understand how the relations and materialization of these themes are structured in each school context, as the teacher understands and deals with such demands, I propose this research, which will continue the discussions already initiated by different researchers in the field of education and sociology. In view of the presented, I propose the following question to constitute the research problem: How interdisciplinary work and micropolitics are articulated in public schools, considering the Law of Directives and Bases of National Education and the legal norms that govern High School in Rio Grande do Sul? Are there possibilities for an interdisciplinary pedagogical practice? How does this teaching group try to materialize this demand?To account for this reflection and answer the research problem, I choose to develop a qualitative study and, as a theoretical-methodological and epistemological emphasis, I choose to study ethnographic cases. As instruments for obtaining information, I use participant observation, document analysis and semi-structured interviews. Using these three instruments enables the triangulation of information produced from content analysis. The analysis categories emerged from the units of meaning and the specific objectives listed for this study: understand the implications of legal changes in high school for pedagogical practice in Physical Education; understand the implications of legal changes in high school for the micropolitical context of public schools; identify possibilities for carrying out an interdisciplinary pedagogical practice; understand how Physical Education teachers seek to materialize interdisciplinarity in their pedagogical action. When describing and reflecting on the possibilities and limitations of interdisciplinary pedagogical practice in school Physical Education, considering the contexts studied and the perspectives of Physical Education teachers, I intended, with this study and with the final report resulting from this research, to present productive work experiences interdisciplinary teaching methods.

Keywords: Interdisciplinarity; Micropolitics; Physical Education teaching

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas dos professores de Ensino Médio de Camaquã/RS sobre já terem ouvido falar do termo Interdisciplinaridade. 137
Gráfico 2 – Identificação dos tempos e espaços em que o professorado construiu sua noção sobre a interdisciplinar. 139
Gráfico 3 – Setores e agentes proponentes das atividades interdisciplinares. 143
Gráfico 4 – Disciplinas com as quais o coletivo docente compreende a possibilidade da realização de uma prática interdisciplinar. 145
Gráfico 5 – Quantificação subjetiva da aproximação epistemológica das disciplinas curriculares da formação geral com a Educação Física. 147
Gráfico 6 – Aproximação dos e das docentes de Educação Física quanto à afinidade. 149

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Representação territorial da América Latina 112
Imagem 2 – Nuvem de palavras construídas a partir da ocorrência dos termos. 129
Imagem 3 – Foto aérea do Instituto Brasil 167
Imagem 4 – Primeira e segunda esfera da administração do Instituto Brasil. 174
Imagem 5 – Segunda e terceira esfera do organograma do Instituto Brasil. 176
Imagem 6 – Vista aérea do Instituto Estadual Colômbia 182
Imagem 7 – Organograma dos cargos eletivos, direção do Instituto Colômbia 188
Imagem 8 – Organograma dos Cargos não eletivos administrativos e relação com a direção do Instituto Colômbia. 189
Imagem 9 – Organograma dos cargos não eletivos pedagógicos e relação com a direção do Instituto Colômbia. 191
Imagem 10 – Número de matrículas em 2018. 194
Imagem 11 - Foto aérea da Escola Estadual México. 198
Imagem 12 – Matriculados por turmas na Escola Estadual México. 200
Imagem 13 – Organograma da Escola Estadual México. 203
Imagem 14 - Escola de Ensino Médio Uruguai 205
Imagem 15 – Matrículas por ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Uruguai. 206
Imagem 16 – Representação da estrutura organizacional da Escola Estadual de Ensino Médico Uruguai 209
Imagem 17 – Os dez eixos das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. 224
Imagem 18 – Vista aérea da Escola Estadual Chile. 225
Imagem 19 – Quadro de matrículas em 2018 por etapa da Educação Básica. 226
Imagem 20 – Organograma da Escola Estadual Chile 227
Imagem 21 – Vista aérea da Escola Argentina 230
Imagem 22 – Vista aérea do Instituto Estadual de Ensino Médio Equador. 233
Imagem 23 – Galeria das Monalisas 260
Imagem 24 – Tabela de Avaliação da MIRE 302

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mudanças nos valores em reais no Piso Nacional do magistério e do Salário Mínimo Nacional 38
Quadro 2 – Características do professorado de Educação Física do Ensino Médio de Camaquã 100
Quadro 3 - Continuação do quadro de características do Professorado de Educação Física do Ensino Médio de Camaquã..... 100
Quadro 4 – Características dos colaboradores privilegiados..... 102
Quadro 5 – Relação de estudos encontrados na Plataforma Sucupira com recorte temporal de 2013-2018 119
Quadro 6 – Mapa visual construído a partir da análise dos quatro eixos e a frequência da ocorrência 127
Quadro 7 – Tabulação das respostas sobre o que os professores e professoras entendem por interdisciplinaridade..... 140
Quadro 8 – Atividades Complementares Pedagógicas 2020..... 202
Quadro 9 – Valores dos salários por nível e classe a partir da Lei 6.672/1974. 219
Quadro 10 – Valores propostos pelo governo estadual por meio da PL 3/2020. 220
Quadro 11 – Valores aprovados pela Assembleia Legislativa do estado por meio da Lei 507/2020. 220
Quadro 12 – Práticas pedagógicas observadas em ordem cronológica. 257

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM – Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPERS – Sindicato dos Professores do estado do Rio Grande do Sul

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

CSN – Companhia Siderúrgica Nacional

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCN'S – Diretrizes Curriculares Nacionais

EF – Ensino Fundamental

EFI – Educação Física

EM – Ensino Médio

EMI – Ensino Médio Inovador

EMP – Ensino Médio Politécnico

ESEF – Escola de Educação Física

ESEFID – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

FACED – Faculdade de Educação

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

JERGS – Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

OCDE – Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDEIDEB – Plano de Desenvolvimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PE – Plano de Ensino

MDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAIC – Plano Nacional para Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Plano Político Pedagógico

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

REE – Rede Estadual de Educação

RS – Rio Grande do Sul

SEDUC – Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

SOE – Serviço de Orientação Educacional

TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TCUD – Termo de Compromisso de utilização de Dados

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS DE UM SONHADOR IDEALISTA: EM BUSCA DO SENHORIO DE SUA RAZÃO 15

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA 27

2 DULCINÉIA DEL TOBOSO: ORGANIZAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA..... 28

2.1 A MICROPOLÍTICA COMO POSSIBILIDADE DE INTERPRETAÇÃO DOS CONTEXTOS SOCIAIS RELACIONADA À INTERDISCIPLINARIDADE 29

2.2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.....37

2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....46

2.4 INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO MÉDIO..... 57

3 O FIEL ROCINANTE E O ESCUDEIRO SANCHO PANÇA: DECISÕES METODOLÓGICAS 76

3.1 OBJETIVO GERAL.....82

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... 82

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....82

3.3.1 Caracterização do estudo de casos etnográficos 86

3.3.2 Caracterização do estudo preliminar 89

3.4 INSTRUMENTOS E MATERIAIS NA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES..... 95

3.5 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....97

3.6 NEGOCIAÇÕES PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES..... 103

3.7 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES.....105

4 *EL INGENIOSO HIDALGO DON QUIXOTE DE LA MANCH*A: TEXTOS E CONTEXTOS ..107

4.1 O BATISMO COMO CAVALEIRO DA TRISTE FIGURA: REFLEXÕES E AJUSTES A PARTIR DO ESTUDO PRELIMINAR 114

4.1.1 Mapeamento das teses e dissertações: etapa um..... 115

4.1.2 - Aproximação da 12ª Coordenadoria Regional de Educação: etapa dois..... 130

4.1.3 - Limitações, distorções e contribuições de um estudo a partir de Questionário: etapa três..... 135

4.1.4 - Primeiros passos em direção aos contextos: etapa quatro..... 150

4.2 LA MANCHA: CONTEXTO QUE ESTRUTURA, ACOLHE E TRANSFORMA A PRÁTICA PEDAGÓGICA 159

4.3 ROMANCE DE CAVALARIA: ENTRE AS LEIS E AS AÇÕES.....234

4.4 MOINHOS DE VENTOS OU GIGANTES? LIMITES, POSSIBILIDADES E TENSIONAMENTOS.....256

5 EPÍLOGO DO RETORNO À PRETENSA REALIDADE: DESFECHOS TRANSITÓRIOS **.... 306**

REFERÊNCIAS **..... 320**

APÊNDICES **..... 335**

APÊNDICE A – Questionário para estudo preliminar.....335

APÊNDICE B - Carta de apresentação do pesquisador à Escola..... 336

APÊNDICE C – Roteiro de questões para a entrevista semiestruturada 337

APÊNDICE D - Roteiro para observação 338

APÊNDICE E –Termo de Compromisso de Utilização de Dados da Coordenadoria Regional de Educação 339

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para aplicação do Questionário.....341

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Responsável.....344

APÊNDICE H – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Estudante.....347

APÊNDICE I – Termo de Compromisso de Utilização de Dados da Escola.....350

APÊNDICE J – Carta de anuência da Coordenadoria 352

APÊNDICE K - Exemplo de registro no Diário de Campo.....355

APÊNDICE L - Exemplo de uma transcrição de Entrevista 358

1 PRIMEIRAS PALAVRAS DE UM SONHADOR IDEALISTA: EM BUSCA DO SENHORIO DE SUA RAZÃO

Um pesquisador e professor crítico opta por não se conformar com o curso do mundo ao seu redor se este não está orientado pelos princípios de equidade e justiça. Para este sujeito é inimaginável viver sem refletir e agir para a transformação de seu contexto (GIROUX, 1997). São professores e professoras que abandonam ou adotam práticas pedagógicas que auxiliem no processo de construção individual e coletiva de autonomia e espírito crítico. Na esteira destes argumentos construo neste trabalho, alguns paralelos entre o processo de construção do texto final da pesquisa e a obra de Miguel de Cervantes, O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha. Estas interfaces potencializaram as reflexões materializadas nos textos e nos títulos inspirados na obra de Cervantes.

O livro trata das aventuras de um autoproclamado Cavaleiro da Triste Figura, que inconformado com realidade e inspirado pelos romances de cavalaria parte em uma jornada transformadora que reflete muito de si mesmo. Dom Quixote é compreendido como um louco, entretanto Foucault (2007) o pondera como louco senhor da razão com sua atitude de protesto frente às situações com que se depara em sua jornada. O exercício pretendido pela tese está na ordem do protesto e do desejo por uma outra atitude frente aos saberes (CERVANTES, 2016).

Minha história começa quando tomo a Educação Física como chave para o mundo do trabalho e invisto em diferentes etapas e contextos formativos. Na formação inicial em Licenciatura em Educação Física (ESEF/UFRGS), cursei a disciplina Introdução à Prática e Estágio: Metodologia do Ensino da EFI. Na ocasião, referindo-se aos argumentos de Nunes e Fraga (2006), o professor que conduzia a disciplina dizia que o estudante, durante o estágio docente curricular, precisava realizar um alinhamento astral para materializar o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, a fim de garantir coerência lógica entre marcos macrossociais, a micropolítica da organização escolar, o currículo das escolas e os planos de ensino das disciplinas e o trabalho docente, o estudante precisa compilar, interligar, cotejar, organizar todos os conceitos discutidos durante a graduação para efetivação da prática educativa.

O professor da disciplina de introdução ao estágio valeu-se da metáfora do “alinhamento astral” - produzida por um colaborador do estudo realizado por Nunes e Fraga (2006) - para justificar a construção e organização dos conteúdos inerentes à Educação Física por meio de uma espécie de livro didático: o Referencial Curricular[1] estadual. Distribuído a partir de 2009 para as escolas da Rede Estadual de Educação, esse material, além de propor a organização e distribuição dos conteúdos ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, reforça o lugar da Educação Física na Área de conhecimento das Linguagens e Códigos, juntamente com Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Língua Estrangeira Moderna, indicando maior proximidade entre essas disciplinas. O Referencial Curricular apresentava ainda as possibilidades de se abordarem temas transversais e de o professor trabalhar a interdisciplinaridade individual ou coletivamente (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Apego-me a essa experiência e a esses documentos por entender que me marcaram de tal forma que produziu inquietações e me estimulou a pôr em prática nas aulas os temas transversais apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais[2] de modo interdisciplinar. Com minha inserção no magistério estadual, a metáfora do “alinhamento astral” renasceu, não no sentido como fora criada, mas em um sentido ampliado pela seguinte indagação: como promover o alinhamento dos conteúdos inerentes à Educação Física com os temas transversais e com os conteúdos trabalhados nas demais disciplinas, componentes do currículo da Educação Básica?

Nesse intento, logo que comecei a trabalhar como professor de Educação Física em uma escola pública de Ensino Fundamental na cidade de Camaquã (RS), deparei-me com inúmeras demandas de caráter pedagógico e administrativo: conteúdos, trato pedagógico, relações micropolíticas, reuniões e pareceres a respeito de estudantes, preenchimento de documentos de registros entre outras. Algumas dessas demandas me eram completamente desconhecidas, na medida em que elas sequer foram contempladas, ainda que minimamente, pelos estágios curriculares e profissionais que realizei durante minha formação docente, de forma que, em minhas experiências

[1] Disponível em: < http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf >acesso em 29 Mar. 2018.
[2] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf > acesso em 29 Mar. 2018.

pedagógicas que antecederam o trabalho na escola pública, não enfrentei tanta complexidade e intensidade como as que passei a enfrentar no cotidiano escolar.

Mesmo considerando o modelo e o lugar do currículo nos estágios supervisionados da ESEFID/UFRGS, onde cursei minha formação inicial em Licenciatura em Educação Física, os estágios proporcionam experiências individuais, sociais e formativas, não padronizadas, sem formulações de receitas prontas (SILVA, 2016). Apesar disso, na minha percepção, algumas pontas ainda ficaram soltas, alguns saberes necessários ao exercício da docência não se consolidaram durante o estágio. Diante disso, posso afirmar que algumas demandas só podem ser compreendidas com profundidade, complexidade e intensidade no cotidiano escolar, ou seja, botando o pé no chão da escola, na sala de aula.

A envergadura dessas demandas associada à minha busca pela materialização da interdisciplinaridade em um contexto micropolítico instável e ao início da docência pode produzir o fenômeno descrito por Veenman (1984) como choque de realidade. Este pode gerar diferentes desdobramentos para a vida profissional, entre os quais a criatividade, a invenção, o desinvestimento da docência, as estratégias de sobrevivência, enfim, desdobramentos com algumas características descritas por Huberman (1999) ao tratar a vida profissional em ciclos.

Para dar conta de tais demandas, recorri às anotações, aos textos e aos trabalhos acadêmicos produzidos em disciplinas cursadas na Faculdade de Educação (FACED) e na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID). No entanto, esses materiais didáticos acumulados durante a graduação não davam conta de responder de forma satisfatória às frequentes perguntas que surgiam. Os poucos subsídios encontrados para lidar, por exemplo, com a necessidade de trabalhar em diferentes turmas os diversificados conteúdos relacionados à Cultura Corporal de Movimento geram insegurança e instabilidade na minha prática pedagógica. Em alguns casos, a organização dos períodos inviabiliza a troca de materiais e espaços exigidos em cada conteúdo, de modo que precisei criar, inventar e até mesmo transgredir normas tácitas estabelecidas pela escola a partir da legislação educacional e acordadas com a comunidade escolar.

Em um esforço coletivo, eu e a professora Ana Clara[3], responsável pela grade de horários e pelo livro de ponto, realizamos um trabalho conjunto de organização dos períodos. Essa experiência provocou reflexão sobre o lugar decisivo do trabalho coletivo na organização do trabalho docente na Educação Física. Juntos, eu e a professora Ana Clara organizamos os horários de acordo com os conteúdos, os espaços e os materiais utilizados na disciplina. Essa organização viabilizou a demanda curricular do Plano de Ensino da disciplina estabelecido pela professora que me precedeu e apresentado pela supervisora. Posteriormente, com base nos documentos já mencionados (PCN's e Referencial Curricular), produzi algumas alterações significativas nos Planos de Ensino da disciplina de Educação Física, as quais foram aprovadas pela supervisão pedagógica da escola.

Entre as mudanças destaco a inclusão dos temas transversais - entre os quais meio ambiente, gênero, saúde, pluralidade cultural e ética (BRASIL, 1997) - por considerá-los decisivos para o aprofundamento das discussões na disciplina de Educação Física. A observação desses temas e a sua materialização no Plano de Ensino foram ao encontro de convites que me foram feitos por colegas de outras disciplinas para construção de um trabalho coletivo, cooperativo e interdisciplinar. Essa demanda foi enfrentada de forma pioneira na escola, produzindo ensaios interdisciplinares que subsidiaram novas ações. Embora nossas tentativas buscassem superar a noção de trato exclusivo de determinados conteúdos por uma disciplina, desconhecíamos os limites de nossas proposições.

A partir desses convites, eu e os professores de outras disciplinas iniciamos uma busca de pontos convergentes entre os conteúdos dos respectivos planos de estudo para então planejamos uma ação conjunta com os estudantes. Nossa primeira tentativa foi frustrada, porque, apesar de, juntos, termos discutido e apresentado os temas sobre saúde, os estudantes não atingiram os objetivos traçados em nossa proposta: uma única produção textual e uma apresentação.

Nessa situação, eu e a professora Ellen (de Ciências) escolhemos os estudantes do 8º ano e propusemos um trabalho de pesquisa para ser apresentado em um seminário na Feira da Alimentação: eles deveriam, a partir de pequenos grupos de

[3] Os nomes próprios utilizados ao longo deste trabalho foram substituídos por nomes fictícios para preservação da identidade e garantia do sigilo das fontes.

trabalho, apresentar relações entre os conteúdos/temas estudados e propostos em Ciências e Educação Física.

Porém, no seminário da referida Feira, que é um espaço-tempo de culminância do projeto em que os estudantes demonstram suas aprendizagens, ficou nítida a divisão das questões da pesquisa tanto no texto quanto na apresentação. Na verdade, os estudantes separaram em dois blocos distintos os questionamentos levantados pela professora de Ciências dos apresentados por mim. Apesar dessa experiência frustrada e a partir dela, implicamo-nos com o tema e começamos a refletir, de modo que surgiram indagações que nos instigam até hoje: como trabalhar de forma interdisciplinar no ambiente escolar? Como provocar interação dos estudantes com os objetos de estudos que promovam o processo de ensino-aprendizagem para além da disciplina? Como articular processos de ensino-aprendizagem integrados às aulas? Como garantir a integração das disciplinas?

Nossa inquietação resultou em novas tentativas de trabalhos, agora com a professora de História (Ana Carla) e com a mesma professora de Ciências (Ellen). No entanto, o único elemento que se consolidou, sendo estabelecido desde nossa primeira tentativa, foi avaliar os estudantes a partir do mesmo material produzido por eles. Com a finalização dos últimos trabalhos em agosto de 2016, continuei questionando-me sobre a diferença entre o trabalho disciplinar e o interdisciplinar. Avaliamos que, apesar de nossos esforços, foram produzidos trabalhos multidisciplinares, de modo que nossos projetos ainda não haviam atingido o objetivo da interdisciplinaridade.

Retomando o Referencial Curricular estadual, conhecido também como Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009), encontrei argumentos sobre a possibilidade de se trabalhar individualmente de forma interdisciplinar, enquanto Fazenda (1993) compreende que o trabalho interdisciplinar é um trabalho produzido em parceria. No início de 2017, movido pelas pesquisas e leituras para esta pesquisa, desafiei-me a produzir um trabalho interdisciplinar (Feira do Brinquedo), porém, dessa vez, em duas escolas, portanto em realidades diferentes.

Uma diferença significativa em relação às experiências anteriores aqui relatadas foi a busca por alinhamento com as disciplinas da Área das Linguagens (Artes, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e a Educação Física), no Ensino Fundamental, etapa

da educação básica em que trabalho. Na Escola Araçá[4], onde eu era recém-chegado, desenvolvi o projeto interdisciplinar, mas individualmente; já na Escola Pinheiro, onde eu já trabalhava há mais de três anos, propus, em um conselho de classe, trabalharmos em conjunto, durante o primeiro trimestre de 2017, sobre o brinquedo popular. As professoras de Artes (Mirian), Língua Portuguesa (Olivia) e Língua Estrangeira (Vera) aceitaram, de forma que articulamos a abordagem de cada disciplina sobre esse tipo de brinquedo.

Coube à Educação Física tratar não só do lugar do brinquedo na cultura local e nos antepassados, mas também do como brincar de forma procedimental; à Língua Portuguesa coube a abordagem do tema para produções textuais de diferentes gêneros literários; à Língua Estrangeira, explorar os termos relacionados e produzidos durante a pesquisa bibliográfica; às Artes (ou Educação Artística), representações artísticas a partir do brinquedo que cada estudante pesquisou.

Segundo Fazenda (1993), a interdisciplinaridade materializa-se na coletividade na parceria, com os teóricos, com os pares e com os estudantes. Avaliando a partir desses aspectos, na Escola Araçá, dadas às condições micropolíticas e de socialização encontradas por um recém-chegado, faltou a parceria com os pares. Já na Escola Pinheiro, o trabalho aconteceu nas três esferas, dando maior alinhamento e proximidade micropolítica entre os pares. Por outro lado, na Escola Araçá, embora tenha desenvolvido o projeto sozinho, a parceria com os estudantes funcionou melhor, ficando-lhes mais nítidas as diferentes facetas de um mesmo trabalho. Esses relatos de experiência forneceram-me pistas sobre as fragilidades e potencialidades de um trabalho orientado por este pressuposto: interdisciplinaridade na escola.

Na iminente necessidade de avaliação dos processos de avaliação/autoavaliação, nós professores produzimos conhecimento. De acordo com André (1995), os instrumentos de obtenção e sistematização da informação para produção de conhecimento são semelhantes aos registros utilizados pelos professores em contextos educativos. Em outras palavras, o devido registro das experiências e reflexões proporciona aproximação dos limites, potencialidades e possibilidades, produzindo contínuas mudanças no desenvolvimento da prática interdisciplinar.

[4] Os nomes das escolas foram substituídos por nomes fictícios para preservação e sigilo da fonte.

O que move a aprendizagem é a pergunta, o questionar-se. Ao cabo de cada ensaio interdisciplinar, restavam perguntas que me empurravam para a avaliação do que fora desenvolvido, entre as quais destaco: afinal de contas, o trabalho realizado foi interdisciplinar ou foi apenas modificação estética da forma de trabalho disciplinar, de modo que acabamos fazendo mais do mesmo? Qual foi o nível de interação entre as disciplinas? Produzimos aprendizagens significativas?

Naquele momento de avaliação, o conhecimento sobre o tema não me permitiu construir um parecer completo e exaustivo sobre o trabalho realizado. Considerando os argumentos de Pombo (2008), a autora sugere que a interdisciplinaridade requer combinação e convergência de perspectivas. Nesse sentido, na medida em que tratamos um tema comum em disciplinas diferentes, de modo que nossa abordagem converge a um mesmo ponto, realizei/realizamos, sim, um trabalho interdisciplinar. Contudo, as demarcações disciplinares dos componentes curriculares envolvidos na prática pedagógica coletiva permitem-me conceituar essa prática com uma interdisciplinaridade fraca. Caso os componentes curriculares não fossem tão perceptíveis, poderia descrever a prática com uma interdisciplinaridade forte.

Ao discutir a epistemologia do termo interdisciplinaridade, Pombo (2008) destaca que não existe estabilidade na delimitação do termo, tampouco consenso nem entre os que desenvolvem, nem entre os teóricos das diferentes áreas do conhecimento. Fazenda (1993), em uma tentativa de delimitação, afirmou, no ano da referida obra, que, embora o termo interdisciplinaridade seja destituído de um sentido único e estável, a interdisciplinaridade “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pela integração num mesmo projeto” (FAZENDA, 1993, p. 31). Entendo que, por ser um tema ainda em aberto, as discussões sobre a interdisciplinaridade são promissoras. Assim como a micropolítica escolar, tema por mim estudado a partir da pesquisa que resultou em minha Dissertação de Mestrado[5].

Durante o trabalho de campo realizado para obtenção das informações para esse estudo supramencionado, pude observar que professores regentes em componentes

[5] Micropolítica escolar e o trabalho docente do professor de Educação Física: estudo de caso etnográfico em uma escola estadual de Camaquã/RS. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/140236 >

curriculares[6] de Áreas de conhecimento diferentes (Linguagens, Ciências Humanas) produziram juntos projetos interdisciplinares. Já outros professores de uma mesma Área de Conhecimento (Linguagens) não obtiveram êxito na proposição de trabalho interdisciplinar, enquanto os professores e a professora de Educação Física agiam isoladamente, resistindo ao projeto de prática pedagógica interdisciplinar, proposto pela supervisão escolar para a Área de Linguagens. No planejamento, na organização e no desenvolvimento das práticas interdisciplinares, os professores precisaram formar arranjos micropolíticos permeados por negociações e acordos para materialização dos seus objetivos (BALL, 1989).

Em nossos esforços interdisciplinares (Feira da Alimentação e Feira do Brinquedo Popular) a micropolítica materializou-se constantemente. A micropolítica desenvolve-se nas relações entre os sujeitos, ganhando materialidade nas negociações por tempos-espaços de planejamento e culminância, nas disputas entre diferentes concepções pedagógicas, nas concessões feitas para viabilização do projeto comum.

Nessas tentativas de trabalhar de modo interdisciplinar, assolava-me o pensamento das relações micropolíticas que se estabelecem na escola. Elas permeiam, atravessam, viabilizam ou não ações e projetos interdisciplinares, na medida em que a interdisciplinaridade depende de relações entre pessoas para se constituir. Ainda que o professor busque desenvolvê-la dentro de sua disciplina, necessita articular-se com os estudantes para implementar tal prática, motivo pelo qual se faz necessário um intenso processo de negociação, resistência e alianças entre os segmentos da comunidade escolar.

Nesses projetos de interdisciplinaridade a que me referi antes e nesta Tese, a micropolítica intervém de modo significativo. Inicialmente, a micropolítica era entendida como a operação/ação estratégica de docentes, isso com base nos argumentos de Hoyle (1982), para quem a micropolítica consistia nas estratégias utilizadas por sujeitos em contextos escolares para atingirem seus interesses. Já Ball (1989) apresentou novos elementos, fundou e fundamentou uma teoria da organização escolar cujo eixo é a micropolítica da escola.

[6]O termo componente curricular apresenta a noção de diálogo entre diferentes sistematizações do conhecimento formal, que se alinham e constituem uma Área de Conhecimento.

Com isso, passei a entender a organização escolar como uma trama complexa, dinâmica e volúvel, uma rede de relações orientada pelos interesses pessoais e coletivos, ideologias, cultura, entre outros elementos. Essa organização nem sempre condiz com a estrutura formal de gestão pedagógica e administrativa. Observei, durante o estudo, que o movimento entre professores em prol de uma ação interdisciplinar ocorria por afinidades[7], alinhamentos, ou proximidade ideológica e pedagógica, bem como observara em minha prática.

Já meu interesse em estudar o Ensino Médio nasceu durante a implementação do Ensino Médio Politécnico na Rede Estadual de Educação (REE) no estado do Rio Grande do Sul. Esse projeto político-pedagógico visava a uma reestruturação curricular a fim de superar limitações do Ensino Médio propedêutico, que tinha por objetivo preparar para o ingresso no Ensino Superior. Isso coincidiu com meu estudo de mestrado, já mencionado. Nele descrevo desdobramentos da organização por Área de Conhecimento na organização entre os docentes. Ao longo desta Tese, voltarei a pincelar sobre o Ensino Politécnico, que deixou suas marcas no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação.

Alguns professores, organizados em diferentes Áreas do Conhecimento, conforme proposto pela reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico[8], realizaram profícuos trabalhos interdisciplinares. Enquanto professores sob uma mesma área encontravam dificuldades para desenvolver esse tipo de prática pedagógica, indicando que a relações micropolíticas foram decisivas para o desenvolvimento do projeto interdisciplinar.

Na escola estudada, a Educação Física e seu corpo docente, por sua vez, estavam alheios às feiras, aos seminários e aos projetos articulados por docentes ou pela supervisão escolar. Esses achados corroboram o estudo de Pontes (2015), para quem alguns docentes encontram dificuldades de localizar a Educação Física na área

[7]Este termo foi utilizado pelos docentes durante as entrevistas e diálogos para explicar a razão de aproximações (alianças), afastamentos e conflitos, no referido estudo.

[8]O Ensino Médio Politécnico foi implementado de 2011 a 2014; essa política de reestruturação curricular está alinhada com outras políticas propostas em âmbito nacional para o fortalecimento do Ensino Médio inovador. Esta reestruturação organizou as disciplinas em áreas do conhecimento entre elas: Ciências da Natureza, Linguagens, Ciências Humanas e Matemática.

das Linguagens, como foi organizada nessa proposta de reestruturação curricular (Ensino Médio Politécnico).

Na época, o Ensino Médio Politécnico instigou-me a criar e assim prever um espaço-tempo para a interdisciplinaridade, que é um dos princípios orientadores dessa reestruturação que se baseou na politecnia[9]. Esse espaço tempo foi chamado de Seminário Integrado, destinando-se à elaboração e produção de trabalhos e projetos científicos interdisciplinares (PONTES, 2015; BORBA; 2015). Deveria ser coletivo, promover a integração entre as áreas e articular Cultura, Trabalho, Ciência e Tecnologia (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Contudo, muito do que foi proposto no Ensino Médio Politécnico já não é mais materializado nas escolas do Rio Grande do Sul. No início do governo de José Ivo Sartori (MDB), em 2015, o nome Politécnico foi retirado e a carga horária total, que fora aumentada no governo de Tarso Genro (PT), em 2011, de 2400 horas para 3000 horas foi mantida. Porém a carga horária de 6 horas semanais do Seminário Integrado foi dividida entre algumas disciplinas. Desde o início do governo Sartori[10], vivemos um vácuo pedagógico, o que não significa a inexistência de uma intencionalidade, porém não existe uma nitidez das atuais pretensões para essa etapa da Educação Básica.

Atualmente o Ministério da Educação (MEC) implementa no país o projeto que tem sido informalmente denominado de novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), que rompe com a obrigatoriedade de disciplinas como Educação Física, Sociologia e Filosofia nos três anos dessa etapa. Entendo que este projeto está provocando uma reestruturação curricular significativa para o alunado. As alterações na LDB (Lei nº 9.394/96) indicam que o Ensino Médio tomará como orientação para seu currículo em parte obrigatório e em parte flexível a Base Nacional Comum Curricular, a partir de uma série de dispositivos legais complementares (Lei nº 13.415/17).

Contudo, a obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática estão asseguradas durante os três anos (BRASIL, 2017). O *site* do MEC apresenta entre os argumentos de que essa nova proposta irá aproximar-se mais da realidade dos

[9]Para Saviani (1989), a politecnia é compreendida como o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.
[10]O termo governo Sartori é empregado para designar as ações político-administrativas oriundas da esfera do governo estadual durante o mandato do governador José Ivo Sartori (MDB), de 2015-2018.

estudantes e do mercado de trabalho, dada a sua flexibilidade em permitir que ao menos cinquenta por cento do currículo seja escolhido pelo estudante (BRASIL, 2017).

No mesmo informe, o MEC indica que essa reestruturação é um *continuum* de debates que iniciaram em 1998, com a aprovação das diretrizes do Ensino Médio alinhadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996; passa pelo Seminário Nacional sobre a reforma do Ensino Médio (2002), pela proposta do Ensino Médio Inovador (2010) e também pelo Plano Nacional de Educação (2014)[11]. Este último estabelece a seguinte estratégia:

> Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens **interdisciplinares** estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, **de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados** em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014, **grifos meus**)

Uma questão contraditória na atual defesa do Novo Ensino Médio e na estratégia apresentada na própria defesa é que, sem a obrigatoriedade das disciplinas para além de Língua Portuguesa e Matemática, como assegurar a interdisciplinaridade, que pressupõe diálogos entre diferentes disciplinas? Na prática, os gestores da rede de ensino de cada estado e Distrito Federal terão liberdade de organizar os currículos com a flexibilidade demandada pelos recursos humanos de que a rede dispõe, ou por interesses de determinados setores da sociedade.

O fato de algumas disciplinas não serem obrigatórias acaba por não garantir/assegurar a presença delas nos currículos produzidos nas esferas estaduais e distrito federal. Essas questões relativas às disciplinas, tão latentes no presente momento de incertezas para o Ensino Médio, provocam-me a buscar compreender as implicações na práxis do professorado de Educação Física. Sabemos que o discurso que impera nas esferas públicas é o da falta de recursos e escassez, quando se trata da manutenção de políticas públicas para o estabelecimento do estado de bem-estar social.

[11] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm > acesso em: 21 Abr. 2018.

A preocupação reside na falta de infraestrutura das escolas públicas que, na teoria, terão que apresentar um *buffet* de disciplinas para os estudantes escolherem o seu percurso. A realidade é de um déficit de cerca de 10 mil professores em 2015, segundo informou o Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS)[12] a um *website*[13] de notícias. Na prática, as escolas irão ofertar aos estudantes o mínimo necessário para a formação, reduzindo, assim, o itinerário de formação nesse nível de ensino.

Outro efeito imediato que tem atingido o professorado é a necessidade de adequação dos Planos de Estudos (PE) e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) sem saber concretamente como a reestruturação do Ensino Médio vai funcionar. Na medida em que a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) cobra das escolas as adequações ao PE e PPP, com espaços reduzidos para formação, acaba-se implementando quase integralmente as proposições da própria CRE. Essas proposições exógenas, se não forem debatidas e adaptadas, implicam a produção de documentos, que devem refletir a identidade da comunidade escolar, repletos de contradições e distante da realidade escolar.

Entendo que o trabalho de campo realizado para obtenção das informações, a construção da análise das informações no decorrer do mestrado e a experiência na docência de séries finais do Ensino Fundamental, aqui relatadas, permitiram-me pensar nas relações, nos diálogos e interfaces entre estes fenômenos: micropolítica, interdisciplinaridade e Ensino Médio. Entendendo que ambas as questões integram o processo de escolarização e o trabalho docente, atravessam e tocam de forma efetiva os docentes que atuam com a Educação Física no Ensino Médio, para tanto eu delimito o seguinte problema de pesquisa.

[12] O CPERS, como é conhecido hoje, Sindicato dos Professores, tem esta sigla por conta de sua terceira denominação Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul, em 1973, quando unificou os professores do Ensino Primário com os professores do Ensino Médio.

[13] Disponível em: < https://www.sul21.com.br/postsrascunho/2015/02/aulas-recomecam-na-rede-estadual-com-falta-de-professores-e-funcionarios/ > acesso em 23 Abr. 2018.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Frente ao apresentado preliminarmente, formulei a seguinte questão para constituir o problema de pesquisa, que se desdobra em duas subquestões apresentadas a seguir: Como se articulam o trabalho interdisciplinar e a micropolítica em escolas públicas, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das normas legais que regem o Ensino Médio no Rio Grande do Sul? Como se materializam os limites e possibilidades para realização de uma prática pedagógica interdisciplinar? Como esse coletivo docente tem buscado lidar e materializar essa demanda?

2 DULCINÉIA DEL TOBOSO: ORGANIZAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Dulcinéia del Toboso é uma moça formosa que encanta e captura os olhares de Dom Quixote provocando-o a investir na empreitada em busca de aventura. Os temas que apresento nesta seção me capturaram e encantaram, me engajaram a investir em um exercício intelectual a fim de compreendê-los para poder melhor identificá-los, entendê-los e compreendê-los nos contextos de ensino e aprendizagem que compõem este estudo. Esta construção é necessária, pois tanto o autor quanto o leitor de uma pesquisa precisam ter ciência das questões ontológicas e epistemológicas[14] que permeiam a abordagem dos temas. Compreendo que os conceitos e as categorias de um referencial teórico, que irão dialogar com uma pesquisa de campo, podem ser abordados de diferentes óticas, percepções, concepções, perspectivas ou cosmovisões. Dessa forma, cada sujeito apresenta o mundo que o cerca do seu próprio lugar e considera, entre outros elementos, procedência, raça, gênero, formação, identidade, cultura, crenças acerca do que se pode e quer conhecer (DENZIN; LINCOLN, 2006).

O pesquisador em sua prática de pesquisa qualitativa tem ciência de que sua escrita está impregnada de sua própria história. Isso se materializa por meio dos autores que se decide utilizar, das palavras que decide empregar, dos métodos e instrumentos escolhidos para obtenção de informações. Essas nuanças da escrita desvelam não o tema em si, mas como a autoria o descreve. Em outras palavras, o pesquisador faz parte do problema de investigação, uma vez que sua formulação está eivada de subjetividade. Primeiramente, nesta seção, buscarei apontar, por intermédio da literatura, parte de minha compreensão acerca dos temas que quero compreender melhor e discutir a partir desta pesquisa. Entendo que preciso iniciar apresentando a noção de escolarização e de trabalho docente no contexto brasileiro, pois os demais fenômenos o atravessam e, em certa medida, originam-se desse processo.

Apresento em um segundo momento a seção que tratará da legitimidade da Educação Física na escola, suas características como disciplina e conteúdos. Seguida

[14] A ontologia indica como o sujeito compreende a natureza da realidade; essa compreensão é permeada e está relacionada à identidade, à procedência, às questões epistemológicas, ou seja, estão relacionadas ao pesquisador e ao objeto de pesquisa bem como às questões metodológicas: como se pode conhecer, o que se crê poder ser conhecido pelo pesquisador (WITTIZORECKI, 2009; DENZIN; LINCOLN, 2006).

pela seção que aborda a interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio propedêutico. Por fim, uma seção que apresentará a noção de organização micropolítica na escola, cotejando os conceitos provenientes da sociologia, para apresentar uma compreensão das narrativas e da dinâmica dos contextos escolares.

O que afirmo com a escolha destes temas, a ordem e a forma como são aqui estruturados é que a maneira pela qual a escolarização se materializa em diferentes contextos influencia decisivamente na organização micropolítica da escola, que por sua vez potencializa ou não o trabalho docente, em especial o trabalho do professor de Educação Física, que ocupa posição diferenciada no contexto escolar, dada a natureza dos conteúdos e estratégias didáticas utilizadas. Por fim, a conjuntura pode influenciar na materialização da interdisciplinaridade nos processos de ensino e aprendizagem dos contextos escolares.

2.1 A MICROPOLÍTICA COMO POSSIBILIDADE DE INTERPRETAÇÃO DOS CONTEXTOS SOCIAIS RELACIONADA À INTERDISCIPLINARIDADE

Nesta seção, dedico-me a cotejar conceitos que inauguram e consolidam a Teoria da Organização Micropolítica da escola, descrita por Ball (1989), e sua relação com a interdisciplinaridade. A micropolítica é a estrutura social que constitui as escolas; um trabalho interdisciplinar sustenta-se nas relações e construções coletivas dos professores e professoras (FAZENDA, 1993). Ambas (micropolítica e intertextualidade) se estabelecem por meio das relações entre os diferentes agentes que operam no contexto escolar, podendo ou não abranger agentes vinculados a diferentes setores da escola: operacionais, gestão e docência.

A micropolítica materializa-se cotidianamente nos espaços escolares, não se restringindo aos espaços físicos, que são ocupados por dinâmicos sistemas de relações, composto pelas estratégias empregadas por indivíduos ou grupos para alcançar seus interesses (BALL, 1989; HOYLE, 1982). As relações entre os agentes educativos manifestam diferentes interesses, conflitos, negociações e diferentes arranjos entre os sujeitos (BALL, 1989; RUIZ, 1997; JARES, 1997).

Não é a existência de uma prática interdisciplinar que produz as relações micropolíticas entre os professores, pois a micropolítica é intrínseca ao contexto

educativo. Contudo a adesão a um projeto interdisciplinar pode vir a ser uma situação propulsora para a materialização dos elementos micropolíticos. O estudo de Pereira (2004) descreve as ações de um professor de Educação Física que, em sua aula, busca construir relações com outras disciplinas sem que haja efetiva relação com outros ou outras docentes. Fazenda (1993) descreve o trabalho interdisciplinar como uma ação coletiva, que se constrói e materializa-se por meio de parcerias entre os pares.

Por muito tempo, estudaram-se as escolas com base nas organizações empresariais e desenvolveram-se teorias e estratégias administrativas que contemplavam apenas os interesses e as necessidades de parte dos atores escolares, de forma especial, os gestores. Dessa forma, ignorou-se a natureza específica da organização escolar, que difere seu modo de funcionamento do das empresas (BALL, 1989; GONZÁLEZ, 1997; RUIZ, 1997). O estudo da micropolítica da vida escolar, segundo Ball (1989), contribui para a compreensão dos contextos educativos na medida em que se localiza no campo da sociologia das organizações escolares, buscando entender e descrever o modo como as escolas funcionam dentro de uma realidade cotidiana.

As ações interdisciplinares e a micropolítica escolar podem ser associadas, porque, no cerne de ambas, residem as relações humanas, as relações entre os agentes que transitam no contexto de ensino e aprendizagem escolar (BALL, 1989; GONZÁLEZ, 1993; LÜCK, 1994; FAZENDA, 1979; FAZENDA, 1993; TARDIF; LESSARD, 2005). Apesar de repousar esse argumento em teóricos do campo educacional, foi na escola que me deparei com as primeiras pistas dos possíveis diálogos entre os dois fenômenos.

Durante o trabalho de campo em um estudo que investigou o trabalho docente e a organização micropolítica da escola junto aos colaboradores, professores e professoras de Educação Física, observei a materialização dos engendramentos dos arranjos micropolíticos entre docentes para efetivação de projetos interdisciplinares. Os questionamentos produziram o desejo de investigar a interdisciplinaridade e o lugar decisivo das relações entre os pares na efetivação desta forma de prática pedagógica, como argumenta Fazenda (1993). Pereira destaca a dificuldade de observar o trabalho

interdisciplinar nas aulas de Educação Física, por conta da constituição disciplinar de sua formação, bem como dos colaboradores que compuseram o estudo.

> Observar a prática pedagógica das aulas de Educação Física foi uma tarefa um tanto prazerosa pela afinidade que possuo com esta área. A investigação da interdisciplinaridade, nessa prática, por outro lado, se revelou um trabalho árduo. Do mesmo modo que os professores colaboradores desta investigação, a disciplinaridade foi a base de minha constituição. Perceber a prática pedagógica das aulas de Educação Física e suas possibilidades interdisciplinares constitui, ao mesmo tempo, um desafio por entrar em um terreno novo e um sentimento de satisfação pelas descobertas que fui colecionando pelo caminho (PEREIRA, 2004, p. 207).

Ele descreve o processo de aprendizagem junto aos professores e professoras de Educação Física apresentando que as dificuldades em se identificar ações interdisciplinares começam no olhar do observador e materializam a satisfação que os achados obtidos com o estudo produzem no pesquisador. Contrapondo a noção de prática interdisciplinar presente no fragmento do estudo de Pereira (2004), Fazenda (1993) considera uma prática em parcerias, que se estabelece por meio de relações e trocas entre os diferentes agentes. Entretanto, Pereira (2004) constrói seu estudo e argumentação a partir da observação de ações interdisciplinares que emergem na monodocência do professor de Educação Física, sem necessariamente haver algum diálogo entre docentes de diferentes disciplinas.

Entendo que os autores apresentam distintos paradigmas de interdisciplinaridade. O modelo de interdisciplinaridade apresentado por Pereira (2004), considera que a ação interdisciplinar pode ser desenvolvida sem diálogos com outros docentes. Ele entende que o professor da disciplina no desenvolvimento dos conteúdos que lhe cabem, propõe relações que escapem do rol de conteúdos desenvolvidos em sua disciplina. Esse modo de trabalho interdisciplinar não exige necessariamente um trabalho coletivo, pois depende do desejo e da formação holística do sujeito que a desenvolve. Entendo que o trabalho interdisciplinar monodocente, ou individual é possível aproximar-se de modelos de isolamento docente descritos por Hargreaves (1996) e até ser considerado um elemento micropolítico (BORBA; PONTES; WITTIZORECKI, 2017).

O isolamento docente materializa-se quando um sujeito decide não relacionar-se com parte ou com todos os colegas que compartilham o espaço de trabalho. Contudo

existem elementos micropolíticos (conflitos, arranjos, negociações, concessões, disputas, tomada de decisões) que são resultados das interações entre os sujeitos, de forma que podem ser mapeados no desenrolar de uma prática pedagógica coletiva, seja ela na esfera inter, multi, pluri e transdisciplinar.

Os estudos de Borba (2015) e Pontes (2015), que investigaram o Ensino Médio Politécnico, uma proposta de reestruturação curricular no estado Rio Grande do Sul de 2011 a 2014, indicam que a reestruturação estadual alinhou-se com políticas da esfera federal, forneceu auxílio financeiro para formação continuada e, em sua etapa final ocorrida em 2014, contou com os arranjos da organização micropolítica para efetivar os encontros e tarefas do curso de formação continuada. O contexto de ensino e aprendizagem continuada contou com encontros no contexto micropolítico e foi promovido pelos agentes do próprio contexto escolar.

Os professores e professoras que contribuíram com os estudos descrevem que suas compreensões sobre o Ensino Médio Politécnico melhoraram a partir das formações promovidas por seus colegas (BORBA, 2015). O estudo indica que, além da linguagem adaptada ao contexto, os formadores que haviam recebido formação externa adaptaram as aprendizagens à realidade do contexto. Considerar a estrutura organizativa da escola ao se planejar, organizar e efetivar uma prática interdisciplinar implica pressupor a existência de conflitos, disputas, tensionamentos, diversos grupos que tornam o contexto único.

A micropolítica possui interface com a macropolítica: as decisões tomadas em contexto externos à escola, como a secretaria de educação, podem implicar ou não mudanças no contexto micro. Considerar a organização micropolítica ao se implementarem projetos, formações ou reestruturações, implica considerar que os contextos escolares apresentam diversidade de arranjos, tensionamentos e disputas que determinam como as decisões são tomadas. A multiplicidade de interesses na tomada de decisão em uma escola é que determinará como as demandas serão interpretadas pelos sujeitos e como elas serão efetivadas. Os tensionamentos micropolítico das relações é que conferem ao contexto a sua idiossincrasia, pois a micropolítica se desenvolve de diferentes formas, nos diferentes contextos.

Os elementos micropolíticos, como conflitos, tomadas de decisão, arranjos, disputas, acordos e concessões são descritos por teóricos, como Ball (1989) e González (1997), como ponto de partida para compreensão da micropolítica escolar. Considerar a micropolítica ao se observar a escola contribui para a compreensão dos contextos de ensino e aprendizagem escolares a partir das relações entre os agentes que circulam nesses espaços. Na teoria micropolítica, a escola pode ser entendida como um complexo sistema de funcionamento, uma organização que compreende todas as relações existentes em um contexto escolar (BALL, 1989; RUIZ, 1997; GONZÁLEZ, 1997). A Teoria da Organização Micropolítica da escola que adoto para entender a organização escolar inaugurada por Hoyle (1982) e Ball (1989) é uma forma de compreender os contextos de ensino-aprendizagem escolares (RUIZ, 1997; JARES, 1997). Saliento, contudo, que existem estudos interessados em conhecer o contexto a partir das relações que não se amparam na Teoria Micropolítica, como o estudo de Ezpeleta (1993). Esse estudo não tem como objeto de pesquisa as relações micropolíticas, entretanto analisa estruturas burocráticas da organização escolar e o papel da gestão nesses espaços.

Entendo que nem toda relação estabelecida no contexto escolar é micropolítica, apenas aquelas permeadas por interesses de qualquer natureza e que integram o jogo da micropolítica, seja efêmera ou duradoura, contínua ou intermitente (BORBA, 2015). Diante de uma demanda de trabalho interdisciplinar, que exige integração, engajamento e trabalho em conjunto entre os docentes, tem início um processo de construção de uma ação interdisciplinar atravessada por disputas, negociações, acordos e concessões (BORBA; WITTIZORECKI; BOSSLE, 2013).

A micropolítica materializa-se cotidianamente nos espaços escolares, não se restringindo aos espaços físicos, que são ocupados por dinâmicos sistemas de relações, composto pelas estratégias empregadas por indivíduos ou grupos para alcançar seus interesses. As relações entre os agentes educativos manifestam diferentes interesses, conflitos, negociações e diferentes arranjos (BALL, 1989; RUIZ, 1997; JARES, 1997). Não é a existência de uma prática interdisciplinar que produz as relações micropolíticas entre os professores, pois a micropolítica é intrínseca ao contexto educativo. Contudo a adesão a um projeto interdisciplinar pode vir a ser

propulsora para a materialização dos elementos micropolíticos. Por isso, compreendemos que o paradigma de trabalho interdisciplinar coletivo e a descrição da interdisciplinaridade a partir da ação alinham-se com a compreensão da existência de contexto micropolítico na escola.

No fragmento retirado do estudo de Borba (2015), é possível observar a materialização de um trabalho coletivo interdisciplinar, que se estabelece mediante uma aliança micropolítica entre docentes. Mobilizados por interesses compartilhados, o arranjo formado entre as professoras e o professor produz um trabalho interdisciplinar.

> O contexto micropolítico dos professores de Educação Física e os professores Rosane, Jairo e Gabriela, descritos no fragmento a seguir, eram diferentes. Estes docentes se ampararam em alianças entre eles para investirem em um projeto de trabalho coletivo, proposto pelo desenvolvimento do Ensino Médio Politécnico. [...] Entendo a partir desta perspectiva que há outras vias, para que o trabalho coletivo se desenvolva, como por meio de alianças e acordos. Isto foi percebido, pois a possibilidade encontrada pelos professores Jairo, Rosane e Gabriela de realizar um trabalho interdisciplinar, contou com o apoio da supervisora Isabel, que relatou em diálogo ter sugerido aos professores a execução deste projeto (BORBA, 2015, p. 160).

O fragmento extraído da pesquisa realizada por Borba (2015) coopera com outros autores que abordam a micropolítica (RUIZ, 1997; JARES, 1997), pois entendem que o modo no qual a micropolítica é operada em uma escola pode influenciar o fazer do professor. O estudo indica a influência da supervisora da escola, aqueles que circulam nos contextos escolares e atuam na docência hão de concordar que a supervisão escolar pode potencializar ou não uma proposta de trabalho.

Na esteira desse argumento, compreendo que os movimentos, tensões e arranjos podem produzir implicações que favorecem, dificultam ou impedem a efetivação de um trabalho coletivo. Afirmo isso sem desconsiderar outras questões que também podem influenciar o trabalho coletivo interdisciplinar e carecem de estudos que busquem compreender as relações do trabalho coletivo com a intensificação e precarização do trabalho docente, formação e identidade docente. Apesar de considerar o estudo apresentado, entendemos que as relações podem conter elementos antagônicos ao engajamento, mobilização e a convergência de objetivos.

As divergências em um contexto micropolítico escolar produzem disputas e conflitos (JARES,1997); o trabalho interdisciplinar é um lugar de disputas de sentidos e significados, a interdisciplinaridade mobiliza e questiona as hierarquias simbólicas entre

as disciplinas e isso gera disputas que podem tornar-se conflitos. Os conflitos micropolíticos, na maioria dos contextos, são vistos como algo negativo, mas podem ser um potente elemento de questionamento e proposições de novos paradigmas (JARES, 1997; BORBA, 2015).

O paradigma do trabalho interdisciplinar coletivo promove, desde a etapa de seu planejamento, execução até a avaliação, relações carregadas de intencionalidade entre docentes de diferentes componentes curriculares. Compreendemos a partir de uma análise estruturada na micropolítica escolar, que esse tipo de trabalho fomenta a formação de arranjos com diferentes características. Na interação, os sujeitos travam disputas para construir o trabalho coletivo, forjando alianças, negociações e acordos. Quando se trata das esferas multidisciplinares e pluridisciplinares, em que as disciplinas seguem seu curso sem dialogarem, e no trabalho transdisciplinar, em que há um apagamento das disciplinas, a micropolítica não é necessariamente materializada para a efetivação desses trabalhos.

Entendo que os professores e professoras podem tomar conhecimento desse complexo sistema de relações e assim adotar um posicionamento micropolítico, isto é, ocupar um lugar nas relações dentro da escola com consciência de objetivos e interesses próprios e coletivos. Esse posicionamento pode possibilitar ao docente de Educação Física melhores condições de enfrentamento das restrições de materiais, espaços, diminuição de carga horária, períodos de Educação Física no contraturno, disputas e resistência diante de práticas inovadoras, como é o trabalho interdisciplinar.

Entendo que as práticas coletivas interdisciplinares são também fomentadoras de relações entre os sujeitos imersos no contexto. Esse contexto, segundo Woods (1995), é permeado por diferentes conflitos, crises que alteram a ordem costumeira, diferentes pontos de vista, regras, na maioria das vezes implícitas, que regem as relações na escola, intenções próprias de cada professor e o papel dos diretores desses contextos de ensino e aprendizagem.

Giroux (1997) não cita o termo micropolítica explicitado na obra de Ball (1989), mas argumenta sobre a necessidade de os professores formarem alianças não apenas sindicais, que possibilitem a organização e administração da política escolar, em meio um contexto que, segundo o autor, isolam os professores das relações sociais. Bell

(1980) argumenta que, ao trabalhar em uma escola, o indivíduo descobre um cenário organizativo mais complexo, menos instável e menos compreensível do que se supunha. Hoyle (1982) argumenta que existe um lado escondido, ou escuro, na organização escolar, expressando um caráter sutil quanto à observação desse sistema organizacional.

A micropolítica, apesar de ser inerente a diferentes grupos sociais, por exemplo, igrejas, clubes, associações e sindicatos, quando se trata escolas, o contexto é descrito como enrijecido pelos aspectos burocráticos, porém com espaços para novos arranjos (BALL,1989; RUIZ, 1997). Os sujeitos formulam e reformulam seus pactos e alianças, modificando constantemente a dinâmica de funcionamento, que pode estar em constante variação (JARES, 1997).

Tenho argumentado ser decisivo para a implementação de uma prática interdisciplinar considerar as nuances do contexto micropolítico. Sendo assim, faz-se necessária a compreensão dos elementos que compõem a micropolítica em ambientes escolares. Os elementos que a fundamentam são primários e decisivos em uma escola, ao se comparar com as características da escola (tamanho, região, procedência dos estudantes) e a sua estrutura física (BALL, 1989). Entre os elementos micropolíticos que objetivamente pude mapear, destaco os conflitos, os diferentes interesses, a ideologia, o poder, a participação, o controle, a tomada de decisão, as alianças e arranjos, as negociações, acordos e concessões, as hierarquias, entre outros, que embasaram estudos de Ball (1989) e González (1997).

Em toda prática pedagógica, mas de forma decisiva, nas práticas pedagógicas interdisciplinares coletivas, que requerem interação entre os pares, o professor é desafiado a fazer uma leitura sobre as dinâmicas micropolíticas dos ambientes escolares, as disputas, os tensionamentos, os grupos de interesses e conflitos, para que possa posicionar-se e movimentar-se em prol da efetivação de práticas coletivas: “Tais dinâmicas apresentam similaridades e peculiaridades a cada escola e desafiam os docentes a operarem de forma sensível e crítica com os interesses dos partícipes da comunidade escolar e com seus projetos e pressupostos pedagógicos” (BORBA; WITTIZORECKI; BOSSLE, 2013, p. 76).

2.2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

O processo de escolarização não pode ser visto dissociado do local onde ela se materializa a escola. A escola é uma invenção da humanidade, que nasceu com a intenção de universalização de seu modelo de ensino, portanto é uma instituição que carrega aspectos sociais, históricos e civilizatórios (MEINERZ; CAREGNATO, 2011). Pauto essa discussão sobre os aspectos, que atravessam o trabalho docente, valendo-me de experiências e observações do processo vivido por mim e pelos estudantes das escolas em que trabalhei e trabalho. Nesse intento, retomo as memórias dos processos que se constituíram para mim experiências significativas confrontadas com o trato dado a esse tema pela produção acadêmica.

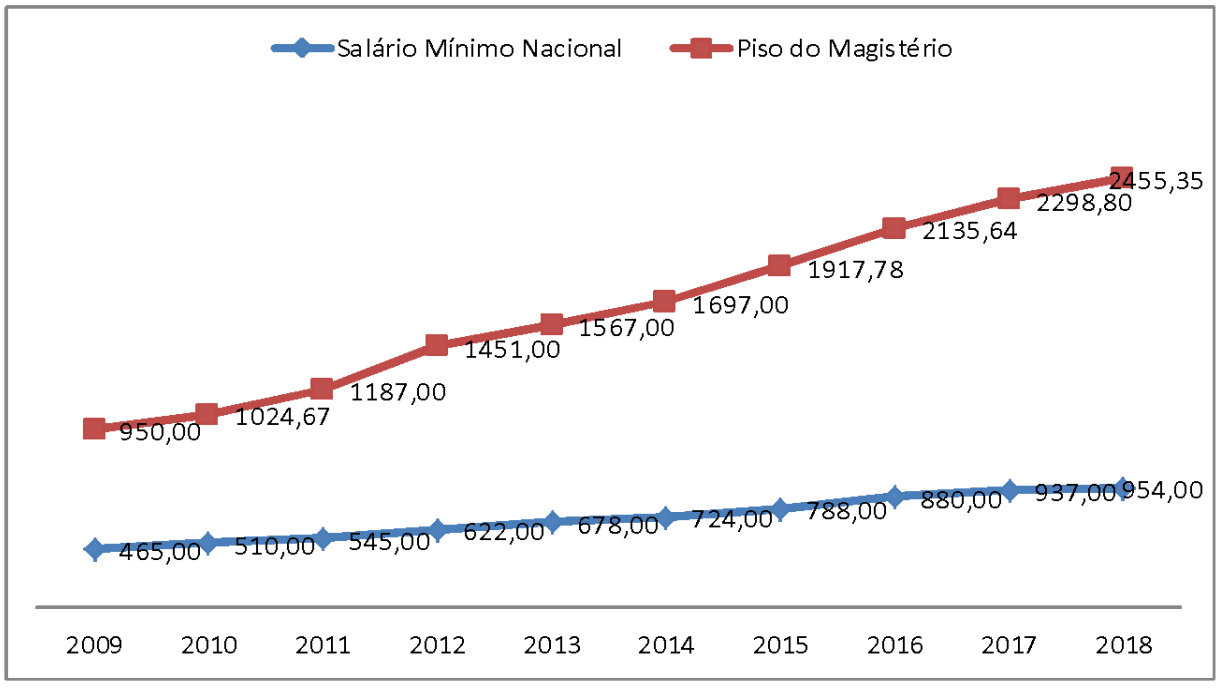
A escola enquanto espaço físico em sua forma, tamanho, estética, apresenta formas arquitetônicas que a diferenciam, que a distinguem. Existem escolas em diferentes estados de conservação, localizadas nas mais diversificadas regiões. Esses espaços podem ser ocupados por comunidades de diferentes procedências, podem até ser financiadas por entidades públicas ou privadas, porém a forma como esses espaços físicos se estruturam para organizar a educação dos estudantes é o que parece ser o elemento comum.

Costumeiramente naturalizamos esse lugar em nosso cotidiano com pouco grau de consciência sobre seus objetivos e funções, quanto à constituição histórica do processo. Hamilton (2001) defende a tese de que os levantamentos históricos impulsionados por uma lógica darwiniana produziram interpretações de uma evolução linear da escolarização moderna. O autor sustenta que a escolarização moderna materializa-se por meio de uma série de ideias e práticas desordenadas e combinadas entre si.

Vivendo no Brasil desde que nasci, fui privilegiado ao ser inserido na escola no ano de 1992, com seis anos de idade, no então Jardim de Infância e entendo ter vivido três momentos, políticos/econômicos durante minha escolarização, sendo o primeiro deles, no início da década de 1990 de alta inflação. A partir do ano de 1994, a economia aparentemente se estabilizou, sabemos que ao custo de diversas privatizações, entre as quais a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em 1992. Mesmo com o contexto político/econômico nacionalmente mudando, na escola pública

a rotina era a mesma: festa, concursos, rifas e contribuições mensais ou anuais, para manter minimamente os recursos materiais necessários para uma melhor aprendizagem e higiene do ambiente escolar. Já como estagiário, na década dos anos 2000, percebi algumas mudanças na escola: as festas e rifas continuaram, porém os materiais didáticos chegavam ao estudante com melhor qualidade, a merenda era servida com maior generosidade, a escola pública dispunha de materiais didáticos e de mídias para favorecer a aprendizagem. Não afirmo que todas as necessidades foram sanadas, porém entendo que, no contexto da escola pública do estado do Rio Grande do Sul, nestes 20 anos, ocorreram mudanças significativas nas condições de trabalho do professorado. Mudanças que foram atingidas com a mobilização e luta da classe dos trabalhadores em educação e das centrais sindicais que resultaram na aprovação em 2009 do piso nacional do magistério.

Quadro 1 – Mudanças nos valores em reais no Piso Nacional do magistério e do Salário Mínimo Nacional



FONTE: Informações construídas pelo próprio autor.

Neste gráfico, aponto como data inicial o ano de aprovação do Piso Nacional do Magistério, enquanto o Salário Mínimo aumentou 105% (cento e cinco por cento), o Piso do Magistério teve um aumento de 158% (cento e cinquenta e oito por cento). Mesmo tendo ciência de que o piso nacional não é cumprido em diferentes contextos,

como o estado do Rio Grande do Sul, podemos considerar que o estabelecimento de um piso nacional teria sido um avanço decisivo para a valorização do trabalho em educação, se fosse assumido pelas diferentes instâncias da gestão pública.

Durante processo de formação inicial no curso de Educação Física (EFI), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a partir do ano de 2007, estudamos em disciplinas da Faculdade de Educação (FACED), as leis que foram os marcos legais produzidos na década dos anos 2000 que, como descrevi, deram à educação no Brasil outros contornos. Brzezinski (2014) trata na obra organizada por ela as tensões, contradições e compromissos, provenientes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A autora argumenta que a cascata de emendas feitas a Lei 9394/1996, conhecida como LDB de 1996, até o ano de 2013, ano que se encerram as análises feitas por ela e seus colaboradores, rompeu com alguns princípios, como a gestão democrática[15], enquanto importantes legados, como a obrigatoriedade do ensino, foi mantida e ampliada.

Entendo que o processo de escolarização no Brasil ganha com a LDB de 1996 um contorno, por isso abordo alguns pontos que entendo serem relevantes para a discussão e relacionados aos demais temas deste estudo. Para Severino (2014), entre as principais mudanças estão a consolidação do Ensino Infantil como etapa da educação básica, o aumento do tempo de escolarização no ensino fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos, a universalização do Ensino Fundamental e a expansão e consolidação do Ensino Tecnológico de nível médio. No que diz respeito às disciplinas e conteúdos, Severino (2014) ressalta a qualificação curricular do Ensino Religioso, Ensino da Arte, da Sociologia, da Filosofia, Educação Ambiental e princípios de proteção e defesa civil e ainda a implantação de uma Base Curricular Nacional, articulada com aspectos locais.

As mudanças mencionadas indicam que a legislação pode ser decisiva para que a escolarização seja um espaço de reprodução das desigualdades, ou possibilidade de diminuição das desigualdades e promoção de justiça social (PEREIRA; TEIXEIRA,

[15] A gestão democrática está prevista no parágrafo VI do artigo 206 da Constituição Federal, contudo Ferreira (2000) argumenta que ela tem sido incorporada de diferentes formas nos contextos escolares. Habermas (1995) descreve que o conceito de democracia, que dá origem a ideia de gestão democrática, pode ser compreendido de três formas, conforme se desenvolve ela com sutis e significativas diferenças.

2014). Pereira e Teixeira (2014) argumentam que uma transição entre estes dois modelos, de reprodução e de transformação, começa a ocorrer a partir da LDB de 1996. Porém o quadro que se pinta não é animador, como têm sido os momentos na educação brasileira, a consolidação da LDB e seus desdobramentos estão repletos de avanços e recuos, apresentando traços e aberturas para implantação de práticas neoliberais (SEVERINO, 2014), inclusive de entrega da educação pública à iniciativa privada.

Saviani (2007) discorre, por meio de uma análise acurada, a que o autor denomina “grande guarda-chuva”, o chamado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Apesar de não estar relacionado nos escritos do autor, esse PDE tem um antecessor em 1998, o Plano de Desenvolvimento da Escola, realizado por força de acordo entre o Banco Mundial e o governo brasileiro[16] (BRASIL, 2011). Saliento que são dois documentos distintos, enquanto o PDE não se constitui essencialmente em um plano, mas uma série de ações que em tese deveriam contribuir para o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE).

A primeira vez que o PNE vigorou por lei foi em 2001, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2014) e a segunda foi a partir do decreto de Lei nº 13.005/2014, que estabelece o PNE de 2014-2024[17] (BRASIL, 2014). O documento lançado inicialmente pelo MEC, em 2007, amparado pelo decreto 6.094/2007[18], dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; ao todo são propostas vinte e oito metas.

Visando orientar os rumos da Educação no Brasil, o PDE, como afirma Saviani (2007), operou por meio de vinte e nove ações do MEC, entre elas destaco:

[16] Histórico do PDE Escola, disponível em: < http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/34-principal/pagina-inicial/58-breve-historico-25835374 > acesso em 29 Abr. 2018.
[17] PNE 2014-2024, disponível em: < http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf > acesso em 28 Abr. 2018
[18] Decreto 6.094/2007 sobre Plano de Metas e Compromissos, disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm > acesso em: 28 Abr. 2018.

> No que se refere aos níveis escolares, a educação básica está contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o 'FUNDEB' [Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica], o 'Plano de Metas do PDEIDEB' [Plano de Desenvolvimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], duas ações dirigidas à questão docente ('Piso do Magistério' e 'Formação'), complementadas pelos programas de apoio 'Transporte Escolar', 'Luz para Todos', 'Saúde nas Escolas', 'Guias de tecnologias', 'Censo pela Internet', 'Mais educação', 'Coleção Educadores' e 'Inclusão Digital'. (SAVIANI, 2007, p. 1233, grifos do autor)

Na esteira dessa análise, Saviani (2007) descreve outros programas que estavam articulados e que deram suporte ao cumprimento do PDE, como o Programa Dinheiro Direto na Escola, relatado por Borba (2015), ser a fonte dos recursos que subsidiaram a compra de materiais esportivos para um de seus colaboradores. Contudo, Saviani (2007) apresenta uma crítica fundamental a este PDE de 2007 a de que ele não dá garantias das implicações de suas proposições, já que não esclarece os mecanismos de controle sobre os processos, permitindo certo grau de manipulação dos dados de modo a manter o recebimento dos recursos. O PDE de 2007, não foi o único

Já em 2013, uma notícia do site do MEC anuncia: "As crianças terão de ir à escola a partir dos 4 [quatro] anos de idade[19]" (BRASIL, 2013), este é o título de um artigo do portal de informações do MEC. O artigo, assinado pela Assessoria de Comunicação Social, versa sobre a Lei nº 12.796[20], sancionada pela presidenta da República em 2013, Dilma Rousseff (PT), no dia 04 de abril e publicada dia 05 de abril no Diário Oficial da União. A lei mencionada determina a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino na educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio) dos 4 aos 17 anos de idade.

Essas ações somam-se às que visam erradicar o analfabetismo, meta nº 5 do PNE 2007, que prevê alfabetizar toda criança até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, formulou-se o PNAIC[21] (Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), um programa em escala nacional de formação continuada, mas também orientado pelos eixos Avaliação e Controle Social e Mobilização. Quanto ao Ensino

[19] Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade> acesso em 31 Jan. 2018.
[20] Encontra-se no endereço eletrônico:< http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm > acesso em 31 Jan. 2018.
[21] Histórico PNAIC, disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic#barra-brasil > acesso em 30 Abr. 2018.

Médio, o programa Pacto EM (Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio) e o ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador); esses programas, alinhados com políticas nas esferas estaduais, foram decisivas para a implementação de reestruturações curriculares, como a que ocorreu no estado do Rio Grande do Sul a partir de 2011 (BORBA, 2015; PONTES, 2015).

Porém, no ano de 2016, concretizou-se o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT), encerrando um ciclo de planos e programas para o desenvolvimento da educação e iniciando um ciclo de discursos e propostas apresentadas como reformas (Reforma do Ensino Médio, Reforma da Previdência, entre outras que não se efetivaram como a Reforma Política), desde o início quando ainda interinamente Michel Temer (MDB) assumiu a presidência da república. A partir de 2016, iniciaram-se programas de reformas, desmantelando diversas conquistas dos últimos anos, tanto no campo político, quanto no econômico e também na educação. Marcelino (2016) chama o programa de governo de Temer de “Ponte para o Passado” fazendo um trocadilho com o programa lançado pelo governo interino em 2016 chamado “Uma Ponte Para o Futuro”. Sobre esse programa, no que diz respeito à educação, portanto a escolarização, Mattos *et.al.* (2016) aponta para retirada de verbas da educação e da saúde e subsequente diminuição do papel do estado.

Os desdobramentos de toda política pública que é implementada com vigor, ou seja, com efetivo interesse de pô-la em prática, reflete diretamente na escola e no trabalho do professor, que precisa lidar com uma série de demandas provenientes das diferentes esferas governamentais (BORBA; PONTES; WITTIZORECKI, 2017). O trabalho docente deve ser compreendido como uma gama de atividades que apontarei. Ele compreende outros afazeres para além do “dar aulas”: participação de reuniões, formações, assembleias, entre outras atividades pedagógicas e administrativas promovidas pela escola; construção, organização e execução de planos de ensino, planos políticos pedagógicos e avaliações, mediação de conflitos, criação e confecção de materiais (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005).

Todo esse trabalho é realizado predominantemente em um espaço, a escola, e em um tempo histórico que a ele confere singularidades. Nesse sentido, é possível pensar os tempos atuais na perspectiva da modernidade líquida. De acordo com

Bauman (2001), o conceito de liquidez é utilizado para expressar a maior fluidez da sociedade, explicando como a sociedade se desenvolve. Essa fluidez da sociedade acaba conflitando com estruturas burocráticas, sólidas, pétreas, presentes nos contextos educativos, e até mesmo com manifestações herméticas de autoridade por parte dos agentes educativos (GONZÁLEZ, 1997).

Compartilho do argumento de Giroux (1997), para quem se faz necessário um contexto democrático para que uma pedagogia crítica seja realizável. Entendo que o professorado, ao desenvolver suas atividades laborais, precisa lidar com as tensões desse contexto contraditório. O professorado cotidianamente precisa dar conta de uma série de demandas curriculares, ao mesmo tempo em que trabalha com estudantes que têm fácil acesso a videoaulas, permitindo-lhes, de forma autônoma, avançar os conteúdos determinados para a etapa. Pode-se dizer que o trabalho docente desenvolve-se em um contexto contraditório, pois a escola do século XXI é, ou deveria ser, democrática e participativa, como destaca Mello (2005), a participação deveria ser garantida por meio dos conselhos de pais e mestres e agremiações estudantis. Contudo, preserva traços de uma gestão com foco administrativo e burocrático da escola do século XX, como denomina a autora. Entre o final do ano de 2017 e o início de 2018, o prefeito Ivo Ferreira (PSDB), de Camaquã/RS, com o auxílio de sua assessoria jurídica, retomou a indicação para diretores de escola. Abolindo os processos democráticos e micropolíticos de formação de equipes diretivas nas escolas municipais, o prefeito e secretária dispõem de mais controle sobre possíveis manifestações e posicionamentos contrários dos gestores escolares.

Quando se pensa a interdisciplinaridade, segundo Fazenda (1993), pensa-se em um trabalho em parcerias, uma parceria cotidiana no trabalho do professor reside na relação professor-aluno. Essa relação é mais do que um aspecto do trabalho docente, ela é central, conforme argumentam Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente possui centralidade nas relações humanas. Entendo que integram trabalho docente a interação com diversos sujeitos como alunos, pais, colegas, equipes diretiva e pedagógica, funcionários, secretários. Compreendo o trabalho docente como uma atividade, com um olhar sobre a micropolítica, o qual recebe contornos específicos dados pelas negociações, acordos e concessões que se reconfiguram constantemente (BORBA;

WITTIZORECKI, 2013). Pensar nesse aspecto pode ajudar a entender o trabalho interdisciplinar, que pressupõe um trabalho coletivo e este requer relações e interações.

Ball (1989) salienta a necessidade de se dar mais atenção aos sujeitos por meio de estudos que investiguem o papel e as ações desses agentes. Woods (1995) afirma que existem semelhanças que aproximam a atividade exercida ao desenvolver a docência e a realização de uma etnografia. Para esse autor, em primeiro lugar, ambas as atividades consistem em contar uma história. Da mesma forma que a docência, a etnografia, ao investigar, prepara o terreno, analisa e organiza, apresentando o seu trabalho em forma de comentário sobre determinados aspectos da vida humana. Sobre aspectos que envolvem a natureza do trabalho dos professores, Woods (1995) aponta para uma intimidade destes com a observação participante e com a entrevista inerentes ao seu trabalho e instrumentos da etnografia. Para ele, ambas constituem uma mistura de arte e ciência.

Giroux (1997), ao analisar a obra de Paulo Freire, apresenta à docência como um trabalho com função política. Anterior a essa análise, o autor argumenta ser necessária essa noção para que a prática do professor seja transformadora. Giroux (1997, p. 211) defende a união desses trabalhadores “[...] a fim de politizar a natureza do que acontece na escola e estender o trabalho político em nossas salas de aula para outras esferas públicas”. Somente com esse trecho é possível afirmar que, para o autor, o espaço/tempo do trabalho docente expande-se para além da sala de aula, para as esferas da sociedade.

A função docente não se limita a transmitir um conteúdo, como a concepção do professor do século XX apresentada por Mello (2005) e Freire (1996). O professor é um orientador, um mediador, um facilitador que promove a interação do estudante com o conhecimento propiciando a aprendizagem. Giroux (1997) argumenta que a docência é um instrumento de luta e resistência crítica às práticas dominantes.

Essa luta deve considerar que o objeto de trabalho da docência é o ser humano, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 31). A escola, para esses autores, é o local da organização do trabalho docente, que está ligada historicamente ao processo de industrialização e progresso dos Estados modernos e, por isso, central na sociedade

industrial. Giroux (1997) defende o argumento de que as escolas precisam ser vistas tanto como locais institucionais, quanto como locais culturais, pois são instituições marcadas pelo mesmo complexo de culturas presente na sociedade e precisa ser considerada não neutra, mas construída, ligada a interesses e suposições particulares.

Estes argumentos levam-me a compreender que as escolas não são meras reprodutoras da cultura dominante, pois apresentam resistência por meio de seus agentes, estabelecendo com a sociedade uma relação dialética. Como Giroux (1997, p. 28) afirma: “(...) as escolas são locais contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contêm espaços para resistir a sua lógica de dominação”. Aos professores e administradores cabe a tarefa política e social particular de estabelecer estratégias pedagógicas contra-hegemônicas, para que estudantes e docentes operem na sociedade ampla de forma crítica e transformadora (GIROUX, 1997).

Enquanto Giroux (1997) se propõe a abordar o trabalho dos professores com um olhar amplo que abrange a sociedade e o seu papel político e social frente a ela, Tardif e Lessard (2005) analisam a atividade em si que argumentam ser, em parte, codificada e parte flexível, ou seja, existe certo rol de atividades previstas, organizadas e descritas que, se é sabido, é função do professor executar. Existe ainda uma gama maior de atividades que não são e não podem ser previstas e organizadas. Conforme argumentam, é preciso analisar essa atividade sobre esse duplo ponto de vista para compreender a natureza particular da docência.

Imbernón (2000), ao discutir as implicações de se assumir os termos profissão, profissionalismo ou profissionalização em relação à docência, afirma que o objetivo da educação é ajudar a pessoa a ser mais livre e menos dependente do poder econômico, político e social. Como tenho buscado argumentar, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar atividades relacionadas ao trato dos conteúdos em sala de aula. A docência consiste em uma atividade “[...] de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola e etc.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.38). Por meio das atividades desenvolvidas no exercício da docência é que se promove a emancipação dos sujeitos.

O professorado em geral apresenta em seu trabalho elementos que o diferenciam de outras profissões, que também lidam com pessoas, por meio de relações. Um exemplo é a demanda de se trabalhar em uma mesma sala com sujeitos em diferentes estágios do processo de ensino e aprendizagem. O professor de Educação Física é um agente educativo que está imerso em um universo particular da docência e dele compartilha. Entendo que seu trabalho possui peculiaridades, em relação aos demais professores quanto à sua prática pedagógica, à relação pedagógica e até mesmo a uma cultura própria a qual a literatura chama de cultura docente.

Busquei argumentar neste capítulo sobre as mudanças no processo de escolarização no contexto brasileiro e estadual nos últimos anos, demonstrar a inserção do trabalho docente a esse processo apresentando também a relação dialética entre docência e sociedade, bem como, da escola e sociedade. Apresentei a centralidade da interação no trabalho docente e alguns desdobramentos de se olhar para a docência por essa perspectiva. Apresentei os docentes como sujeitos subjetivos e complexos, que precisam dar significado ao que fazem, desenvolvem atividades múltiplas e precisam lidar com uma série de demandas provenientes do contexto escolar. Na sequência, procuro construir um referencial teórico que abordará a especificidade do trabalho dos professores que ministram a disciplina de Educação Física.

2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física escolar ocupou diferentes lugares na história e no processo de escolarização. Sua função na escola ainda é um campo de disputas atravessadas por questões teleológicas que carregam traços das vertentes higienistas, eugenistas e esportivistas, as quais, atreladas aos movimentos que revisitam essas vertentes, ressignificam a Educação Física do ponto de vista de sua epistemologia intimamente vinculada à compreensão de sua finalidade na vida e na escola.

As questões relacionadas às concepções teleológicas e epistemológicas orientam as decisões político-metodológicas, implicando no quê e no como ensinar durante as práticas pedagógicas desse componente curricular. Considero ainda que as questões deontológicas operam de forma transversal a essas dimensões, orientando as concepções de finalidade, os conhecimentos que devem ser abordados e como deve

ser o processo de ensino-aprendizagem. A observação de uma aula materializa o entrelaçamento de todas essas questões, na medida em que nem sempre a prática imprime uma lógica linear e evidente dessas dimensões.

Formalizada e institucionalizada no Brasil com a criação da Escola Militar pela Carta Régia de 04 de dezembro de 1810, em muitos momentos, a Educação Física tem sua história confundida com a dos militares. Em 1939, o Decreto-lei n° 1.212, artigo 131, estabeleceu a Educação Física como obrigatória em todas as escolas primárias, normais e secundárias da República (CASTELLANI FILHO, 1988). Hoje, ao tornar-se componente curricular obrigatório da educação básica mediante a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9394/96, art. 26, parágrafo 3), ela passou a ser constituinte da grade curricular das escolas brasileiras.

Para entender um pouco como temos nos currículos da educação básica uma disciplina chamada Educação Física e pensar nas possibilidades e limites de uma prática pedagógica interdisciplinar, é preciso conhecer, mesmo de forma sucinta, parte da história do movimento humano e como ele se desenvolveu concomitantemente à cultura humana, em outras palavras, como o movimento inerente ao homem primitivo e ao contemporâneo organizou-se e foi organizado, ao longo da história humana, configurando códigos e linguagens.

Marinho (198-?)[22] remonta a história da Educação Física partindo da idade da pedra em que, por vestígios encontrados, podemos supor sobre a vida e forma de viver dos seres da época. Quanto aos movimentos produzidos nessa Era, eram com a finalidade de guerra e sobrevivência para caçar e fugir e eram aprendidos de geração em geração, de maneira informal.

O relato de Marinho (198-?) permite a compreensão das diferentes formas como as diferentes culturas relacionam-se com o movimento, entre as quais a das civilizações orientais (chineses, hindus, japoneses, egípcios, caldeus e assírios, hebreus, medos, persas e fenícios) e a das civilizações ocidentais (gregos, romanos). A relação entre uma instituição educacional e a Educação Física, mesmo que limitada a pequenos jogos e atividades agrícolas, estreita-se na civilização romana com forte influência da

[22] O livro consultado não possuía menção visível do ano em que foi publicado, conforme referência fornecida pela biblioteca da ESEFID – UFRGS, o ponto de interrogação indica a provável data de publicação.

cultura grega, já que quase sempre o professor, denominado *ludi magister*, era um escravo grego liberto e ia e tinha o contato com um tipo de ginástica, além dos famosos jogos.

Na Idade Média, em que predominava uma espécie de horror aos circos e aos jogos, a Educação Física parece ter pouca expressividade. Deve-se isso à religião, que, nessa época, enfatizava o descanso e o desprezo ao corpo e às coisas terrestres e o apego à vida espiritual. As cruzadas, nos séculos XI a XIII, que exigiram uma preparação, trouxeram à tona novamente os exercícios corporais com destaque para os jogos medievais, como as justas. No Renascimento, a Educação Física amplifica-se com publicações que promovem o desenvolvimento, nos tempos modernos, dos métodos ginásticos (sueco, francês, alemão e dinamarquês) (MARINHO, 198?).

Quanto ao Brasil, no século XIX, a Educação Física foi tomada como um instrumento de formação e aprimoramento das capacidades físicas:

> [...] foi entendida como elemento de extrema importância para forjar daquele indivíduo "forte", "saudável", indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país, que saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo esse entendimento, levou a associar à Educação Física com à *Educação do Físico, à Saúde Corporal...* (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 39 [grifos do autor]).

No Brasil do século XIX, a relação entre saúde e Educação Física é direta, e, durante o século XX, desenvolveu-se sobre os alicerces lançados no século anterior, com forte influência, inicialmente militar e, posteriormente, militar e esportiva, de forma que podemos identificar três perspectivas que orientaram a Educação Física escolar: a o higienismo, o eugenismo e o desportivismo. Olhando para as civilizações grega e romana, pelo viés do lugar das práticas corporais e do movimento, entendo que traços dessas culturas materializam-se nas perspectivas dos séculos XIX e XX, no Brasil, de forma que influenciaram e ainda influenciam a Educação Física escolar.

A educação higienista foi um instrumento na constituição do homem saudável para o trabalho. Sua fundamentação encontra-se nos conhecimentos da anatomia e da fisiologia do corpo, e sua prática estava vinculada aos métodos ginásticos. A associação com a medicina deu a ela *status* científico, tendo na sistematização de exercícios a disciplina dos corpos (CORRÊA; MORO, 2004).

A educação eugenista considera o princípio do melhoramento harmônico entre o físico e a mente da raça brasileira. Após citar Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, além de outros importantes expoentes, Castellani Filho (1988) descreve a ideia da Educação Física eugenista:

> Destinava-se, portanto, à Educação Física, nessa questão da eugenia da raça, um papel preponderante. O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construírem a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 56).

Posteriormente ao movimento eugenista, fortaleceu-se na Educação Física brasileira o movimento esportivista. Nos anos 1950, a Educação Física escolar foi influenciada pelo esporte, começando a adotar princípios como rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de resultados, regulamentação rígida e o sucesso esportivo como sinônimo de vitória (CORRÊA; MORO, 2004). Traços da Educação Física desportiva e de outros movimentos vão sobrepondo-se e permanecem arraigados até hoje na prática pedagógica, mesmo com o surgimento, a partir da década de 1980, do movimento renovador. Esse movimento propôs transformações no modelo de prática pedagógica vigente na Educação Física escolar, visando construir teorias para reorientar a sua prática. Essas teorias podem ser agrupadas em não-propositivas e propositivas, sendo as propositivas divididas em não-sistematizadas e sistematizadas (CASTELLANI FILHO, 1988; CORRÊA; MORO, 2004).

As pedagogias não-propositivas caracterizam-se pelas abordagens fenomenológicas (Silvino Santin), sociológicas (Mauro Betti) e culturais (Jocimar Daólio). As propositivas não-sistematizadas, caracterizando-se por não apresentarem proposta sistematizada de currículo para os níveis escolares, assentam-se nas seguintes abordagens: desenvolvimentista (Go Tani), construtivista (João Batista Freire), aulas abertas a experiências (Hildebrandt e Langing), lazer e plural (Jocimar Daólio) e crítico-emancipatória (Elenor Kunz). Já as propositivas sistematizadas caracterizam-se pelas abordagens da aptidão física/saúde (Markus Nahas) e crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES), estas sim, com propostas de currículos para a Educação Física escolar (CASTELLANI FILHO, 1988; CORRÊA; MORO, 2004).

Envolto a esse desenrolar histórico e cultural de conteúdos inerentes à Educação Física, no ano de 2000, partindo dos princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo Brasil, propôs um novo perfil para a educação básica. Com duplo propósito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) tiveram por objetivo difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores, na busca de novas abordagens e metodologias (BRASIL, 2000).

Os PCN's buscam orientar a prática pedagógica com relação aos conteúdos a serem desenvolvidos ao longo da educação básica, definindo com maior precisão os territórios próprios da Educação Física e por meio dos eixos transversais que indicam os caminhos para o trabalho interdisciplinar. Sendo um componente curricular obrigatório, a Educação Física escolar deve estar atrelada ao Plano Político Pedagógico da escola e dispor objetivamente de conteúdos passíveis de avaliação.

Atualmente, em diferentes redes de ensino, a Educação Física estabelece um processo de ensino-aprendizagem avaliativo e desconectado de outras disciplinas e do Plano Político Pedagógico da escola. Essa questão ganha força e inclui como pauta de discussão nos âmbitos acadêmico e escolar a inserção da Educação Física na área de Conhecimento das Linguagens Códigos e suas Tecnologias, favorecendo a interdisciplinaridade. Estudos (SANTOS; MARCON; TRENTIN, 2012; PONTES, 2015; BORBA; PONTES; WITTIZORECKI, 2017; FONSECA *et.al*., 2017), indicam que alguns professores de Educação Física, na efetivação de práticas pedagógicas, encontram dificuldade para efetivar diálogos com outras disciplinas e materialização de trabalhos pedagógicos interdisciplinares, inclusive com as disciplinas que compartilham a Área das Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Literatura, Artes).

O agrupamento dos componentes curriculares na Área das Linguagens visa romper com a lógica de isolamento entre as disciplinas e promover o diálogo interdisciplinar[23], reunindo sob a regência das Linguagens a Educação Física, as Artes, a Língua Portuguesa, a Língua Estrangeira Moderna e a Literatura (BRASIL, 2000). Uma questão em debate é se a Educação Física estaria mais adequadamente agrupada na Área das Ciências da Natureza, juntamente com Biologia, Física e

[23] Aparentemente é um ponto pacifico de discussão que as disciplinas dialogam entre si. Os debates nos âmbitos escolar e acadêmico giram em torno de quais disciplinas têm maior alinhamento epistemológico.

Química. Outra perspectiva entende que a Educação Física tem maiores condições de diálogo com a Área das Ciências Humanas, com História, Geografia, Sociologia e Filosofia (SANTOS; MARCON; TRENTIN, 2012). Os autores manifestam que os documentos oficiais não deixam claro como adentrar em diálogos com as demais disciplinas:

> Essas considerações fazem acreditar que os PCNEM [Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio] e as OCEM [Orientações Curriculares para o Ensino Médio] não contemplam, de modo aprofundado, as contribuições da Educação Física para a ALCT [Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias], nem explicitam como as aulas dessa disciplina podem ser abordadas sob tal perspectiva, o que gera sentimento de insegurança e de descontentamento por parte dos professores, levando-os aos consequentes descrédito e abandono dessas propostas (SANTOS; MARCON; TRENTIN, 2012, p. 577).

Em contrapartida, os autores argumentam que se faz necessária uma defesa explícita, por parte da própria Educação Física[24], da sua inserção como componente curricular das Linguagens. Nesse intento, Fonseca *et.al.* (2017) ensejam uma profícua discussão sobre essa inserção materializada nos documentos oficiais que orientam os sistemas educacionais no país, como os Parâmetros Curriculares, e discutem a epistemologia da Linguagem.

Fonseca *et.al*. (2017) sugerem que, como os argumentos dos documentos não são apresentados de forma consolidada, possivelmente a distribuição tenha sido feita por critérios organizacionais em detrimento dos epistemológicos. Discutindo os sentidos atribuídos à linguagem em diferentes matrizes teóricas, os autores sintetizam suas compreensões sobre a Educação Física inserida na Área das Linguagens e a forma ampla, quanto às possibilidades, que essa inserção pode oportunizar:

[24] Entendo que os autores, ao utilizarem o termo “Educação Física”, estejam referindo-se aos teóricos que produzem escritos no campo da epistemologia da Educação Física.

> Todavia, ressaltamos que, por nos filiarmos a um entendimento de que a linguagem não representa a coisa em si, mas a constitui, compreendemos que nosso principal objetivo nesta pesquisa está mais comprometido em debater os efeitos que a presença/integração da Educação Física na Área das Linguagens traz aos diversos sujeitos do que buscar definir como é mesmo, ou 'a coisa em si' que a Educação Física, agora inserida nessa área, deva ser. O movimento do pensamento está nessa esteira de problematizar as questões para pensar os modos como foram constituídas, postas em circulação e seus efeitos, ao invés de definir a Educação Física em algum lugar numa operação que, talvez, fosse bastante reducionista (FONSECA *et.al.*, 2017, p. 668).

Para entender esse novo lugar dado à Educação Física escolar, executei uma busca sistematizada nos documentos que regem o sistema educacional no Brasil, de forma mais específica nos que tratam do Ensino Médio como a LDB, PCN's, OCEM, Parecer do CNE, sobre a DCNEM, PCNEM, BNCC e BNCCEM[25]. Busquei responder quando as Áreas de Conhecimento começaram a ser delimitadas e a Educação Física inserida na Área das Linguagens e Códigos. Destaco que a organização em áreas de conhecimento não é uma novidade no contexto educacional brasileiro; a partir dos documentos encontrados, está no âmbito nacional há mais de vinte anos.

Desde a primeira delimitação em áreas do conhecimento, são as mesmas, ocorrendo apenas a separação da Matemática da Área das Ciências da Natureza e Matemática[26]; ou seja, os documentos parecem sempre encaminhar a inserção da Educação Física na Área das Linguagens e Códigos. Destaco que o primeiro documento que amplia elementos da Cultura Corporal de Movimento é o Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ele faz isso ao descrever a Educação Física como linguagem, inserindo a Educação Física à área das Linguagens. Esse documento descreve a organização em áreas do conhecimento e define, de forma mais específica, a inserção dos elementos com os quais lidamos na Educação Física, na Área das Linguagens e Códigos:

---

[25] CNE (Conselho Nacional de Educação); LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.394/96); PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais); OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio); DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio); PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio); BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e BNCCEM (Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio).

[26] No parecer do CNE sobre as DCNEM, o documento deixa explícito que a unidade composta por Ciências da Natureza e Matemática foi uma opção orientada por princípios pedagógicos que visavam diminuir o isolamento da disciplina; faço esse destaque porque, no caso da Educação Física, não é apresentada nenhuma justificativa para sua inserção.

> Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável – como evidenciar a importância de todas as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo (BRASIL, 1998a, p. 60).

Talvez a Educação Física, por hora mais especificamente à Educação Física escolar, esteja passando por nova crise[27], que possibilitará reflexões e proposições a partir da revisão dos paradigmas que orientam nosso campo de estudo. Inserido na Educação Física escolar está o professor de Educação Física, que tem peculiaridades quanto à sua prática e ao seu trato pedagógico, ao trabalho docente e até mesmo à cultura própria a que a literatura chama de cultura docente. Os estudos de Molina Neto (1997 e 1998) dão conta de descrever a complexidade do trabalho docente, em especial as peculiaridades da docência em Educação Física. Consoante isso, Wittizorecki e Molina Neto (2005) argumentam que o professor em questão exerce um trabalho, em parte comum aos demais professores, porém singular em uma série de elementos:

> O professorado de Educação Física realiza um trabalho nas escolas, ao mesmo tempo, comum àquele dos outros professores, em função da consonância com os propósitos da instituição escolar; e singular, em função da especificidade dos conhecimentos e das práticas da área. Tal especificidade pode ser facilmente visualizada na natureza dos espaços que os professores de Educação Física utilizam para sua intervenção, na peculiaridade dos materiais e recursos que esses fazem uso, no trato pedagógico com as manifestações da cultura corporal e com o movimento, e mesmo, nas relações que esses docentes estabelecem com outros professores e com o alunado (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005, p. 52).

Quando relacionada a outras disciplinas, na perspectiva dos demais agentes do contexto escolar e, não raro, na concepção do docente da própria disciplina, a Educação Física dispõe de um *status* inferior e é vista com baixa relevância (MOLINA NETO, 1998; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005). Para Giroux (1997), o professor deve preocupar-se com as questões que estão além da sala de aula, referentes aos conteúdos e à especificidade disciplinar, tendo consciência de que a escola é uma

[27] A ideia de crise é extraída de Bracht (2007) que reflete sobre as diferentes materializações da Educação Física, insiro o adjetivo: nova, para diferenciar da crise descrita pelo autor. A crise não é necessariamente negativa, Kuhn (1998) argumenta que a(s) crise(s) podem ser o estopim para revoluções paradigmáticas.

necessidade para nossa sociedade. Entendo que o mesmo se aplica ao desenvolvimento das demais disciplinas. Segundo o autor, com esses dois princípios, o professor terá condições de refletir sobre sua prática pedagógica e qualificá-la, ou, ao menos, tentar transformar o contexto no qual está inserido, atuando como intelectual transformador.

Relacionando-se com o trabalho docente de outras disciplinas, o de Educação Física é diferenciado. Baseando-me nos pressupostos de Molina Neto (1997), entendo que o professorado da Educação Física pode também diferenciar-se entre si quanto à formação, às experiências e práticas. Isso certamente influencia na forma de reagir às diversas situações relacionadas ao processo de socialização que pode ser conflitivo ou adaptativo. Como elementos constitutivos da cultura docente, Molina Neto (1997) destaca: experiência, prática, formação, conhecimentos e crenças do professorado. Trata-se de aspectos que podem ser relevantes ao se discutir a prática pedagógica interdisciplinar.

Os elementos citados caracterizam a idiossincrasia de cada docente, sendo o conjunto deles constituinte da cultura do grupo de professores. Isso configura a cultura docente, que é tão variável quanto o número de grupos docentes que existem, conforme os estudos de Molina Neto (1998). Faria *et.al*. (2010) descrevem como a postura inovadora do professor impacta o desenvolvimento da Educação Física no contexto em que está inserido, de forma que os elementos da cultura docente ressaltados por Molina Neto (1997) ganham maior importância, na medida em que podem orientar o professorado à adaptação ou ao conflito em seu trabalho.

O professorado de Educação Física trabalha com conteúdos que inserem o corpo e seus movimentos como conteúdo para a prática docente. O Coletivo de Autores (1992) demarcou inicialmente o campo de trabalho em Educação Física na escola:

> No presente trabalho, provisoriamente, diremos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33).

Entre os documentos que foram influenciados por essa obra estão os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, que apresentam os conteúdos em três

dimensões ou categorias: a dimensão conceitual, vinculada a fatos, conceitos e princípios; a dimensão procedimental, vinculada ao saber fazer; e a dimensão atitudinal, vinculada a normas, valores e atitudes. Compreendo que o professor de Educação Física, em sua prática, tem a possibilidade de desenvolver os elementos da cultura corporal de movimento em três dimensões - conceitual, procedimental e atitudinal - com o propósito de mediar a emancipação dos estudantes, residindo nisso a especificidade de sua prática (BRASIL, 2000).

Autores como Tardif e Lessard (2005) e Imbernón (2000) argumentam sobre a profissionalização do trabalho docente, que visa romper com o *status* conferido à docência. Considerar o docente como um profissional da educação implica a necessidade do professor em dominar algumas capacidades e habilidades que o tornam competente para o trabalho. Essas competências ligam determinadas pessoas formadoras de um grupo profissional que, segundo argumentação de Imbernón (2000), está sujeito a controle.

Outro aspecto que precisa ser considerado no presente estudo está relacionado à resistência que pode ser enfrentada pelo professorado de Educação Física ao propor atividade contra-hegemônica. Rodrigues e Darido (2008) argumentam que a professora participante de seu estudo, ao desenvolver conteúdos que iam de encontro à hegemonia do futebol, encontrou, corroborando estudos anteriores, resistência da parte dos estudantes em desenvolver as atividades propostas. Compreendo, dessa forma, como Giroux (1997) argumenta, que o professor deve preocupar-se com as questões que estão além da sala de aula e ter consciência de que a escola é uma necessidade para nossa sociedade.

Os estudos de Faria *et.al.* (2010) argumentam que uma postura inovadora do professor impacta o desenvolvimento da Educação Física ao formar, sobre a disciplina, crenças que são compartilhadas e que podem ser negativas. Os autores relatam a decisão de adotar uma postura individualista da professora de Educação Física frente às reuniões pedagógicas, fazendo do ambiente de construção simples execução de tarefas. Giroux (1997) argumenta que as estruturas escolares também colaboram para o isolamento, eliminando a possibilidade de tomada de decisão democrática. No

mesmo sentido, Imbernón (2000) defende que essa prática é um compromisso político carregado de valores éticos e morais.

Como os professores de Educação Física se integram ao contexto micropolítico da escola? E como a Educação Física está integrada ao Projeto Político e Pedagógico da escola? Talvez possa haver alguma relação entre esses dois questionamentos, nos estudos de Farias *et.al*. (2010), Borba (2015) e Pontes (2015), indicando posição de isolamento e dificuldade de interlocução com os demais docentes no que diz respeito aos conteúdos e práticas pedagógicas. O estabelecimento desse quadro descrito pode ter recebido influências das raízes históricas que orientam a gênese da inserção da Educação Física no currículo escolar a partir da Lei 5.692/71, juntamente com disciplinas de cunho moral e sanitário: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971a). O Decreto-Lei mencionado refere-se à inclusão da Educação Física em todos os níveis de ensino.

No que se refere às marcas conferidas pelos dispositivos legais à concepção de Educação Física, entendo que, em diferentes contextos, a Educação Física ainda preserva características inauguradas pela Lei 5692/71. Retomando as concepções eugenistas descritas por Castellani Filho (1988), essa lei caracteriza a Educação Física como Atividade Física, e não como disciplina responsável pelo trato da Cultura Corporal de Movimento integrada à proposta pedagógica da escola e defendida pelo movimento renovador da década de 1980. O Decreto nº 69.450/71, além de caracterizar a disciplina como atividade para o físico, estabelecia o a regularidade das sessões de treinamento, que deveriam durar cinquenta minutos e ter a frequência de três sessões por semana no Ensino Médio e Primário; estabelecia também que os estudantes deveriam ser divididos por sexo e nível de aptidão física (BRASIL, 1971).

Cotidianamente, quando o professor avalia o estudante por sua participação, uso de uniforme, voltas na quadra, ele evidencia resquícios dessa cultura promulgada pelo decreto-lei, pertencente ao conjunto de leis da reforma militar na educação, no ano de 1971. Na simples condição de atividade física, a Educação Física tem restrita possibilidade de ser atrelada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e produzir

efetivamente trabalhos interdisciplinares. Porém, ao compreendê-la como Cultura Corporal de Movimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992), não se despreza a atividade física em si e amplia-se o diálogo com as disciplinas do campo da Sociologia, História, Filosofia, Geografia, Biologia, Artes, Língua Portuguesa, entre outras.

Frente ao recorte desse percurso histórico da Educação Física e às tentativas teóricas que hoje persistem, conferindo a ela legitimidade pedagógica, apresento discussões sobre a inserção da Educação Física na Área das Linguagens e Códigos. Destaco que, no interior das instituições escolares, a cultura docente exerce destacada força no trabalho do professorado desse componente curricular. Por fim, busco mostrar que a diferenciação entre o trabalho com a cultura corporal de movimento e as outras disciplinas ocorre por conta da natureza dos conteúdos e da prática pedagógica. Porém, apesar das diferenças, é essencialmente semelhante, na medida em que compartilha o objetivo da Educação, qual seja o de promover a emancipação dos sujeitos.

Na próxima seção, apresento parte da compreensão de dois termos que carregados de interfaces: a interdisciplinaridade e o Ensino Médio. Entendo que ambos integram a rede de conceitos abordados neste estudo, pois, como os temas anteriores recortados e apresentados até aqui, eles também inter-relacionam-se. Busco arrolar tanto os conceitos que dão sentido a cada um dos temas quanto as relações desses dois temas que são parte do objeto deste estudo.

2.4 INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO MÉDIO

Tema de estudos no Brasil desde a década de 1960 (JAPIASSU, 1976; LÜCK, 1994; FAZENDA, 1979 e 1993), a interdisciplinaridade está presente em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2000; BRASIL, 2017), contudo ainda não é possível observar a efetivação sistemática de práticas interdisciplinares. Além das resistências impostas pela formação disciplinar, pelas dificuldades conceituais e epistemológicas, desconsiderar a micropolítica organizativa da escola pode ser um entrave na materialização da efetiva e sistemática prática coletiva interdisciplinar:

> A interdisciplinaridade é um processo que precisa ser vivido, reclama atitude interdisciplinar que se caracteriza por ousadia de busca, de pesquisa; transforma a insegurança num exercício de pensar, de construir; respeita o modo de ser de cada um e o caminho que cada um empreende na busca de autonomia; exige a elaboração de um projeto inicial que seja claro e coerente para que as pessoas sintam o desejo de fazer parte dele; pode ser aprendida e ensinada o que pressupõe o fato de perceber-se interdisciplinar. A interdisciplinaridade é uma tarefa inacabada porque não se consegue definir o que vem a ser vinculação, reciprocidade, interação, comunidade de sentido ou de complementaridade entre as várias disciplinas. (GATTÁS; FUREGATO, 2006, p. 325)

Todos evocam a utilização da interdisciplinaridade em seu favor, porém ninguém ousa criticá-la. Sobre esse aspecto, Gusdorf (1995) argumenta que a interdisciplinaridade impõe-se como um tema de época, corroborando a afirmação Mueller (2006), para quem é atribuída à interdisciplinaridade uma noção mágica, miraculosa, chegando a elevá-la a um *status* superior em relação ao trabalho disciplinar. O objetivo de materializar a interdisciplinaridade, ou seja, de se conhecer de forma diferente, não fragmentada, aparece em estudos desde os anos 1960, sob essa nomenclatura, mobilizando desde então diversos intelectuais e empresários (MANGINI; MIOTO, 2009).

Porém, segundo Gattás e Furegato (2006), os gregos, buscando desenvolver um conhecimento absoluto, completo e pleno, que cobrisse os horizontes, tinham o ideal semelhante: o de desenvolver um sujeito integral:

> Esse saber, em tempos remotos, era um saber de totalidade, um saber que permitia o desabrochar da personalidade integral: enkuklio. Paidéia era o ideal da cultura grega. Paidéia designava, em sua origem, o conjunto de estudos circulares, completo e perfeito, na medida em que recobria completamente o horizonte do conhecimento. (GATTÁS; FUREGATO, 2006, p. 324)

Gattás e Furegato (2006) ponderam que não é possível delimitar o conceito de interdisciplinaridade, porque não há consenso, por conta das diversas vertentes que se apropriam dele. Além disso, argumentam que existem divergências do ponto de vista teórico que dificultam sua compreensão. Mueller (2006) discorre sobre fetiche em torno do termo, que ganha contornos híbridos em contextos que buscam encaixar modelos empresariais na educação. Assim como o conceito de trabalho, politecnia, micropolítica, a interdisciplinaridade também é polissêmica (FRIGOTTO, 2009; AZEVEDO; REIS, 2013).

Embora o Ensino Médio, por sua vez, tenha-se consolidado como última etapa da educação básica no Brasil (BRASIL, 1996), em diferentes momentos históricos, ele recebeu diversificadas finalidades e diferenciados contornos (ALVES; CORSETTI, 2015). Na década de 1990, a partir da ideia de que o Ensino Médio deveria preparar para a vida, buscou-se, de forma genérica e flexível, formar indivíduos para o mundo do trabalho, na perspectiva da empregabilidade (GARCIA, 2014; ALVES; CORSETTI, 2015). Nesse sentido, parece-me coerente afirmar que tanto o Ensino Médio quanto a interdisciplinaridade têm sido campo de disputas epistemológicas, integradas a disputas do campo econômico e social.

Consolidar discussões sobre as concepções, buscar de forma exaustiva sobre as diferentes perspectivas e refletir sobre as implicações do trabalho interdisciplinar pode auxiliar no escape de um esvaziamento pedagógico. Esvaziamento este que, segundo Fazenda (1993), inicia na compreensão de que a interdisciplinaridade é a forma de se trabalhar e que ela se constitui na panaceia que garantirá um ensino de qualidade. Inevitavelmente, ao deparar-me com o termo “interdisciplinar”, mentalmente fragmento-o em inter, disciplin e ar, prefixo, radical e sufixo. Simplificando ou fragmentando o termo, reduzo o termo desconhecido em duas partes compreensíveis. Em escala maior, o que fiz ocorreu com a transformação de um saber em conhecimento escolar.

> Assim, o conhecimento passa por uma série de transformações para se tornar conhecimento escolar. Este processo de transformações inclui, dentre outros, a segmentação do conteúdo, cortes, simplificação, a organização progressiva deste conteúdo e sua transformação em lições, em exercícios e questões de avaliação. Podemos, então, dizer que a transposição didática é um mecanismo que possibilita a transformação do conhecimento em saber escolar. Este mecanismo se assenta, então, em pressupostos que permitem definir critérios de inclusão e de exclusão do conhecimento à prática curricular (SANTOS, 1995, p. 8).

Esse processo, quase automático por mim executado, é produto do tipo de formação do qual sou sujeito. Santos (1995), a partir de estudos no campo da sociologia da educação, entende que existem mecanismos na sociedade que definem o que é e o que não é escolar. Mais do que o nome da disciplina, Santos (1995) argumenta que, com o passar do tempo, as maneiras como os conteúdos são trabalhados vão se transformando. Exemplo dessa transformação é a Educação Física, que carregava inicialmente na escola o nome de Ginástica, tratada como uma disciplina

eminentemente da atividade física. Posteriormente teve seu nome mudado, passando a ser compreendida como um espaço-tempo para o esporte dentro da escola. A partir do movimento renovador, passou a ser também considerada uma disciplina responsável pelo trato dos conteúdos relacionados à Cultura Corporal de Movimento. Com a LDB de 1996, passou a ser componente curricular obrigatório, integrando-se ao PPP da Escola.

Esse breve e resumido histórico do percurso de consolidação da Educação Física como disciplina escolar, de forma alguma, pode ser compreendido como um processo linear. As etapas mencionadas sobrepõem-se, e os modelos anteriores de Educação Física/Ginástica ainda permanecem vigentes em alguns contextos, enquanto, em outros, essas concepções se misturam. Retomo esse recorte porque ele corrobora os argumentos de Santos (1995), para quem as disciplinas e as mudanças estão ligadas a eventos sociais e políticos. Esse ponto conecta as seções anteriores em que discuto o processo de escolarização e o trabalho docente, a Educação Física e o trabalho docente em Educação Física.do mesmo modo, os temas abordados nesta seção são construções sociais e políticas que projetam o que se espera, em última instância, dos sujeitos/cidadãos.

Ressalto que não é tão simples assim, na medida em que há um campo de estudos específico sobre o currículo, sua história e construção. Não se podem ignorar os fatores internacionais que o orientam e tornam iminente a inclusão ou exclusão de determinada disciplina. A ciência e a forma como ela se divide, em certa medida, reflete a maneira como as disciplinas curriculares se organizam. Morin (2005) chama atenção para como os matemáticos se entendem como transdisciplinares e em seguida descreve dois movimentos teórico-metodológicos da ciência em prol de conhecer o objeto de estudo:

> De um lado, a ciência divide, compartimenta, separa e, do outro, ela sintetiza novamente, ela faz a unidade. É um erro ver só um desses aspectos; é a dialética, a dialógica entre essas duas características que, também nesse caso, faz a vitalidade de uma atividade científica (MORIN, 2005, p. 53).

As disciplinas escolares e a composição do currículo escolar são influenciadas por eventos sociais e políticos, de modo que conhecer o mundo por diferentes disciplinas ou especialidades é conhecer o mundo em um modelo cartesiano que orienta a ciência moderna. O paradigma do conhecimento que orienta a ciência

hegemônica e dominante é chamado por Kuhn (1998) de ciência normal. Com base nos argumentos de Morin (2005), entendo que esse modelo de pensamento científico que privilegia a linearidade racional, clareza e distinção de ideias como a verdade é passível de crítica, em prol do reconhecimento de outros tipos de saberes expressos nas contradições, nos tensionamentos e ambiguidades.

> A grande ideia cartesiana de que a clareza e a distinção das ideias são um sinal de verdade; ou seja, que não pode haver uma verdade impossível de ser expressa de modo claro e nítido. Hoje em dia, vemos que as verdades aparecem nas ambiguidades e numa aparente confusão (MORIN, 2005, p.183).

No campo da Educação Física há proposições de trabalhos orientados por outra lógica não cartesiana, que rompem, em certa medida, com os regimes de verdade estabelecidos pela ciência (FEYERABEND, 1977). Refiro-me ao trabalho de Bins (2014), que, por meio de um estudo de caso, descreve o trabalho docente de um professor de Educação Física que utiliza como metodologia para o desenvolvimento de sua prática pedagógica os valores civilizatórios afro-brasileiros (ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital, oralidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo).

Posso afirmar, a partir dos argumentos de Morin (2005), Feyerabend (1977) e Kuhn (1998), que pesquisas como a de Bins (2014) encontram-se nos limites do paradigma da ciência, inaugurando um novo paradigma de pesquisa: em parte, alinham-se com o modo de produção de conhecimento; e em parte, rompe com o passadismo e propõe uma nova forma de compreender a realidade. Latour (2001) amplia a noção de ciência, olhando para dentro dela mesma: o autor argumenta sobre a existência de um corpo heterogêneo quando se trata da produção científica, ou seja, o que chamamos de ciência pode ter diferentes procedências e concepções metafísicas.

Esse argumento corrobora Feyerabend (1977), para quem a ciência, além não ser a única forma de produção de conhecimento, caminha pela diversidade, permitindo a existência de estudos de centro (os acordados, que se conformam aos parâmetros estabelecidos) e os estudos de borda (os que escapam da normalidade e permitem olhar para outras maneiras de conhecer o mundo). Aos estudos de borda vincula-se o de Bins (2014).

Passamos pela compreensão do radical “disciplin”, que se refere à disciplina ou a especialidade, visando compreender os diferentes fenômenos e como eles se estabeleceram no seio escolar, e pela compreensão do prefixo “inter”, que pressupõe relações. Vale agora refletir sobre outros prefixos - multi, pluri, trans - sobre os quais Mangini e Mioto (2009), ao retomarem a história desses prefixos e do “inter”, apontam a dificuldade de alguns teóricos para delimitar as diferenças entre os prefixos seguidos pelo radical “disciplin”.

Porém, essencialmente, todos tratam “de modo geral, conceitos como pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade” como “bases para a discussão das relações entre as disciplinas” (MANGINI; MIOTO, 2009, p. 207). Como busco argumentar, existem algumas considerações consolidadas, quando se trata de pesquisadores de uma mesma procedência, neste sentido adoto para este referencial a perspectiva latino americana/brasileira. Faço isso sem a pretensão de me filiar exclusivamente a uma determinada matriz, considero relevante preservar a polissemia do termo, pois a não delimitação do conceito possibilita a ampliação de formas de materialização do fenômeno através de práticas pedagógicas que transitem entre os polos de diálogo entre as disciplinas. Na esteira deste argumento, Pombo (2005, p. 5) argumenta:

> Infelizmente, como vos confessei logo de início, não tenho uma definição precisa, exaustiva, completa da família de palavras a que a interdisciplinaridade pertence. Tenho unicamente uma proposta provisória de definição que passo a apresentar rapidamente. A minha proposta é muito simples. Passa por reconhecer que, por detrás destas quatro palavras, multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, está uma mesma raiz – a palavra disciplina. Ela está sempre presente em cada uma delas. O que nos permite concluir que todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que se pretendem juntar: multi, pluri, a ideia é a mesma: juntar muitas, pô-las ao lado uma das outras. **Ou então articular, pô-las inter, em inter-relação, estabelecer entre elas uma ação recíproca.** O sufixo trans supõe um ir além, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina. (**grifos meus**)

Considero essa aproximação como um primeiro exercício teórico sobre o tema, uma vez que, conforme já argumentei, a concepção e os objetivos que se buscam com práticas interdisciplinares são diversos. Num exercício de cotejar e relacionar os diferentes sufixos, a integração entre as disciplinas aparece como central; no fragmento a seguir, as autoras descrevem as interações nas diferentes instâncias.

> A pluridisciplinaridade seria o polo mínimo da integração disciplinar, a transdisciplinaridade seria o polo máximo e a interdisciplinaridade aglutinaria o conjunto das múltiplas variações possíveis entre os dois extremos. Quando uma experiência de ensino integrado, ultrapassa esses mínimos, estaríamos vivenciando uma experiência interdisciplinar (GATTÁS; FUREGATO, 2006, p. 325).

Mangini e Mioto (2009) apresentam três concepções de interdisciplinaridade: a europeia/francesa (compreende que se constitui com o fim em si mesmo); a norte-americana/estadunidense (compreende que é o meio para construir o saber); e a latino-americana/brasileira (capta como forma da realização humana). Cotejando-as entendo que há, concomitantemente, o refinamento do termo e a ampliação da primeira para terceira perspectiva, que foca no saber, lançando o olhar sobre a capacidade humana e a busca pela emancipação. Detenho-me na concepção latino-america/brasileira por compreender essa vertente mais próxima da perspectiva de mundo e da função da escola que compartilho.

As concepções e objetivos para tais práticas estão atreladas a eventos sociais e políticos. Conforme argumentei inicialmente, o termo surge como proposição de sujeitos oriundos do campo empresarial e educacional frente ao contexto de crise dos anos de 1969 e 1970, quando crise econômica e a crise nas universidades estavam relacionadas ao surgimento do termo interdisciplinaridade. Como percebemos, ele foi cunhado em um momento de crise, permitindo a incorporação partindo do empresariado, ou seja, de princípios da produção/acumulação de capital, princípios que podem conduzir a confundir com polivalência (MANGINI; MIOTO, 2009; POMBO, 2005).

Sobre a tenuidade da delimitação do termo, Mueller (2006, p. 49) apresenta a interdisciplinaridade como um conceito que foi “cooptado pelo modo de produção capitalista, e que, em consequência, incorporou o espírito do capitalismo”. O autor entende que, de forma indiscriminada, a interdisciplinaridade acaba sendo utilizada exclusivamente com finalidades instrumentais, tanto no mundo do trabalho quanto no mundo do conhecimento, culminando com a culpabilização do sujeito. Desse modo, não raro, a bandeira da interdisciplinaridade é evocada para empurrar o sujeito à busca de “multi” competências (MUELLER, 2006).

Essa tendência de culpabilizar o trabalhador pela malemolência na busca da formação aponta para a flexibilização das relações e do próprio trabalho como solução

para desemprego e baixa remuneração. Em diversas empresas, busca-se por funcionários multifuncionais. Estudos apresentados pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) denotam a corrente capitalista que orienta a justificativa de se implementar a interdisciplinaridade.

Em alguns contextos, ela é apresentada como a “tábua da salvação” das distorções existentes nos campos acadêmico (pesquisas) e empresarial. Entendo que a proposta “trabalho interdisciplinar” não pode ser um fim em si mesmo, tampouco instrumento para se alcançar algo, mas ação crítico-reflexiva que promova condições para emancipação, por meio da compreensão das relações entre os sujeitos e da relação com o conhecimento. Pensar de forma interdisciplinar exige pensar no que “é nosso”, no que “é teu” e no que “é meu” (FAZENDA, 1993; POMBO, 2005). Na escola, exige-se identificar o que é próprio do seu componente curricular, no que pertence aos outros e nos possíveis diálogos.

Assumpção (1991) decompõe a palavra “interdisciplinaridade” em três fragmentos: “inter”, que indica uma posição intermediária ou ação recíproca; “disciplina”, substantivo que dá sentido ao termo, a *epistéme*, que se refere ao corpo organizado de conhecimentos impostos ou livremente consentido; “dade”, sufixo, que implica ação ou modo de ser, qualidade. O autor propõe essa divisão para argumentar sobre o lugar decisivo da disciplina para dar sentido ao termo “interdisciplinaridade”. Acessando os recentes documentos produzidos pelo MEC, referentes à nova BNCC do Ensino Médio, homologada em 21 de dezembro de 2017, em um trecho que trata da relação entre a BNCC e os currículos, o documento base-apresenta a possibilidade de se trabalhar de forma interdisciplinar (BRASIL, 2017).

Por outro lado, essa possibilidade apontada pelo documento abriga uma contradição: ele também flexibiliza as disciplinas nos três anos do Ensino Médio, exceto a Matemática e a Língua Portuguesa. Ora, relativizando a existência de disciplinas, fica impossibilitada a materialização do que é interdisciplinar. O Ensino Médio proposto pela BNCC possibilita o trabalho interdisciplinar apenas entre Matemática e Língua Portuguesa.

Latour (2001) ajuda a compreender como diferentes disciplinas ou áreas especializadas do conhecimento podem contribuir para que se conheça determinado

fenômeno. O autor relata um episódio de seu estudo sobre a prática científica: em expedição à floresta Amazônica, ele acompanhava um grupo de pesquisadores que buscavam compreender a transformação de uma área de mata densa em savana. Sem teoria suficiente em qualquer área específica para explicar esse processo, pesquisadores de diferentes áreas e nacionalidades, reuniram-se para entender o fenômeno.

Na expedição, havia um francês, que é pedólogo (especialista em solos), uma brasileira da região Sudeste, que é geógrafa, e ele próprio, um antropólogo francês, acompanhando o trabalho e descrevendo a botânica brasileira da região Norte. Latour (2001) sintetizou a reunião dos saberes, que tinha por finalidade explicar o fenômeno: a reunião dos conhecimentos dos pesquisadores possibilitou compreender que eram as minhocas as responsáveis pelo processo de transformação.

Um aspecto levantado que carece de reflexão é sobre a vulnerabilidade frente ao inexplicável de uma disciplina isolada do todo. Na esteira deste pensamento, questiono: por que razão estudar de forma interdisciplinar? Morin (2005), ao refletir sobre a ciência com consciência, argumenta sobre os prejuízos causados pelo investimento exclusivo na formação especializada:

> Vivemos numa sociedade na qual, cada vez mais, os problemas derivam dos especialistas. É especialista disso, especialista daquilo... Perdemos o direito de ter um ponto de vista em favor do especialista que monopoliza o direito à decisão, já que ele tem competência. Como pode funcionar uma democracia a não ser cada vez mais esvaziada quando o cidadão é desqualificado pelo especialista? E, infelizmente, os especialistas são totalmente incompetentes quando surge um problema novo. O especialista é competente para resolver problemas já solucionados no passado. Porém, os novos problemas são impossíveis de serem resolvidos (MORIN, 2005, p. 81).

Parece-me plausível afirmar que o Ensino Médio que se desenha por meio da BNCCEM visa instrumentalizar para saber o que já se sabe, no sentido de não se promoverem conhecimentos plurais e diversificados, forjando, dessa maneira, uma ponte para o passado (MARCELINO, 2016; MATTOS *et.al.,* 2016). Apesar de o documento que orienta a BNCCEM (BRASIL, 2017) afirmar que essa reestruturação vem sendo construída a partir de exaustivos debates entre os diferentes setores da sociedade, ela apresenta uma ruptura com outro documento normativo, os PCN's, principalmente no que diz respeito à interdisciplinaridade. Essas colocações retomam

para a discussão os aspectos sociais e políticos que atravessam também a interdisciplinaridade.

> A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam (BRASIL, 2000, p. 22).

Em 2011, uma reestruturação curricular promovida na REE do Rio Grande do Sul buscou minimizar a hierarquia de saberes na escola, organizando as disciplinas, os componentes curriculares por Área de Conhecimento (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Nessa estrutura, por meio de um modelo específico de avaliação emancipatória, os professores regentes dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Literatura e Língua Estrangeira, que compõem a Área das Linguagens, precisam formular ações e avaliações interdisciplinares. Na construção do parecer final obtido pelo estudante na Área de Conhecimento, todos os componentes deveriam ter o mesmo peso e formularem apenas um parecer avaliativo (BORBA; PONTES; WITTIZORECKI, 2017).

Antes de aprofundar a discussão sobre essa experiência de reestruturação curricular que se efetivou no Ensino Médio Politécnico, na REE do Rio Grande do Sul, preciso fortalecer o argumento de que houve uma ruptura nas discussões acerca do Ensino Médio, em relação à interdisciplinaridade. Em 2009, o parecer do CNE sobre a proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio apontou como um dos pontos positivos o trabalho interdisciplinar sem a extinção de qualquer disciplina em qualquer ano dessa etapa da educação básica.

> Um desses diz respeito à integração curricular, pois propugna por uma organização do ensino baseada na perspectiva de articulação interdisciplinar, com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. No entanto, sem que houvesse na proposta do MEC referência explícita a tratamento curricular por áreas de conhecimento, difundiu-se a interpretação de que a articulação interdisciplinar preconizada consistiria no fim da 'divisão por disciplinas', distribuindo as 'atuais 12 matérias' (sic) em grupos mais amplos. Diversamente, o entendimento é que a interdisciplinaridade e, mesmo o tratamento por áreas de conhecimento, não excluem necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implicam o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BRASIL, 2009, p. 8).

O fragmento do texto explica que tanto o tratamento por áreas de conhecimento, quanto o trabalho de articulação interdisciplinar não excluem as disciplinas, e sim preconizam a reorganização em blocos de conhecimento. Os blocos, ou áreas, apresentam uma identidade que é própria da área e compartilhada entre os componentes curriculares. O parecer salienta ainda a manutenção do que é específico e historicamente constituído para cada disciplina, na medida em que a proposta não sugere que as disciplinas, como as conhecemos, sejam dissolvidas. Ao contrário, a partir delas se construa novas perspectivas de trabalhos conjugados e cooperativos.

Na contramão desse pensamento, está a BNCCEM, que, ao não estabelecer a obrigatoriedade das disciplinas, relativiza e flexibiliza a presença de outras disciplinas, que não a Língua Portuguesa e a Matemática, no currículo dos três anos do Ensino Médio. A BNCCEM apresenta contradições em sua construção histórica e internamente, já que, entre suas propostas, está "Promover, ao longo dos três anos, trato e vivência com produções culturais e artísticas cujo interesse e gosto se mostrem constituídos, como também experimentação de novas possibilidades" (BRASIL, 2017, p. 502). Após a leitura desse objetivo, algumas perguntas ressoam na minha mente: Como os estudantes escolherão conhecer o que não lhes será oferecido durante os três anos? Qual o lugar da intencionalidade pedagógica no Ensino Médio, a partir dessa sentença?

Precisamos refletir sobre a quem interessa a formação de jovens que desconhecem a complexidade da organização e da construção de uma sociedade (Sociologia), ou de um jovem que não reflete sobre seus *status quo* (Filosofia), ou de um jovem que discute sobre a possibilidade de o corpo e o esporte serem bens de

consumo (Educação Física), ou ainda de um jovem que não reflete sobre as manifestações artísticas na sociedade (Artes). Ressaltando que a realidade das escolas já é de carência de professores trabalhando na área de sua formação inicial. Em uma das escolas onde trabalho, colegas formados em Educação Física e Artes, trabalham com Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Religião.

No Brasil, e de forma mais específica no Rio Grande do Sul, há carência de professores especialistas. Apesar de culpabilizar a Greve de 2017[28] pela falta de cerca de trezentos e quarenta e três professores na REE, o Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Ronald Krummenauer, em uma entrevista[29], admite a falta desses professores no quadro de servidores. Frente a esse cenário de carência de professores, que se apresenta em pleno ano letivo de 2018, como as redes de ensino darão conta de valorizar o protagonismo juvenil e os itinerários formativos?

Outro alinhamento entre políticas das esferas federal e estadual está em curso, pois a Lei 13.415 de 2017, no âmbito federal, promove chancelamento de ações que não cooperam com a formação juvenil crítica e cidadã. Entre os retrocessos destaco a atuação de sujeitos sem formação acadêmica específica, porém com notório saber na regência de disciplinas o artigo quarto traz que “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (Lei 13.415 de 2017). Outro destaque é que o regramento não prevê a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Sociologia, Arte e Filosofia nos três anos do Ensino Médio. Entretanto a maior contradição reside no fato de ser um dispositivo legal que possui a natureza de garantir direitos e deveres, este dispositivo garante apenas o desenvolvimento de Matemática e Português.

A Lei 13.415/2017 ao instituir que as instituições de ensino devem compor itinerários formativos, para que os estudantes possam escolher a ênfase de seus estudos. A denominada Lei do Novo Ensino Médio não deixa evidente como isto deve ocorrer, além de não dar garantias para efetivação deixa essa composição sujeita às condições de cada rede de ensino. Este dispositivo não dá garantias e assim precariza

[28] Entre as pautas desta greve estava o pagamento integral dos salários, fim dos parcelamentos.
[29] Disponível em: < https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/ano-letivo-comeca-com-falta-de-professores-nas-escolas-estaduais-do-rio-grande-do-sul.ghtml > acesso em 01 Mai. 2018.

o processo de ensino-aprendizagem nos contextos educativos já carentes de investimentos, mesmo que no texto haja a previsão de repasse obrigatório da União a Emenda Constitucional 95 de 2016 impede o efetivo investimento, pois o repasse de verbas é limitado ao índice da inflação oficial.

O fragmento da BNCCEM ilustra um dos princípios que orientam a nova base curricular: “Aliás, a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País” (BRASIL, 2017, p. 471). Entendo que, ao flexibilizar o currículo para o estudante, a BNCCEM flexibiliza também para os gestores e para o estado a oferta dos itinerários formativos, constituindo-se em um espada de dois gumes sob a égide do protagonismo juvenil. Sobre os itinerários formativos a base prevê:

> Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa (BRASIL, 2017, p. 501).

Os contornos dados à interdisciplinaridade apregoados pela BNCC implicam a sua adoção como capacidade de polivalência, já que, pela Base, estão asseguradas as capacidades de leitura, escrita e matemáticas, atendendo a demandas do empresariado, como argumentam Mangini e Mioto (2009), Pombo (2005) e Mueller (2006). Levando-se em conta os documentos anteriores, como os PCN,s e o PCNEM, cuja discussão sobre interdisciplinaridade é aprofundada, considero o texto da BNCC desqualificado no trato do tema, senão vejamos como descreve o excerto do PCNEM (BRASIL, 2000, p. 22):

> Interdisciplinaridade e Contextualização. Através da organização curricular por áreas e da compreensão da concepção transdisciplinar e matricial, que articula as linguagens, a Filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias, pretendemos contribuir para que, gradativamente, se vá superando o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar. A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superado pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos. Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista.

Os PCNEM concebem a interdisciplinaridade como meio de conhecer um fenômeno a partir de diferentes perspectivas. Essa concepção é descrita por Mangini e Mioto (2009) como uma tendência latino-americana/brasileira de se compreender o tema. A perspectiva apresentada pelos PCNEM alinha-se com a concepção epistemológica de interdisciplinaridade descrita por Pombo (2005; 2008) quando se refere ao campo da educação: a autora entende que a interdisciplinaridade permite olhar para um determinado objeto, fenômeno ou problema de diferentes lugares e construir uma aprendizagem mais complexa e menos linear.

Analisando as diferentes propostas, orientações, parâmetros e reestruturações curriculares para o Ensino Médio, todos objetivam diminuir a evasão nessa etapa de ensino, contudo os documentos até o ano de 2017 apresentam uma continuidade que é meramente aparente nos últimos documentos produzidos pelo MEC. O que se materializa na BNCCEM de 2017 é apropriação e ressignificação dos conceitos já discutidos desde a LDB de 1996, como a interdisciplinaridade e organização por áreas de conhecimento. Após uma busca sistemática nos documentos que orientam a educação no Brasil, entendo que, em 1998, no parecer da CNE sobre as DCNEM, pela primeira vez, menciona-se em documentos oficiais a organização por áreas de conhecimento, que é, ao mesmo tempo, mantida e dissolvida pela BNCC versão 2017. O documento emitido pela CNE dispõe: “organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber” (BRASIL, 1998, p. 37).

Entendo o Ensino Médio como um lugar para a interdisciplinaridade e que, desenvolvendo-se trabalhos pedagógicos interdisciplinares, sobressaiam objetivos específicos que carregam a intencionalidade inerente à prática educativa. O fragmento a seguir ajuda a compreender estes objetivos e suas respectivas intencionalidades. A interdisciplinaridade precisa ser compreendida não como um novo campo de pesquisas e estudos, mas como uma atitude propositiva que busca romper as barreiras do que é próprio, voltando-se para o que é do outro e o que há em comum.

A adesão a um projeto ou prática pedagógica interdisciplinar carece de transformações, desconstrução e reconstrução do que é apresentado tradicionalmente

como conhecimento formal. Está implícito que o processo de aprender a aprender e o de aprender a conviver é um trabalho em parcerias (FAZENDA, 1993). A interdisciplinaridade é uma questão de atitude, mais uma, ou outra forma de se conhecer, interagir com a realidade (GATTÁS; FUREGATO, 2006). O documento que serviu de parâmetro para a construção das versões da BNCCEM (BRASIL, 2017) trata a interdisciplinaridade como um meio integrador das disciplinas para se alcançar a aprendizagem conectada à realidade dos estudantes.

> Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. **Na proposta de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência.** A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior **liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade**. Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados a priori tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real. (BRASIL, 2000, p. 23, **grifos meus**)

Esse trecho do PCNEM explica que a interdisciplinaridade no Ensino Médio serve para ampliar os conteúdos de disciplinas pré-existentes, propondo ser ela um instrumento que questiona o corpo de conhecimentos selecionados, porém sem a destituição dos mesmos. O Referencial Curricular estadual de 2009 considera que no trabalho interdisciplinar, as disciplinas são o ponto de partida para as aprendizagens sobre a realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

A partir do ano de 2011, escolas com Ensino Médio na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul passaram por um processo de implementação de reestruturação curricular por meio do Ensino Médio Politécnico (EMP), o qual foi concluído em 2014, com o término do governo de Tarso Genro (PT). Pode-se dizer que essa reestruturação integrava ações promovidas a partir de políticas públicas, como a

Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009[30], que visava à promoção de um Ensino Médio Inovador. Entre outros objetivos, o EMP visou à adequação dessa etapa da educação básica à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e à efetiva universalização deste nível de ensino no estado.

O programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), promulgado pelo Ministro da Educação Fernando Haddad (PT), visava, em suma, fornecer suporte técnico e financeiro para projetos curriculares que inovaram nessa etapa da educação básica. Cabe destacar que o ProEMI já previa um currículo flexível e dinâmico, contudo a partir das disposições do programa, o sentido atribuído era de ampliar as possibilidades de aprendizagens, e não de restringi-las a partir da eliminação de disciplinas. Entre as ênfases do ProEMI, estão objetivos que foram ressignificados pela BNCC: "Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho; Línguas Adicionais/Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; Protagonismo Juvenil" (MEC, 2009).

Para fomentar as diretrizes estabelecidas pelo ProEMI e articular ações estratégicas para promover redesenhos curriculares em 2013 mais uma política pública é implementada no âmbito nacional. Este programa foi denominado Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio)[31] descrito pela Lei de número 1.140, de 22 de novembro de 2013. O estudo de Borba, Pontes e Wittizorecki (2017) identificou que este programa foi um facilitador de ações interdisciplinares e promoveu, como proposto, formação continuada para o professorado do Ensino Médio.

A escola participante do estudo de Borba, Pontes e Wittizorecki (2017), pertencente a REE do Rio Grande do Sul, estava no momento em que os pesquisadores realizavam o trabalho de campo na fase final da implementação da

[30] Disponível em: < http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf > acesso em: 30 Abr. 2018.
[31] Disponível em: < http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&captchafield=firistAccess > acesso em 28 Mar. 2015.

reestruturação curricular chamada Ensino Médio Politécnico. O documento orientador[32] dessa proposta de reformulação das bases do Ensino Médio, o EMP, amparou-se na portaria número 971, de 9 de outubro de 2009[33], que trata do Ensino Médio inovador, culminando na implementação do Ensino Médio Politécnico, que, por desenvolver a formação continuada do professorado, mobilizou e reuniu docentes em tempos e espaços comuns, além dos previstos no ano letivo e propostos pelos gestores.

Cabe destacar que os seis princípios orientadores do EMP exigiram mudanças na organização do currículo. O documento orientador da reestruturação propôs seis princípios orientadores para o Ensino Médio Politécnico: interdisciplinaridade, relação parte-totalidade, reconhecimento dos saberes, teoria-prática, avaliação emancipatória e pesquisa como princípio educativo (RIO GRANDE DO SUL, 2011; BARROS; FISCHER, 2012; PONTES, 2015).

Para isso, aumentaram duzentas horas/aula em cada um dos três anos do Ensino Médio, que passou a ter mil horas anuais. Barros e Fischer (2012) relatam em seu estudo que a medida de aumentar a carga horária pegou as escolas de surpresa, no sentido de não ser debatida; e os gestores entendiam que a suas escolas não tinham estrutura física para dar conta dessa mudança. Criou-se também um espaço-tempo denominado Seminário Integrado para dar conta da demanda da efetivação de práticas pedagógicas interdisciplinares e de pesquisa (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Barros e Fischer (2012) argumentam que, apesar da implementação de a prática pedagógica e a avaliação serem orientadas por área de conhecimento, as práticas permaneceram monodisciplinares.

Buscou-se em 2011 desenvolver a reestruturação curricular, considerando a dimensão da Politecnia inserida no ensino, que implica o domínio dos fundamentos científicos e das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 1989). O Ensino Médio Politécnico, como citei anteriormente, tinha a interdisciplinaridade como princípio orientador, reunindo grupos de disciplinas que foram organizadas por áreas de conhecimento; consequentemente, a avaliação

[32] Disponível em: < http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf > acesso em: 28 Mar. 2015.
[33] Disponível em: < http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf > acesso em: 28 Mar. 2015.

também deveria ser construída por área. A organização dos componentes curriculares foi configurada em um arranjo que pressupõe um trabalho interdisciplinar: Área das Linguagens[34], Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática e suas Tecnologias. Pontes (2015) argumenta que a interdisciplinaridade é um conceito-chave dessa proposta e visa minimizar a hierarquia simbólica existente entre os diferentes componentes curriculares.

A implementação do EMP foi facilitada a partir do Pacto que promoveu reuniões de formação continuada, discussão e construção de projetos para a área de conhecimento (BORBA; PONTES; WITTIZORECKI, 2017). Houve, de 2011 a 2014, entre as esferas estadual e federal, um alinhamento de políticas públicas, o qual foi decisivo para as matrizes teóricas que orientaram esses programas para que fossem efetivados naquele contexto.

Outro desdobramento proveniente da reestruturação curricular foi a aproximação entre o professorado e a reestruturação dos componentes curriculares, promovendo novos arranjos entre docentes. Borba e Pontes (2017) argumentam que o agrupamento de diferentes professores em áreas de conhecimento, sendo que estes precisavam desenvolver um trabalho e avaliação interdisciplinar, promoveu na escola uma intensificação das relações, disputas, conflitos e alianças.

Pontes (2015) destaca que dois eixos potencializam a proposta curricular do EMP: a avaliação emancipatória e o trabalho interdisciplinar. Bedin (2015) destaca a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem a partir do trabalho em colaboração no EMP implementado no estado, principalmente se considerar que foi no Rio Grande Sul, um contexto marcado por recentes demandas interdisciplinares e ainda preservando alguns traços da reestruturação iniciada em 2011.

A prática pedagógica interdisciplinar constitui-se um desafio para todos aqueles que se sentem atraídos pela sua prática, requerendo o reconhecimento dos limites e potencialidades que ela carrega. Por ser efetivamente um trabalho com parcerias, exige respeito, abertura para o outro, vontade de colaboração, cooperação, tolerância, diálogo, humildade e ousadia. Considero que estes aspectos são inerentes a esse

[34] Os seguintes componentes curriculares compõem a Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Artes, Educação Física, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Literatura.

processo. Quanto ao campo de pesquisa e os fenômenos estudados, entendo que são férteis em possibilidades de se compreender como o professorado de Educação Física lidou, e ainda lida, com essas demandas interdisciplinares nas escolas de Ensino Médio pertencentes à Rede Estadual e Rede Federal de Educação.

3 O FIEL ROCINANTE E O ESCUDEIRO SANCHO PANÇA: DECISÕES METODOLÓGICAS

Nesta seção, dedico-me a refletir sobre as decisões metodológicas deste estudo, que perpassam como compreendo a realidade e os sentidos atribuídos aos objetos estudados. As decisões metodológicas, ou seja, as escolhas que o pesquisador faz com o intuito de melhor compreender os fenômenos que se quer estudar. Decisões que apontam para como o pesquisador se compreende, compreende os objetos de estudo e como opera para compreender a realidade. Semelhantemente ao fiel cavalo Rocinante, a montaria que é o meio pelo qual Dom Quixote de La Mancha entra e sai dos contexto de batalhas, são os objetivos que me conduziram às escolas estudadas. Já os instrumentos na obtenção das informações e o tratamento das informações se assemelham ao Escudeiro Sancho Pança, que é a voz da racionalidade, uma consciência externa de Dom Quixote com uma função bem definida: Contribuir com a jornada do Cavaleiro da Triste Figura.

Antes de argumentar sobre as escolhas metodológicas, entendo necessário fazer algumas considerações propostas por Guba e Lincoln (2006), os quais nos provocam como pesquisadores a responder a três questões que atravessam a pesquisa: a questão ontológica, epistemológica e metodológica.

Inspirado por Guba e Lincoln (2006), o estudo de Wittizorecki (2009) apresenta essas questões situando o leitor sobre a concepção da forma e da natureza da realidade – questão ontológica –, sobre a relação do pesquisador com o que se pretende conhecer – questão epistemológica –, para então explicar como pode, ou pretende conhecer aquilo que se quer estudar – questão metodológica.

O aspecto ontológico refere-se à compreensão de minha realidade, minha experiência sensível na escola, os fenômenos que se materializam nesses contextos e me constituem. Entendo que eles podem ser compreendidos mediante a sistematização de uma pesquisa ou experiências significativas que provocam e evocam sentidos e aprendizagens aos sujeitos que frequentam os espaços escolares.

Os fenômenos têm relação dialética com o contexto, razão pela qual os conceitos produzidos são particulares, singulares, apenas um recorte da realidade, que é complexa e dinâmica, fluida e em constante transformação. Fenômenos semelhantes

que são recorrentes em diferentes contextos podem ser cotejados a fim de diferenciar para compreender melhor sua complexidade, jamais comparados e medidos.

Quanto aos aspectos epistemológicos, entendo que a crença é construída à medida que se adentra os contextos, no ingresso já ocorrem interpretações, que precedem o relatório final dos achados em pesquisas científicas; o pesquisador só encontrará algo que acredita poder ser encontrado e é capaz de nomear com auxílio dos colaboradores. Apesar das representações e paradigmas do pesquisador, entendo que esta pesquisa propõe-se a dialogar com os referenciais, com os colaboradores da pesquisa, no intuito de promover uma prática de pesquisa colaborativa. O pesquisador integra a pesquisa e precisa voltar o olhar e o ouvir às experiências e à voz dos colaboradores a fim de construir argumentos que se aproximem o máximo possível do outro. A pesquisa é um trabalho coletivo entre autores, colaboradores e pesquisador(es).

Tendo em vista essas considerações iniciais acerca das questões metodológicas que orientam o trabalho de campo, viso, por meio das decisões metodológicas, compreender a complexidade da escola e dos fenômenos que nela tomam forma. Não cabem aqui instrumentos exclusivamente quantitativos que podem reduzir a realidade complexa, já que busco aproximação com os professores para entender a organização micropolítica dos contextos, os sentidos e a materialização de ações interdisciplinares e o trabalho docente em Educação Física no Ensino Médio. Gómez (2000) sustenta que a escola, em sua tarefa de provocar a socialização, é contraditória, conflituosa, não é linear, nem mecânica, é mais do que reprodução da ordem social, estabelecendo com a sociedade uma relação dialética.

Nesse sentido, por entender estarem os fenômenos do estudo inseridos num contexto, influenciando e sendo influenciados pela cultura docente, desenvolvi um estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 1995; MOLINA NETO, 1997) configurando uma teia de sentidos e interfaces. Além dos fenômenos, considero que a natureza dos objetivos desta pesquisa é compatível com a realização de uma etnografia em contexto educativo, na medida em que não proponho mensurar e avaliar processos, mas, compreendê-los (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995) na perspectiva dos sujeitos colaboradores.

Porém, como se espera de um estudo com base na teoria crítica, esta pesquisa tende a produzir interpretações cujo objetivo final é “contribuir [para] a transformação social, particularmente em direção a maior equidade e justiça” (GUBA; LINCOLN, 2006, p. 175), na esperança de emancipação. Essa esperança, que não é ingênua e se afirma no argumento da ideologia da igualdade, assenta-se na produção de consciência da diversidade e atenuação da diferença (GÓMEZ, 2000).

Outros já caminharam por esse percurso metodológico. Minha decisão assemelha-se a estudos que me precederam, quando buscaram entender a interdisciplinaridade (PEREIRA, 2004; BEDIN, 2015), micropolítica (BALL, 1989), os quais partiram de estudos qualitativos em escolas de Ensino Médio, mais especificamente o Ensino Médio Politécnico (PONTES, 2015; BEDIN, 2015) para formulação de conceitos. Esses estudos serviram de subsídios para a compreensão dos limites, fragilidades e potencialidades da presente pesquisa. Cotejando-se achados, pode-se ponderar a respeito das possíveis interpretações.

Entendo que a etnografia permitiu aproximar-me dos temas por meio da compreensão do cotidiano escolar, motivo pelo qual evitei abstrações ou descolamento da realidade vivida no chão da escola. Pereira (2017) argumenta sobre o discurso presente entre os muros da escola, sobre o campo acadêmico e sua produção científica estarem distantes da realidade vivida cotidianamente na escola:

> ‘Em primeiro lugar, eu acho que nós precisamos saber qual é o preço do pãozinho’, assim me interpelou um professor, ainda na rodada de apresentações, antes mesmo que eu fizesse minha exposição num curso de formação para docentes que ministrei em escola pública estadual na periferia de São Paulo. Com isso, o professor criticava, ao mesmo tempo, uma série de posturas como a da academia de tratar da escola à distância de seu cotidiano [...] (PEREIRA, 2017, p. 150).

O autor relata que o professor referia-se a uma situação em que um candidato a prefeito da cidade de São Paulo, ao ser questionado, não soube responder qual era o valor cobrado por um pãozinho. A ironia do professor denotando distanciamento da vida cotidiana por parte do candidato político compara-se ao distanciamento entre pesquisador/academia e sujeito/escola. Partindo dessa situação real, considero a etnografia um pacto para diminuir os distanciamentos entre escola e academia.

Busquei afastamento do discurso da neutralidade da ciência, pois esta como tenho afirmado, tende a contemplar certos interesses em detrimento de outros. Como problematizam Morin (2005), Latour (2001), Habermas (1982), Kuhn (1998), a pretensão do discurso científico de conhecer todas as coisas e de a ciência estar acima do bem e do mal, não servindo, assim, a interesses de quaisquer ordens, acaba desembocando na condição de fazer da ciência a religião da modernidade tardia (FEYERABEND, 1977). Feyerabend (1977) não é a única voz a indicar o reconhecimento da ciência como diversa, Morin (2005) amplia a discussão indicando a ausência de uma pretensa neutralidade do pensamento científico e seus métodos.

> [...] devemos continuar a considerar a ciência como uma atividade de investigação e de pesquisa. Investigação e pesquisa da verdade, da realidade etc. Porém, a ciência está longe de ser só isso e é aqui que muitos cientistas caem num idealismo vicioso, numa auto-idealização; eles se apresentam como pesquisadores puros, iguais aos anjos e aos santos que contemplam o Senhor nas reproduções da Idade Média... A ciência não é só isso e, constantemente, ela é submergida, inibida, embebida, bloqueada e abafada por efeito de manipulações, de prática, de poder, por interesses sociais etc. Contudo, repito, a despeito de todos os interesses, de todas as pressões, de todas as infiltrações, a ciência continua sendo uma atividade cognitiva. E, mesmo quando procuramos, na atividade científica, fórmulas para manipular, para o poder e para agir, a dimensão cognitiva ainda persiste (MORIN, 2005, p. 57).

Os argumentos de Morin (2005) alinham-se aos apresentados por Feyerabend (1977), que conceitua a ciência como mais uma das muitas formas de pensamento desenvolvido pelo homem e questiona ainda o *status* de superioridade dado a essa forma de pensamento humano. Nesse sentido, considero que as escolhas feitas tanto no referencial teórico, bem como nesta seção, refletem minha compreensão acerca dos temas apresentados e implicam a utilização de certos instrumentos e a não utilização de outros, materializando, assim, a politicidade da pesquisa. Politicidade presente de forma semelhante na prática educativa, em que definimos determinados conteúdos, métodos, avaliação e privilegiamos determinadas perspectivas em detrimento de outras (FREIRE, 1996).

Coloquei-me na posição de professor/pesquisador, um aprendente, que se dispõe a aprender com o outro. Para Gusmão (1997, p. 8), a pesquisa antropológica é uma “aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê”. Destituir-se da posição em que se ocupa no imaginário dos sujeitos é uma tarefa árdua que requer diálogo e leveza. Apresento esses dois eixos, com base em minha experiência durante

a construção de um estudo que resultou em uma dissertação. Na ocasião, enquanto frequentava a sala dos professores da escola por dez meses, pude estabelecer fortes vínculos, sendo até convidado para jogar boliche com um grupo de docentes. Porém, uma professora colaboradora com quem construí laços que permanecerão após o abandono do campo, relatou-me que me dera o apelido de “Fiscal”, por eu sempre ter em mãos um bloco de anotações.

A experiência relatada em um primeiro momento impactou-me como pesquisador e professor iniciante, porém as reflexões sobre a afirmação proferida produziram a disposição de pesquisar diferente. Entender uma sociedade, colocar-se, portanto, na posição de um sociólogo, buscar compreender processos sociais, condutas padronizadas, valores fundamentais que são coletivos e individuais, requer, segundo Vidich e Lyman (2006) certas características, sendo a primeira delas “perceber e contextualizar o mundo e sua própria experiência” (VIDICH e LYMAN, 2006, p. 49). A segunda é a habilidade de “se desligar dos valores particulares e dos interesses especiais de grupos organizados” para não se estabelecer juízo de valores, uma vez que crenças e ideologias podem conduzir à distinção entre o que é bom e o que é mau. Complementando e alinhando-se às anteriores, a terceira característica consiste em “um grau de distanciamento social e pessoal das normas e valores”, para que se possam analisar, com objetividade, as informações obtidas durante o trabalho de campo. Os autores destacam ainda a necessidade de se perceber aquilo que não está visível, ouvir as vozes e os silêncios dos interlocutores, tendo a capacidade de compreender os valores que estruturam de forma particular a sociedade. Distanciamento é diferente da ideia da neutralidade

Sobre esse aspecto, vale recorrer a Denzin e Lincoln (2006), que destacam o pesquisador qualitativo como quem tem consciência da impossibilidade que reside na neutralidade, ao contrário está ciente de sua interação e de sua ação como a de um artesão, consciente dos limites e possibilidades:

> As práticas materiais da investigação qualitativa transformam o pesquisador em um *bricoleur* metodológico (e epistemológico). Esse indivíduo é um artista, um confeccionador de colchas, um artesão habilidoso, um elaborador de montagens e colagens. O *bricoleur* interpretativo sabe entrevistar, observar, estudar a cultura material, pensar dentro dos limites dos métodos visuais e ultrapassando esses limites; escrever poesia, ficção e auto-etnografia; construir narrativas que contem histórias explicativas; utilizar *software* qualitativo; fazer investigação com base em textos; construir testemunhos utilizando entrevistas de grupos focais; e até mesmo envolver-se com a etnografia aplicada e com a formulação de políticas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 363, destaques do autor).

Essa noção apresentada por Denzin e Lincoln (2006) faz do pesquisador instrumento principal na investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), contudo as interpretações devem ser produzidas sem se distanciar do campo de pesquisa, já que os colaboradores são a fonte primária das interpretações e formulações. André (1995) reforça esse argumento e descreve a interação constante entre o pesquisador e o objeto estudado, permitindo constante revisão dos métodos, instrumentos, revendo, inclusive, as questões que orientam a pesquisa.

Na posição de pesquisador inscrito no paradigma qualitativo, apropriei-me de pressupostos éticos que escolhi para minimizar as distorções entre a realidade e a sistematização das informações e descrição dos contextos que estudei. Cabe frisar que os critérios éticos adotados para este estudo consistem na preocupação com a não quantificação dos dados, no distanciamento para contextualizar os casos, na consideração do contexto como principal fonte de produção de informações de forma colaborativa, na ciência de que minhas experiências atravessam minhas interpretações e na preocupação ética deste estudo, qual seja o de não produzir nenhuma espécie de generalização. A orientação de André (1995) é que, se a finalidade do estudo é buscar respostas e formulações que possam ser generalizadas aos demais contextos semelhantes, o pesquisador deve procurar outro tipo de pesquisa.

Apesar de propor um estudo que tomará como campo de pesquisa escolas públicas da cidade de Camaquã/RS, localizadas em diferentes micro contextos de ensino e aprendizagem, pertencente à Rede Estadual de Educação, não tive a pretensão de generalizar em nenhum sentido qualquer achado desta pesquisa. Este estudo se propõe a compreender os mecanismos dos processos sociais que são particulares a cada realidade (VIDICH; LYMAN, 2006), após a construção do texto final,

balizados pelos sujeitos, cada leitor poderá fazer as transferências e aplicações das aprendizagens produzidas neste processo (ANDRÉ, 1984).

Antes de apresentar os objetivos deste estudo, lembro rapidamente que meu problema de pesquisa se constituiu mediante as seguintes perguntas: Como se articulam o trabalho interdisciplinar e a micropolítica em escolas públicas, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das normas legais que regem o Ensino Médio no Rio Grande do Sul? Há possibilidades para realização de uma prática pedagógica interdisciplinar? Como esse coletivo docente tenta materializar essa demanda?

3.1 OBJETIVO GERAL

Buscando entender as mudanças no Ensino Médio, a prática pedagógica interdisciplinar e a materialização por parte do professorado de Educação Física. Proponho o seguinte objetivo geral:

Identificar e compreender como se articulam o trabalho interdisciplinar e a micropolítica em escolas públicas, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das normas legais que regem o Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender as implicações das alterações legais no Ensino Médio para o trabalho docente em Educação Física;
- Identificar possibilidades de realização de uma prática pedagógica interdisciplinar;
- Entender como o professorado de Educação Física busca materializar a interdisciplinaridade em sua ação pedagógica.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A proposta primária de uma pesquisa qualitativa é entender e compreender algo, a partir de um problema de investigação ou questão de pesquisa. Dada à natureza das questões de pesquisa e objetivos deste estudo, a investigação qualitativa é a que pode

subsidiar a produção de um conhecimento significativo com consistência metodológica. Esse tipo de investigação contempla um rol de técnicas que podem ser utilizadas para descrever e interpretar as representações e significados que grupos sociais conferem à sua experiência (MOLINA NETO, 1998; VIDICH; LYMAN, 2006). A origem de pesquisa qualitativa está arraigada na Antropologia e na Sociologia, as quais dela se valem para compreender fenômenos que se materializam na sociedade e, semelhantemente, na escola.

Tendo em vista que busquei compreender a práxis[35] de um coletivo inscrito em uma determinada cultura, entendo que a opção pela etnografia dá conta de responder às questões levantadas para este estudo. A práxis se materializa em ações pedagógicas que são todas as ações que geram e provocam o processo de ensino aprendizagem. Também se materializa em práticas pedagógicas que são as ações intencionalmente objetivadas, organizadas e efetivadas para o ensino-aprendizagem. Todas estas nuances da docência e outras atividades são englobadas pelo trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2005). Como afirma Woods (1995), a etnografia, que é derivada da antropologia, propõe-se a descrever o modo de vida de determinados grupos de indivíduos, interessando-se pelo que fazem, como agem, como se comportam, no que acreditam, quais são os seus valores, perspectivas e motivações.

Conforme argumentam Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem metodológica toma o ambiente natural como fonte direta de dados e constitui o pesquisador como instrumento principal desse processo. Entendo ainda que investigação qualitativa é eminentemente descritiva. As informações obtidas, por intermédio desse tipo pesquisa, podem ser em forma de palavras ou imagens (BOGDAN; BIKLEN, 1994), não desprezando dados numéricos, contudo compreendendo as limitações em quantificações.

Bogdan e Biklen (1994) sustentam, sobre os pesquisadores que desenvolvem pesquisas qualitativas, que “frequentam os locais de estudo por se preocuparem com o contexto” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), o que corrobora a opção feita pela

[35] Práxis é a prática transformadora, a ação do sujeito no mundo; neste contexto, o termo evoca o conceito central na teoria de Marx para a proposição da transformação do mundo a partir da ação. A práxis sustenta a metodologia do materialismo-histórico-dialético, pressupostos que inspiram, porém não orientam a metodologia deste estudo.

etnografia. Como professor/pesquisador, entendo que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu “ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), de dentro (GEERTZ, 1989; WOODS, 1997). Sustento a escolha pela etnografia apoiado no argumento de Geertz (1989) sobre a necessidade de se imergir no contexto vivido pelos indivíduos para conseguir, de forma substancial, descrever as experiências por eles vividas.

Para além da descrição, busquei desenvolver uma etnografia na medida em que busquei identificar, descrever e interpretar as características, as representações, os significados, os processos e os valores envoltos no tema investigado – Ensino Médio, prática pedagógica interdisciplinar, professorado de Educação Física –, buscando compreender a cultura dos indivíduos que frequentam os espaços escolares estudados.

A etnografia coopera ainda para a compreensão do olhar do outro, a interpretação que sujeitos desenvolvem (WOODS, 1995), o que não implicou generalização dos achados e tampouco a adoção de discurso moralizante que expresse como devem agir os indivíduos nestes contextos, corroborando os argumentos de Negrine (2010) ao se referir à pesquisa qualitativa.

Entendo que a etnografia consiste em um estudo eminentemente da cultura, já que procura compreendê-la de dentro, buscando aproximação dos significados que os seus membros conferem a ela (WOODS, 1995). Mais do que refletir sobre os temas, procurarei entender como os professores de Educação Física compreendem esses significados em seu cotidiano e com eles lidam. A compreensão desses significados possibilitou-me cumprir a proposta de pesquisa com professores. Segundo Woods (1995), ela proporciona condições de diminuir o distanciamento entre os pesquisadores e os professores, o que contribui para a compreensão da interdisciplinaridade e da micropolítica escolar e suas relações.

Ao optar pela etnografia, pude pensar em obter uma visão de dentro dos contextos, dispondo de posicionamento interessado pelos sujeitos e pela cultura compartilhada[36] na escola. Possibilitou ainda captar as mudanças ocorridas durante a execução da pesquisa, pois, como argumenta Woods (1995, p. 18, tradução minha) sobre a etnografia: “Propõe-se a descobrir suas crenças, valores, perspectivas,

[36] A ideia de cultura compartilhada foi obtida a partir da leitura de Molina Neto (1998), que estuda a prática de professores de Educação Física.

motivações e o modo pelo qual se desenvolve ou muda com o tempo ou de uma situação para outra".

Ao iniciar o trabalho de campo, ainda estava no governo José Ivo Sartori (MDB), que não tinha a maioria na Assembleia, mas, do meio para o fim do trabalho de campo, o estado do Rio Grande do Sul estava sendo governado por Eduardo Leite (PSDB), que tinha apoio da maioria dos deputados da Assembleia Legislativa estadual. No âmbito federal também houve mudanças ao sair o presidente Michel Temer (MDB) e entrar na presidência Jair Messias Bolsonaro (PSL, em 2019, e sem partido, em 2020). Mudanças políticas que implicam alterações, animosidades e tensionamentos nos contextos estudados.

Por meio da etnografia, procuro compreender como se desenvolvem as relações entre as diferentes pessoas que agem no ambiente escolar, a influência da micropolítica escolar e como os professores de Educação Física articulam e desenvolvem o trabalho interdisciplinar. Busquei entender como os indivíduos interpretam o fenômeno em seu cotidiano, a partir de um estranhamento do que é familiar e uma familiarização do que me é estranho (GEERTZ, 1989).

Minha estratégia para que esse movimento se efetivasse foi estudar o Ensino Médio, etapa da Educação Básica que inicialmente não era familiar, pois exercia, ao entrar em campo, a docência no Ensino Fundamental e no Ensino Superior. Por outro lado, o fato de integrar a Rede Estadual de Ensino permitiu-me compreender alguns elementos compartilhados na cultura escolar na REE/RS. Após o início do trabalho de campo, esses elementos comuns serão rapidamente compreendidos. Por agregar ao estudo uma escola da Rede Federal de Ensino (RFE), além do movimento de distanciamento e apropriação de novas informações, pude cotejar elementos distintos e recorrentes.

Para André (1995), os instrumentos que utilizam os sujeitos que trabalham em ambientes escolares assemelham-se aos utilizados por uma etnografia, sendo estes os que pretendo utilizar: o registro no Diário de Campo; a análise de documentos; e a observação participante. Os dados fornecidos por esses instrumentos me permitirão fazer uma triangulação (BOGDAN; BIKLEN, 1994) dos dados, favorecendo o processo interpretativo. Encerro esta seção com o argumento de Molina Neto (2010), segundo o

qual a etnografia educativa alimenta-se de fontes teóricas da sociologia, da psicologia e da antropologia, apresentando grande eficácia no estudo de contextos particulares, uma vez que, mediante observações, entrevistas, análise de documentos e guiando-se por um processo reflexivo, é possível expor como ocorrem os processos educativos.

3.3.1 Caracterização do estudo de casos etnográficos

O estudo de caso etnográfico tem algumas peculiaridades, motivo pelo qual, nesta seção, pretendo argumentar sobre as razões que orientaram minha decisão de investir em estudo de casos, como enfoque teórico-metodológico-qualitativo (MOLINA, 2010) e epistemológico (ANDRÉ, 1995). Para Molina (2010) o estudo de caso constitui-se por um exame particular e cabe quando há interesse em acontecimentos contemporâneos sobre os quais há poucas informações sistematizadas. Indicando proximidade metodológica entre estudo de caso e etnografia, André (1995) detalha os requisitos para que um estudo possa ser caracterizado como um estudo de caso etnográfico:

> Já o estudo de caso etnográfico só vai surgir recentemente na literatura educacional numa acepção bem clara: a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso. Isso quer dizer que nem todos os tipos de estudo de caso incluem-se dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa. Da mesma forma, nem todo estudo do tipo etnográfico será um estudo de caso. Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um **sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social.** O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o **estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular**. O interesse do pesquisador, ao selecionar uma determinada unidade, é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação (ANDRÉ, 1995, p. 26, **grifos meus**).

Até aqui argumentei sobre a possibilidade de se conhecer com profundidade uma realidade específica, como busca a etnografia e o enfoque metodológico escolhido. O estudo de caso coopera para dar conta da dinamicidade das relações e acontecimentos que se materializam em contextos de ensino-aprendizagem escolar. Outras considerações são as condições de logística entre os contextos, prazos para conclusão das etapas de análise e discussão. Na minha atuação como professor e

pesquisador, o estudo de casos possibilitará um adensamento das aprendizagens, a partir da imersão em profundidade na realidade vivida por docentes que trabalham no Ensino Médio (GEERTZ, 1986; ANDRÉ, 1995). Especificamente sobre o estudo de caso, Fonseca (2002) afirma que ele:

> [...] visa conhecer em profundidade o seu 'como' e os seus 'porquês' evidenciando a unidade e identidade própria. [...] se debruça sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (FONSECA, 2002, p. 33).

Na continuidade de seus argumentos, Fonseca (2002) afirma que o estudo de caso procura compreender como é o mundo na perspectiva dos participantes do estudo, além de poder obter grande quantidade de informações a partir da delimitação de um programa, instituição ou sistema ou rede de educação. Para o presente estudo, os casos foram selecionados a partir de um Questionário (Apêndice A – Questionário para estudo preliminar) que foi distribuído para todos os professores do Ensino Médio da cidade de Camaquã/RS. A análise das respostas obtidas no estudo exploratório indicou que, em cada contexto, os colaboradores, em algum momento, refletiram sobre ou lidaram com demandas interdisciplinares de diferentes formas.

Por que não caracterizar o estudo apenas como etnográfico? Tomei como campo de pesquisa as escolas de Ensino Médio da cidade de Camaquã/RS, das quais selecionei todos os professores e todas as professoras de Educação Física como colaboradores e colaboradoras do estudo. O que fiz na prática foi uma série de recortes de uma realidade, de um contexto que compreende todas as escolas da cidade de Camaquã/RS, entre as quais seis são estaduais e uma da rede federal. Entre as estaduais, selecionei as de Ensino Médio, nas quais concentrei minhas observações nos turnos e turmas do Ensino Médio. Na escola da rede federal, a seleção se deu a partir da atuação dos professores que trabalham apenas nas turmas de Ensino Médio Integrado. Abordo com mais detalhes a seleção dos participantes do estudo na seção destinada à caracterização dos participantes.

Para frisar, André (1984) argumenta que o estudo de caso caracteriza-se por relatar o idiossincrático e particular com legitimidade em si mesmo, corroborando a ideia de olhar para o todo – a reestruturação curricular – enfatizar os detalhes e

circunstâncias específicas – como os professores lidam com as demandas. Por isso, considerei cada escola participante como um caso, que, em parte, compartilha certos elementos e, em parte, não compartilha outros aspectos e elementos referentes aos fenômenos estudados. Nesse argumento, amparo minha decisão de estudar todas as escolas de Ensino Médio da cidade de Camaquã/RS e ainda considerar a presente pesquisa como um estudo de casos, pois, como busco demonstrar, nos capítulos que seguem, cada escola se organiza de forma única, em uma série de elementos que busco evidenciar nas descrições dos contextos.

Compreendo que todos os desenhos metodológicos carregam potencialidades, como as apresentadas sobre o estudo de caso etnográfico, e fragilidades. Por isso, o pesquisador, de forma especial o pesquisador que utiliza a pesquisa qualitativa como tradução de mundo, precisa lidar com incertezas sobre o campo, sobre os sujeitos e sobre como se delimitam os fenômenos. Um risco iminente de se mergulhar no contexto em profundidade é a cauterização do estranhamento, que deve provocar um constante exercício do pesquisador. Enquanto instrumento do estudo, busquei evitar tornar-me nativo, isto é, internalizar o modo de vida dos colaboradores passando a não mais refletir sobre contexto com o devido distanciamento. Considero esse movimento paradoxal, pois a ação do pesquisador busca distanciar-se e, ao mesmo tempo, aprofunda-se na cultura, a fim de compreender a perspectiva do colaborador sobre o fenômeno.

O pesquisador, tomado pelo contexto, pode naturalizar as situações observadas, tendendo a um posicionamento de neutralidade, incompatível com esse tipo de pesquisa (ANDRÉ, 1995). O estranhamento foi meu constante movimento como pesquisador: as aulas eram observadas mesmo quando me percebia tomado por questões como greve, perda de direitos do professorado, debates acalorados, indiferenças ou não. Esse movimento reflexivo de distanciamento foi suportado por uma estratégia de escolher mais de uma escola para o estudo, o que me permitiu, na aproximação de um contexto e no cotejo das informações, distanciar-me dos contextos que me tomavam. Considerei cada escola como uma unidade, uma realidade diferente, durante a análise das informações, que se iniciou com a entrada no trabalho de campo, exigindo a atitude de não comparar realidades significativamente diferentes. A segunda

estratégia se materializou por intermédio da construção de um roteiro para observação participante (Apêndice E – Roteiro de observação): durante as visitas aos contextos atentei para três dimensões: a da temporalidade, a dos sujeitos e a do contexto (MOLINA, 2010).

A dimensão temporalidade diz respeito à organização com rotinas e atividades, tanto ordinárias quanto extraordinárias. A dimensão dos sujeitos refere-se à procedência, formação, gênero, idade, entre outros dados demográficos. Já a dimensão contexto está relacionada à organização dos micros contextos que compõem o contexto estudado. Ações, posturas e posicionamentos adotados pelos sujeitos podem variar à medida que transitam por esses contextos (MOLINA, 2010; WOODS, 1995). Atentar para essas dimensões aliadas à escolha dos sete casos foi minha estratégia para minimizar os limites desse enfoque teórico-metodológico-epistemológico. O estudo preliminar integra o estudo principal, além de se constituir em uma estratégia de aproximação dos contextos, refinamento dos objetivos e delimitação dos temas estudados.

3.3.2 Caracterização do estudo preliminar

Integrou este estudo de casos etnográficos um estudo preliminar com o objetivo de ajustar os objetivos do estudo e buscar aproximação junto aos docentes de Educação Física e junto aos contextos estudados. Este estudo contava inicialmente com três etapas, previstas no projeto, porém, em virtude dos achados do campo, foi acrescida a quarta etapa. Os diálogos iniciais com os professores e professoras de Educação Física do Ensino Médio na cidade de Camaquã/RS indicaram a ocorrência de um projeto interdisciplinar em fase inicial. O professor João, idealizador do projeto, construiu o projeto com duração de um semestre, com previsão de início em agosto de 2018 e encerramento em dezembro de 2018. “Topar” com o Projeto Práticas Náuticas, que tinha cunho interdisciplinar, contribuiu para aproximação do fenômeno estudado e da compreensão das ações e processos que mobilizam ações interdisciplinares na escola pública.

As quatro etapas do estudo preliminar foram: a) levantamento sobre o teor da produção acadêmica a respeito dos temas estudados em Teses e Dissertações; b)

obtenção de informações junto à Coordenadoria Regional de Educação; c) realização de um questionário com o professorado de Educação Física que trabalha no Ensino Médio da cidade de Camaquã/RS; d) e por fim a etapa que foi inserida: aproximação e primeiras incursões nos contextos estudados.

Na primeira, etapa foi realizada uma busca sistematizada no banco de Teses e Dissertações da Capes[37] (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) utilizando os descritores “interdisciplinaridade” AND “educação física”, a qual resultou em um montante de cento e quarenta e cinco trabalhos que foram lidos e organizados quanto à abordagem dada a interdisciplinaridade e relação conferida por estes trabalhos a estes fenômenos. A utilização das aspas indicou na busca do termo exatamente como está descrito, e a utilização do Operador Lógico Booleano implicou a apresentação de resultados com os dois termos pesquisados. Percebi que o resultado fornecido pela Plataforma Sucupira apresentou trabalhos que tinham os termos pesquisados no título, e/ou no resumo, e/ou na área de conhecimento, e/ou programa de pós-graduação, e/ou palavras chaves. O termo Educação Física foi considerado pelo sistema de busca como termos distintos, o que implicou trabalhos na área da Física presentes no resultado.

Com essa metodologia de busca, encontrei trabalhos que apresentam a prática interdisciplinar e dialogam com a Educação Física, para compreender que lacunas eu me proponho a ocupar com a presente Tese. Para identificar as lacunas descritas, iniciei a leitura dos resumos para apurar os trabalhos que estudaram o fenômeno interdisciplinaridade e a relacionaram com algum aspecto da Cultura Corporal de Movimento, sua prática pedagógica e que metodologias foram utilizadas para compreendê-los. A leitura inicial dos títulos e resumos indicou a presença de trabalhos que não se aproximavam dos fenômenos estudados e exigiu a construção de um desenho metodológico mais complexo. Entendi ser necessário criar estratégias de refinamento nas buscas, recortes nos resultados que visam excluir os estudos que não contribuem para a compreensão da pesquisa que desenvolvi, resultando, no final do

[37] A busca foi realizada durante o ano de 2018 no site: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ durante o ano a busca foi realizada mensalmente para verificar a replicação da busca sistematizada, contudo em 2019 mudanças na home page não possibilitou a replicação das buscas de forma que dessem os mesmos resultados.

processo, apenas estudos que contribuem para o aprofundamento do entendimento sobre as temáticas pesquisadas.

O ajuste do foco se deu na busca de trabalhos que abordam a interdisciplinaridade alinhada com as áreas de estudo da Educação Física, Escola, Formação de Professores. A partir de uma opção da própria plataforma apliquei o primeiro refinamento nos resultados, em que, pelo recorte por Área Conhecimento, foram selecionadas:

A. Administração de unidades educativas
B. Artes
C. Ciências ambientais
D. Ciências da informação
E. Educação
F. Educação especial
G. Educação física
H. Ensino
I. Ensino da matemática
J. Ensino profissionalizante
K. Interdisciplinar
L. Letras
M. Linguística aplicada
N. Matemática
O. Psicologia
P. Sociais e humanidades

Visando demonstrar e justificar a exclusão de trabalhos que se distanciam de minha área de pesquisa, cabe descrever as Áreas do Conhecimento não selecionadas que apareceram no resultado das buscas. Esse destaque é válido mesmo não sendo mais possível replicar a busca, devido às mudanças na Plataforma Sucupira.

A. Anatomia patológica e patologia clínica
B. Enfermagem
C. Fisioterapia e terapia ocupacional
D. Fonoaudiologia

E. Nutrição
F. Saúde Coletiva
G. Saúde e Biológicas
H. Saúde Pública

Esse primeiro recorte resultou em noventa e oito trabalhos; como identifiquei não ser possível acessar detalhes dos trabalhos anteriores ao ano de 2013, apliquei o segundo refinamento: o recorte temporal que compreendeu os anos de 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018. Esse recorte se fez necessário tendo em vista a qualificação do acesso às informações; este segundo recorte resultou em quarenta e seis trabalhos, que foram organizados em uma planilha com o título, instituições, autoria, ano e *link* ativo para o acesso. Dos quarenta e seis trabalhos tabulados, três eram Teses de Doutorado, vinte e cinco eram Dissertações de Mestrado e dezesseis eram estudos provenientes de Mestrado Profissional.

A leitura do título e o resumo do primeiro estudo da lista construída a partir do quadro indicaram que um novo refinamento seria necessário. Para chegar aos trinta trabalhos analisados, propus o seguinte critério de exclusão: não dialoga com o campo da Formação de Professores, escola e Educação Física. Elegi o seguinte processo para exclusão: 1º) leitura dos títulos, 2º) leitura dos resumos 3º) leitura dos temas abordados na revisão de literatura 4º) Leitura dos resultados, considerações finais, conclusões, considerações transitórias. 5º) Leitura da análise e discussão.

Após a leitura dos títulos, três trabalhos foram excluídos, restando quarenta e três. A leitura dos resumos implicou a exclusão de quatorze estudos que não abordavam Educação Física, Escola ou Formação de Professores ou apenas os mencionam nos descritores sem abordá-los com profundidade. As demais etapas do processo não implicaram nenhuma exclusão. Tomando os vinte e nove estudos restantes, foi construído um mapa conceitual para análise em quatro eixos: objeto de estudo; metodologia utilizada; disciplinas relacionadas; e etapa da educação básica, integrado, técnico ou superior.

Após a devida aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS), sob o número 3.341.810, ocorreu o segundo momento deste estudo preliminar: aproximação da 12ª Coordenadoria

Regional de Educação[38] (CRE). Além da apresentação formal da pesquisa e seus objetivos, solicitei uma carta de anuência que permitiu a utilização das informações obtidas junto à coordenadoria; outro documento que compôs os cuidados éticos da pesquisa foi o TCUD (APÊNDICE G – Termo de Compromisso de Utilização de Dados), termo em que me comprometo junto ao orientador em utilizar as informações para fins de produção de conhecimentos científicos relacionados apenas a esta pesquisa e estudos que sejam desdobramentos deste com a prerrogativa do não compartilhamento e utilização responsável das informações. A partir da etapa de negociação com a 12ª CRE, houve na verdade um entrelaçamento das fases que compõem o estudo preliminar, pois o início das etapas subsequentes não implicou a pausa ou a conclusão das etapas anteriores.

Na fase de aproximação e negociações com a 12ª CRE, iniciei a negociação de acesso às informações sobre as escolas de Ensino Médio da 12ª região, detendo o olhar sobre as escolas fixadas em Camaquã/RS. Prioritariamente, busquei junto à coordenadoria documentos que orientassem o Ensino Médio na região após o ano de 2014, período de transição em que o Ensino Médio Politécnico deixou de ser em sua totalidade aplicado como modelo de estruturação curricular nas escolas da REE. Esta estratégia se justifica por ter sido a interdisciplinaridade um dos pilares que da matriz curricular implementada de 2011 a 2014 e reconhecida como Ensino Médio Politécnico.

A terceira etapa integrante do estudo preliminar foi a realização de um Questionário (Apêndice A – Questionário para estudo preliminar) com os professores e professoras que atuam no Ensino Médio em escolas da cidade de Camaquã/RS. O levantamento inicial junto à 12ª CRE indicou dez professores, contudo, em razão de alguns estarem com seu registro em escolas de Ensino Fundamental, não foram informados pela Coordenadoria. Foram incluídos no estudo, nessa etapa, um professor e uma professora de uma escola de Ensino Médio da Rede Federal de Educação. O questionário foi distribuído a quinze professores e professores com formação inicial,

[38] 12º Coordenadoria Regional de Educação: A Rede Estadual de Ensino é dividida em trinta e nove regiões, as escolas de Camaquã/RS respondem organizacionalmente à décima segunda coordenadoria regional, que compreende as seguintes cidades Arambaré, Arroio dos Ratos, Barão do Triunfo, Barra do Ribeiro, Butiá, Camaquã, Cerro Grande do Sul, Charqueadas, Chuvisca, Dom Feliciano, Eldorado do Sul, General Câmara, Guaíba, Mariana Pimentel, Minas do Leão, São Jerônimo, Sentinela do Sul, Sertão Santana, Tapes.

atuando com a Educação Física e em atividade nesta etapa da educação básica. Obtive o retorno de todos os questionários, sendo necessário para tanto a busca ativa dos docentes, pois a entrega espontânea resultou em apenas sete devolutivas. Todos os professores e professoras assinaram o TCLEQ (Apêndice F - Termo de Consentimento Livre Esclarecido para aplicação do Questionário).

Esse instrumento teve como propósito fundamental captar pistas sobre as experiências do professorado de Educação Física com trabalhos pedagógicos interdisciplinares e seus possíveis alinhamentos epistemológicos e/ou micropolíticos nos contextos em que trabalham. Como estratégia para distribuição e retorno desses questionários, utilizei minha inserção na rede de ensino, minha participação na organização dos Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul (JERGS), bem como minha participação em grupos de aplicativos de mensagens telefônicas para aproximar-me dos docentes, negociar o acesso às informações preliminares e garantir a devolução dos questionários respondidos.

A aproximação aos docentes implicou a criação de uma quarta etapa no estudo preliminar, que denominei de primeiras incursões. Ao responder ao questionário, o professor João informou sua pretensão de realizar um projeto interdisciplinar que ensinou princípios e técnicas de navegação em barco a velas. O professor João trabalha em duas escolas, ambas de Ensino Médio, eu lhe perguntei sobre a possibilidade de incluir o Projeto de Práticas Náuticas no estudo preliminar, ao que ele foi acolhedor. Realizei cinquenta e quatro observações participantes que totalizaram cento e duas horas, mais as sessenta e oito horas em vinte e uma observações que compreenderam o estudo preliminar. Utilizei para análise documental projeto, folder de apresentação e o material didático estes materiais forneceram informações de como o professor dava conta de conteúdos que não são do campo de estudo da Educação Física.

Essa etapa conferiu ao estudo preliminar coerência interna, pois teve início, desenvolvimento e encerramento, não sendo mais realizado nos anos seguintes no Ensino Médio pelos professores, professoras e ambientalistas ligados ao professor João. Ao mesmo tempo, capturei aprendizagens para o estudo principal, que compreendeu as demais escolas de Ensino Médio da cidade de Camaquã/RS; O

trabalho de campo possibilitou aprendizagens sobre o modelo de prática interdisciplinar desenvolvida pelo professor João de Educação Física.

3.4 INSTRUMENTOS E MATERIAIS NA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES

Tão relevante quanto a metodologia e o enfoque metodológico é a escolha dos instrumentos e materiais que ajudaram na obtenção das informações. Essa escolha desempenha lugar decisivo na construção de um estudo que se materializa na pesquisa de campo. Dessa forma, apresento a seguir os instrumentos que utilizei para obtenção das informações e suas respectivas justificativas, sendo o principal deles a observação participante, uma vez que não existe etnografia sem observação do contexto, pois é na observação que ela se fundamenta (GEERTZ, 1989).

Durante o trabalho de campo iniciado com o estudo preliminar, na distribuição do Questionário (APÊNDICE A – Questionário para estudo preliminar), com a aproximação da 12ª CRE e com as primeiras incursões, seguiram-se as negociações de acesso às informações junto aos docentes, as visitas às escolas; em cada uma dessas etapas foi desenvolvida a Observação Participante, com registro no Diário de Campo. Esta foi executada com rigor, atenção e disciplina, de modo que, durante todo período, as observações foram registradas, iniciando em dezesseis de julho de 2018 em uma etapa dos JERGS no Ginásio Municipal de Camaquã/RS e se encerrou em doze de fevereiro de 2020, em uma reunião pedagógica no Instituto Brasil presencialmente. A partir desta última data, até três de novembro de 2020, acompanhei as atividades de forma remota via aplicativo de mensagens, e-mails e reuniões virtuais.

A observação participante enquanto instrumento permitiu detalhar o *locus* da pesquisa, obter informações acerca dos colaboradores, além de acompanhar as rotinas, atividades, debates e relações no âmbito da escola. A partir da observação, presenciei situações cotidianas vividas pelos colaboradores, suas ações e reações, comportamentos, atitudes e interações. Lüdke e André (1986) chamam a atenção para a necessidade de os instrumentos serem controlados e sistemáticos para que haja fidedignidade e validade.

A fidedignidade e o registro sistemático foram preceitos orientadores para a construção do Diário de Campo, que foi primeiramente gravado em áudio,

imediatamente após o fim da observação, e depois transcrito para um arquivo de texto. Também utilizei notas de campo manuscritas, registradas em um bloco de anotações, que foram incorporadas ao Diário de Campo. Woods (1995) indica a utilização de áudio como uma das estratégias para o registro, sem abandonar os registros escritos, que são fundamentais para sistematização em unidades de significado e construção do relatório final. Conforme a classificação de Triviños (1995), a natureza dos registros é de caráter descritivo e de caráter reflexivo, buscando descrever com densidade os acontecimentos, conforme orientam Triviños (1995) e Molina Neto (2010).

Lüdke e André (1986) também destacam a necessidade de saber com antecedência o “o que” é "o como” observar e completam que isso será possível com a clara delimitação do fenômeno que se quer estudar e a observância das dimensões (MOLINA, 2010). A rotina durante as observações não excluiu as observações exploratórias executadas nos primeiros dias em que visitei os contextos, porém, posteriormente, visando garantir registros de informações e ajustar o olhar para com os contextos, utilizei um roteiro de observação (Apêndice D – Roteiro para observação). Os dois modelos de observação participante (exploratória e estruturada) foram registrados no Diário de Campo. Segundo Negrine (2010), a observação deve ser intencional, destituída de valor, e os registros, o mais descritivos possível. Triviños (1995) argumenta que o observar, quando científico, consiste em destacar do conjunto algo particular e caracterizá-lo, minimizando, assim, o que André (1995) descreve como superficial e inconsistente.

Todas as observações rigorosamente registradas no Diário de Campo apresentaram o local, o turno, a data, o horário de início e término da observação. Nos casos em que foram observadas práticas pedagógicas de professores e professoras, os seus nomes foram incluídos nos registros. Os diálogos com os sujeitos que transitam os espaços escolares foram incorporados no Diário de Campo; utilizei registros por áudios, posteriormente descritos, e manuscritos incorporados nos registros transcritos.

Outro instrumento que utilizei foi a entrevista semiestruturada (APÊNDICE C – Roteiro de questões para a entrevista semiestruturada) que, segundo Woods (1995), é uma das técnicas mais significativas na obtenção de informações em pesquisas qualitativas. A entrevista semiestruturada permitiu-me atentar para as perspectivas dos

colaboradores acerca dos fenômenos, possibilitou o adensamento das informações obtidas durante as observações e diálogos com os colaboradores. Elas possibilitaram a construção de parceria com os colaboradores, de modo que eles me convidaram para visitar suas residências e outros ambientes de trabalho, de modo que elas geraram estreitamento dos laços. Os momentos em que ocorreram as entrevistas geraram a produção de material em áudio, posteriormente transcrito e o registro manuscrito no Diário de Campo (NEGRINE, 2010) favorecendo o registo das “coisas não ditas”.

Negrine (2010) argumenta que, se por um lado, durante as entrevistas semiestruturadas, garantimos um determinado rol de informações, por outro lado, esse modelo dá liberdade, por conta da flexibilidade, de obter informações que o colaborador aponta enquanto responde às questões levantadas. Esse instrumento potencializou o aparecimento e a compreensão de novos aspectos não previstos durante a construção e a execução da presente pesquisa, entretanto a flexibilidade consistiu no risco de fugir do foco de pesquisa. Buscando diminuir os desvios desnecessários e devaneios decorrentes de perguntas que provocaram os subjetivos, apresentei as questões que orientaram a entrevista.

O terceiro instrumento utilizado para obtenção das informações neste estudo foi a análise de documentos produzidos pela escola, pela SEDUC, pela 12ª CRE, pela Legislação e pelo professorado. Enquanto os documentos produzidos em esferas mais amplas permitiram-me dialogar com o que se espera da escola, os documentos da esfera micro permitiram aproximação da noção de como o professorado materializa as diretrizes de forma textual. O documento produzido no próprio contexto fornece informações sobre a própria escola, ou seja, é produzido em um contexto sobre o próprio contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Exemplificando, esses documentos foram memorandos, *e-mails*, recados fixados em murais, pareceres, *folderes*, fotos, cadernos de chamada, registro de conteúdos, avaliações, relatórios e comunicados.

3.5 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Este estudo realizou-se em todas as escolas urbanas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino localizadas na cidade de Camaquã e em uma localizada na zona rural da mesma cidade. A gestão dessas escolas na esfera regional é conduzida pela

12ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (12ª CRE). Durante a etapa do estudo preliminar, fiz a inclusão de uma escola da Rede Federal, localizada na mesma cidade, pois essa instituição também oferta o Ensino Médio na modalidade integrado ao técnico, e os professores disponibilizaram-se a participar do estudo. O contato com os docentes durante a realização do estudo preliminar deu passagem para inclusão no estudo do Instituto Brasil, escola de Ensino Médio Integrado da Rede Federal.

O Questionário mostrou-se insuficiente para determinar a existência ou não de movimentos em direção a ações interdisciplinares, razão pela qual decidi incluir todas as escolas urbanas de Ensino Médio de Camaquã passando a frequentá-las de junho de 2018 a março de 2020, período que totalizou vinte meses. Durante esse tempo, busquei compreender com profundidade a complexidade de cada contexto (GEERTZ, 1989), porque me interessa entender o "como" se desenvolvem os fenômenos, já que me interessa o processo. Para tanto busquei entender as particularidades das escolas escolhidas das quais eu não tinha informações sistematizadas (MOLINA, 2010). Dediquei-me a ouvir professores e professoras e com eles dialogar, durante a entrega do Questionário. Essa atitude interessada permitiu-me mapear os interesses e engajamentos em práticas para além dos esportes. No trabalho de campo, busquei entender como os colaboradores lidam com os conteúdos e com o processo de ensino-aprendizagem, e socialização dos estudantes ocorre *in loco.* Adotei postura investigativa, conversei com eles e elas sobre a interdisciplinaridade, considerando-os protagonistas (MOLINA, 2010) no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Identifiquei que a estratégia havia sido efetiva em um diálogo com a professora Niara, que me disse:

> Depois de conversarmos sobre as condições de trabalho e de suas práticas pedagógicas, diante da realidade por ela enfrentada cotidianamente, a professora Niara me perguntou: Como tu consegue ver sempre o lado bom? Respondi que não se trata do lado bom, e sim da condição da vida profissional de professores e professoras e das estratégias de sobrevivência criadas por ela diariamente (Em uma manhã ensolarada e muito fria na Escola México, no dia 5 de junho de 2019).

Os nomes dos colaboradores e das escolas foram mantidos em sigilo, de modo a preservar as respectivas identidades, porque considero esse procedimento um

compromisso ético com eles e elas. Nesse sentido, utilizei nomes fictícios também para as escolas participantes do estudo, solicitei aos colaboradores privilegiados que escolhessem um nome para si e um nome para a escola. Os critérios de inclusão dos professores foram os laços construídos a partir do questionário realizado durante o estudo preliminar; para esse instrumento, contei com todos os professores de Educação Física das redes públicas da cidade de Camaquã/RS.

Considerei também os docentes que atuam na Área das Linguagens, demais professores e gestores que, desde o início das negociações de acesso até o encerramento das observações no campo, apresentaram reflexividade e potencial para aprofundar as discussões sobre o problema de pesquisa. A faixa etária, a ênfase na formação acadêmica e o tempo de atuação na área foram variados, porque entendo que estabelecer estes aspectos como critério de inclusão, ou exclusão do estudo não viabiliza a melhor compreensão dos fenômenos e do contexto.

Saliento que contei com a colaboração de membros das equipes diretivas e das pedagógicas, as quais, do ponto de vista micropolítico, influenciam em diferentes medidas o trabalho do professorado. Porém escolhi apenas professores e professoras de Educação Física como colaboradores privilegiados. Minha escolha na ênfase de estudar com os professores de Educação Física se dá pelo compromisso e pela proximidade com a área, que é formação. Por outro lado, é um ambiente escolar que eu não costumava frequentar, e o Ensino Médio é uma etapa da educação básica em que eu não atuava como professor de Educação Física, o que me possibilitou exercitar distanciamento e estranhamento, de modo a não desprezar, naturalizar ou generalizar as informações obtidas.

Os critérios eleitos que me levaram à escolha dos colaboradores privilegiados e colaboradoras privilegiadas foram: a) disponibilidade para participar da entrevista; b) receptividade sem demonstrar resistência para receber as observações e para participar das entrevistas, permitindo que elas fossem o mais próximas e fluidas possível do cotidiano; c) demonstração de atitude e prática intencional frente ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Quadro 2 – Características do professorado de Educação Física do Ensino Médio de Camaquã

Caracterização do grupo de professores de Educação Física na Rede Estadual de Ensino							
Escola	Instituto Brasil	Instituto Brasil	Escola Chile	Instituto Colômbia	Instituto Colômbia	Escola Uruguai	Instituto Colômbia
Nome:	Aimra'a	Valter	Alberto	Diego	Lucas	João*	Mariano
Formação/Nível	Mestrado	Doutor	Especializ.	Especializ.	Especializ.	Mestrado	Especializ.
Idade em 2018:	33 anos	41 anos	40 anos	36 anos	38 anos	55 anos	34 anos
Cargo/função:	Professora	Professor	Professor	Professor	Professor	Professor	Professor
Ano de formatura	2010	2003	2009	2005	2004	1986	2007
Ano de ingresso no magistério	2012	2009	1996	2009	2006	1989	2010
Ano de Ingresso na atual escola de Ensino Médio	2017	2015	2012	2018	2014	2018	2018
Horas de trabalho na escola de Ensino Médio:	40h	40h	20h	17h	20h	20h	20h
Número de períodos na escola de Ensino Médio:	12	12	16	15	16	12	16
Horas totais de trabalho nas diferentes escolas:	40h	40h	40h	17h	20h	40	50h
Número de períodos total:	12	12	32	15	16	24	40
Tipo de vínculo de trabalho na escola de Ensino Médio:	Contrato	Efetivo	Efetivo	Contrato	Efetivo	Efetivo	Efetivo
* Trabalham em outras escolas investigadas pela pesquisa, contudo decidi enquadrá-los na escola em que desenvolvem maior carga horária							

FONTE: Elaborado pelo próprio autor.

Quadro 3 - Continuação do quadro de características do Professorado de Educação Física do Ensino Médio de Camaquã

Caracterização do grupo de professores de Educação Física na Rede Estadual de Ensino								
Escola	Escola Argentina	Escola México	Instituto Equador	Escola Argentina	Escola Argentina	Escola Argentina	Escola Chile	Escola Uruguai
Nome:	Rene*	Niara*	Marta	Maiara	Tiago	Janice	Felícia	Fausto
Formação/Nível	Especializ.	Especializ.	Especializ.	Especializ.	Graduação	Especializ.	Graduação	Graduação

Idade em 2018:	40 anos	35 anos	53 anos	44 anos	28 anos	39 anos	45 anos	43 anos
Cargo/função:	Professor	Professora	Professora	Professora e vice-diretora	Professor	Professora	Professora	Professor
Ano de formatura	2003	2011	2005	2003	2013	2009	2013	2009
Ano de ingresso no magistério	1994	2004	1995	1994	2014	2000	1998	2014
Ano de Ingresso na atual escola de Ensino Médio	2004	2018	2018	2016	2014	2010	1998	2014
Horas de trabalho na escola de Ensino Médio:	30h	22h	20h	20h	20h	20h	20h	20h
Número de períodos na escola de Ensino Médio:	26	18	15	16	16	16	18	14
Horas totais de trabalho nas diferentes escolas:	40h	32h	40h	40h	20h	40h	20	40h
Número de períodos total:	36	28	29	32	16	32	18	28
Tipo de vínculo de trabalho na escola de Ensino Médio:	Contrato	Contrato	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Contrato	Efetivo e ampliaç.
* Trabalham em outras escolas investigadas pela pesquisa, contudo decidi enquadrá-los na escola em que desenvolvem maior carga horária								

FONTE: Próprio autor.

Apesar de considerar todos os professores de Educação Física de todas as escolas participantes do estudo como colaboradores, cinco destes foram considerados colaboradores privilegiados: Niara, Aimra'a, Mariano, João e Alberto. Eles foram os colaboradores que se disponibilizaram a contribuir por meio de entrevista semiestruturada e diálogos mais extensos durante as visitas aos contextos. Estes cinco professores, cada um em sua perspectiva epistemológica da Educação Física, são implicados com o desenvolvimento do ensino-aprendizado dos estudantes. Outro aspecto que considerei ao convidá-los foi a escola de atuação: busquei diversificar para não construir argumentos que retratem de forma privilegiada apenas um contexto. Não contei com colaboradores privilegiados da Escola de Ensino Médio Equador, em que

uma professora de Matemática atuou durante o período de observações na regência da Educação Física, nem do Colégio Argentina, onde não recebi abertura para prosseguir para além dos diálogos durante as visitas.

Quadro 4 – Características dos colaboradores privilegiados

Nome	Instituição	Ano de conclusão da formação inicial	Idade/Ingresso no magistério
Niara	Escola México/Instituto Colômbia	2011	35/2004
Aimra'a	Instituto Brasil	2010	33/2012
Mariano	Instituto Colômbia	2007	34/2010
Alberto	Escola Chile	1996	40/2009
João	Instituto Colômbia/Escola Uruguai	1986	55/1989

FONTE: Próprio autor.

Os nomes das escolas foram escolhidos junto aos colaboradores privilegiados em diálogos após as entrevistas, bem como seus respectivos nomes fictícios para o estudo. Solicitei apenas que os nomes das escolas fossem países da América Latina e que explicassem o porquê da escolha de ambos os nomes fictícios. A professora Aimra'a escolheu seu nome por ser de origem árabe, sua origem, e significar mulher; para a escola, ela e o professor Tarso escolheram o nome Instituto Brasil por se tratar de uma escola da Rede Federal, um "exemplo de educação pública, gratuita e de qualidade", "um exemplo do Brasil que dá certo".

O professor Mariano escolheu este nome porque se chamaria Mariana se tivesse nascido com o sexo feminino; ele denominou a escola Instituto Colômbia dado o alinhamento político da Colômbia, que destoa dos demais países da América Latina, semelhantemente à escola.

O professor Alberto disse que escolheu o primeiro nome que lhe veio à mente e, devido aos movimentos de resistência e mobilização dos professores dessa escola, o que fez lembrar as manifestações ocorridas no país que lhe empresta o nome: Escola Chile.

O professor João escolheu o nome por ser comum, dada a dimensão física da escola e ser apenas de Ensino Médio e ainda por sua escola ter um alinhamento político semelhante ao país com o qual a denominou: Escola de Ensino Médio Uruguai.

Já a professora Niara me pediu sugestões, e eu lhe sugeri escolher um nome de origem africana, pois ela tem lido e buscado maior envolvimento com as questões étnico-raciais, ao que ela optou por “Niara” (de origem indígena ou africana, significa mulher forte e determinada); já a escola, que é distante das demais, denominamos Escola México sendo que muitos estudantes migram do bairro para estudar em outras escolas. Já a direção eleita parecia ter um viés diferente ao da gestão anterior, fato semelhante ocorrido no México nas últimas eleições.

Os outros nomes foram escolhidos de forma unilateral por mim: escolhi o nome Colégio Argentina pela história de lutas em que se envolveram os professores e as professoras da direção, o que não ocorre com frequência nas escolas estudadas; contudo, hoje o envolvimento nas lutas é puxado por outras escolas. A Escola de Ensino Médio Equador é a mais distante geograficamente e fica em uma região rural, de forma que se toma pouco conhecimento do que ocorre nela, da mesma forma com o país que lhe emprestou o nome que, além de ter uma inclinação forte aos governos de direita, pouco se conhece sobre o que se passa no país que, junto ao Chile, pertencem à América do Sul e não fazem divisa com o Brasil: Escola Equador.

3.6 NEGOCIAÇÕES PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES

O trabalho de campo realizou-se mediante submissão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS), sendo o parecer registrado sob o número 3.431.810. Inicialmente distribuí o questionário preliminar para os professores de Educação Física do Ensino Médio, durante a realização da etapa municipal dos Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul (JERGS). Antes de preencherem o questionário, os professores receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, específico para participação dessa etapa do estudo (APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para aplicação do Questionário). Posteriormente fiz contato com a 12ª CRE, em um primeiro momento por e-mail, em um segundo momento via telefone, e por último por meio de visitas à sede

situada na cidade de Guaíba. Planejei inicialmente buscar a inserção nos contextos por intermédio da coordenadoria, porém os laços construídos com os professores mostraram-se mais viáveis para dar início às negociações de acesso junto às escolas públicas da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e da Rede Federal de Educação.

Minhas primeiras visitas às escolas, primeiro passo do rito de negociação, entreguei às escolas minha carta de apresentação fornecida pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – ESEFID/UFRGS (Apêndice C – Carta de apresentação do pesquisador à escola). Durante os primeiros contatos, coloquei-me à disposição para responder a questionamentos sobre meus interesses, desenvolvimento do trabalho e periodicidade das visitas. Dúvidas surgiam a partir da exposição dos instrumentos e plano de obtenção de informações, mais especificamente sobre as observações participante. Ao perceber maior estabilidade no vínculo com a direção de cada escola, apresentei o termo de anuência às diretoras e ao diretor (Apêndice D – Carta de anuência da escola), que são os responsáveis legais pelas instituições.

Durante esse processo, enfatizei que os nomes dos colaboradores e das escolas estudadas foram substituídos por fictícios, de modo a preservar as identidades de todos os sujeitos da pesquisa. Marquei com cada colaborador um encontro conforme a necessidade e a disponibilidade, apresentei o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para a gravação e utilização dos dados fornecidos. Agendamos as entrevistas para dias e horários de acordo com a disponibilidade dos colaboradores à medida que o trabalho de campo se desenvolveu. Percebi que, com a sucessão das visitas aos contextos, minha presença foi passando a não provocar tanta estranheza aos sujeitos.

Foi exaustiva a explicação da natureza da pesquisa e como ela se desenvolveria na escola; na Escola Argentina houve, além de evidente resistência, uma confusão inicial por parte da direção, que confundiu a pesquisa com um estágio curricular. A apresentação dos documentos provenientes da 12ª CRE, que me autorizava a fazer a pesquisa, e algumas ligações para confirmação autorizaram-me a adentrar contextos

mais resistentes, mesmo sendo apresentado pelos docentes de Educação Física da escola.

Desde o início das negociações de acesso, busquei dar ciência dos instrumentos para obtenção das informações, explicando que utilizaria observações, entrevista semiestruturada e análise de documentos. Durante as entrevistas, deixei claro para o colaborador que elas estavam sendo gravadas, transcritas e as cópias submetidas à sua avaliação. Para amenizar o estranhamento do colaborador com a situação e o gravador e para certificar-me da qualidade de gravação, iniciei os questionamentos perguntando sobre dados pessoais: nome, formação, atuação na área e tempo na escola.

As observações ocorreram durante todo o processo de dezesseis de julho de 2018 (16/07/2018) a doze de fevereiro de 2020 (12/02/2020), desde o estudo preliminar, durante as negociações de acesso, até o encerramento do trabalho de campo, ou seja, em cada visita à escola e encontro com colaboradores. No entanto, com a suspensão das aulas, em março de 2020, dialoguei com colaboradores e colaboradoras via mensagens por aplicativos e *e-mails*, e considerei estes materiais como documentos. Em um primeiro momento, as observações não foram sistematizadas e posteriormente sistematizadas por um roteiro, sempre registradas no Diário de Campo, inicialmente com um olhar exploratório, seguido por uma observação dirigida (APÊNDICE D – Roteiro para observação). Por fim, após refinamento do olhar, a observação passou a ser orientada pelas primeiras interpretações do campo que ocorreram concomitantemente ao trabalho de campo.

3.7 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Ressalto que a proposta de investigação consiste em estudar as relações micropolíticas e a prática pedagógica interdisciplinar no Ensino Médio. Reafirmo não ter a pretensão de generalizar as inferências produzidas durante o processo de obtenção e análise das informações (ANDRÉ, 1984; MOLINA NETO; TRIVIÑOS, 2010). Entendo que o processo analítico, mesmo não sistematizado, iniciou juntamente com os trabalhos da pesquisa bibliográfica, na medida o referencial teórico fornece os contornos iniciais do fenômeno que se espera compreender.

Sendo assim, após a obtenção das informações sistematizadas, iniciei o processo analítico por meio da análise de conteúdo e triangulando os achados com o referencial teórico (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ao longo da discussão, busquei construir categorias de análise de forma a buscar argumentos e interpretações que permitam responder o problema e os objetivos desta pesquisa.

A partir dos materiais produzidos por meio das observações, das entrevistas e dos documentos consultados, foram formuladas unidades de significado, que foram relacionadas e organizadas de acordo com as categorias construídas a partir dos objetivos desta pesquisa. Então, dei início à construção do texto final, relacionando as categorias e as unidades relacionadas com a literatura utilizada no referencial teórico. Esse processo culmina com a organização e materialização deste relatório.

4 *EL INGENIOSO HIDALGO DON QUIXOTE DE LA MANCHA*: TEXTOS E CONTEXTOS

> "Em suma, tanto naquelas leituras se enfrascou, que as noites se lhe passavam a ler desde o sol posto até a alvorada, e os dias, desde o amanhecer até o fim da tarde. E assim, de pouco dormir e do muito ler se lhe secou o cérebro de maneira que chegou a perder o juízo. Encheu-se-lhe a fantasia de tudo que achava nos livros, assim de encantamentos, pendências, batalhas, desafios, feridas requebros, amores, tormentas, e disparates impossíveis; e assentou-se-lhe de tal modo na imaginação ser verdade toda aquela máquina de sonhadas invenções que lia, que para ele não havia história mais certa no mundo" (CERVANTES, 2016, p. 46).

Minha história como professor de Educação Física em escola pública estudante e pesquisador encontra na obra de Miguel Cervantes uma forma de ilustrar o meu caminho e minhas aprendizagens com este estudo, tanto na situação de professor quanto na de estudante/pesquisador: na primeira, trabalho no "chão da escola" e lido com os dilemas enfrentados pelas colaboradores e colaboradoras deste estudo; na segunda, idealizo transformações nas condições de trabalho, nas estruturas físicas das escolas e na formação crítica e humanística dos professores e professoras. Assim como Dom Quixote transita em uma realidade subjetiva criada a partir da concretude objetiva, entro nos contextos estudados e busco traduzir o que vejo e sinto junto aos colaboradores e colaboradoras: em suas falas e ações materializadas no trabalho docente e descritas nos instrumentos desta pesquisa ancoram minhas interpretações na realidade compartilhada. Para mim, esses registros são a voz da racionalidade de Sancho Pança, nesta epígrafe.

Para iluminar as questões levantadas por este estudo, nas seções que seguem, caminho com a obra Cervantes. Depois de travar as primeiras batalhas em sua jornada, Dom Quixote vivencia "o batismo como Cavaleiro da Triste Figura": essa trajetória da personagem joga luz sobre a minha: as primeiras batalhas foram os encontros, desencontros e confrontos com a literatura. Na sequência, entendo, junto com o meu orientador, a necessidade de realizar um estudo preliminar, possibilitando mudanças nos objetivos e adaptação dos instrumentos de pesquisa, motivo pelo qual assim denomino o capítulo 4.1: O BATISMO COMO CAVALEIRO DA TRISTE FIGURA: REFLEXÕES E AJUSTES A PARTIR DO ESTUDO PRELIMINAR.

Apesar de Quixote ter travado suas batalhas em outras localidades, Mancha (um local não fictício na Espanha) é o seu lugar de origem e carrega sua identidade: "La

Mancha”. Nesse sentido, a seção 4.2 - LA MANCHA: CONTEXTO QUE ESTRUTURA, ACOLHE E TRANSFORMA A PRÁTICA PEDAGÓGICA - evidencia minha batalha como professor da rede pública: o que aprendo com esse lugar carrego comigo, constituindo minha identidade.

Já na seção 4.3 - ROMANCE DE CAVALARIA: ENTRE AS LEIS E AS AÇÕES -, os romances produzem e sustentam ilusões na mente da personagem. Lançar o olhar para os atuais dispositivos legais que regem a Educação, em especial a Educação Física, provoca-me a falsa esperança de que houve avanços generalizados nas práticas pedagógicas. Entretanto, o trabalho de campo esboça uma ancoragem da Educação Física em dispositivos legais produzidos no período ditatorial brasileiro, de 1º de abril de 1964 a 15 de março de 1985.

Na esteira dessa metáfora, a seção 4.4 - MOINHOS DE VENTOS OU GIGANTES? LIMITES, POSSIBILIDADES E TENSIONAMENTOS - apresenta os tensionamentos das práticas pedagógicas interdisciplinares e o lugar que elas ocupam nos contextos. Não me restrinjo a apontar apenas limites e possibilidades, já que a investigação permitiu-me entender que as ações e situações do cotidiano escolar não ocupam necessariamente apenas esses polos. Isso implica afirmar que conceber a interdisciplinaridade relacionada à prática pedagógica de forma maniqueísta é, sim, um limite para compreender sua materialização. No capítulo 5 - EPÍLOGO DO RETORNO À PRETENSA REALIDADE: DESFECHOS TRANSITÓRIOS -, retomo os objetivos da pesquisa e busco tecer considerações transitórias que provoquem novos estudos nas redes e escolas estudadas.

Quando se trata de um estudo no campo da Educação, sendo, neste caso, da área pedagógica da Educação Física, os estudos não podem ser construídos desprezando os contextos, na medida em que, sujeitos na sua integralidade, os contextos e as práticas estão emaranhados em suas materializações: a análise fragmentada das realidades de qualquer um desses aspectos - sujeitos, contextos e práticas - seria superficial. Diante disso, proponho-me a percorrer um caminho que permeie uma realidade mais concreta referente à estruturação física e organizacional dos contextos; posteriormente, os textos buscarão dar conta de realidades mais

flexíveis dos contextos e que se materializam na micropolítica, realidades estas em que as práticas interdisciplinares se materializam ou não.

O pesquisador é um sujeito que beira à loucura quixotesca: adentrando realidades em busca de moinhos de ventos e ovelhas e nomeando-os de gigantes e de exércitos, seu exercício, que é aprendido com os colaboradores, com seus pares e com a literatura, é de nominar e sistematizar as informações obtidas, identificando fenômenos não nominados, aproximando-os dos já nominados na literatura, bem como renomeando objetos para que possam ser compreendidos por estrangeiros ao contexto. Esse exercício inventivo e criativo é o que possibilita inúmeras transferências de aprendizagens obtidas em contextos idiossincráticos.

A metáfora quixotesca tornou-se pertinente nesta tese, que é a expressão escrita destes quatro anos de estudos. Neste período, buscando gigantes nascidos da minha imaginação e do meu desejo, encontrei tanto moinhos de vento, que nomeei de pluri, multi, trans e interdisciplinaridade, quanto o fenômeno descrito por Ball (1989) e seus sucessores como micropolítica escolar. Em contrapartida, os colaboradores da pesquisa nomeavam como ovelhas os alinhamentos de interesses que produzem as relações micropolíticas de afinidade. Diante disso, na condição de pesquisadores, o esforço que fazemos é retratar os fragmentos capturados durante as observações, entendendo e considerando os sentidos atribuídos por esses sujeitos. O texto não é construído de forma unilateral: as entrevistas, os diálogos, os documentos e a literatura são debatidos nos encontros com companheiros do grupo de pesquisa, conferindo sobriedade aos devaneios do pesquisador.

A etapa de trocas (apresentações no grupo de pesquisa, em congressos e colegiados) assemelha-se aos diálogos entre D. Quixote e seu escudeiro Sancho Pança: extraindo o tom pitoresco de suas falas, essas contribuições corroboram a ancoragem na realidade compartilhada e na coerência interna, vital para a construção desta tese. Somando-se a isso, registros no Diário de Campo, transcrições das entrevistas e documentos produzidos no contexto que conectam as elucubrações à realidade foram outros companheiros inseparáveis do pesquisador.

Assim como Fazenda (1993) integra ao processo de construção de elaborações teóricas os diálogos com os pares e com as produções intelectuais de autores, esta

tese nasce desta forma: a partir do chão da escola, nosso objeto de estudo, e dos diálogos durante a constituição destes dois estudos: “O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do Ensino Médio Politécnico: um estudo em escolas de Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul”, de Pontes (2015); “Micropolítica escolar e o trabalho docente do professor de Educação Física: estudo de caso etnográfico em uma escola estadual de Camaquã/RS”, de Borba (2015).

Os estudos de Ball (1989), que sistematizam a micropolítica escolar como fenômeno social, destacam que determinados aspectos (tamanho da escola, estrutura física e organizacional, número de alunos, professores e funcionários) são secundários e que a troca de um gestor pode implicar mudanças mais significativas ao contexto. Entretanto, esses aspectos também podem não só conferir transformações decisivas às práticas implementadas pelos sujeitos, mas também ancorar justificativas para tais procedimentos.

A professora Niara argumenta sobre suas aulas em que alguns alunos jogam futsal em uma quadra empoeirada e outros assistem a esses jogos sentados com os pés escorados em um corrimão: “Tua acha mesmo que eu não queria dar uma aula diferente pra eles, mas com essa quadra que se não é eu e os alunos limparem, ela fica suja, e com essa bola que é a única de futsal que temos, isso é que dá pra fazer” (Em uma manhã fria e úmida, Diário de Campo em 18 de setembro de 2019).

Essa fala foi obtida durante o diálogo com a professora Niara, que descreve a condição material que, no relato em seguida, é associada aos interesses da gestão: "Eu fui pedir material para Educação Física, e o diretor me perguntou: Material pra quê? Pra jogar aquela bolinha, que jogaram no JERGS?” (Diário de Campo; em 18 de setembro de 2019). Durante as observações, ficou evidente que, apesar de a direção sempre discursar e estar presente em eventos associados à Educação Física, o que indicaria apoio, isso efetivamente não se converteu em ações propícias à qualificação do trabalho da professora.

Esse primeiro avanço em direção ao conhecimento remoto dessas realidades busca descrever os contextos a partir das estruturas física e organizacional, dos espaços, dos cargos e das funções. Nessa primeira aproximação, o texto talvez

embruteça os olhos com informações rígidas, que ganharão contornos mais efusivos quando nos aproximarmos do contexto com o olhar a partir das relações e práticas, que são mais dinâmicas e repletas de tensionamentos. Proponho uma descrição detalhada dos espaços das sete escolas estudadas. Neste exercício de observar e descrever para compreender os contextos nos quais mergulhei, pautei minha observação sobre os seguintes aspectos: procedência e características dos e das estudantes, professores e professoras, localização, dimensões e condições do espaço físico, cursos e outras características que não se repetem nos diferentes contextos.

Decidi nomear, junto aos colaboradores, as sete escolas com nomes de países da América Latina por compreender que esse fragmento do continente americano tem características que concomitantemente os aproximam e os distanciam. Essa estratégia possibilitou construir paralelos entre as escolas e os países, de forma que, na construção conjunta com os colaboradores, a partir das metáforas e correlações, obtivemos informações do contexto estudado. A seguir, além dos nomes fictícios das escolas, um mapa ilustrado da América Latina:

A. Instituto Brasil;
B. Instituto Colômbia;
C. Escola Estadual México;
D. Escola Estadual de Ensino Médio Uruguai;
E. Escola Estadual Chile;
F. Colégio Estadual Argentina;
G. Instituto Estadual de Ensino Médio Equador.

Imagem 1 – Representação territorial da América Latina

FONTE: Site Mundo Vestibular[39]

O professor Tarso me ajudou a escolher o nome do Instituto Brasil, em diálogos com ele entendi que ele via na escola uma instituição que lhe enchia de orgulho. Expressou o desejo de que aquele espaço fosse acessível a quem quisesse, abraçado pela comunidade, esse ideal encaixa-se com o que ele deseja para a nação (Diálogo ocorrido durante uma manifestação de entidades sindicais e professores das redes públicas em 25 de novembro de 2019). A Escola Colômbia foi uma sugestão imediata do professor Mariano que ao ser questionado respondeu rapidamente que este seria o nome, pois entendia que a escola era orientada por princípios de direita, assim como a Escola Equador que politicamente são distantes dos países circunvizinhos (Diálogo durante a entrevista em 7 de novembro de 2019).

[39] Disponível em: < https://www.mundovestibular.com.br/estudos/geografia/america-latina > acesso em 15 Fev. 2020.

O professor Alberto me auxiliou na escolha do nome da Escola Chile, na sua percepção os professores e professoras pareciam mais mobilizados na luta pelos direitos conquistados, nos dias que antecederam esse diálogo o Chile viveu um levante da população pelos seus direitos como ocorrera na escola. Na sequência conversamos sobre a Escola Argentina que suas cores lembram o país, que lhe empresta o nome fictício, bem como ocorrer uma alternância nas matrizes políticas que orientam os gestores da escola, como tem ocorrido na Argentina (Diálogo com professor Alberto em 26 de agosto de 2019).

Com a professora Niara escolhi o nome da Escola México essa decisão ocorreu pela localização geográfica da escola, entre as escolas urbanas é a mais distante da região central da cidade (Entrevista com Niara em 22 de outubro de 2019). O professor João me ajudou a escolher o nome da Escola Uruguai. Ele argumentou que este nome seria propício por entender que é uma escola pequena como o país, e, por conta das reformas democráticas que ocorreram ao longo do ano. Democratização que se deu por meio da ativação do Conselho de Pais e Mestres, estrutura integrante da gestão democrática. No entendimento do professor João, esse fato também aproxima a escola do que ocorre no Uruguai (Entrevista com o professor João em 14 de julho de 2019). Os professores e a professora, ao nomear junto comigo as escolas, mobilizaram saberes sobre os países e suas escolas, o desconhecimento e possíveis preconceitos podem ter limitado o aparecimento de outros países.

A próxima seção descreve os achados provenientes do estudo preliminar que, além de ter-me aproximado do campo e dos colaboradores do estudo, adiantou minhas visitas aos contextos e reorientou a construção dos objetivos específicos. O processo de qualificação da Tese resultou na retirada de um fragmento do objetivo geral, que já estava contemplado nos objetivos específicos, já o estudo preliminar reorientou os objetivos específicos. Entendi, no decorrer do estudo preliminar, que utilizar o termo trabalho docente, ao invés de prática pedagógica, contribuiria para uma compreensão mais complexa dos fenômenos. A substituição do termo permitiu-me olhar a micropolítica e a interdisciplinaridade como fenômenos interligados e inseridos nas demandas do trabalho docente. Essas sutis mudanças reorientaram meu olhar sobre a

interdisciplinaridade, um trabalho coletivo, sem desconsiderar o trabalho interdisciplinar unilateral como uma possibilidade.

4.1 O BATISMO COMO CAVALEIRO DA TRISTE FIGURA: REFLEXÕES E AJUSTES A PARTIR DO ESTUDO PRELIMINAR

O estudo preliminar foi constituído pelas etapas de pesquisa bibliográfica sistematizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, pela distribuição de um Questionário sobre a interdisciplinaridade para todos e todas os professores e professoras de Educação Física no Ensino Médio da cidade de Camaquã/RS e pelos primeiros acessos ao campo. As primeiras visitas ao campo materializaram-se a partir de negociações de acesso junto à 12º Coordenadoria Regional de Educação (12º CRE) e da aproximação dos colaboradores e colaboradoras com a distribuição dos questionários.

O diálogo inicial com os colaboradores permitiu a identificação de um projeto interdisciplinar com previsão de início no segundo semestre de 2018 (Diário de Campo; em 16 de julho de 2018). Em 2018, os professores João (do Instituto Colômbia) e Leon (de História, da Escola Argentina), em parceria, iniciaram um projeto interdisciplinar. Tomar ciência dele impeliu-me a adiantar o cronograma do meu projeto de pesquisa e a visitar as escolas seis meses antes do previsto. Os achados a seguir são provenientes do estudo preliminar que contribuiu para aproximar-me dos contextos, dos colaboradores, do fenômeno estudado e dos ajustes na metodologia de pesquisa.

Apesar de as quatro fases ocorrerem concomitantemente durante o ano de 2018, eu as dividi para melhor comunicar as aprendizagens construídas no processo. Os achados do estudo preliminar ajudaram-me a identificar as lacunas que a presente tese busca suprir, a primeira das quais é a escassa atenção destinada ao tema. Por meio de busca sistematizada na base de teses e dissertações da CAPES, identifiquei apenas treze trabalhos que estudam a interdisciplinaridade relacionada à Educação Física como objeto de estudo; considerando-se teses, identifiquei apenas uma. Devo ressaltar que, embora eu entenda que teses e dissertações não sejam as únicas formas de se produzir conhecimento científico, esses trabalhos estão ligados a grupos e a projetos de pesquisa mais amplos, sendo decisivos para o avanço do conhecimento científico e

desvelando o percurso e a ênfase no desenvolvimento da ciência. Nesse sentido, entendo que este estudo propõe-se a ocupar significativa lacuna, evidenciada pela inexpressividade de trabalhos sobre o tema.

4.1.1 Mapeamento das teses e dissertações: etapa um

A única tese que se encaixa nos critérios de inclusão foi a de Weber (2013). Sob o formato de três artigos ao longo de cento e onze páginas, o autor, tendo como base a percepção de estudantes de Ensino Médio e Fundamental, disserta a partir de recortes quanto à etapa de ensino e ao comparativo entre as redes pública e privada. Os estudantes foram indagados se acreditavam na existência da relação entre a disciplina de Ciências e a Educação Física.

O tom conferido pela escrita do estudo e a formulação da pergunta aproxima a Educação Física das Ciências Biológicas e, indiretamente, a Química e a Física, disciplinas que cedem conteúdos à denominada “Ciências”, geralmente apenas no Ensino Fundamental. Essa aproximação implica o apagamento das relações entre a Educação Física e as disciplinas das Humanidades e das Linguagens, sendo nestas alocada a Educação Física, por se compreender que seu objeto de estudo é a Cultura Corporal de Movimento. Ao enfatizar apenas a relação da Educação Física com Ciências, o autor reduz o objeto de estudo para o corpo humano e as implicações do movimento nesse corpo.

O pesquisador amparou seu estudo em autores críticos (Paulo Freire, Ivani Fazenda, Hilton Japiassu, Alfredo Veiga-Neto, Michel Foucault, Lino Castellani Filho, Coletivo de Autores, Jocimar Daolio), contudo são relegados na discussão, de forma que sua contribuição restringe-se à construção do referencial teórico da historicidade da Educação Física. Enquanto Foucault foi apenas relacionado na bibliografia, Veiga-Neto (1994) autor marcado pela matriz pós-estruturalista, foi utilizado para reforçar argumentos sobre a materialização da interdisciplinaridade, bem como Japiassu (1976) e Fazenda (1993). Entendo haver uma contradição entre o referencial utilizado e a abordagem metodológica qualitativa adotada pelo autor, que, na interpretação das informações, desconsidera a idiossincrasia dos contextos, dos sujeitos e dos coletivos.

Apesar dos limites impostos pelo desenho metodológico, o estudo contribui para identificar que oitenta por cento dos estudantes do Ensino Médio e cinquenta por cento do Ensino Fundamental relacionam a Educação Física à Ciência. As conjecturas formuladas a partir dessa informação são menos importantes do que as perguntas que ela suscita: Quais são os sentidos e significados conferidos à Educação Física e às Ciências por esses estudantes? Como a Educação Física é desenvolvida nas escolas em que esses estudantes frequentam e o quanto os métodos, os conteúdos e as avaliações contribuem para a noção de Educação Física Construída? O que contribui para que escolas particulares apresentem percentuais menores de estudantes que percebem essa relação? Trata-se de questões que certamente seriam respondidas por estudo feito com grupos de discussão, por etnografia ou por pesquisa com desenho metodológico qualitativo.

Entre vinte e nove trabalhos, apenas treze estudaram a interdisciplinaridade como objeto de estudo, como descreve o **Quadro 5**. Os treze trabalhos, a exemplo do de Weber (2013), exigiram uma análise mais aprofundada, enquanto trabalhos como o de Souza (2013), que estudou a disciplina de Educação Especial no currículo de cursos de Educação Física, sugerem o desenvolvimento da disciplina de forma interdisciplinar para que a prática da Educação Inclusiva dialogasse com as demais disciplinas da grade curricular do curso superior. Nesses dezesseis trabalhos, a interdisciplinaridade figura em alguns com maior protagonismo, e em outros, com menor, não exigindo análise aprofundada para compreensão da abordagem dada ao trabalho interdisciplinar.

O estudo de Bolzan (2014), que investigou a Educação Física a partir de análise documental, identifica abordagens interdisciplinares nos materiais didáticos pedagógicos. Os achados de Bolzan (2014) são interessantes, por serem encontrados livros didáticos de Educação Física, o que se contrapõe à minha observação em uma das visitas à Escola Chile. Na manhã em que os professores se reuniram para uma formação, dialoguei com a palestrante, pedagoga e responsável pela editora que fornece livros didáticos para escolas de Camaquã, e ela informou que desconhece livros didáticos de Educação Física (Em uma manhã ensolarada e seca, Diário de Campo em 29 de agosto de 2019). Bolzan (2014) destaca que esses livros, que podem

ser encarados como prescrições ou não, foram construídos por meio de parcerias entre universidade e redes de ensino.

A autora identifica a integração e a interdisciplinaridade como princípios orientadores nos materiais, principalmente no Ensino Médio. Concordo com sua afirmação de que a presença da interdisciplinaridade nos materiais ocorre em virtude de normativas legais e diretrizes que orientam a prática integrativa. Além da dicotomia entre trabalhos que adotam a Educação Física como objeto de estudo e os aqueles em que ela figura como tema periférico, identifiquei dicotomia entre estudos que investigaram contextos, ou documentos e pesquisas intervencionistas que avaliaram os resultados da aplicação de programas criados pelos pesquisadores ou por terceiros.

Soares (2015) exemplifica o polo dos estudos intervencionistas. A partir de pesquisa-ação, avaliou um programa de aulas que adotaram o movimento como tema gerador da construção de práticas interdisciplinares na Educação Infantil. A autora considerou válido o programa por ela trabalhado, que tematizou o corpo para o desenvolvimento da interdisciplinaridade nesta etapa da Educação Básica.

Encontrei treze estudos provenientes de estudantes de cursos de Mestrado Profissional, modalidade está com pressupostos diferentes dos cursos de Mestrados Acadêmicos. De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/079/2002), embora o Mestrado Profissional goze das mesmas prerrogativas do Mestrado Acadêmico, ele visa a estudos, técnicas e desempenho para qualificação profissional, exigindo um produto final em forma de proposta, programa e técnicas, com o objetivo de melhorar um produto ou tornar a gestão eficiente. O aumento na oferta de cursos nesse formato, nos últimos anos, influenciou o perfil dos estudos encontrados, fazendo emergir esses dois polos: os que investigam práticas e os que propõem práticas.

O estudo de Pontes (2015), pesquisa de cunho investigativo por meio de etnografia, analisou uma reestruturação curricular no Ensino Médio da Rede Estadual do Rio Grande do Sul a partir do ano de 2011. Sobre a interdisciplinaridade, a dissertação identificou o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares coletivos. Segundo o autor, a ocorrência desses trabalhos foi viabilizada porque a interdisciplinaridade foi um dos princípios orientadores da proposta. Aliando-se a isso, a

organização e o agrupamento das disciplinas por Área do Conhecimento foram decisivos para a produção de práticas interdisciplinares pelo coletivo de professores e professoras das duas escolas estudadas.

Coelho (2017) investigou, por meio de estudo de caso etnográfico, o currículo por projetos de trabalho, cuja organização, para o autor, potencializa práticas pedagógicas interdisciplinares. Coelho (2017) persegue a interdisciplinaridade porque o currículo por projetos é pautado pelas noções de complexidade e ensino global na ótica da pedagogia interdisciplinar. Com efeito, observei que os colaboradores do estudo incorporaram em suas falas os termos “interdisciplinar”, “globalizado” e “totalidade”. Já no estudo de Pontes (2015), os docentes estavam em fase de adaptação e incorporação das mudanças impostas pela reestruturação. Os estudos *in loco* de Coelho (2017) e Pontes (2015) alinham-se ao descrever o lugar decisivo do currículo para o surgimento de práticas pedagógicas interdisciplinares.

O Quadro 5 relaciona os estudos resultantes da busca sistematizada, os quais analisei a partir de quatro eixos: Objeto(s) de estudo, metodologia, etapa de ensino e disciplinas envolvidas. Saliento que o obscurantismo que atravessa o campo científico demarcado pelas constantes mudanças na plataforma Sucupira e o apagamento da plataforma Lattes por vinte dias no mês de julho de 2021, conferem instabilidade metodológica e impossibilidade de realização dos procedimentos adotados para obtenção de resultados que abranjam amplamente os trabalhos produzidos sobre as temáticas. Instabilidades dificultam o cotejar das informações e a validação dos dados acessados, por isso o quadro representa um recorte deste momento pela Ciência brasileira.

Os vinte e nove trabalhos, uma Tese de Doutorado e vinte e oito Dissertações de Mestrado Acadêmico e Profissional, resultaram de uma busca sistematizada e subsequente refinamento dos resultados a partir de critérios que permitiram um alinhamento dos trabalhos relacionados na busca com o presente estudo. Os critérios e o processo de refinamento dos resultados está descrito na seção 3.1.2, em que apresento a caracterização do estudo preliminar e especificamente como ocorreu a delimitação materializada no Quadro 5:

Quadro 5 – Relação de estudos encontrados na Plataforma Sucupira com recorte temporal de 2013-2018

	Título	Autoria	Nível e Instituição	Ano	Síntese da análise em tópicos
1.	A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE AS CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA VISÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO' 12/12/2013	WEBER, JACIR VICENTE.	Doutorado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG).	2013	Interdisciplinaridade; Escola; Interdisciplinaridade como objeto; Metodologia utilizada: questionário; Ciências e EFI; Estudantes do Ensino Fundamental e Médio; Formato da tese: Três artigos.
2.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA: UM VIR A SER INCLUSIVO?' 26/04/2013	SOUZA, CALIXTO JUNIOR DE.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS.	2013	Inclusão; Formação em Pedagogia e Educação Física; Identifica carência de interdisciplinaridade na disciplina de Educação Especial; Análise documental; Questionário; Estudo com abordagem epistemológica e fenomenológica.
3.	DOS CURRÍCULOS PRATICADOS AOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: O LUGAR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS' 15/04/2014 Título no trabalho: DAS PRESCRIÇÕES ÀS PRÁTICAS DE PESQUISA/FORMAÇÃO COMPARTILHADAS: O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	BOLZAN, ERICA.	Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.	2014	Livro didático e prática pedagógica identificam interdisciplinaridade nos materiais didáticos pedagógicos e indica necessidade de aprofundamento de diálogo entre as áreas do conhecimento; Plurimetodológico, autoreferente, bibliográfico e documental.
4.	O CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFAL/CAMPUS ARAPIRACA E SUAS DETERMINAÇÕES	SILVA, DEYSIANN E FRANCA MATOS.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE	2014	Formação em Educação Física; Análise do currículo do curso; Análise documental; REUNI;

	PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE AO DESAFIO DA ATUAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS' 23/05/2014.		FEDERAL DE SERGIPE.		Não apresenta condições para formação monolateral; Contradição interdisciplinar X Unilateral.
5.	O DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O MOVIMENTO, A INTERDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA' 27/02/2015	SOARES, DANIELA BENTO.	Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2015	Educação Física na Educação Infantil; Interdisciplinaridade como objeto de estudo; Escola (creche) Movimento e interdisciplinaridade; Observou práticas interdisciplinares.
6.	O TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL.' 04/09/2015	PONTES, MAICON FELIPE PEREIRA.	Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.	2015	Ensino Médio; Etnografia; Politécnico; Interdisciplinaridade com projetos isolados; Os professores apontam como limites para a interdisciplinaridade a organização escolar tradicional, a resistência de alguns professores e a formação inicial e continuada.
7	PELA PRESENÇA DO CORPO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA' 07/10/2015	SANTOS, APARECIDA REGINA DOS.	Mestrado em ARTES VISUAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.	2015	Arte e Educação Física; Perspectiva interdisciplinar do corpo Merleau-Ponty; Pesquisa-ação; Atividade integrada contribuiu.
8.	INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DESSA PRÁTICA E DE SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR' 31/03/2015	JUNIOR, WALTER ROMEU BICCA.	Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL.	2015	Interdisciplinaridade Biologia - Química - Educação Física; Revisão de literatura 98 artigos – Qualis A Confusão nos conceitos; Identifica lacuna na formação, mesmo concordando com Pontes(2015) e em parte com Lopes Filho

					(2015); Como? Esse método possibilitou isso?
9.	A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA VISÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 14/06/2015 ...	FILHO, CARLOS ALBERTO LOPES.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL.	2015	Formação de professores em Educação Física; Pesquisa bibliográfica; PPP dos cursos de EFI na UFMG e UFMS Identifica a interdisciplinaridade no PPP dos cursos e contradições.
10.	ILHAS INTERDISCIPLINARES DE RACIONALIDADE DE FOUREZ APLICADO AO ENSINO DE ÁREA E VOLUME NO ENSINO FUNDAMENTAL 23/03/2015.	BERTOLI, VANEILA.	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU.	2015	Interdisciplinaridade e alfabetização;Pesquisa qualitativa semelhante à etnografia;Ambiente colaborativo;Experiência positiva de ensino interdisciplinar; Arte, Educação Física, Filosofia, Inglês, Italiano, Regente: Língua Portuguesa. Matemática. História. Geografia. Informática; Empreendedorismo.
11.	IMPACTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ALUNOS/BOLSISTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS 25/07/2016	ASSIS, CRISTINA ROTTA	Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS.	2016	PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência); Mapear o impacto para a formação e eficiência; Estudo de caso; método Delphi; Apenas menciona interdisciplinaridade.
12.	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM BRASÍLIA: ANÁLISE COMPARATIVA DE CURRÍCULOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 22/06/2016	FREIRE, JULIANA DE OLIVEIRA.	Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.	2016	Currículo escolar no Ensino Fundamental: comparação entre 1993 e 2014; Identifica abordagens pedagógicas e concepções de infância; Identifica a previsão de trabalho coletivo interdisciplinar, minimizando as

					hierarquias no material; Pesquisa documental; Relações e implicações das disputas acadêmico-científicas no currículo.
13.	OBESIDADE NA ADOLESCÊNCIA: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE. 29/07/2016	FILHO, EDISON MARCOS BARRETO	Mestrado Profissional em Ensino na Saúde: Formação docente interdisciplinar para o SUS. Instituição de ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.	2016	Interdisciplinaridade em prol da saúde Objetiva desenvolver um programa, como é requisito do mestrado profissional; Promoção da saúde e prevenção contra a obesidade.
14.	A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 25/11/2016	SCHEUERMANN, ANIELE ELIS.	Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES.	2016	Educação Física e Alfabetização; Marco legal: Lei 5692/72; Importância da interdisciplinaridade; Interdisciplinaridade presente na legislação e imperceptível na prática cotidiana.
15.	PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 17/08/2016	FRANCA, DILVANO LEDER DE.	Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.	2016	Práticas corporais e educação ambiental; Ser humano e ambiente; Fenomenologia; Pesquisa qualitativa social; EFI enquanto campo de atuação contribui para ações ambientais.
16.	AVALIAÇÃO DE PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PROMOÇÃO DA SAÚDE DO IDOSO 22/12/2016	OLIVEIRA, NELSON REIS.	Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.	2016	Idosos com comprometimento neurológico. Análise de um programa de atividade interdisciplinar; Dança, Teatro, Educação Física
17.	DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO	TIBURCIO, GABRIELA	Mestrado em Ciências	2016	Educação ambiental; Pibid;

	PIBID: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE EDUCADORAS/ES EM FORMAÇÃO INICIAL DOS CURSOS DE BIOLOGIA E DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNESP DE RIO CLARO 22/03/2016	SANTOS.	Ambientais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.		Ciências Biológicas; Não apresenta Educação Física no resumo.
18.	UMA MEDIDA SAUDÁVEL: UMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA NO ENSINO MÉDIO ASSOCIADA À ÁREA DA SAÚDE 21/12/2016	HAUBERT, MARCELO CALIXTO.	Mestrado Profissional em Ensino de Matemática Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.	2016	Ensino médio; Sequência didática; Estatística de forma interdisciplinar; Educação Física e saúde, estatísticas.
19.	AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO INTERDISCIPLINAR E DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O TEMA MEIO AMBIENTE UTILIZANDO VISITAS GUIADAS EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO 30/09/2016	ZOCCOLI, CHRISLAINE VITCOSKI.	Mestrado Profissional em Formação Científica, Educacional e Tecnológica Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ.	2016	Educação ambiental; Avaliação do processo de ensino; interdisciplinaridade; Tema gerador: meio ambiente; Proposta de plano de trabalho.
20.	CURRÍCULO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO CORPORAL: FUNDAMENTOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E ORIENTAÇÕES CURRICULARES NO CAMPO DA INTERDISCIPLINARIDADE 19/02/2016	SANTOS, CRISTIANE APARECIDA SILVEIRA DOS.	Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO.	2016	Currículo; Interdisciplinaridade; Pesquisa-ação Aponta limites na formação inicial; Estabelece um programa.
21.	PROJETOS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	COELHO, MARCIO CARDOSO.	Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de	2017	Estuda os projetos de trabalho; Identifica neles potencialidade à interdisciplinaridade;

	DE PORTO ALEGRE: “A CONSTRUÇÃO POSSÍVEL QUE ACONTECE NA ESCOLA” PORTO ALEGRE 2017		Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.		Estuda a compreensão de Educação Física; Estudo de caso etnográfico.
22.	A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E QUÍMICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO 24/03/2017.	MAIA, MAIKON MOISES DE OLIVEIRA	Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE.	2017	Pesquisa-ação; Considera aspectos biológicos, culturais e sociais, mas deixa evidente apenas aspectos biológicos; Interdisciplinaridade como alternativa; Ensino médio Integrado; Limites; Possibilidade de integração entre Educação Física e Química.
23.	EDUCAÇÃO FÍSICA E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA: APROXIMAÇÕES DIALÓGICAS 18/05/2017	MOTA, LUDMILA SIQUEIRA.	Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.	2017	Ensino Fundamental; Educação Física e Letramento; Pesquisa qualitativa com base no materialismo dialético; Bloqueio de trabalho interdisciplinar entre os docentes de Educação física e os de pedagogia; Mecânica da escrita.
24.	INTERDISCIPLINARIDADE: COMPREENDENDO FRAÇÕES POR MEIO DE ATIVIDADES FÍSICAS 08/09/2017 ...	BORGES, MARCIA ROSANE OSVALD	Mestrado Profissional em Ensino Científico e Tecnológico Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES.	2017	Interdisciplinaridade; Matemática e Educação Física; Atletismo e Frações; Interdisciplinaridade e contextualização; ensino crítico e protagonismo.
25.	PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIO CIDADÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA	CHAVES, VANUSA SOARES.	Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE	2017	Extensão; Contribuições para a formação profissional.

	EXTENSIONISTA COM ÊNFASE NAS RELAÇÕES MULTI, INTER E/OU TRANSDISCIPLINARES E INTERPROFISSIONAIS DIAMANTINA – MG 2017 04/12/2017		FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI.		
26.	EDUCAÇÃO FÍSICA NA FASE CRECHE MEDIANDO PELOS JOGOS AS PRÁTICAS SOCIAIS 07/06/2018	MIGUEL, SALLY ATAIDE.	Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, MANAUS.	2018	Educação infantil Considera-se um estudo interdisciplinar; Pesquisa qualitativa; Considera as atividades motoras e de socialização, em que regras são introduzidas; natureza interdisciplinar.
27.	ENSINO-APRENDIZAGEM DO TEMA CORPO HUMANO NO ENSINO MÉDIO 29/06/2018	MENDONCA, WESLENE FREITAS.	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS.	2018	Ensino Médio; Biologia e Educação Física estudam o corpo humano; Produção de uma sequência pedagógica.
28.	EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: DOS PCN AO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL 28/03/2018 ...	FERREIRA, VALDINE	Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL.	2018	Ensino Médio; Análise bibliográfica e documental; Questiona a defesa da EFI na Área das Linguagens; Mapeia trânsito entre abordagens esportivistas, saúde crítico-emancipatória; Indica presença de proposta interdisciplinar.
29.	HORTA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE UM RECURSO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR EM UMA ESCOLA INTEGRAL 24/09/2018	RODRIGUES, KATIUSCIA.	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE	2018	Desenvolve um manual/proposta pedagógica; Matemática, Química, Educação Física.

			MATO GROSSO.		

FONTE: Próprio autor.

No referencial teórico, fiz menção a dois paradigmas da prática pedagógica interdisciplinar: o descrito por Fazenda (1993), que se estabelece coletivamente; e o apresentado por Pereira (2004), em que o professor desenvolve a prática individualmente. Identifiquei produções interdisciplinares que partem de compreensões distintas de interdisciplinaridade. Diferindo dos estudos de Santos (2015) e Bertoli (2015), em cujas propostas diferentes disciplinas dialogam a partir de temas específicos, o trabalho de Borges (2017) concebe a Educação Física como instrumento para o desenvolvimento de conteúdos relacionados à Matemática; o conteúdo Atletismo, mais especificamente o Revezamento 4 por 100 m, foi utilizado na prática pedagógica para facilitar a aprendizagem do conteúdo de frações, o que implica fraca interdisciplinaridade.

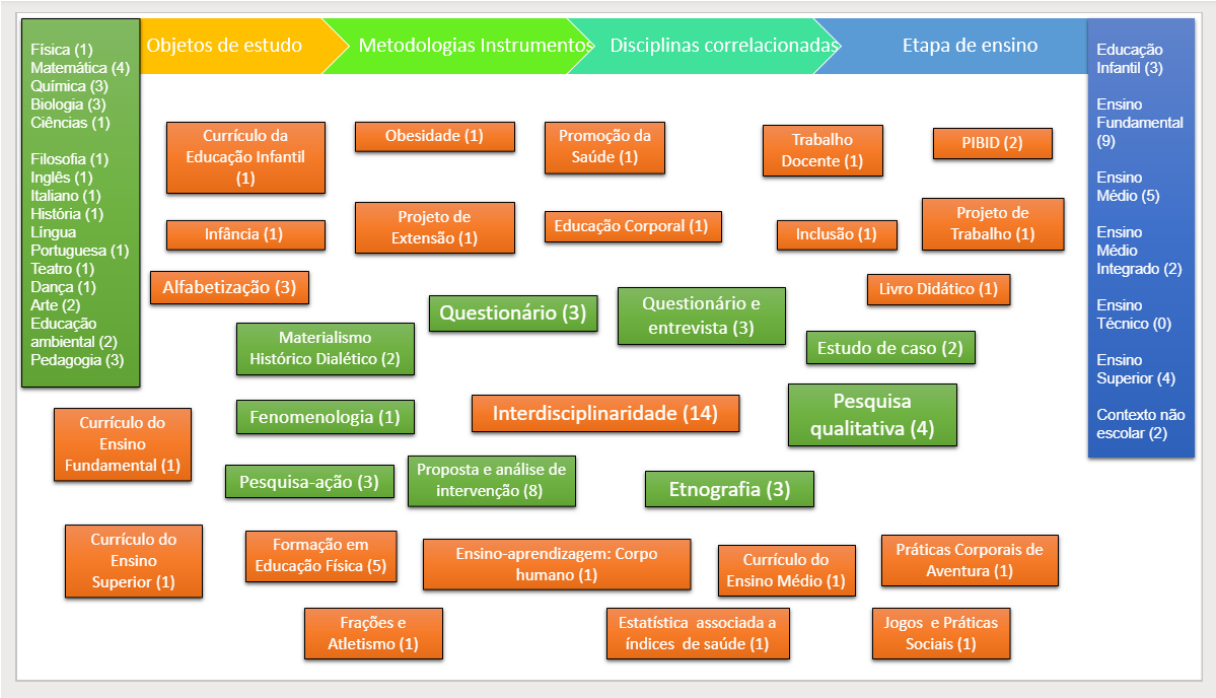
Conforme Pombo (2008), os modelos de trabalhos apresentados por Santos (2015) e Bertoli (2015) são exemplificações de como se materializam os trabalhos no campo da educação, podendo-se compreender como interdisciplinaridade forte. Em contrapartida, identifiquei um terceiro modelo, que é operado geralmente no campo da saúde. Apesar de desenvolver seu trabalho em uma instituição de ensino, o estudo de Barreto Filho (2016), dissertação vinculada à Escola de Enfermagem da Universidade Federal Fluminense, propõe o desenvolvimento de um programa em conjunto para solução de um problema; nesse estudo, os professores de Educação Física, Biologia e Química construíram um programa de ensino visando à atuação em prol da promoção da saúde para combate à obesidade.

O estudo de Oliveira (2016) exemplifica tanto o modelo de trabalhos que visam avaliar programas criados pelos autores quanto os estudos que utilizam o diálogo entre as disciplinas para solução de problemas. Os objetivos do trabalho expressam a forma como Oliveira (2016) entende a interdisciplinaridade e aplica o modelo utilizado no campo da saúde:

> Avaliar um programa didático-pedagógico criado pelo autor com atividades interdisciplinares visando a promoção da saúde de idosos e divulgá-lo para os profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Objetivos Específicos: Definir uma sequência de atividades integrando educação física, dança e teatro adaptadas ao público idoso. Avaliar os efeitos do programa criado na promoção do bem-estar do idoso com ênfase na sustentação postural. Elaborar material de divulgação do programa didático-pedagógico criado e avaliado (REIS, 2016, p. 6).

Os diferentes modelos implicam distintas materializações da interdisciplinaridade. Isso confere ao termo pluralidade de sentidos, tornando o termo interdisciplinaridade polissêmico, que não pode ser definido apenas como o diálogo entre duas ou mais disciplinas, como define Oliveira (2016). O que torna intrigante essa definição proveniente de Oliveira (2016) é que o autor baseia sua argumentação em Fazenda (1993), o mesmo utilizado neste estudo. Outra multiplicidade pode ser evidenciada no Quadro 6: os múltiplos temas com os quais se relaciona a interdisciplinaridade, as etapas do ensino em que é investigada, as metodologias utilizadas para interpretá-la.

Quadro 6 – Mapa visual construído a partir da análise dos quatro eixos e a frequência da ocorrência



FONTE: Próprio autor.

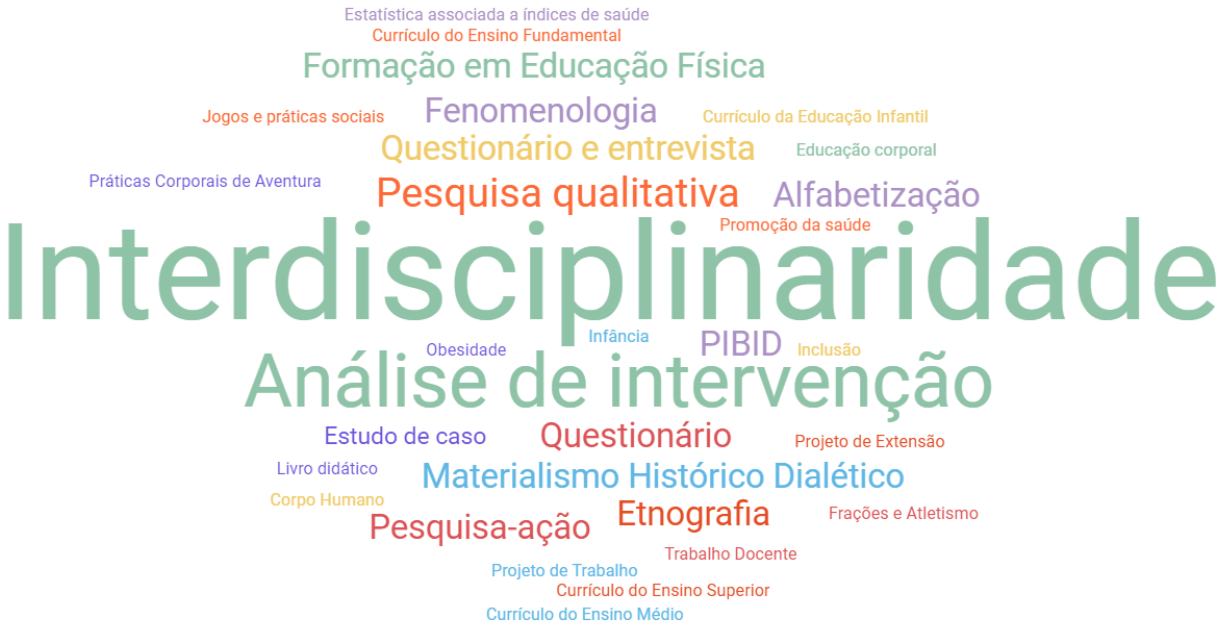
O Quadro 6 apresenta uma síntese sistematizada em que os resultados dos eixos analisados (Etapa de Ensino, Metodologia, Objetos de Estudo, Disciplinas relacionadas com a Educação Física) foram dispostos em torno do tema estudado com

o número que expressa a incidência e a quantidade de vezes em que apareceram nos trabalhos analisados. Foram encontrados quatorze trabalhos que investigaram de forma central a interdisciplinaridade, dos quais treze são de caráter intervencionista. Foram identificados cinco trabalhos cujo objetivo é analisar programas e práticas e cuja argumentação adveio de análise documental, sendo que o estudo de Bolzan (2015) foi alocado nessas duas categorias. Somando-se a esses dois tipos de estudos, doze trabalhos são construídos a partir de análise e interpretação dos contextos. Isso representa menos de dez por cento dos cento e quarenta e cinco trabalhos encontrados na primeira busca relacionando os termos Educação Física e Interdisciplinaridade, o que me leva a afirmar que foram pouco expressivas as pesquisas *in loco* de Teses e Dissertações entre os anos de 2013 e 2018.

Embora a tônica desta escrita possa deixar transparecer que haja desqualificação dos trabalhos intervencionistas e oriundos de Mestrado Profissional, não é isso que defendo. Entendo que a pesquisa de campo que toma o contexto como fonte de aprendizado confere visibilidade tanto às práticas dos professores e professoras que realizam quanto às estratégias que possibilitam a materialização das práticas. Trabalhos como o de Santos (2015), que, pela Pesquisa-Ação, propõem atividades que integram a Educação Física e as Artes, tematizando o corpo e suas representações, contribuem para qualificação da prática pedagógica, desde que sejam construídas as transposições de aprendizagens. As atividades foram planejadas e efetivadas pela pesquisadora, o que lhe confere protagonismo diante da compreensão do objeto de estudo.

A partir do quadro e das incidências dos temas, construí a nuvem de palavras para ilustrar as múltiplas conexões investigadas nos resultados da busca sistematizada.

Imagem 2 – Nuvem de palavras construídas a partir da ocorrência dos termos.



FONTE: Próprio autor.

Esta seção buscou apresentar um panorama dos estudos produzidos sobre a interdisciplinaridade e a Educação Física entre os anos de 2013 e 2018, identificando os temas que se relacionam às referidas pesquisas: centralidade da interdisciplinaridade, incidência nas diferentes etapas de ensino e metodologias utilizadas para obter e interpretar as informações. Para este estudo, em especial para a inserção no campo e a interpretação das situações observadas, foi decisivo deparar-me com os três usos da interdisciplinaridade: como processo de ensino e aprendizagem por meio do diálogo; ensino e aprendizagem que faz uso de outra disciplina; interdisciplinaridade para resolução de problemas. Na sequência apresento algumas aprendizagens a partir dos primeiros contatos com a 12ª Coordenadoria Regional de Educação (12ª CRE), responsável tanto pela intermediação das escolas com a Secretaria de Educação (SEDUC) quanto por alguns aspectos da gestão das escolas estudadas, com exceção do Instituto Brasil.

4.1.2 - Aproximação da 12ª Coordenadoria Regional de Educação: etapa dois

A etapa de aproximação da 12ª CRE coopera com o estudo na medida em que este órgão gestor faz a intermediação entre as diretrizes provenientes da SEDUC e as escolas (RIO GRANDE DO SUL, 2019)[40]. Dessa forma, contribui diretamente para a compreensão das implicações das alterações legais, objetivo deste estudo. A 12ª CRE compreende as escolas estaduais das cidades de Arambaré, Arroio dos Ratos, Barão do Triunfo, Barra do Ribeiro, Butiá, Camaquã, Cerro Grande do Sul, Charqueadas, Chuvisca, Dom Feliciano, Eldorado do Sul, General Câmara, Guaíba, Mariana Pimentel, Minas do Leão, São Jerônimo, Sentinela do Sul, Sertão Santana e Tapes.

Segundo a Coordenadora, que ocupa o cargo por indicação política, o Instituto Colômbia é a maior escola da região em número de alunos e professores, e a Escola de Ensino Médio Uruguai, uma das menores em número de alunos e professores da região da 12ª (Em uma manhã ensolarada, na cidade de Guaíba, Diário de Campo em 16 de julho de 2018). Cabe destacar que, para o Instituto Brasil, que integra a Rede Federal, não caberia o mesmo investimento de tempo investigando o campus central, que se localiza na cidade de Pelotas, pois o campus Camaquã/RS goza de maior autonomia em relação às escolas estaduais. O Instituto Brasil usufrui do direito ao voto no Conselho Geral, que reúne representantes dos segmentos de professores, servidores, estudantes e direção dos campus que compõem a Rede. O Conselho Geral constrói as pautas e diretrizes para os diferentes campus, o que ocorre a partir de convocação por parte da Reitoria de reuniões para debate (Diário de Campo; em 21 de outubro de 2019).

A coordenadora Ana Luiza é professora da Rede Estadual de Ensino (REE) e vinculada ao MDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Em 2015, ela assumiu o cargo de coordenadora-assistente e, em 2017, depois que o Partido Democrático Trabalhista (PDT) saiu da cúpula do governo de José Ivo Sartori do MDB, ela ascendeu ao posto de coordenadora e sobreviveu no posto, mesmo depois da eleição de Eduardo Leite, pelo Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB). No

[40]Disponível em: < https://educacao.rs.gov.br/nota-da-seduc-a-respeito-das-coordenadorias-regionais-de-educacao#:~:text=Atualmente%2C%20a%20Secretaria%20de%20Estado,mil%20escolas%20da%20rede%20estadual > acesso em 7 Out. 2020.

período de transição, houve um movimento liderado por diretoras e diretores de escolas com recolhimento de assinaturas para sua permanência no cargo. Depois de um processo seletivo realizado por um Instituto terceirizado e vinculado à iniciativa privada, e após um período permanecendo no cargo de forma interina, ela foi efetivada na Coordenação (compilado do Diário de Campo nos dias 16 de julho, 21 de agosto, 23 e 30 de novembro de 2018).

O relato anterior é decisivo por posicionar a Coordenadoria junto da administração estadual, ou seja, a gestão da 12ª CRE precisa alinhar-se aos interesses da gestão da SEDUC. Contudo, Ana Luiza consegue forjar laços com diretores eleitos e que dispõem de diferentes alinhamentos políticos. Para a professora Júlia, diretora na Escola Chile e que solicitou aos professores assinarem a lista reivindicando a permanência de Ana Luiza na coordenação da 12º CRE, “a Ana sempre atendeu aos nossos pedidos” (Em uma tarde de sol, ao som do burburinho da sala dos professores, Diário de Campo em 23 de agosto de 2018).

Em 2011 o governo do estado do Rio Grande do Sul - Tarso Genro, do Partido dos Trabalhadores (PT) - implementou uma reformulação curricular denominada Ensino Médio Politécnico. Em 2015, quando José Ivo Sartori (MDB) assumiu o governo, foi produzido um vácuo na orientação curricular para as escolas estaduais (naquela mesma manhã de 16 de julho de 2018). A ausência de nova diretriz implicou adaptações ao currículo implementado (extinção das disciplinas integradoras e de pesquisa) e a permanência de algumas alterações, como a organização por Área de Conhecimento e a ampliação da carga horária total para mil horas aulas no ano letivo (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Entendo que o vácuo pedagógico produzido pela gestão dos secretários nomeados por José Ivo Sartori (MDB) e Eduardo Leite (PSDB), no primeiro ano de seu mandato, provocou corridas para lugar nenhum dos agentes que trabalham na 12ª CRE. O vácuo pedagógico é marcado pela negação das políticas em vigor e a ausência de propostas que as substituíssem, e o ataque à educação por outros flancos, precarizando as condições de trabalho em todas as suas dimensões cometendo abusos que o poder judiciário ignorou. O exclusivo envolvimento em resolução de problemas operacionais dá prova disso, principalmente no final de 2019 e início de 2020, quando

os trabalhadores e as trabalhadoras marcaram reuniões com diretores, diretoras, supervisoras e supervisores para explicar e articular as mudanças curriculares vigentes a partir do início do ano letivo de 2020, interrompido em 19 de março.

Ao se questionar diretamente a coordenadora, que é a responsável pelo setor pedagógico da 12ª CRE, foi identificada ausência de planejamento e de um documento orientador. No final do ano de 2019, chegou às escolas uma nova diretriz para ser implementada em 2020, entre cujas mudanças estão a de carga horária de disciplinas, o apagamento das Áreas de Conhecimento, a avaliação por disciplina e não por Área de Conhecimento e a passagem da duração dos períodos para uma hora relógio (em uma manhã de muito calor e ao som de condicionadores de ar barulhentos no auditório da Escola Chile, Diário de Campo em 27 de novembro de 2019 e dia semelhante com clima de boas-vindas em 27 de fevereiro de 2020).

Durante os cinco dias em que frequentei a 12ª CRE, observei que as professoras que ocupam cargos nessa esfera da gestão envolvem-se na resolução de tarefas operacionais, como redação de relatórios da merenda escolar, busca de substituição em caso de falta de professores, intermediação de celeumas entre chapas concorrentes à direção e entre membros da direção com professores e professoras. À coordenadora cabe cuidar da gestão das alterações de designação bem como orientar estudos de viabilidade para fechamento de escolas. É distribuída entre os setores da 12ª CRE a apuração de denúncias, as quais podem implicar responsabilização dos gestores, sendo que nem todas as denúncias são apuradas pela 12ª CRE (um compilado dos diários de campo nos dias 21 de agosto, 23 e 30 de novembro de 2018 e 01 de março de 2019).

Às palavras da coordenadora Ana Luiza - “Eu passo o dia inteiro apagando incêndio” - referindo-se ao setor pedagógico, fiz um questionamento sobre projetos interdisciplinares em escolas da rede, ao que a professora Lúcia não soube responder imediatamente, mas comprometeu-se a enviar-me um e-mail (durante um dia intenso e movimentado dia na cidade de Guaíba/RS, na sede da 12º CRE em 01 de março de 2019). Dois meses depois, recebi o e-mail do setor pedagógico com a relação das escolas vinculadas à 12ª CRE que, naquele momento, estavam desenvolvendo projetos interdisciplinares integrando a Educação Física:

> Boa tarde! Após verificação, enviamos listagem com algumas escolas que desenvolvem projetos interdisciplinares com a participação da Educação Física: *EEEM Nestor de Moura Jardim [Guaíba/RS]; *EEEF Gastão Leão [Guaíba/RS]; *CE Cônego Scherer [Guaíba/RS]; *EEEM Otero Paiva Guimarães [Guaíba/RS]; *EEEF Gaston Augusto Santos César [Tapes/RS]; *EEEF Gustavo Wurdell [Sentinela do Sul/RS]; *EEEF Mineiro Nicácio Machado [Charqueadas/RS]; *EEEF Edison Nunes de Campos [Camaquã/RS]; *EEEM Visconde de Mauá [Butiá/RS]. Qualquer dúvida estamos à disposição. Setor Pedagógico, 12ª Coordenadoria Regional de Educação. (E-mail enviado pelo Setor Pedagógico da 12º Coordenadoria de Educação em 2 de maio de 2019)

Como, na relação enviada pela 12ª CRE, não consta nenhuma escola de Ensino Médio na cidade de Camaquã/RS com um projeto interdisciplinar envolvendo a Educação Física, a primeira impressão é a de que não existem trabalhos coletivos interdisciplinares nas escolas participantes, contudo o trabalho de campo permitiu-me identificar o contraditório: escolas que desenvolvem projetos escritos e não são materializados no cotidiano escolar. O contrário também ocorre: escolas em que os professores e professoras desenvolvem práticas pedagógicas interdisciplinares coletivas (como descrevo na etapa quatro destinada à apresentação dos achados a partir dos primeiros acessos ao campo), porém sem projetos formalizados.

A responsável pela Educação Física, professora Marlene, disse não ter informações sobre o desenvolvimento da disciplina nas escolas e afirmou que, durante o ano inteiro, fica envolvida na organização dos Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul (JERGS): licitações, arbitragem, premiações, transporte e alimentação (em uma manhã movimentada e turbulenta na 12ª CRE na cidade de Guaíba em 23 de agosto de 2018). A pouca intimidade com o trato pedagógico materializa-se na resposta superficial e orientação genérica quanto às aulas remotas, que inicialmente foram denominadas Aulas Programadas: “Colegas, conforme orientação da Seduc, solicitamos que sejam encaminhadas aos alunos atividades que possam ser realizadas em casa. Atenciosamente, Marlene Garcia” (e-mail recebido da assessora de Esporte Educacional da 12ª CRE, em 15 de abril de 2020).

A partir do recebimento dessas informações questionei: “Boa tarde, Marlene! Poderia me dizer como devem ser estas atividades? Precisamos exigir entrega de trabalhos e atividades? Grato, Jônatas” (e-mail enviado como resposta por este pesquisador, em 15 de abril de 2020). Em resposta aos meus questionamentos, recebi a seguinte mensagem oito dias depois: “Boa tarde, as atividades podem ser teóricas ou

práticas onde os alunos podem enviar vídeos. Atenciosamente, Marlene Garcia" (e-mail recebido da assessora de Esporte Educacional da 12ª CRE, em 23 de abril de 2020).

Considerar apenas essa troca de mensagens pode conduzir ao entendimento de que a pergunta não foi específica e provocou a resposta insuficiente do ponto de vista da efetivação da prática pedagógica. Porém, ao considerarmos os outros encontros com a professora de Educação Física e Assessora de Esporte Educacional, Marlene Garcia, sua resposta evidenciou desconhecimento em relação à prática pedagógica em Educação Física nas escolas da REE sob a coordenação da 12ª CRE. Enquanto as outras disciplinas dispõem de profissionais de suas áreas na 12ª CRE envolvidos com a prática pedagógica, a Educação Física dispõe de uma profissional que se envolve exclusivamente com questões relacionadas aos JERGS. As implicações da prática pedagógica dos professores e professoras de Educação Física são mais diversas do que sou capaz de mencionar, mas entre elas estão as crenças do professorado, a identidade docente, a experiência, a formação inicial e continuada e o currículo, como argumenta Günther (2006).

Em se tratando da rede estadual, falta não só a formulação de diretrizes sob a ciência dos professores e professoras, mas também um representante que dialogue com o professorado sobre o desenvolvimento dos conteúdos e da prática pedagógica em Educação Física. No decorrer de vinte meses de observação participante, que consistiu no trabalho de campo, observei o caráter esportivista das aulas, marcadas pelo envolvimento intenso e protagonista dos professores e professoras de Educação Física das Escolas Estaduais de Ensino Médio, da cidade de Camaquã/RS, na realização da fase municipal dos JERGS.

As seções destinadas à apresentação das aprendizagens com o estudo preliminar não foram organizadas pela lógica temporal, mas expressando o adensamento das informações obtidas em relação às escolas e aos fenômenos estudados. A aproximação da 12ª CRE, além de cooperar para a negociação de acesso aos contextos estudados, proporcionou compreender a ausência não só de diretrizes para Ensino Médio das escolas, mas também de planejamento pedagógico e planejamento para a Educação Física nessa esfera da gestão pública. Por fim, busquei descrever o alinhamento da ênfase esportivista e competitivista com a valorização da

parcela que vence os jogos e disputas, que estrutura e é estruturada no campo de estudo. A seguir, apresento um esforço interpretativo das respostas obtidas por meio de questionários distribuídos e recebidos dos quinze professores que estavam ativos, quanto à prática pedagógica no Ensino Médio, na cidade de Camaquã/RS.

4.1.3 - Limitações, distorções e contribuições de um estudo a partir de Questionário: etapa três

Certamente o título iniciado pelos termos “limitações” e “distorções” provoca interpretações múltiplas, que, se não explicado de antemão, pode gerar equívocos. Durante a etapa de revisão no banco de Teses e Dissertações, foram identificados três trabalhos, entre os quais a Tese de Weber (2013) e a Dissertação de Souza (2013), que utilizaram apenas o questionário como fonte de informações. Outros três trabalhos utilizam, além do questionário, a entrevista para compreensão dos fenômenos estudados. Em nenhum dos estudos é questionada a validade desse instrumento na obtenção das informações.

Contudo, o cotejar das respostas e as observações do campo demonstrou que os achados construídos a partir dos questionários são insuficientes para compreender a complexidade dos contextos estudados. Entendo que considerar apenas o questionário para este estudo acarretaria compreensões limitadas e distorcidas da realidade vivida pelos docentes, que, inicialmente, afirmaram não trabalharem de forma interdisciplinar. No entanto, considerar as limitações desse instrumento pode fornecer informações significativas para compreensão dos contextos ao cotejar os dados obtidos por meio de diferentes instrumentos. Pela observação participante, foi possível identificar que a professora Niara, apesar de afirmar não desenvolver atividades interdisciplinares, dialoga, na sua prática pedagógica, com as disciplinas de Artes e Língua Portuguesa (no final de uma manhã de quarta-feira, Diário de Campo em 9 de setembro de 2019).

Durante a graduação, li artigos provenientes de estudos que utilizaram o questionário como instrumento na obtenção das informações, cujos autores frequentemente relatam dificuldade de retorno das respostas. Entendo que a estratégia utilizada e o pequeno universo de colaboradores, quinze no total, contribuíram para que cem por cento dos docentes de Educação Física atuantes no Ensino Médio na cidade

de Camaquã/RS participassem do estudo por meio do questionário. Conhecer os docentes e as rotinas bem como ter acesso ao grupo de mensagens permitiu-me, por meio de busca ativa, ir ao encontro dos que estavam atrasados com a resposta e entregar-lhes o formulário.

O formulário foi construído com o intuito de entender os seguintes aspetos: o que os docentes compreendem por interdisciplinaridade; se a materializam em sua prática; como eles percebem a proximidade dos colegas com a interdisciplinaridade; como percebem a Educação Física em relação a outras disciplinas nesse quesito. Nem todas as informações apresentadas se confirmaram na fase de inserção aos contextos estudados, permitindo-me afirmar que esse tipo de instrumento para compreensão da prática pedagógica é válido para uma aproximação, porém limitado para compreensão do que ocorre no cotidiano escolar.

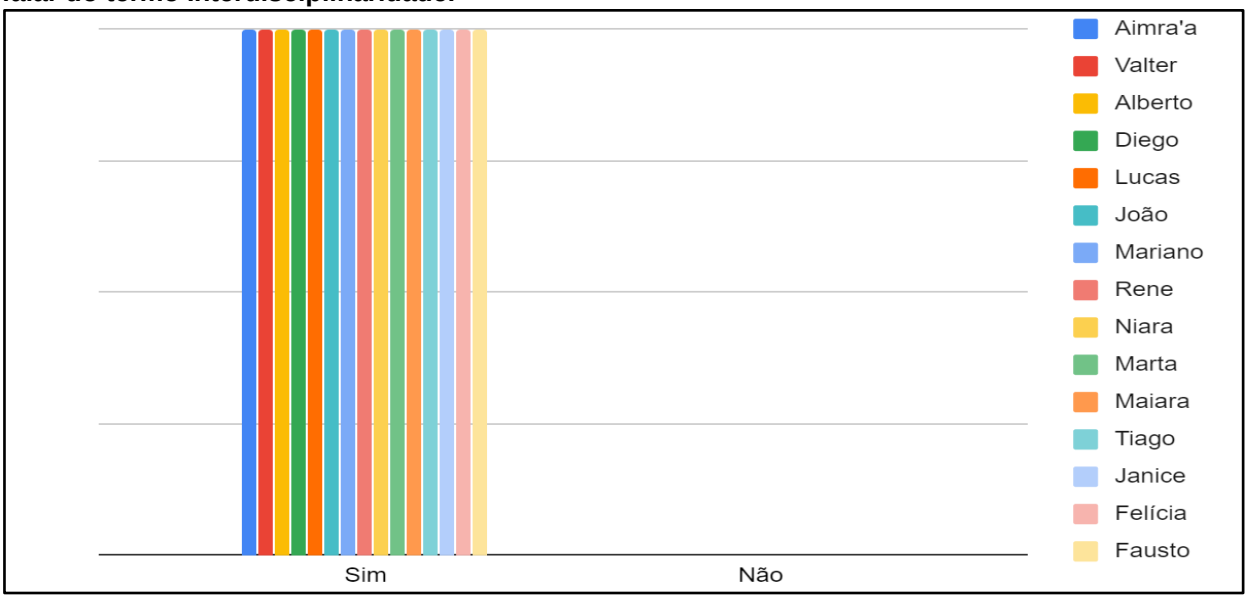
Na sequência, apresento a análise e a interpretação das respostas que os professores de Educação Física apresentaram. Para elucidar a compreensão de algumas questões, expresso a síntese das respostas dos docentes com representação gráfica. Devo ressaltar que, embora não seja comum em estudos de cunho qualitativo a presença de gráficos, porque podem reduzir a compreensão contextual e provocar interpretação descolada da realidade, eu os utilizo aqui como estratégia pedagógica. Essa compreensão é debatida por Triviños (2017), para quem a utilização de gráficos e de representações numéricas em estudos qualitativos precisa estar bem ajustada aos contextos estudados, não devendo ser analisada isoladamente e com exclusividade.

Duas respostas chamam a atenção pela sua unanimidade. Quando indagados se já ouviram falar no termo interdisciplinaridade, foram unânimes em responder afirmativamente. Dos quinze docentes que responderam positivamente, cinco não informaram o contexto em que ouviram falar, cinco responderam ter ouvido falar durante a graduação, quatro responderam que foi na escola, e uma docente respondeu que ouviu durante uma formação no contexto escolar. Ressalto ainda que, dos quinze docentes que responderam ao questionário, treze são da Rede Estadual, tendo todos ingressado na rede como Ensino Médio Politécnico vigente e, como já argumentado por Pontes (2015), essa estrutura curricular tem como um dos pilares formativos a interdisciplinaridade.

O que essa informação nos permite entender sobre o fenômeno? Permite-nos compreender que, embora o termo circule na teia de conceitos desses docentes, não desvela os sentidos a ele atribuídos. Ao afirmarem sobre o conhecimento do termo durante a formação inicial e continuada, os colaboradores sugerem terem abordado o tema com certo grau de profundidade; também permite compreender a existência de um movimento em direção às práticas interdisciplinares. Entendo, por fim, que, dialeticamente, a legislação atende à demanda de se promoverem o diálogo e a convergência entre as disciplinas e as leis, que, por sua vez, atravessam os contextos, influenciando a formação inicial e continuada dos docentes.

No Gráfico a seguir, os professores são representados por cores diferentes; para as respostas à pergunta, foi inserida uma barra com as respectivas cores. Escolhi o Gráfico 1 em barras para materializar as respostas positivas sem invisibilizar a resposta não marcada.

Gráfico 1 - Respostas dos professores de Ensino Médio de Camaquã/RS sobre já terem ouvido falar do termo Interdisciplinaridade.



FONTE: Próprio autor.

A resposta positiva dos docentes a essa pergunta não implica a mesma profundidade reflexiva e o mesmo sentido atribuído à noção de interdisciplinaridade por eles concebida. Antes de especificar como traduziram em poucas frases suas compreensões sobre a temática, busco entender em que tempos e espaços esse coletivo construiu a rede de sentidos que constitui a noção compartilhada. Considerei

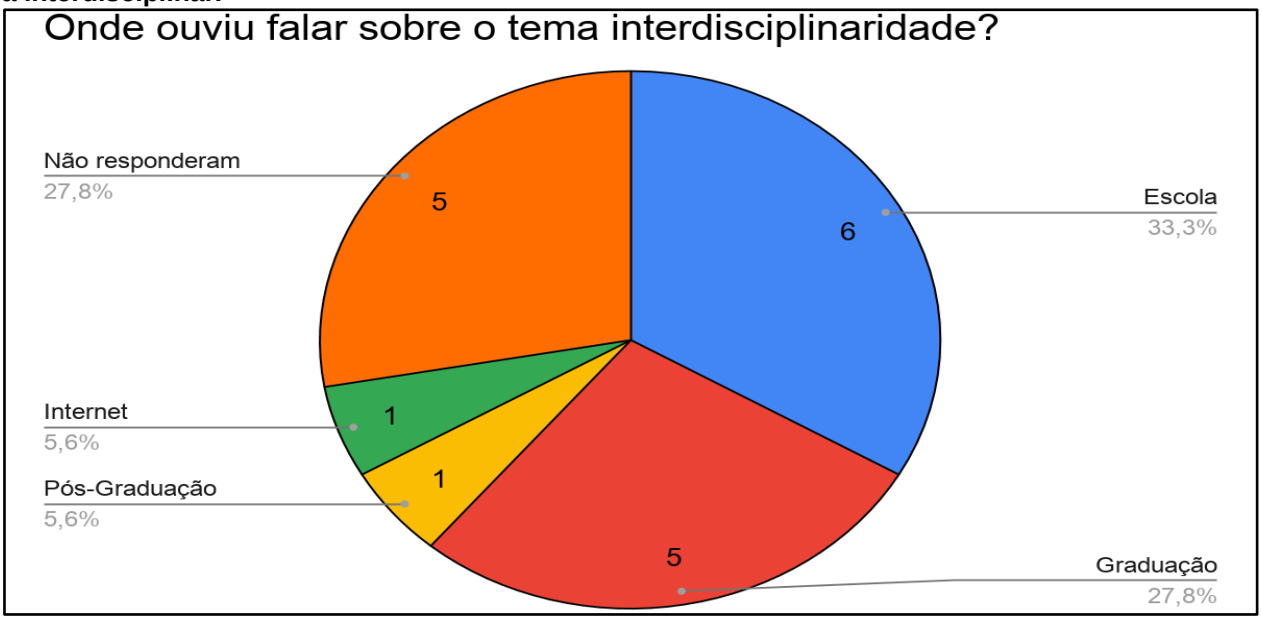
todas as respostas, razão pela qual a soma do número de respostas supera o número de participantes. Esse questionamento colabora para a compreensão de que a escola é um contexto formativo para os docentes, sendo que, em seis respostas, a Escola figurou como um espaço/tempo em que se tratou, em alguma medida, do tema. Em cinco respostas, fica evidenciado que a etapa formativa da graduação não é estanque.

Entendo que é decisivo materializar que a resposta sobre o local representa as dimensões espaço e tempo, na medida em que constituem, simultaneamente, o contexto espacial e o momento profissional da vida dos professores e professoras. Ao responderem ter sido na escola, indicam que a aproximação com o tema ocorreu após o início da vida profissional, ou seja, no contexto de trabalho; ao relatarem ter sido na graduação, indicam ter tido contato não só no espaço físico das faculdades ou universidades, mas também no momento que precede a inserção plena no mundo do trabalho.

Sobre essa etapa que precede a plena inserção no mundo do trabalho, o estudo de Silva (2014), identificado na busca sistematizada, é um dos quatro estudos que tomam o Ensino Superior como etapa a ser investigada. Investigando as condições para a formação interdisciplinar em um curso de graduação em Educação Física, a pesquisadora identifica que a presença da interdisciplinaridade nos documentos que estruturam a formação não garantem as condições e o desenvolvimento de práticas para essa formação (SILVA, 2014).

O Gráfico 2, a seguir, foi escolhido porque possibilita identificar, em apenas uma imagem, os tempos e os espaços que os docentes lembraram terem ouvido sobre o tema, sem identificar a profundidade das abordagens. O gráfico materializa cinco respostas que indicaram a formação inicial, seis respostas que identificaram a escola; se cotejarmos com a resposta que indica a Pós-Graduação como um tempo/espaço, é possível inferir que a temática circula nas diferentes etapas da formação. Contudo, nem o reconhecimento de uma possível validade do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar tampouco a abordagem em diferentes etapas da formação não garantem a efetivação da prática pedagógica interdisciplinar pelos docentes de Educação Física.

Gráfico 2 – Identificação dos tempos e espaços em que o professorado construiu sua noção sobre a interdisciplinar.



FONTE: Próprio autor.

Apresentei inicialmente a unanimidade quanto ao contato do professorado com o tema e ao entendimento de que essas noções foram construídas a partir de distintos tempos e espaços, o que implica eminentemente, além de distintas vivências, a produção e a expressão polissêmica de interdisciplinaridade entre os docentes. O Gráfico 2 apresenta as respostas das professoras e professores que materializam divergências e convergências, sendo que das convergências destaco o emprego das seguintes palavras: juntas, concomitantes, comuns, afins, interação, compartilhar. A utilização dessas palavras indica a compreensão compartilhada por parte do professorado sobre a necessidade de haver algum tipo de relação entre áreas, assuntos, conteúdos, disciplinas, projetos. Entendo que a compreensão sobre os objetos que dialogam é o ponto de divergência.

Outro ponto divergente que entendo ser decisivo para a dificuldade em efetivar a interdisciplinaridade é a compreensão de como ela se materializa. Entre as respostas destaco: ações pedagógicas, projetos, produção de conhecimento, trabalho em conjunto, processo de ensino-aprendizagem. Para melhor compreender o quadro geral das respostas, decidi materializá-las para essa pergunta.

Quadro 7 – Tabulação das respostas sobre o que os professores e professoras entendem por interdisciplinaridade.

Aimra'a	Ações pedagógicas conjuntas, em que as variadas disciplinas se comunicam e intervêm juntas para o conhecimento de determinados assuntos que perpassam essas diferentes áreas.
Valter	O desenvolvimento de projetos e conteúdos que contemplem o conhecimento de duas ou mais áreas do conhecimento e formação de maneira concomitante.
Alberto	É a capacidade de trabalhar conteúdos sob o olhar e contribuições de diversas áreas do saber, a fim de produzir conhecimento em comum sobre o maior número de aspectos, evitando assim uma visão limitada e compartimentada.
Diego	A relação, conexão em que disciplinas fornecem assuntos paralelos aos de outras matérias.
Lucas	Busca trabalhar assuntos relevantes às disciplinas afins de cada disciplina desenvolvendo um trabalho pensando num todo.
João	A produção de conhecimento envolve várias áreas de conhecimento ao mesmo tempo.
Mariano	Proposta que engloba conhecimentos de áreas distintas, que podem ser trabalhadas em paralelo trazendo maior significância para o processo de ensino-aprendizagem.
Rene	Um trabalho conjunto com disciplinas de outras áreas.
Niara	Entendo que é uma ligação entre as disciplinas, o que há de comum entre duas ou mais disciplinas.
Marta	Relação entre duas ou mais disciplinas que buscam através do conhecimento de cada disciplina. Uma forma mais efetiva de atingir os objetivos e fazer com que o aluno compreenda o que está sendo proposto.
Maiara	Elencar conteúdos e desenvolvê-lo relacionando várias disciplinas.
Tiago	Trabalhar um mesmo assunto nas mais variadas áreas.
Janice	Ampliar para o aluno(a) a integração e significado entre os conteúdos e disciplinas que lhes são oferecidos durante a educação escolar ressignificando o conceito de todo na aprendizagem.
Felícia	Compartilhar através do processo de ensino-aprendizagem conteúdos e atividades.
Fausto	Interação entre as disciplinas no contexto escolar.

FONTE: Próprio autor.

Mesmo sem compartilhar a mesma compreensão sobre o que é interdisciplinaridade, o professorado foi unânime ao responder que entende ser válido o desenvolvimento de atividades de cunho interdisciplinar. Todos e todas também responderam já terem observado o desenvolvimento de ações interdisciplinares, o que fortalece o argumento de que eles têm distintas vivências construídas a partir da formação inicial, da formação continuada e das experiências profissionais, mesmo que

elas tenham sido apenas observadas. Partindo da ressonante resposta positiva dos treze docentes que afirmaram buscarem trabalhar em suas aulas de forma interdisciplinar. A representação de interdisciplinaridade, compartilhada por esse coletivo, fica ainda mais confusa.

As cinco professoras e os oito professores responderam afirmativamente que buscam trabalhar de forma interdisciplinar em suas aulas e que entendem a interdisciplinaridade como uma prática que exige algum nível de diálogo com outras áreas, conteúdos, disciplinas ou assuntos. Em contrapartida, é preciso ressaltar que uma prática pedagógica com essas características exige planejamento, evidente intencionalidade e a presença de conteúdos e conceitos que não sejam desenvolvidos pela Educação Física. Esses pressupostos não ocorrem nas aulas observadas desses treze colaboradores, na medida em que elas eram orientadas pelo processo de ensino e aprendizagem do esporte como prática, e não como proposto por González e Bracht (2012): os autores sugerem uma abordagem ampla do fenômeno esportivo como conteúdo procedimental, atitudinal, conceitual e suas representações sociais.

Deparar-me com a informação unânime da observância, por parte dos e das docentes, da ocorrência nos diferentes contextos de ações pedagógicas interdisciplinares, mobilizou-me, a partir deste estudo preliminar, a investir em um estudo de caso que compreendesse todas as escolas de Ensino Médio da cidade. A resposta positiva pode indicar a possibilidade de observar trabalhos interdisciplinares nas escolas em que esses e essas docentes atuam. Destaco que, se considerar apenas o questionário como fonte de informação, essa interpretação é possível. As observações registradas no Diário de Campo descrevem que, dos quinze colaboradores que responderam ao questionário, apenas três professores se envolvem em práticas interdisciplinares. Decidi não incluir no gráfico 2 os três que não responderam para conferir, de forma mais apropriada, de onde partem as proposições de práticas interdisciplinares.

A leitura do Gráfico 2 deve considerar que os nove colaboradores que responderam “direção” e “supervisão” como proponentes dos trabalhos não excluíram a resposta que figurou apenas uma vez: “esfera superior da gestão escolar, externa à escola”. É importante esclarecer que, nas escolas estaduais, não há clareza na divisão

de tarefas e funções quanto aos cargos. Embora as direções geralmente se ocupem com tarefas administrativas, e a supervisão, com as pedagógicas, as orientações chegam ao corpo docente por intermédio da diretora na escola, que se encarrega de encaminhá-las. Outra distorção que pode ocorrer é o não discernimento entre funções e cargos: para alguns docentes, a supervisora compõe a direção, conforme se comprova pela afirmação do professor Lucas de que a supervisora integra a equipe diretiva (Durante a etapa municipal de Vôlei dos JERGS, no Ginásio Municipal, Diário de Campo em 16 de julho de 2018).

O Gráfico 3 tem este formato para demonstrar a visão geral dos setores que propuseram a atividade, a prática ou projeto interdisciplinar observado pelos professores de Educação Física. As respostas indicam que a maior parte dos trabalhos foi proposta de forma vertical, ou seja, por um setor superior na hierarquia formal (GONZÁLEZ, 1997). Contudo, se isolarmos as respostas dos dois professores da Rede Federal, o percentual de propostas interdisciplinares provenientes dos pares e do próprio docente reduz-se pela metade, indicando que os docentes da Rede Federal gozam de maior autonomia quanto às práticas pedagógicas diversificadas. O tempo de planejamento, a relação de hora/aula por turmas, a carga horária de trabalho e a dedicação exclusiva são outras razões, além da autonomia conferida pela estrutura micropolítica do contexto, possibilitando nas práticas pedagógicas observadas o caráter interdisciplinar.

Gráfico 3 – Setores e agentes proponentes das atividades interdisciplinares.

FONTE: Próprio autor.

Identificar quem propôs as ações interdisciplinares nos contextos permite, além de entender como os agentes das escolas estudadas operam frente à interdisciplinaridade e outras demandas pedagógicas, identificar possíveis protagonistas nos contextos. Ainda que o professorado de Educação Física tenha demonstrado protagonismo na organização dos jogos da etapa municipal dos JERGS, esse protagonismo não se efetiva no trato pedagógico (Ginásio Municipal de Camaquã/RS, Diário de Campo em 16 de julho de 2018). Para se compreenderem os limites e possibilidades para a efetivação de práticas interdisciplinares, entendo que elas se efetivam por múltiplos fatores, que são discutidos na seção que busca compreender os limites e possibilidades para sua efetivação.

Ao cotejar as respostas dos colaboradores em duas perguntas, identifiquei algumas marcas da implementação do Ensino Médio Politécnico (SOARES, 2000; PONTES, 2015). A noção de marcas que utilizo é a apresentada por Soares (2000), que as utilizou para as Ginásticas na Educação Física, das quais proponho uma transposição das aprendizagens para análise dos achados deste estudo. Entendo que, apesar de suspenso desde 2015, o Ensino Médio Politécnico conferiu certas marcas no repertório léxico bem como na sua prática pedagógica.

As marcas deixadas pela implementação do Ensino Médio Politécnico foram identificadas a partir de duas perguntas: a primeira sobre que áreas participaram de

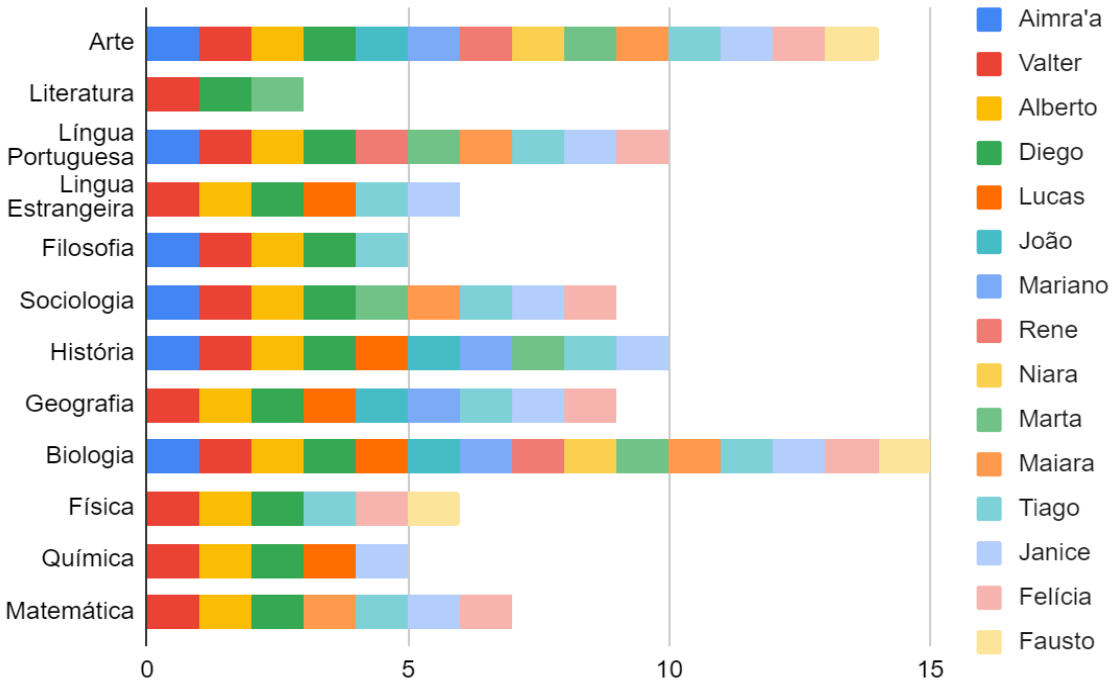
práticas interdisciplinares com a Educação Física; a segunda sobre quem propôs a prática que envolveu as docentes. O cotejar destas respostas apontaram para marcas do Politécnico nos termos utilizados pelo professorado. Três docentes descrevem terem participado de práticas interdisciplinares na Área das Linguagens, termo introduzido em 2011 pela reestruturação curricular.

Analisei as três respostas que utilizaram a terminologia introduzida pelo Ensino Médio Politécnico e identifiquei, nos três casos, que as supervisões foram as proponentes das práticas interdisciplinares. As professoras e professores que ocupavam os cargos de supervisão durante a implementação do Ensino Médio Politécnico 2011 a 2014, eram responsáveis pela implementação das mudanças propostas pela reforma curricular no contexto local (BORBA; PONTES; WITTIZORECKI, 2017). Entendo que as experiências interdisciplinares vividas e lembradas por estes e estas docentes foram marcas imprimidas pelo Ensino Médio Politécnico.

Para o tipo de análise que proponho é decisiva a forma como apresento a representação gráfica das respostas, razão pela qual escolhi para a análise da próxima questão um gráfico que indique a frequência de cada resposta. Questionei os professores e professoras sobre quais disciplinas entendiam ser possível realizar trabalhos interdisciplinares com a participação da Educação Física; eles marcaram as disciplinas que entendiam haver possibilidades de integração.

O Gráfico 4 apresenta as respostas desse coletivo para esse questionamento. No eixo horizontal, foram dispostas as respostas de cada docente, que é representado por uma cor; no eixo vertical estão dispostas as disciplinas do currículo escolar. Sendo assim, o Gráfico 4 apresenta a relação entre disciplinas vistas como possibilidades de interação com a Educação Física e o professorado.

Gráfico 4 – Disciplinas com as quais o coletivo docente compreende a possibilidade da realização de uma prática interdisciplinar.



FONTE: Próprio autor.

Para além da unanimidade apresentada pelo professorado, que compreende possibilidades de diálogo com a disciplina de Biologia, que resgata a raiz ou a marca higienista e eugenista da Educação Física (CASTELLANI FILHO, 1988), chamam a atenção quatorze respostas que aproximam a Educação Física da disciplina de Artes. Embora ambas componham a Área das Linguagens, podendo justificar o entendimento que haja proximidade entre as disciplinas, isso não se justifica, na medida em que a disciplina de Língua Portuguesa aparece dez vezes, Língua Estrangeira é assinalada seis vezes, e Literatura apenas três. Essas correlações permitem-me inferir ausência de clareza por parte desse coletivo quanto à proximidade com a Área das Linguagens. Ao analisar a aproximação construída pelas respostas dos professores e professoras quanto à proximidade entre a Educação Física e a Área das Ciências Humanas, as respostas, quando aglutinadas, formam um escalonamento semelhante às outras duas Áreas do conhecimento: dez professores aproximam a Educação Física da História, nove da Sociologia e Geografia e cinco da Filosofia.

A análise da Área das Ciências da Natureza, que abarca a disciplina de Biologia,

seis docentes aproximaram a disciplina de Educação Física da Física e cinco da Química. Entendo que cabe meu questionamento, mesmo sem condições materiais de responder de forma satisfatória, quanto a uma crise epistemológica na complexa rede de sentidos e significados dos professores e professoras que compõem o coletivo docente de Educação Física do Ensino Médio na cidade de Camaquã/RS.

O professor João, ao responder à questão que buscou compreender quais disciplinas cujos/cujas docentes entendiam não se aproximarem da Educação Física para trabalhos interdisciplinares, marco a disciplina de Matemática escreveu: “às vezes depende mais do profissional do que a disciplina” (Questionário para estudo preliminar entregue pelo professor João). Esta pista aproximou-me de João para entender melhor a afirmação de que o professor ou professora pode preceder a aproximação epistemológica entre as disciplinas para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares.

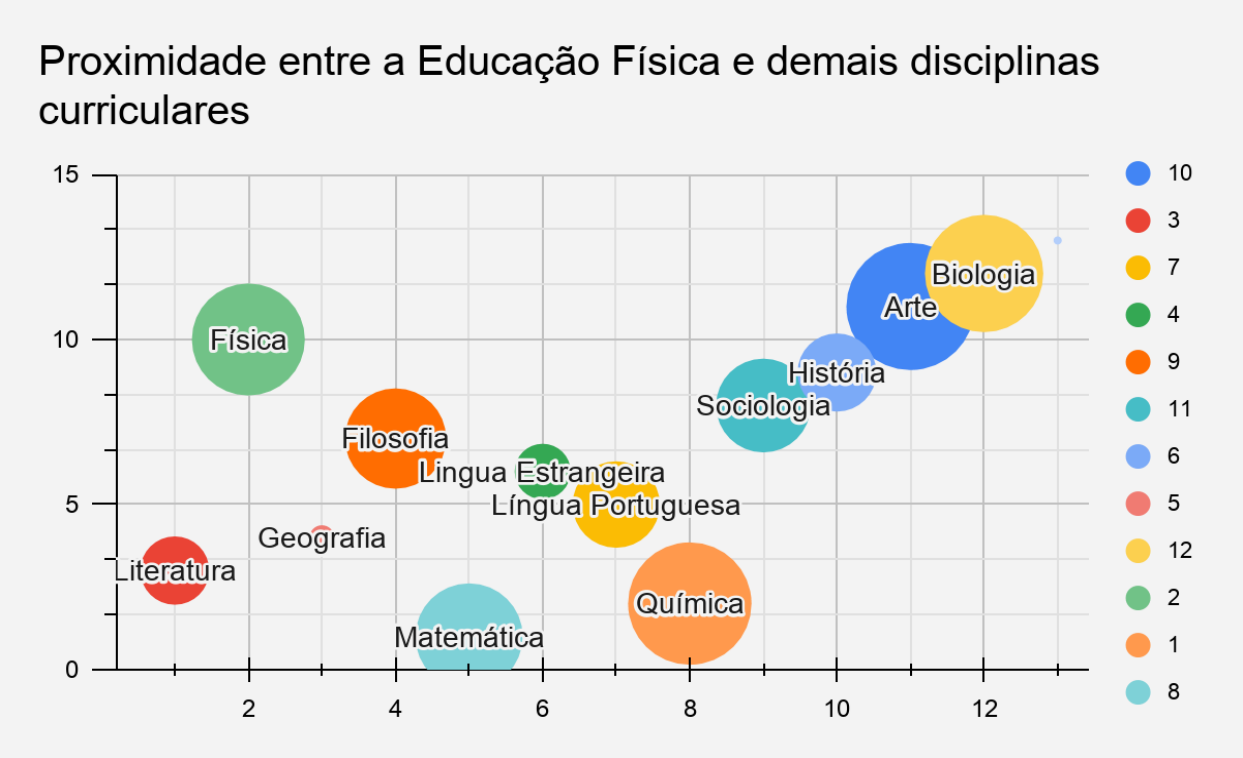
Durante o dia destinado às eleições nas escolas da Rede Estadual de Ensino, encontrei o professor João e dialogamos sobre sua resposta no questionário. Ele explicou que, no seu entendimento, é possível desenvolver práticas coletivas interdisciplinares entre a Educação Física e qualquer disciplina do currículo escolar. Para ele, em algumas situações, é preponderante a relação estabelecida entre os docentes e o desejo de estabelecer parcerias para construir coletivamente práticas entre as disciplinas (Um dia tumultuado e tenso por conta de votação e disputa entre duas chapas; Diário de Campo em 27 de novembro de 2018).

Minha aproximação e meus diálogos com o professor João produziram pistas sobre o desenvolvimento de práticas interdisciplinares em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual. Ele explicou que, entre os meses de junho e julho de 2018, iniciaria um projeto interdisciplinar junto com o professor de História (Leonel) e que, durante os encontros para o projeto, os docentes e os ambientalistas convidados desenvolveram conhecimentos relativos às técnicas de navegação em barco a velas, história das navegações, da construção da nau Seival construída por Giuseppe Garibaldi, a bacia hidrográfica do Rio Camaquã. Os conteúdos descritos referem-se às respectivas disciplinas Educação Física, História e Geografia, tendo como eixo transversal a educação ambiental (Diálogos durante o primeiro encontro do projeto interdisciplinar no

Instituto Colômbia com a participação de ambientalistas de Camaquã e Tapes; Diário de Campo, em 18 outubro de 2018).

Diferentemente da questão em que solicitei aos professores e professoras para assinalarem as disciplinas com as quais entendiam ser possível realizar um trabalho interdisciplinar com a Educação Física, as respostas representadas neste próximo gráfico são uma tentativa de quantificar a proximidade das outras disciplinas com a Educação Física, razão pela foram convidados a numerá-las conforme seu entendimento sobre da proximidade com a Educação Física. O eixo vertical representa a quantidade de professoras e professores que indicaram a disciplina naquela posição; o eixo horizontal representa a proximidade com a Educação Física, ou seja, quanto maior o círculo, mais à direita e para cima estiver a disciplina, mais próxima da Educação Física a disciplina foi alocada.

Gráfico 5 – Quantificação subjetiva da aproximação epistemológica das disciplinas curriculares da formação geral com a Educação Física.



FONTE: Próprio autor.

Lançando um olhar panorâmico sobre as aproximações da Educação Física com as disciplinas curriculares realizadas pelos e pelas docentes, é possível identificar que,

no polo mais próximo, inseriram a Biologia, e no polo mais distante, a Literatura. A materialização desses polos contraria a aproximação proposta pela organização por Áreas do Conhecimento, na medida em que a mais distante, Literatura, integra a Área das Linguagens, que contempla Educação Física, enquanto a mais próxima, Biologia, pertence à área das Ciências da Natureza, que não contempla a Educação Física. Entendo que os e as docentes aproximam esta daquela em virtude da raiz histórica em que a Educação Física foi construída: sob as bases higienistas da Medicina.

O diálogo com pares e a experiência na regência de turmas de Educação Física no Ensino Médio indicam que a temática relacionada aos aspectos biológicos é pulsante entre jovens estudantes. Reconhecendo os aspectos históricos ressalto que a demanda produzida pelos e pelas estudantes pode aproximar os e as docentes de Educação Física dos conhecimentos relacionados à Biologia Humana e identificar maior aproximação entre as disciplinas.

Junto à Biologia e aparecendo na sequência como segunda disciplina mais próxima da Educação Física, ambas foram aproximadas e compartilham a mesma Área das Linguagens. Já as demais disciplinas que compõem a Área das Linguagens aparecem no setor intermediário do gráfico. Uma compreensão epistemológica mais profunda facilitaria o diálogo da Educação Física com as demais disciplinas, no entanto esse quadro de distribuição das disciplinas que compõem a Área das Linguagens indica que essa compreensão é difusa. Somando-se a isso, a prática pedagógica centrada no Esporte inviabiliza as possibilidades de interlocuções.

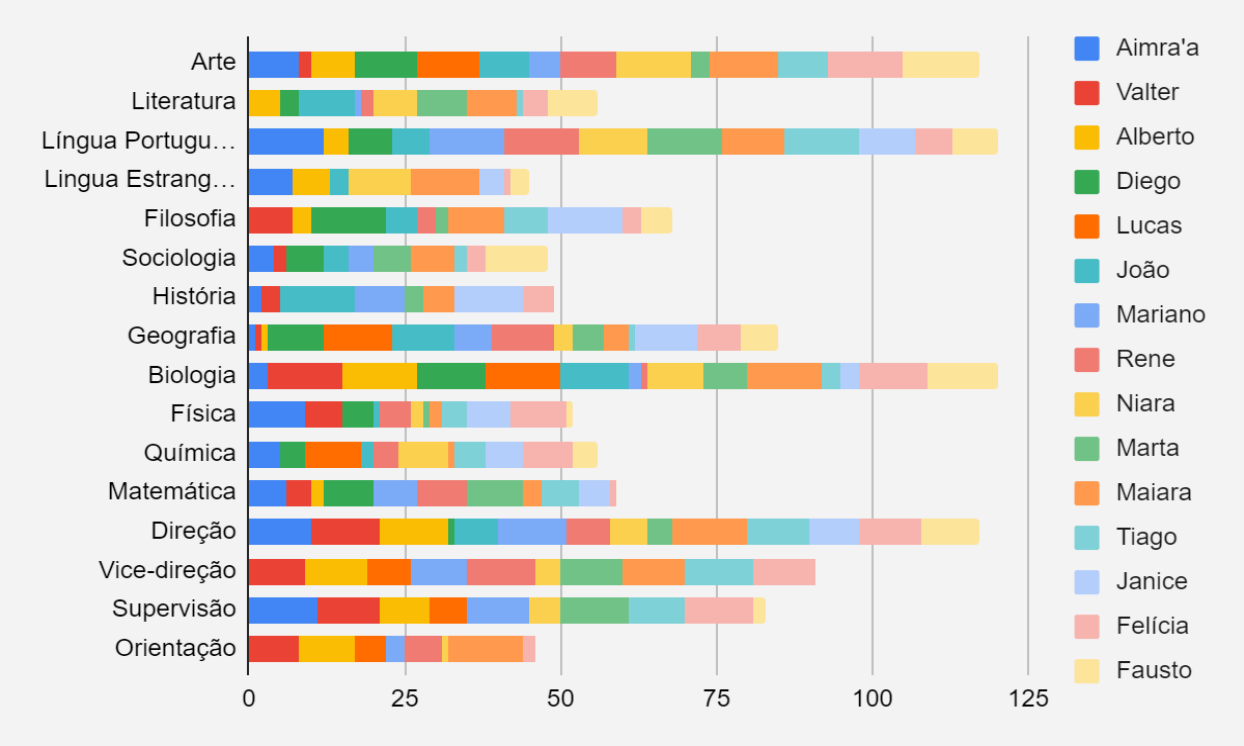
Antes de ir a campo distribuir os questionários, construí a hipótese de que existe uma relação entre a proximidade micropolítica dos professores e professoras com a realização de trabalhos coletivos interdisciplinares. Em uma tentativa de identificar essa possível relação, construí o questionamento em que o professorado foi convidado a enumerar o coletivo da escola conforme a afinidade. O termo afinidade foi utilizado por conta do entendimento construído durante a realização da pesquisa para a Dissertação de Mestrado, quando identifiquei que as professoras e professores traduziam as aproximações micropolíticas a partir do termo afinidade (BORBA, 2015).

No Gráfico 6, os números foram convertidos em fragmentos que foram horizontalmente alinhados com os cargos e as funções. Quanto maior a proximidade do

docente, maior é o fragmento que o representa; sendo assim, as barras que mais se aproximam da outra extremidade na figura são as que o coletivo entende terem maior proximidade. O coletivo docente de Educação Física que atua no Ensino Médio da cidade de Camaquã/RS se percebe mais próximo de colegas que atuam com a disciplina de Biologia, Língua Portuguesa, Arte e na direção escolar.

Já no polo mais distante quanto à aproximação micropolítica, as professoras e professores elencaram as pessoas que trabalham com as disciplinas de Língua Estrangeira, Sociologia, História, e na função de Orientação. Considero compreensível o agente que trabalha com a Orientação Educacional figurar entre os mais distantes, já que, em quatro escolas acompanhadas, há pelo menos um turno sem a presença de um profissional exercendo essa função.

Gráfico 6 – Aproximação dos e das docentes de Educação Física quanto à afinidade.



FONTE: Próprio autor.

A proximidade com a Direção é um lugar estratégico para que os e as docentes alcancem seus objetivos (BORBA, 2015), já que esse cargo opera com recursos e influências de forma privilegiada. As disciplinas de Biologia, Arte e respectivos regentes figuram nas duas perguntas: na que versou sobre a proximidade com a Educação

Física; e na que versou sobre a afinidade com as disciplinas e regentes mais próximas. Já as disciplinas mais distantes, nesta última questão, ocupam posições dispersas nos diferentes graus de proximidade. Entendo que existe uma relação entre a proximidade e a compreensão sobre a proximidade epistemológica.

Considerando que esse alinhamento ocorre apenas com as disciplinas próximas, entendo haver uma relação dialética entre a relação epistemológica e a relação micropolítica. Ao envolver-se e relacionar-se micropoliticamente, os docentes aproximam-se também dos conteúdos e das práticas dos professores e professoras, o que lhes permite vislumbrar os pontos de conexão epistemológica. A identificação dos pontos epistemológicos convergentes favorece o diálogo e alinha os interesses micropolíticos dos docentes que, por se tratar de um contexto escolar, na maior parte das vezes, as disputas envolvem o processo de ensino-aprendizado e de procedimentos relacionados.

Entre as aprendizagens construídas sobre os sete contextos estudados, a partir desta etapa da pesquisa, destaco os alinhamentos dos professores e professoras de Educação Física com as disciplinas e respectivos docentes de Biologia e Arte. Esse achado, ao mesmo tempo em que indica uma possível relação entre micropolítica, interdisciplinaridade e compreensão epistemológica ou representações da Educação Física para esse coletivo, suscita questionamentos, com os quais quero encerrar esta seção. Interrogo-me até que essa relação materializa-se na prática pedagógica? E, caso ocorra, como se dá essa relação no cotidiano escolar? Por fim, o quanto esses fenômenos limitam ou potencializam a prática pedagógica coletiva?

4.1.4 - Primeiros passos em direção aos contextos: etapa quatro

A quarta etapa deste estudo complementar materializou-se no acompanhamento das atividades desenvolvidas em um projeto denominado Práticas Náuticas. Essas atividades ocorreram em cinco lugares distintos, sendo que cada local era escolhido de acordo com os recursos necessários para o momento de ensino-aprendizagem: Instituto Estadual Colômbia, casa do professor de Educação Física (João), Prainha (um lago artificial da cidade), uma academia de natação e o rio Camaquã. O projeto foi idealizado pelo professor João, na Escola Estadual de Ensino Médio Uruguai e no Instituto

Colômbia, e auxiliado pelo professor de história (Leon), na Escola Chile, com o apoio de uma professora de Geografia do Instituto Colômbia; estudantes das escolas mencionadas e respectivos pais transitaram no projeto. O Questionário possibilitou a identificação do Projeto de Práticas Náuticas, antecipando minha decisão de acessar as escolas estudadas.

O professor João descreveu o projeto como interdisciplinar e que iniciaria imediatamente. A suposição de que o projeto poderia não se repetir e a informação obtida junto à 12ª CRE de que não existem projetos interdisciplinares sendo desenvolvidos em escolas de Ensino Médio de Camaquã/RS ratificaram a decisão de antecipar o acesso. No período contemplado pelo estudo preliminar, junho de 2018 a março de 2019, o professor trabalhava nas escolas Instituto Estadual Colômbia e na Escola de Ensino Médio Uruguai. A partir do arranjo formado com o professor Leon, que trabalhava na Escola de Ensino Médio Chile e buscou a participação de estudantes desta escola, o professor João apresentou o projeto no Instituto Brasil, buscando o engajamento de estudantes. Entretanto, o professor João expressou descontentamento por não ter recebido apoio do Instituto Brasil e de seus estudantes. Certamente o descontentamento não considerou os diferentes projetos ofertados a esses estudantes bem como a elevada carga de estudos no Ensino Médio Integrado. A possibilidade de acompanhar o desenvolvimento desse projeto forjou uma ramificação do estudo principal, permitindo elucubrações próprias de um trabalho com coerência interna desta etapa, além de contribuir para o ajuste das lentes interpretativas para a sequência do estudo.

O Projeto idealizado pelo professor João teve início em junho de 2018, com encontros semanais entre os participantes durante os oito meses subsequentes. No mês de março os participantes uniram-se a um grupo ambiental que defende a preservação e a não mineração do rio Camaquã; juntos, os dois grupos desceram o rio Camaquã, de Amaral Ferrador/RS até sua foz, na Laguna dos Patos, que divide as cidades de Camaquã/RS e São Lourenço do Sul/RS, passando pela cidade de Cristal/RS. Nesse evento, os participantes puderam vivenciar e pôr em prática os conhecimentos técnicos sobre a navegação em barco a vela. Durante a descida do rio, foram debatidas as questões que envolvem a mineração e observados os aspectos

geográficos e hidrográficos da região. Infelizmente, foi confirmada a suposição de que o projeto não se repetiria: em março de 2019, o projeto Práticas Náuticas encerrou-se com uma atividade de culminância, que é o momento em que se põem em prática e materializam-se ações que evidenciam as aprendizagens construídas (Durante dois dias e uma noite de aventura no rio Camaquã, 22 e 23 de março de 2020).

A culminância pode ser um evento, apresentação, amostra ou seminário; nesse caso, foi uma expedição por água, percorrendo oitenta quilômetros pelo Rio Camaquã, com uma equipe de apoio por terra. Sobre essa experiência, os professores João e Leon afirmaram: “Foi uma navegada maravilhosa no rio de maior preservação que já naveguei. E pensar que há propostas de mineração de chumbo e outros metais para esse Rio. Não à mineração no Rio Camaquã” (Professor João em uma rede social em que relatou a experiência vivida com fotos). Na sequência, o professor Leon acrescenta: “Verdade. Precisamos valorizar esta maravilha da natureza para não repetir outros desastres que já ocorreram neste rio envolvendo mineração”.

As afirmações dos professores conectam ainda mais o projeto desenvolvido na escola ao movimento que luta contra a mineração, inserindo o projeto à realidade que pode implicar diretamente o presente e futuro dos estudantes. Veiga-Neto (1994) descreve que a interdisciplinaridade é apresentada em oposição à especialização para dar conta de uma compreensão holística da realidade. Embora eu considere que existam limitações no trabalho dos professores, é possível afirmar pelos fragmentos até aqui apresentados que o projeto Práticas Náuticas é integrador e é posto como instrumento da compreensão integral da realidade que atravessa e atravessará a vida dos estudantes. Marco e Marivone, ambientalistas presentes na primeira reunião e na culminância do projeto, descrevem a ligação entre a luta contra a mineração e a vida dos estudantes (Diário de Campo; no entardecer entre os turnos vespertino e noturno, no Instituto Colômbia, em 18 de outubro de 2018).

Marco relata o papel dos ambientalistas na preservação dos Butiazais de Tapes/RS e explica que a mineração poderá impactar diretamente os recursos hídricos da cidade, com implicações diretas na vida dos cidadãos da Região da Costa-Doce, sinalizando que lutar contra gigantes da mineração mundial é possível. Marivone explica que a pretendida mineração de chumbo, além de impactar o cenário preservado

no entorno do rio, contamina a água, a terra e o mar. Marivone é funcionária aposentada do Banco do Brasil e se dedica, há cinco anos, à luta contra a mineração de metais pesados no rio Camaquã. Ela destaca, entre as empresas que compõem o conglomerado que assedia os governos federal, estadual e municipais para concessão de liberações ambientais, a presença de uma empresa mineradora de ouro. A compreensão dos tensionamentos poderia ser abordada em uma aula, contudo é mais rica ao ser vivida e experienciada.

A prática pedagógica interdisciplinar pode forjar a conexão dos conteúdos formais à realidade vivida pelos estudantes, bem como concatenar conceitos para produzir diálogo entre diferentes disciplinas, constituindo-se uma demanda interna e externa quando se trata da Educação Física Escolar. Mesmo no desenvolvimento da disciplina “pura” (disciplina isolada), o docente precisa organizar e sistematizar conteúdos de diferentes disciplinas e materializar sua prática pedagógica. A docência exige uma eminente busca dos conhecimentos construídos durante a formação inicial e até mesmo nas experiências escolares, que vão formando subsídios para efetivar a prática pedagógica. Um exemplo é quando, no espaço de aula, o professorado busca alinhar os conhecimentos das disciplinas de fisiologia aos conhecimentos desenvolvidos na disciplina de sociologia da educação aplicados à Ginástica Geral. Esse processo reflete o diálogo interno da Educação Física com as disciplinas que compõem os currículos de graduação em Educação Física.

Durante minha formação inicial em uma disciplina de Fundamentos da Educação Física, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o professor que conduzia a disciplina, referindo-se aos argumentos de Nunes e Fraga (2006), afirmou sobre a iminente necessidade de o estudante, já durante o estágio docente curricular, ou o recém-formado, ao iniciar o exercício da docência de concatenação dos conteúdos, conceitos, conhecimentos e saberes, precisava realizar um “alinhamento astral” para materializar o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, durante a graduação, o docente precisa compilar, interligar, cotejar, organizar todos os conceitos discutidos para efetivação da prática educativa.

Abordar temas comuns a diferentes áreas do conhecimento e disciplinas pode dar início a um diálogo que caminhe para a interdisciplinaridade. Esse processo de

diálogo externo pode ser considerado como um estágio inicial a partir dos temas transversais, encaminhando abordagens interdisciplinares como um estágio posterior. Destaco o esforço do teórico de Freire (1987) em produzir uma estratégia que dá conta de promover a convergência entre conhecimento por meio de temas geradores, para que se possa construir uma aprendizagem significativa e transformadora.

Essa forma de lidar com o processo de ensino-aprendizagem busca a formação de sujeitos críticos, capazes de transpor a mera reprodução e repetição, sem espírito crítico e autônomo. Ao tratar a abordagem de Freire (1987) sobre os temas geradores, Costa e Pinheiro (2013, p. 38) argumentam: “Entre várias propostas, este trabalho trata das práticas de ensino por meio de temas geradores por ser considerada pelos autores como uma estratégia promotora de uma formação crítica, interdisciplinar e contextualizada”. Destaco o alinhamento entre as afirmações de Costa e Pinheiro (2013) e os argumentos de Veiga-Neto (1994), os quais alinham as implicações de se trabalhar de forma interdisciplinar e a partir de temas geradores.

O professor João admite que algumas políticas influenciaram práticas interdisciplinares, deixando rastros[41] na prática pedagógica dos docentes e nas políticas curriculares subsequentes. No ano de 2009, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul lançou o Referencial Curricular Estadual, que ficou conhecido como: Lições do Rio Grande. O referido material apresenta para o trato da Educação Física a sugestão de abordar os temas transversais: no material distribuído às escolas da Rede Estadual de Ensino, é expressa a sugestão de trabalhar a interdisciplinaridade entre os conteúdos e disciplinas, seja de forma individual ou coletiva (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Não é minha intenção, neste momento, discutir a possibilidade de se trabalhar de maneira interdisciplinar individualmente ou coletivamente, contudo esse questionamento precisa ser lançado para discussões que ocorrerão na sequência deste estudo.

Pombo (2008) argumenta que, quando se trata do campo educativo, a interdisciplinaridade pode ser entendida como o estudo de um objeto sob diferentes

[41] Utilizo o termo “rastro” por observar que tais marcas podem ser apagadas gradativamente por políticas curriculares subsequentes, como ocorreu com a organização por áreas do conhecimento que foi implementada em 2011 e deu lugar à organização curricular por disciplina, em 2020, nas escolas da Rede Estadual de Ensino (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

perspectivas. Como um brinquedo ou um jogo, por exemplo, que pode ser estudado na perspectiva histórica, ou a partir do registro linguístico com da poesia, ou pelas artes plásticas, por sua ludicidade, pelos sentidos atribuídos e pelos seus processos de transformação e criação. Trabalhando de maneira interdisciplinar, cria-se a expectativa de produzir conhecimentos que reconheçam o limite de cada disciplina, porém que as integram em um saber mais significativo e conectado com a realidade (VEIGA-NETO, 1994). Eis o que orientou a produção desta pesquisa.

Cabe resgatar que, na primeira abordagem, não foi possível ao colaborador João, durante os jogos estudantis em junho/2018, estabelecer um diálogo que possibilitasse identificar qualquer ação interdisciplinar em sua prática pedagógica, contudo o questionário como estratégia de obtenção de informações possibilitou o diálogo com o professor, registrado no Diário de Campo. Seu relato indicou sua pretensão em desenvolver um projeto semelhante ao que desenvolverá na cidade de Passo Fundo/RS, que culminou com uma viagem de barco até a cidade de Montevidéu/UY. Durante a entrevista, em diferentes momentos, ele trocou o nome dos projetos, chamando o então denominado Práticas Náuticas (com estudantes camaqüenses) de Navegar (desenvolvido com estudantes em Passo Fundo/RS) (durante a noite na casa do professor João e sua família; Diário de Campo, em 29 de setembro de 2018).

Segundo o professor João, o projeto de Práticas Náuticas é essencialmente interdisciplinar, contudo ser interdisciplinar não é o objetivo principal; o projeto é interdisciplinar, porque a atividade de navegar requer conhecimentos de diversas áreas concatenadas (em visita à Escola Uruguai, durante a aula de Educação Física do professor João, em 7 de novembro de 2019). Ele entende que o objetivo principal é conscientizar sobre os efeitos da mineração no Rio Camaquã e sobre a preservação de seu estado de conservação ambiental. Para isso, o professor lança mão da prática de navegação, um conteúdo associado à Educação Física e que requer conhecimentos de Geografia, História, Legislação, Física, aproximando os estudantes da realidade e da luta ambiental na Região da Costa Doce (Diálogo com o professor João, à beira do Rio Camaquã, na cidade de Cristal/RS, por volta de meia-noite do dia 22 de março de 2019).

O diálogo com o colaborador João permitiu-me construir pistas de como o professor constrói sua prática pedagógica interdisciplinar a partir de quatro características. A primeira delas é que a experiência de um projeto reforça e melhora o seguinte: o projeto desenvolvido na cidade de Camaquã/RS foi construído com base nas experiências com o Navegar, de Passo Fundo/RS. O professor considera que, embora o Navegar tenha obtido êxito frente aos desafios, objetivos e engajamento de estudantes e familiares, também enfrentou limites, pois uma parcela dos estudantes participou apenas para efetivar créditos curriculares. Na ocasião, o professor utilizou uma disciplina denominada Seminário Integrado, implementada em 2011 por uma reforma curricular na REE, para desenvolver o Navegar, enquanto o Práticas Náuticas foi desenvolvido com livre adesão (Acolhido das 21h às 23h, na casa do professor João, esposa, filho e filha, em 22 de setembro de 2018).

A segunda característica é a adaptação das experiências construídas: o professor que assume protagonismo frente ao projeto utiliza a experiência anterior como base e adapta sua estrutura para a realidade em que o segundo será materializado, ou seja, apesar de existir planejamento, ele não é rígido e intransigente.

Uma terceira característica identificada é a dissociação entre a prática pedagógica em quadra de aula e o projeto de Práticas Náuticas: durante as aulas, o professor desenvolve o ensino dos esportes com aula dialogada, mobilizando o engajamento dos estudantes (durante uma noite primaveril de clima ameno, na Escola Uruguai, em 7 de novembro de 2019).

A quarta característica identificada a partir dos relatos do professor João e dos fatos observados é que o projeto interdisciplinar, como outros desenvolvidos em contextos escolares, pode ser atrelado ao currículo ou de forma extracurricular.

Cotejando as informações sobre os projetos Navegar, em Passo Fundo/RS, e Práticas Náuticas, em Camaquã/RS, identifiquei que o professor João implementou uma estrutura: reuniões e atividades procedimentais, culminância, aproximação com movimentos sociais e ambientalistas conectando ambos. O professor aproxima e adapta os projetos aos rios e às bacias hidrográficas das regiões que foram estudadas durante as reuniões. Para materializar as atividades planejadas sobre os projetos interdisciplinares, Fazenda (1993) argumenta que eles se caracterizam pelas interações

entre diferentes profissionais em ações coletivas. Borba (2015) entende que as relações micropolíticas entre agentes do contexto escolar podem viabilizar trabalhos interdisciplinares e até ser preponderantes em relação à epistemologia da disciplina.

As relações micropolíticas que operam na escola atravessam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, já que tais práticas pedagógicas exigem a atuação de diferentes professores, segundo Fazenda (1993). O professor João descreveu que o projeto em escolas estaduais de Passo Fundo/RS contou com o apoio de colegas professores de Biologia, História e de Língua Espanhola, bem como da gestão escolar; porém enfrentou resistência de uma supervisora e uma diretora, as quais interpunha diversos entraves para o seu desenvolvimento. Apesar disso, o grupo formado por pais, estudantes e professores concluiu todas as atividades planejadas. O professor relatou que a navegação que partiu de Passo Fundo/RS até Montevidéu, no Uruguai, aprofundou os laços entre os participantes, ressignificando as relações que modificaram o trato entre professores, estudantes e pais (em duas horas de diálogo com o professor João, registrado no Diário de Campo, em 22 de setembro de 2018).

De forma semelhante como ocorreu no projeto de Passo Fundo/RS, à medida que o projeto Práticas Náuticas se desenvolvia, as relações micropolíticas se ressignificam. Os laços entre os participantes se estreitaram, bem como alguns participantes do grupo se engajaram e mobilizaram em prol da defesa do Rio Camaquã, contra a mineração de metais pesados. O estreitamento dos laços pôde ser observado em uma saída de campo realizada até a Barragem do Arroio Duro, em Camaquã/RS, quando os participantes do Práticas Náuticas levaram suas famílias, compartilharam refeições e momentos de lazer (Diário de Campo, em 03 de novembro de 2019, em uma tarde quente de um domingo de pouco vento).

Durante as primeiras observações das reuniões, entendi que o projeto Práticas Náuticas ajustava-se ao modelo de abordagem interdisciplinar descrito por Pombo (2008). A autora entende como possibilidade de trabalho interdisciplinar a abordagem de um fenômeno a partir de diferentes prismas, diferentes olhares. Contudo, o trabalho de campo e os diálogos com o professor João desvelam outra abordagem: ele descreve que o projeto tem “o intuito de promover a educação ambiental para uma postura ativa e crítica diante dos problemas causados ao meio ambiente, pelo desrespeito, pelo

descaso, pelo desconhecimento e a necessidade de ir além da crítica" (Entrevista com professor João, em 21 de março de 2019).

Na esteira desse argumento, entendo que a abordagem empregada aproxima-se da proposta do trabalho por temas geradores, apresentados por Freire (1987, p. 57), "Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões focalistas da realidade, se fixe na compreensão da totalidade". Durante o projeto, os estudantes de diferentes escolas tiveram aulas sobre a hidrografia da região, aspectos históricos da região e do lugar das navegações na história humana. Outro tema abordado foi a instrumentalização para que os alunos tivessem autonomia para navegar em um barco a vela, tencionando pelos diálogos as possíveis consequências da pretendida mineração de chumbo na nascente do rio Camaquã.

Este estudo contribuiu para minha aproximação dos docentes, possíveis colaboradores privilegiados, para inserção nos contextos escolares e delimitação conceitual do fenômeno que nos propusemos a estudar. Identifiquei algumas mudanças na organização do Ensino Médio gaúcho (aumento de carga horária) que contribuíram para discussões a respeito do lugar da interdisciplinaridade nas escolas estaduais. Contudo, o projeto que observei não contou com carga horária de nenhuma disciplina para que ocorresse, funcionando como uma atividade extracurricular por livre adesão.

A não inserção do projeto de Práticas Náuticas no Plano Político Pedagógico ou Plano de Estudos das escolas participantes foi decisiva para que ele não tivesse o engajamento dos estudantes, como pretendia o professor João, que, pelo fato de não ter laços micropolíticos estreitos com os professores das escolas, também teve reduzida a potência de engajamento. O professor iniciou o projeto em seu primeiro semestre nas escolas e na cidade, e, por ele ser um recém chegado, não teve poder de mobilização de muitos estudantes. O maior número de estudantes participantes do projeto tinham laços com o professor Leon, que é docente na Escola Chile e convidou-os durante suas aulas no turno da noite (Durante uma noite acompanhando o professor Leon, enquanto ele apresentava o projeto de Práticas Náuticas na Escola Chile, em 23 de agosto de 2018).

4.2 LA MANCHA: CONTEXTO QUE ESTRUTURA, ACOLHE E TRANSFORMA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Molina (2010) afirma que o caso (o lugar) que se estuda precisa ter forte vínculo com a indagação epistemológica, que consiste no problema de pesquisa. Eis o cerne do problema de pesquisa eleito para este estudo: compreender a prática pedagógica interdisciplinar atravessada pelas relações micropolíticas e alterações legais.

Os fenômenos descritos materializam-se em escolas estruturadas de diferentes formas. Fugindo de generalizações, entendo que tais estruturas físicas e micropolíticas não são decisivas para a existência ou não de um trabalho interdisciplinar, porém podem limitar ou potencializar tais práticas inovadoras. Sendo assim, faz-se necessário sistematizar os conhecimentos construídos sobre os casos estudados, a fim de viabilizar as diferenças e estabelecer paralelos que assemelham os contextos.

Na sequência, descrevo os contextos estudados a partir dos textos. Por esse jogo de palavras, expresso a impossibilidade de cumprir tal desafio, qual seja o de, pelas palavras estáticas, que seguem uma linearidade, expressar o contexto, que é dinâmico, complexo e com fatos concomitantes. Os textos predominantemente descritivos são apenas um retrato de um fragmento temporal, na medida em que visam materializar as diferentes condições de trabalho que atravessam a prática docente dos professores e professoras que colaboraram para este estudo. Cada escola dispõe de uma estrutura única em diferentes elementos, e, para Ball (1989), esses elementos são menos decisivos do que a mudança de perfil de uma direção. Entendo, contudo, que a dimensão e a estrutura da escola podem influenciar nas dinâmicas das relações micropolíticas.

Começarei a descrição dos contextos pelo Instituto Brasil, conforme a lista descrita anteriormente. A descrição perpassa aspectos gerais, cursos e modalidades, espaços e estruturas físicas, bem como a organização micropolítica dos servidores e servidoras. Todas as instituições listadas são de Ensino Médio e públicas, gestadas pelas esferas estadual e federal. Em nenhuma das instituições são cobradas mensalidades ou taxas para inscrição nos cursos ofertados. Todas as instituições públicas da cidade de Camaquã/RS que desenvolvem curso em nível de ensino médio

foram contempladas neste estudo e serão descritas a partir dos dados levantados, de documentos, observações, diálogos e entrevistas.

O Instituto Brasil, entre as instituições estudadas, é a mais nova, sendo suas atividades iniciadas em 2011. Pertencente à Rede Federal, dispõe de 14 campus em diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul, nas regiões sul, campanha e região metropolitana. Atualmente desenvolve suas atividades voltadas para seis cursos, três de Ensino Médio Integrado, um técnico Pós-Médio, um Superior e um de Pós-Graduação: o Ensino Médio Integrado ao Técnico é desenvolvido pela manhã e tarde (Automação Industrial, Informática e Controle Ambiental), com duração de 4 anos; o curso Técnico Subsequente e noturno (Eletrotécnica) com duração de 2 anos; o curso Superior (Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas) com duração de 3 anos. Um curso de Pós-Graduação (Especialização em Práticas de Ensino Educar pela Pesquisa), com duração de 14 meses.

Os cursos têm diferentes organizações e características quanto às suas composições. Estas são conferidas a partir do ingresso dos estudantes a cada ano, contudo alguns elementos se repetem e resultam em compartilhamentos de sentidos e significados, podendo-se compreender como a cultura é produzida no contexto. Todos os cursos têm um professor coordenador, que pode ser da área técnica ou da formação geral, cuja sua carga horária em sala de aula é reduzida, mas recebe acréscimo salarial pela função exercida.

O curso Técnico em Automação Industrial, até 2019, abriu vagas no turno da manhã, modificando em 2020, com ingresso de estudantes em turnos alternados, com turmas compostas predominantemente por estudantes do sexo masculino (30 para 5 em média). Seus professores são os responsáveis pelos eventos vinculados à robótica no campus e, conforme relatos dos estudantes, é o curso que mais requer carga horária de estudo.

Outro curso com composição semelhante na relação por sexo, tanto no ingresso quanto na permanência, é o Curso Integrado de Informática, também com predominância masculina na mesma proporção. O ano de 2020 marcou o ingresso de um estudante indígena, fato que foi divulgado nas redes sociais dos professores Tarso e Paulo. O ingresso dos estudantes nos anos ímpares se dá no turno da tarde, e nos

anos pares, no turno da manhã. A partir de um levantamento do número de formandos, entendo que, ao longo dos dez anos de funcionamento do Instituto Brasil, a média de formandos aumentou significativamente. Considerando, inicialmente, os três primeiros anos de formaturas, de 35 ingressantes nas primeiras, formavam-se em média 16 estudantes; atualmente, considerando os últimos dois anos, a média está em 20 estudantes por curso (Diário de Campo, em 10 de janeiro de 2020).

Os estudantes justificam os baixos números de formandos com três hipóteses. Segundo os estudantes, muitos, ao perceberem possível reprovação, ou pendência de disciplinas ou desistência da formação na área, optam por concluir pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou pelo Exame Nacional da Educação de Jovens e Adultos (ENCEJA). Uma ex-aluna destacou que o Instituto colaborou para sua aprovação em Fisioterapia na UFCSPA. Para poder assumir a vaga, a estudante eliminou as disciplinas no ENEM, obteve o certificado de conclusão do Ensino Médio e ingressou na faculdade. Ela relatou que a maior contribuição para sua formação acadêmica foi do Instituto Brasil, onde aprendeu a escrever artigos, por exemplo, além de contribuir para a aprovação no vestibular (Diário de Campo, em 19 de junho de 2019).

O terceiro curso integrado é o Técnico em Controle Ambiental, que, diferentemente dos demais, possibilita ingresso nos dois turnos e seu número de formandos eleva a média dos cursos integrados. Tanto nos ingressos no turno matutino quanto no vespertino, o número ingressantes do sexo feminino é maior do que o masculino: no terceiro ano de 2019, a turma matutina e a vespertina somavam, cada uma, 20 meninas e 5 meninos, sendo que entre as 40 meninas, uma se identifica como LGBTQ+, e entre os 10 meninos, um se identifica como LGBTQ+.

Segundo o coletivo docente, as médias das notas no turno da manhã são maiores do que as da tarde. Essa leitura foi relatada por estudantes que disseram terem escolhido o curso no período da tarde por apresentar maior probabilidade de ingresso, contudo esse não é o único critério de escolha levado em consideração pelos estudantes provenientes de diferentes regiões em torno de Camaquã/RS como Chuvisca/RS, Cristal/RS, Tapes/RS, Arambaré/RS, Sentinela do Sul/RS, Cerro Grande do Sul/RS Mariana Pimentel/RS, Dom Feliciano/RS. Ou seja, escolhem o turno mais

viável para as viagens que chegam a 60 km diários (Diário de Campo, em 5 de dezembro de 2019) .

O curso de Especialização em Práticas de Ensino - Educar pela Pesquisa, com carga horária de 360 horas, inicialmente tinha o foco em docentes formados em Licenciaturas e atuando na área de Ciências (Biologia, Química, Física e Matemática). Modificou essa conduta, de modo que, da primeira para a segunda turma, passou a admitir professores e professoras de outras disciplinas. Essa transição justificou a troca do nome do curso, que era inicialmente Especialização em Ensino de Ciências: Educar pela Pesquisa (Portaria nº 305/2016).

Essa mudança no nome marca uma mudança epistemológica no curso, que passou a tratar de forma mais ampla as questões da pedagogia em geral. Nesse mesmo propósito, o Instituto Brasil também desenvolve com profissionais da área da educação da região cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) com carga horária de 160 horas. Esses cursos têm sido uma estratégia da administração para aumentar o aporte de recursos no Instituto, já que os estudantes permanecem com vínculo efetivo por 4 meses e entram no somatório anual de estudantes que definirá o montante de recursos recebidos pelo Instituto (Diário de Campo; em 16 de janeiro de 2020; Documento sobre Regulamento de cursos).

Os cursos de Ensino Médio integrados são compostos por estudantes que miram a continuidade de seus estudos em futuras graduações. Os cursos superiores pelos quais eles optam nem sempre têm relação com a área técnica escolhida. Segundo relato dos estudantes do terceiro e do quarto ano do Curso Técnico em Controle Ambiental, cinco alunos, em média, pretendem atuar nessa área. Os estudantes do Curso de Automação migram para cursos de engenharia e alguns acabam atuando na área para financiar a graduação (Diário de Campo; em 9 de agosto de 2019).

No curso Técnico de Informática, os estudantes acabam direcionando sua formação para ramificações da área como Programação, Análise e Desenvolvimento de Sistemas (*Softwares*), Desenvolvimento de Jogos e Manutenção de *Hardware*. Duas estudantes relataram que futuramente buscarão formações nas engenharias. Os estudantes de uma turma de 28 meninos e 4 meninas explicaram que a busca pelo ingresso no Instituto Brasil se dá pela perspectiva de uma formação geral de qualidade,

por entenderem que sairão melhor capacitados para o ENEM e para vestibulares de universidades federais (Diálogo com estudantes em Diário de Campo; em 13 de janeiro de 2020). A cada ano ingressam 35 estudantes em turnos alternados, entre manhã e tarde.

Já os estudantes do Curso de Eletrotécnica, que iniciou com a primeira turma em 2013, entram com outro intuito. Como já são, em sua maioria, inscritos no mundo do trabalho e como essa formação permite acesso a novos postos de trabalho, promoções ou ingresso na área de prestação de serviços, eles buscam o curso para qualificar sua atuação ou ampliar suas possibilidades (Diário de Campo; em 13 de novembro de 2019). Visando formar profissionais capazes de desenvolver projetos e manutenção de redes e equipamentos elétricos (Projeto Pedagógico, 2018), tem duração de 2 anos e é noturno. Os docentes relatam que, para as turmas diurnas, o grau de exigência é maior em relação às noturnas, por já estarem inseridos no mundo do trabalho (Diálogo com a docente Esther; Diário de Campo; em 13 de novembro de 2019).

Essa distinção entre cursos diurnos e noturnos confere distinção na organização e nas atividades dos cursos desenvolvidos no turno da manhã e da tarde, que oferecem numericamente mais atividades, projetos e eventos extraclasse (eventos não contabilizados nas horas de aula). Mesmo nos eventos para todos os cursos, a participação dos estudantes do noturno é mínima (Diário de Campo; em 4 de outubro de 2019).

Em suma, com base nos dados obtidos pelos diálogos com docentes e estudantes, entendo que os cursos integrados formam para o mundo acadêmico e o ingresso na graduação de nível superior, enquanto o turno da noite atua na formação para o mundo do trabalho. O professor Abel e uma estudante de Nutrição, egressa do Instituto Brasil, em diálogo, enalteceram a Feira de Linguagens e a forma como o Instituto preparava os estudantes para a graduação, escrita de artigos, pesquisa e apresentação de seminários (Diário de Campo; em 14 de setembro de 2019).

Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS), com duração de 3 anos, é o curso mais recente (datando de 2016). Ministrado no noturno, acabou substituindo um curso técnico subsequente em Informática - Manutenção e Programação - com formação voltada tanto para o campo da programação quanto para

a manutenção de computadores, que foi extinto (Diário de Campo; em 15 de janeiro de 2020).

Os estudantes do TADS são provenientes de diferentes municípios no entorno da cidade de Camaquã/RS, alguns dos quais, como Cristal/RS, subsidiam parte dos custos com transporte dos estudantes. A cidade de Camaquã/RS conta com 8 (oito) instituições que oferecem curso superior, das quais apenas duas oferecem cursos presenciais: o Instituto Brasil e outra, que oferta Bacharelado em Ciências Contábeis e em Administração, bem como Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Desse modo, o TADS (do Instituto Brasil) é um dos cinco cursos de nível superior presencial da cidade e o único gratuito. O fato de ser gratuito e ofertado à noite facilita à classe de trabalhadores o acesso a um curso de uma área em expansão, que é a Ciência da Computação.

Os cursos têm relação com espaços físicos específicos, o que podemos denominar redutos. Esses espaços, que não são isolados mecanicamente, mas socialmente, são frequentados pelos estudantes que com eles se identificam, porém alguns são compartilhados. A Imagem 03 apresenta um recorte do espaço físico do Instituto Brasil. Como foi obtida do *site Google Maps*, não está atualizada, não apresentando, portanto, construções dos últimos dois anos. Uma delas é o campo de Punhobol, onde as múltiplas equipes desse esporte treinam e até disputam etapas do Campeonato Estadual de Punhobol Escolar.

Outra imagem que não aparece na imagem é o Prédio de Convivência, um espaço de integração e socialização, que também é utilizado por estudantes para aquecerem alimentos trazidos de casa para almoço e por estudantes e professores para confraternizações (Diário de Campo; em 17 de dezembro de 2019). Esse espaço, após sua inauguração, era de livre circulação e utilização, contudo, após reclamações sobre limpeza, organização espaço e permanência de estudantes em horários de aula, passou a ser utilizado somente com prévio agendamento.

O terceiro espaço que não aparece na imagem é uma sala de aula modular, construída de forma isolada, entre o Prédio de Convivência e o Prédio Camiseta. Ela é utilizada para aulas extras, reuniões com pequenos grupos de professores, oficinas de

Educação Física, formações com os docentes, reuniões de comissão de reestruturação de curso.

O último espaço não representado é uma estufa de hidroponia e piscicultura. Ela foi montada para apresentação em uma feira que acontece anualmente em outubro, contudo o projeto iniciado não seguiu, ficando a estrutura ociosa desde sua montagem (Diário de Campo; em 04 de outubro de 2019).

Embora cada turma tenha sua sala, a maior parte das aulas técnicas e das de Educação Física é desenvolvida em espaços específicos, laboratórios e quadra poliesportiva que, em anexo, tem dois vestiários, uma sala de materiais e uma sala de professores com banheiro. A sala de materiais contém apenas parte dos materiais em uso; os materiais novos, os das equipes de Punhobol e os de Atletismo ficam armazenados em armários. Ao fundo ficam os vestiários com banheiros comuns, banheiro acessível e chuveiros. No *hall* de entrada da quadra, do lado direito há duas lixeiras (uma para o material orgânico e outra para o material reciclável); à esquerda uma série de quadros com equipes vencedoras do Instituto Brasil em competições municipais, regionais e estaduais. A cada ano, há seleções para complementar as equipes esportivas de vôlei masculina e feminina, futsal masculina, punhobol sub dezoito e sub dezesseis masculina e feminina. Há ainda as equipes de futsal feminina e handebol masculina e feminina que não dispõem de seleção e treinos sistematizados. No início do ano letivo de 2020, o diretor anunciou que possivelmente haveria uma equipe de tênis de mesa; e os estudantes procuraram os professores para a formação de uma equipe de basquete feminina (Diário de Campo; em 13 de fevereiro de 2020).

Da sala dos professores da Educação Física, que é equipada com impressora multifuncional, duas mesas e cadeiras, armários, rádio e condicionador de ar, os professores acessam a rede de Intranet para efetuar respectivos registros de aulas e presenças em laptops próprios, podendo, mediante solicitação, utilizar os equipamentos da instituição (Diário de Campo; em 11 de janeiro de 2020). A quadra poliesportiva é coberta e cercada, dispõe de duas goleiras com redes íntegras, suportes removíveis para rede de vôlei cuja altura pode ser modificada e utilizada para badminton e tênis; há duas tabelas de basquete móveis e retráteis, duas cestas de corfebol, duas mesas de tênis de mesa, além de materiais disponíveis para todas essas práticas.

Materiais para a prática de outros esportes como (frescobol, arremesso de peso, lançamento de disco, dardo, martelo, salto em altura) também ficam armazenados nos vestiários. Enquanto basquete, futsal, punhobol, vôlei, tênis e frescobol dispõem de materiais para todos, o mesmo não acontece com as provas de atletismo, demandando revezamento na utilização dos equipamentos. As demarcações da quadra poliesportiva (cada uma com cor específica) são para cinco esportes - vôlei, handebol, basquete, futsal e corfebol -, sendo que cada marcação tem linhas sobrepostas, e as linhas do handebol e do futsal são as mesmas (no futsal, ignora-se a linha de 9 metros; no handebol, ignora-se o círculo central).

O Instituto Brasil foi construído em 2011, em uma área de 191m por 145m (totalizando 27.695m²), em um bairro habitacional com terrenos pouco valorizados pelo afastamento da região central e pela falta de infraestrutura que implicava alagamentos. Contudo, a partir da instalação do Instituto, essa realidade foi completamente modificada, de forma que, em dez anos, os terrenos tiveram seu valor aumentado em quatro vezes mais. Atualmente as ruas que levam até o Instituto são as únicas pavimentadas da região leste do bairro.

Imagem 3 – Foto aérea do Instituto Brasil

FONTE: Google Maps com edição do próprio autor.

Descrevi anteriormente que os cursos e seus estudantes têm relações com os espaços utilizados e expliquei que o Prédio Camiseta é um espaço de aula de diferentes cursos. O Prédio H recebe este nome pela sua arquitetura: nele se concentram os estudantes dos cursos vinculados à área de Informática, além dos três laboratórios de informática do Prédio Camiseta, mais cinco laboratórios com computadores de diferentes gerações e que operam em diferentes linguagens.

O Prédio H é utilizado pelos estudantes que acessam a biblioteca tanto para a retirada de volumes quanto para estudos em espaços reservados. A cada ano, a partir de verbas específicas, os professores elegem livros que serão adquiridos pela biblioteca. As atividades promovidas pelas bibliotecárias são realizadas tanto no interior da biblioteca quanto no saguão do prédio, que divide espaço com armário para os estudantes e uma sala dos professores (a 714), frequentada por professores do curso de informática e pelo coordenador do TADS. O prédio. Logo na entrada (que tem dois banheiros de uso coletivo), observa-se uma sala utilizada como espaço de convivência,

com computadores, sofás, pufes e aquecedores de água, cuja placa de identificação, diferentemente das demais, que são impressas, é manuscrita: “Sala de Projetos” (Diário de Campo; em 27 de janeiro de 2020). Os estudantes, ao nomearem a sala com uma placa manuscrita e utilizarem o espaço para projetos, lançam uma proposta que se assemelha à socialização, diferentemente do esperado no contexto acadêmico. Seria este um decisivo projeto aplicado neste espaço de ensino e aprendizagem?

O Prédio Camiseta[42] abriga salas de aulas dos cursos de Automação Industrial e Controle Ambiental, mas também é frequentado pelos estudantes do curso de Informática, pois, além dos dois laboratórios com computadores, o prédio abriga uma sala com os servidores para armazenamento das informações dos sistemas digitais. Há uma sala - ocupada por nove professores (cada um com uma mesa) - que dispõe de uma pia, armários e cafeteiras. Como nesta sala, segundo relato do professor Éder, concentravam-se professores que se alinhavam em suas perspectivas políticas, era chamada entre eles de Cuba, porém, após algumas “tretas”, ele decidiu parar de frequentá-la, e atualmente não é mais reconhecida por esse nome (Diário de Campo; em 11 de janeiro de 2020).

O Prédio do Controle, que é mais frequentado pelos estudantes desse curso, acolhe cinco laboratórios (Química Analítica, Biologia e Geografia, Microbiologia, Águas e Efluentes, Química Geral), todos equipados com aparelhagem laboratorial, entre os quais destaco microscópios, equipamento de isolamento e de esterilização. Conforme os professores de Química sinalizam a necessidade, são feitos aportes de insumos para os experimentos. O saguão desse prédio é praticamente um círculo com mesas para estudos espalhadas e quadros das turmas que se formaram em anos anteriores, exceto a primeira turma, que se encontra no Prédio da Administração. A entrada é dividida com a entrada da Cantina (cuja concessão implica um aluguel mensal para o Instituto); segundo estudantes e professores, além de os preços dos produtos serem elevados, é proibida a comercialização de alimentos pelas turmas de formandos (Diário de Campo; em 9 de janeiro de 2020). Outro espaço é o utilizado como enfermaria, em

[42]A nomenclatura peculiar é ignorada pela maioria das professoras e professores consultados, se perdeu ao longo dos anos. Contudo, em diálogo com o diretor Tarso em 5 de novembro de 2019, ele como um dos professores mais antigos, relatou que o nome Camiseta se deve também à sua arquitetura, assim como o Prédio H, o Camiseta assemelha-se a uma camiseta - uma metáfora visual.

que uma enfermeira presta os primeiros atendimentos e dá encaminhamentos para os diferentes casos de lesões, mal estar ou qualquer mal-estar dos estudantes.

O que chama a atenção logo na entrada do Prédio da Automação é a pista com exposição de robôs seguidores de linha. Durante um evento promovido pelo curso, os professores de robótica celebraram a doação por parte da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) de uma pista nova. O saguão é ocupado por uma estrutura cilíndrica que abriga materiais utilizados no curso como transformadores. O prédio também possui uma sala específica dos professores da área técnica, duas salas de estudos que funcionam também como Laboratório de Pesquisa e Medidas. Os Laboratórios de Instalações Elétricas, de Acionamentos Elétricos, de Eletrônica e de Informática Aplicada e Microcontroladores dispõem de bancadas para práticas relacionadas ao curso (Diário de Campo; em 13 de novembro de 2019). Nas paredes estão expostos quadros com fotos dos estudantes formados e membros da direção e coordenação, exceto o quadro da primeira turma de Automação e de Eletrotécnica, que está exposto no prédio da administração.

Uma porta à direita da entrada do Prédio da Automação leva até um espaço denominado Manutenção, onde os funcionários terceirizados (que ocupam cinco atividades dentro do Instituto Brasil - limpeza, pequenas reformas e manutenções, jardinagem, condução de veículos, recepção e segurança), exceto os da segurança, dividem o ambiente com equipamentos de manutenção, jardinagem e limpeza. O espaço utilizado por esses funcionários tem um portão de três metros de altura que leva para uma área externa atrás do Prédio da Automação, de onde se pode ver a garagem em que é guardado o carro (utilizado para divulgações e pequenos deslocamentos dos servidores), que divide espaço com equipamentos de academia, que não estão sendo utilizados e sobre os quais cabe uma explicação. Há forte pressão por parte dos servidores para que se autorize a utilização desses equipamentos, porém o professor Valter, de Educação Física, resiste à ideia sob a argumentação de que ele não autoriza ninguém a utilizar aquele espaço sem supervisão profissional nem assina para tal (Diário de Campo; em 11 de janeiro de 2020). Já o professor Tarso busca justificar a demanda pela contratação de estagiários para a Educação Física mediante a necessidade de monitores para a academia. O professor Valter explica que os

equipamentos estavam obsoletos em uma unidade de Venâncio Aires/RS. Ao perceber isso, o professor Tarso solicitou junto à administração que os equipamentos fossem removidos para a unidade de Camaquã/RS, ao que houve acordo entre as partes e, em pouco tempo, os equipamentos já estavam lá, porém sem utilização.

A jardinagem conta com dois funcionários que, de forma rotativa entre os diferentes setores do terreno, fazem a poda e a irrigação, com atenção especial para o campo de punhobol. Os guris da manutenção são quatro, e em duas oportunidades observei-os atendendo a solicitações dos professores de Educação Física; as quatro funcionárias da limpeza mantêm uma rotina de higiene nos diferentes espaços; os banheiros dispõem de dispersores de sabonete líquido, toalhas de papel e papel higiênico, e nenhum necessita de manutenção (Diário de Campo; em 13 de novembro de 2019). Antes dos planos dos cortes de investimentos, eram realizadas mais viagens técnicas nos cursos e havia dois motoristas; com os cortes, diminuíram de cinco visitas técnicas no ano para apenas duas, implicando a demissão de um motorista (Diário de Campo; em 02 de setembro de 2019).

Entre a garagem e o espaço da manutenção, três *containers* são utilizados para armazenamento de materiais como tintas, vergalhões, mangueiras, martelos, entre outros utilizados em pequenas reformas. Nesse mesmo espaço, é armazenado o material de descarte coletado pela empresa de coleta seletiva da cidade. Um trilho de blocos de concreto conduz até o estacionamento para o estacionamento com capacidade para 50 automóveis. No estacionamento, ficam dois veículos utilizados pela instituição, um micro-ônibus com capacidade para 28 passageiros e um ônibus com capacidade para 45 passageiros. Um motorista contratado mediante empresa terceirizada fica à disposição para visitas técnicas, jogos das equipes e outras propostas de utilização apresentadas pelos docentes, sendo que as viagens precisam ser agendadas com a chefe do Gabinete do Diretor (Gabriela).

O estacionamento é acessado pela parte externa, em um portão controlado por um segurança armado. Na portaria externa, o controle de acesso é por meio de um adesivo colado no para-brisa do veículo, e o acesso a pé se dá por um portão de pedestre; a comunidade deve identificar-se, e os estudantes entram livremente, contudo, para saírem em horários não previstos, precisam apresentar liberação

proveniente do coordenador do curso ou do coordenador do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPEX).

O prédio da administração é a porta de entrada dos visitantes que buscam informações e para os servidores que acessam o relógio-ponto. Já os estudantes caminham em direção aos prédios de destino por um trilho de blocos de cimento que passa por trás do prédio administrativo. A gestão tanto pedagógica quanto de ordem financeira é realizada formalmente nesse espaço. Na Imagem 02, é demarcado o Auditório, que tem duas saídas para a parte externa e uma para o interior, para uma galeria com 30 lugares e dois banheiros. O auditório dispõe de projeto acústico, equipamento de som e imagem, poltronas almofadadas para 250 pessoas e dispostas em fileiras que descem em níveis progressivos até onde está instalado um palco de 40 centímetros de altura, revestido de madeira envernizada e ladeado por uma mesa de som e um púlpito.

Saindo do Auditório, é possível acessar as salas do Prédio Administrativo: sala da coordenação pedagógica e de dois técnicos administrativos; sala em que a documentação física fica armazenada; sala de reuniões utilizada pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE); Departamento de Materiais em que dois técnicos gerenciam o recebimento e as solicitações; sala do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão com três mesas (uma ocupada pelo coordenador e as outras duas são de também professores que optaram por utilizar o espaço na sala dos professores do Prédio Administrativo; um é coordenador da estrutura de funcionamento de ensino, em que é que organizada a grade de horários; o outro é o coordenador da Formação Geral, representando as disciplinas não técnicas).

O coordenador de Extensão e Cultura, também ligado ao DEPEX, utiliza um espaço em uma sala com dois bolsistas; a coordenadora da educação especial e a outra coordenadora pedagógica, bem como o coordenador de Pesquisa ocupam a sala dos professores no Prédio Camiseta. Antes deste espaço à direita, localiza-se a secretaria, e à esquerda, o gabinete do Diretor e da Chefe do Gabinete, que é responsável por organizar as agendas dos veículos, a utilização dos espaços e as autorizações que não modifiquem o funcionamento da instituição. Depois dessas salas, chega-se à porta de entrada e à recepção, em que duas funcionárias terceirizadas

controlam a utilização das chaves (algumas cópias de chaves mais específicas, como laboratórios e quadra, ficam sob a responsabilidade do professor).

Continuando no prédio da administração, há uma pequena cozinha que é utilizada pelos servidores e funcionários, em seguida a sala do administrador e da coordenadora de admissões, a sala da Assistente Social, sala do Contador e da Assistente de Contabilidade, a sala da Coordenadoria de Tecnologia da Informação (COTIN), que mantém os domínios virtuais, o controle da rede e a manutenção dos computadores e servidores. Em frente à sala da COTIN fica o Almoxarifado, cujos materiais não é possível solicitar pessoalmente, sendo as requisições realizadas pelo portal do servidor e, posteriormente, os servidores do Departamento de Materiais e Infraestrutura separam para retirada em sua sala, na outra extremidade do Prédio Administrativo.

Acessando a porta central do Prédio Administrativo e passando pela recepção, é preciso contornar um jardim de inverno, onde estão expostos quadros das primeiras turmas de cada curso do Instituto Brasil. Na cultura local, parece haver uma valorização “dos primeiros”. Com efeito, o diretor, que é professor de Educação Física, relata em diálogo que o “Instituto conta com professores que foram os primeiros de suas turmas” (Diário de Campo; em 19 de junho de 2019). O mesmo acontece na parede do *hall* de entrada da Quadra poliesportiva, onde estão expostos quadros com equipes que ficaram em primeiro lugar em competições de que participaram.

Contornado esse jardim e dois banheiros, é possível acessar um miniauditório, utilizado com maior frequência para reuniões e formações, com capacidade para 80 pessoas, assentos dispostos em níveis descendentes até o palco de 15 centímetros, com revestimento emborrachado e duas mesas de conferência. O miniauditório é equipado com áudio, vídeo e aparelhos de ar-condicionado. Os espaços fechados que não são equipados com ar-condicionados são os 35 banheiros, manutenção, convivência, guarita, garagem e cozinha do Prédio Administrativo.

Em frente ao miniauditório situa-se a sala 114 - a maior sala de professores do Instituto - onde se concentram professores do curso de Controle Ambiental e da Formação Geral. Embora ela seja compartilhada, nem sempre as posições políticas dentro da micropolítica são alinhadas. Tive abertura para frequentá-la, enquanto nas

outras, a falta de identidade com o curso e com os pares inviabilizou-me o livre acesso e a circulação (Diário de Campo; 13 de novembro de 2019). Anteriormente, a sala 114 era a Biblioteca; a partir da mudança da Biblioteca para o Prédio H, o espaço foi redesenhado com mesas individuais, armários, duas impressoras, mesa de reunião, quadro, pia e mesa para café.

Há cinco núcleos abrigados pelo Instituto Brasil: o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), o Núcleo de Gestão Ambiental Integrada (NUGAI), o Núcleo de Assuntos Internacionais (NAI), o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), o Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED).

O NAPNE é um dos cinco núcleos desenvolvidos no Instituto Brasil. Eles funcionam como uma espécie de grupos de estudos e debates, promovendo discussões e ações para reflexões e implementações de seus objetivos.

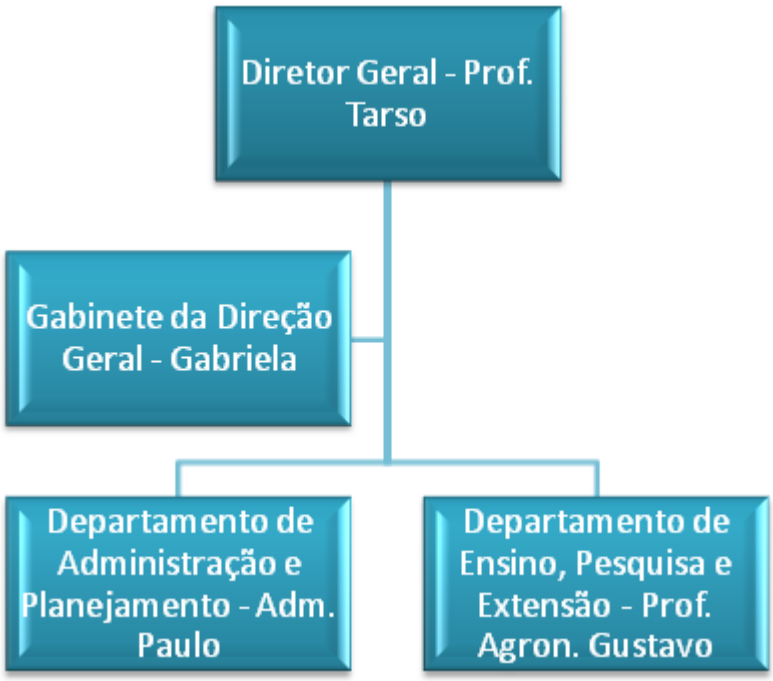
O NUGAI desenvolve ações voltadas à sustentabilidade. Esses núcleos são compostos por professores coordenadores e por estudantes que se alinham às temáticas abordadas.

Sobre o Núcleo de Assuntos Internacionais (NAI), que visa à promoção e à viabilização de intercâmbios e cooperação internacional, não foram identificadas suas ações durante as observações.

Protagonista durante as atividades observadas, NEABI apresentou trabalhos, realizou visitas e vivências em tribos indígenas da região.

Da mesma forma, o NUGED, que conta com maior participação de estudantes em relação aos outros grupos, foi protagonista em um projeto premiado nacionalmente. O professor de Química e três estudantes desenvolveram o projeto no Instituto Brasil e foram qualificados a representar o Instituto, apresentando o projeto em uma feira internacional Dubai, nos Emirados Árabes (Diário de Campo; em 20 de novembro de 2019).

Imagem 4 – Primeira e segunda esfera da administração do Instituto Brasil.



FONTE: Site do Instituto Brasil, editado pelo autor.

Esse é o organograma do Instituto Brasil que, em parte, assemelha-se com o de outras unidades, porém em diferentes pontos difere-se: na unidade de Charqueadas/RS, o NAPNE integra o organograma; na de Gravataí/RS, não há coordenadoria de contratos e nem de contabilidade. As diferentes unidades possuem uma base que, frente às diferentes necessidades, vão modificando-se, como explica a Técnica Administrativa (Aline), que foi chamada para a função depois de seu cargo ter sido liberado mediante negociação junto à Reitoria: o diretor do Instituto Brasil solicitou uma vaga de Técnico Administrativo e, em troca, liberou a vaga de Técnico em Contabilidade para outra unidade. Após a liberação da vaga de Técnico Administrativo na unidade de Charqueadas/RS e a transferência dessa vaga para Camaquã/RS, ela foi nomeada e assumiu o concurso (Diário de Campo; em 15 de janeiro de 2020).

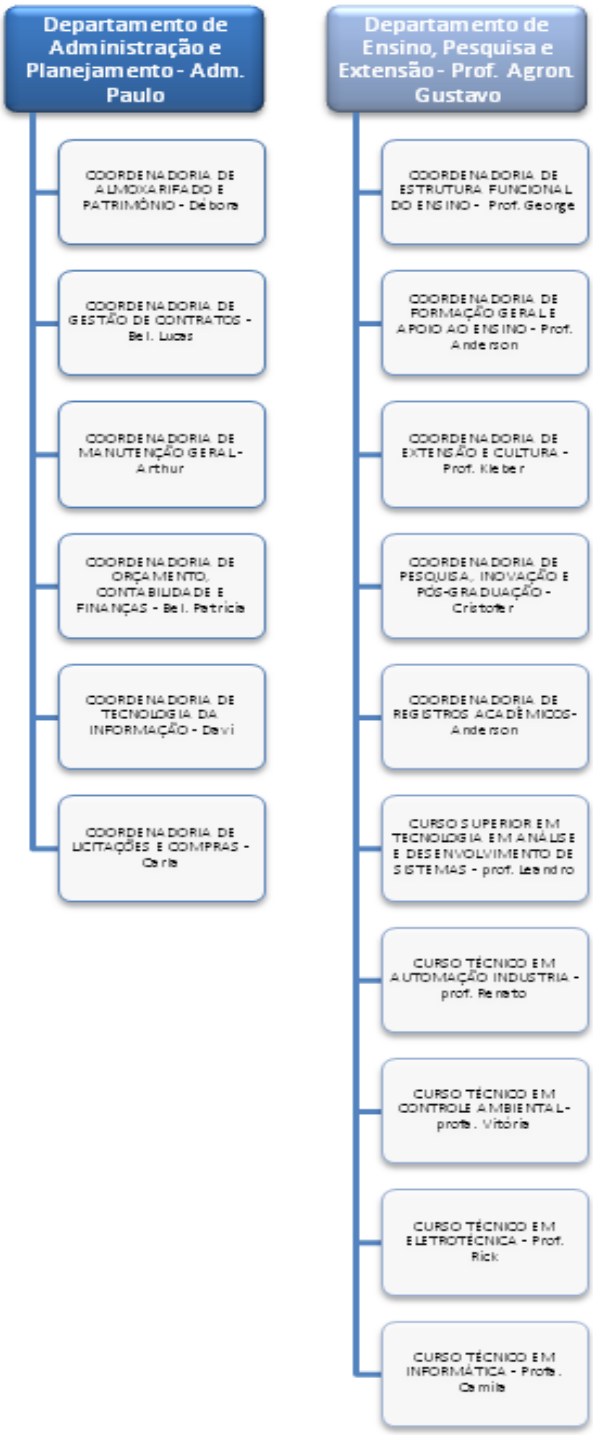
A partir da análise do organograma das diferentes unidades, entendo que a complexidade organizativa varia de acordo com o tamanho da unidade. Quanto maior o número de cursos e maior o espaço físico, mais estudantes são atendidos. Isso se reflete em um organograma com mais esferas administrativas a partir do diretor geral. Cotejando dados provenientes das demais unidades, a de Camaquã/RS não é a maior,

nem a menor unidade da rede. Na unidade de Novo Hamburgo/RS, é oferecido apenas um curso, e na unidade de Pelotas/RS são oferecidos 15 cursos, entre os quais um de Pós-Graduação em Esporte Escolar.

Um eixo do organograma é de caráter administrativo, cujas posições são ocupadas por servidores que ocupam vagas relacionadas à técnica de administração, com formação em nível médio, técnico e superior. O outro eixo é de caráter pedagógico e tem seus postos ocupados por professores. O curso técnico é o único cuja coordenadora é uma professora da Formação Geral (Carla, de Física). Nos cursos de Automação, Controle Ambiental, TADS e Eletrotécnica, os coordenadores são professores da área técnica.

Porém, atentar apenas para o organograma não possibilita identificar atividades como as promovidas pelas Bibliotecárias. A ocupação desses postos de trabalho por essas servidoras depende menos da micropolítica, quando comparamos com a ocupação dos cargos ocupados nos organogramas apresentados na Imagem 04 e na Imagem 05. As Bibliotecárias Sandra e Olga promovem ações de apresentação da biblioteca e de incentivo à leitura, uma das quais o “Varal Poético”, realizado em parceria com a professora Manuela de Língua Portuguesa e Espanhola (Diário de Campo; em 11 de janeiro de 2020).

Imagem 5 – Segunda e terceira esfera do organograma do Instituto Brasil.



FONTE: Site do Instituto Brasil, editado pelo autor.

Na dinâmica conferida nos eventos, os estudantes assumem o protagonismo, apresentando trabalhos, propondo atividades e expondo as aprendizagens construídas. Trata-se de um protagonismo mediado pelos docentes que mobilizam e organizam as

atividades. Durante o período de observações, cinco grandes eventos ocorreram, os quais classifiquei como grandes no cotejar dos números de participantes. Esses denominados grandes eventos mobilizaram todas as turmas dos turnos matutino e vespertino, e alguns estudantes do noturno, os quais, como argumentei pelas características e procedência, não participam (talvez nem possam) dos eventos com a mesma intensidade.

Em setembro, ocorreu a Feira de Linguagens, que, segundo uma das professoras organizadoras, deveria mudar de nome para Feira das Línguas já que apenas os professores de Línguas Portuguesa, Espanhola e Inglesa participavam. Ela expressou descontentamento pela falta de participação das outras disciplinas da área de Linguagens. Na Feira, os estudantes apresentaram suas pesquisas sobre vários países e suas respectivas comidas, bem como personagens mais conhecidos em língua espanhola ou inglesa, de acordo com a língua oficial do país. Nesse mês ocorreu também um evento voltado para a comunidade *nerd*: no sábado à tarde, os estudantes participaram de jogos eletrônicos, competição de *cosplay* (encarnação de um personagem de *anime*), quadrinhos japoneses (usando roupas e maquiagens os estudantes representaram personagens).

Em outubro, aconteceu a 10ª Feira de Ciências de Camaquã (FECIC), em que trabalhos e região inscritos previamente foram apresentados em formato de Banner e Apresentações Orais. Foram apresentados trabalhos de iniciação científica, projetos de pesquisa e extensão. Os estudantes e a comunidade assistiram a palestras e oficinas.

Em novembro, acorreram a Feira de Linguagens e a primeira Mostra Interdisciplinar das Relações Étnico-Raciais (MIRE); nesta, os estudantes apresentaram suas pesquisas sobre as relações étnico-raciais no Brasil, de formas diversificadas, como teatro, instalações, vivências, *posters* e exposições de esculturas.

Em dezembro, ocorreram os Jogos Intercursos em que foram disputadas partidas entre equipes dos três cursos técnicos integrados, nas seguintes modalidades esportivas: vôlei (com equipes mistas), basquete, futsal e punhobol (com equipes masculinas e femininas) e o Corfebol. O Astromúsica, que ocorreu de 29 a 30 de novembro e encerrou o calendário de Eventos do ano de 2019, com todos acampados no Instituto Brasil: durante a madrugada de sexta para sábado, estudantes e

professores e professoras apresentaram números musicais com bandas, duplas e solos e interpretações de músicas; na madrugada, ocorreram jogos e brincadeiras promovidas por grupos de estudantes.

Além desses cinco denominados grandes, houve o Camisetaço e o Robotif, que mobilizaram uma parcela menor dos estudantes: no Camisetaço, idealizado por um grupo de professores e pela recém chegada professora de Artes, os servidores e estudantes levaram camisetas, e a professora serigrafou com um mapa da América Latina invertido (o ponto sul virado para cima e o ponto norte para baixo), ao lado do qual a frase: *El sur resiste*; o Robotif foi o campeonato de robótica promovido pelo curso de Automação, já descrito anteriormente.

Nos seis cursos ofertados estão matriculados 634 estudantes e 39 docentes; desse total de docentes, seis são substitutos permanecendo na função por, no máximo, dois anos; quatro ocupam a função de professores afastados para formação; um ocupa o lugar de um professor que está na direção geral, e outro está em uma vaga bloqueada judicialmente (enquanto não for emitida a decisão, a vaga só poderá ser ocupada por professores substitutos). Noventa e cinco por cento dos professores são estrangeiros em relação à cidade de Camaquã/RS, a maioria procedente da cidade de Pelotas/RS. Entre os professores estrangeiros, característica marcante desse contexto, um grupo de professores mantém residência individual ou coletiva na cidade de Camaquã/RS e em sua cidade de origem; outro grupo decidiu, após a nomeação no concurso, residir em Camaquã/RS (Diálogo com professor Giovane, em 8 de agosto de 2019).

Seguindo a ordem anunciada inicialmente, apresentarei o Instituto Estadual Colômbia, conforme relatou a professora que ocupa o cargo de Coordenadora Regional: “esta é a maior escola que nós temos na nossa coordenadoria, pois são mais de mil alunos e mais de cem professores” (Diário de Campo; em 28 de junho de 2019).

O Instituto Colômbia oferta à comunidade diferentes modalidades de ensino e cursos. Enquanto, em alguns cursos, existe grande demanda, em outros o número de interessados reduz a cada ano. Na cidade de Camaquã/RS, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio é oferecida somente no Instituto Brasil, no turno da noite; as demais instituições que ofertam a EJA no Ensino Médio, são

particulares, de modo que, segundo os estudantes, para burlarem o Prouni, elas falsificam atestados de bolsas integrais (Diário de Campo; em 26 de junho de 2919).

A escassez na oferta dessa modalidade de ensino gera todos os anos necessidade de sorteio para o ingresso de alunos. As turmas, compostas inicialmente de 45 a 50 estudantes, encerram o semestre com 15 a 25 estudantes. A cada semestre são sorteados os estudantes que terão acesso à EJA; são redigidas listas de espera com o excedente, contando com cerca de 60 a 80 posições, variando de semestre para semestre.

A professora Lívia argumenta que o alto índice de evasão se dá pela necessidade dos estudantes de buscarem trabalho ou a partir de algum tipo de envolvimento no mundo do trabalho, ou seja, a evasão deve-se à inflexibilidade do Instituto Colômbia frente às necessidades de conciliar trabalho e escola. Outra questão a ser considerada é a falta de perspectiva sobre como a formação contribui efetivamente em suas vidas (Diário de Campo; em 25 de junho de 2019).

São ofertados os Cursos Técnico em Contabilidade Noturno e Magistério Diurno. Havia um curso Técnico em Informática, porém a falta de professores e a inexistência de recursos para manutenção dos equipamentos implicou a extinção do curso, sendo que os professores foram remanejados para outras funções.

Os cursos técnicos são operados como um anexo à organização das outras modalidades de ensino, com atividades separadas e uma supervisão que não planeja nem atua em cooperação com as supervisoras do Ensino Fundamental e Infantil, do Ensino Médio diurno e do Ensino Médio noturno. Não existe um movimento buscando integração. Já o Ensino Fundamental e o Médio operam em conjunto na organização de atividades, eventos e planejamento. Não afirmo com isso que o desenvolvimento dessas relações é uniforme, pois, no cotidiano, as tensões existentes conferem dinâmica às relações entre os agentes.

Os dois cursos técnicos vivem situações antagônicas quanto ao seu desenvolvimento: enquanto o Magistério tem uma média de sete estudantes por turma em um curso integrado com o Ensino Médio de quatro anos, o curso Técnico em

Contabilidade, que é subsequente com duração de três semestres, tem uma média de vinte e sete estudantes nas três turmas[43] (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Os docentes sustentam que a compreensão de condições externas e internas é necessária para explicar essas situações distintas. Segundo eles, para ambas as formações, são ofertados cursos na modalidade EAD (Ensino à Distância) em nível superior, o que leva os estudantes a procurarem uma formação em nível superior, já que almejam concursos, ou seja, em ambos os casos, o curso de nível superior dará condições salariais melhores.

Outro fator externo destacado por eles é o reconhecimento pelo estudante da ineficácia da aprendizagem técnica dos cursos superiores oferecidos nessas modalidades, mesmo sendo de nível superior. O professor de contabilidade relata que os estudantes fazem o EAD só pelo canudo (Diário de Campo; em 18 de outubro de 2019). Internamente, os docentes e alguns estudantes com os quais dialoguei reconhecem que o fator de que o curso Técnico em Contabilidade ser noturno favorece a procura de quem trabalha durante o dia. O tempo de duração dos cursos foi apontado pelos estudantes como um fator que reduz a procura pelo Magistério (quatro anos concomitantemente ao Ensino Médio e Magistério). Entendo que esta justificativa é contraditória, já que o Curso Técnico em Contabilidade (três semestres) foi apontado como mais curto, porém não é integrado ao Ensino Médio, o que o tornaria mais longo. Um aspecto que atravessa a decisão dos e das estudantes é a valorização do Magistério, principalmente no âmbito estadual, a carreira está dissolvendo-se ano após ano (Diário de Campo; em 18 de outubro de 2019).

Na Educação Básica, além da EJA, são desenvolvidas atividades curriculares no Ensino Médio (turnos matutino e noturno), no Ensino Fundamental, nas séries finais (turnos matutino e vespertino). Já as aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, ocorrem no turno da tarde, sendo a escola uma das duas estaduais na cidade a ofertar uma turma de Educação Infantil (Diário de Campo; em 25 de junho de 2019).

Até 2017, em parceria com a prefeitura municipal por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SME), o Instituto Colômbia iniciou uma turma de Jardim B, a

[43]Disponível em: < https://www.qedu.org.br/escola/232509-iee-conego-luiz-walter-hanquet/censo-escolar > acesso em: 16 Fev. 2020.

última turma da etapa da Educação Infantil: a prefeitura cedia uma professora e a escola o espaço. Essa parceria era interessante para escola, porque garantia a matrícula dos estudante no primeiro ano do Ensino Fundamental, e a prefeitura economizava nos investimentos com esses estudantes. No ano de 2018, encerrou-se a parceria, mas com ajustes da direção junto à 12ª Coordenadoria Regional de Educação (12ª CRE), operando a manutenção das turmas que, em 2018 e 2019, foram totalmente administradas pela escola (Diário de Campo; em 25 de junho de 2019).

A escola se beneficia à medida que continua garantindo a matrícula dos estudantes no primeiro ano do Ensino Fundamental. Esse acordo materializa a contradição do argumento utilizado pela 12ª CRE para o fechamento de turmas e escolas não vinculadas ao Ensino Médio, no regime de colaboração entre as esferas da administração pública. A professora Vânia, Coordenadora da 12ª CRE, utiliza como argumento para o fechamento de uma escola de Ensino Fundamental e para o fechamento de turmas de EJA no Ensino Fundamental em duas escolas estaduais, no ano de 2018, a Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - segundo a qual a esfera estadual se responsabiliza prioritariamente pela etapa do Ensino Médio (Diário de Campo; em 1º de novembro de 2019).

Para além da sala de aula, foi possível identificar apenas dois eventos que buscaram envolver todos e todas estudantes do Instituto Colômbia: um diretamente relacionado a uma faceta da Educação Física, os Jogos Interséries; e outro denominado Mostra Cultural, que no ano de 2018 teve como tema “Viver, a arte de sentir!”. Apesar de o tema ter latente afinidade com a Educação Física, e essa disciplina, por meio dos conteúdos a ela adjacentes ter estado presente na Mostra, os professores de Educação Física não foram protagonistas em nenhum trabalho apresentado (Análise de documento, Programa da Mostra Cultural; Diário de Campo; em 4 de abril de 2019). Outras duas atividades observadas podem ser relacionadas também à faceta esportiva da Educação Física, contudo contemplavam uma parcela dos estudantes, treinos de equipes esportivas e participação nas fases municipais e regionais dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS).

Quanto à estrutura física, conta com diferentes espaços aos quais são atribuídos sentidos e significado orientados pelas funções para os fins utilizados no cotidiano

escolar. Uma professora da Escola México e que atua como docente em escolas do entorno do bairro do Instituto Colômbia, que são estruturalmente menores e de Ensino Fundamental, afirma que explica aos seus alunos do nono ano que, quando “eles forem para a Colômbia, serão apenas um número em meio à multidão”. A professora faz referência às dimensões estruturais e sociais do Instituto (Diário de Campo; em 4 de novembro de 2019).

Dessa forma, como busquei anteriormente com relação ao Instituto Brasil, visei descrever, interpretar e refletir sobre os espaços, seus sentidos e significados para os sujeitos que transitam no Instituto Colômbia. Do mesmo modo, a partir de uma imagem de satélite editada, nomeio os espaços conforme informações obtidas de autóctones desse contexto.

Imagem 6 – Vista aérea do Instituto Estadual Colômbia

Dimensões: 160 metros por 119 metros, Área total: 19.040 m² Distância total: 558 m
FONTE: Site Google Maps editado pelo autor.

Na Imagem 06, o ponto sinalizado com a inscrição Instituto Estadual Colômbia marca o Portão de Entrada do Instituto, que se dá por uma íngreme escadaria. O terreno, que ocupa uma quadra do bairro em que a escola está localizada, foi doado ao estado por uma família abastada para a construção da escola. O terreno é arborizado e com inclinação íngreme: os pontos mais baixos são o portão de entrada, as quadras de areia e a aberta de futsal; já a quadra coberta tem o seu fundamento na mesma altura do telhado do último bloco de salas de aula; os quatro blocos de salas de aula têm quatro salas de aula por bloco, sendo cada bloco construído em um nível superior ao outro.

Na extremidade de cada bloco, próxima à rua, há uma sala mais ampla em cada prédio, às quais são conferidas atribuições: seguindo da esquerda para a direita, no Bloco A, a sala é utilizada para reuniões e conselhos de classe; no Bloco B, é utilizada para Biblioteca, contudo, nesse semestre, seu funcionamento foi irregular, sendo utilizada apenas quando alguma professora das séries iniciais programou e se organizou para mediar alguma atividade (afirmo isso com base nas observações de campo e relatos de docentes (Diário de Campo; em 27 de janeiro de 2020); a biblioteca é um espaço subutilizado nesse contexto.

Os Blocos C e D dispõem de laboratórios de Química com 10 microscópios em cada sala, alguns equipamentos de vidro, bancadas e ar condicionado. A professora Lívia relata utilizar esses laboratórios, contudo, com sua extensa carga horária, diminuiu a frequência das atividades em laboratório (Diário de Campo; em 1º de novembro de 2019). Os Blocos A e D dispõem de dois banheiros cujo uso requer que os estudantes solicitem aos docentes papel higiênico (Diário de Campo; em 27 de janeiro de 2020).

O espaço em que se localiza a Sala de Matemática é denominado pelos membros da comunidade como Bloco Novo, por ter sido construído nos anos 2000. Em 2019, a escola, que anteriormente funcionava no prédio onde hoje está a Escola Chile, completou 57 anos de fundação. Após a doação do terreno por uma família da cidade, como já afirmei, e a construção dos primeiros Blocos pelo Estado, o Instituto Colômbia passou a desenvolver suas atividades no bairro que hoje é predominantemente residencial, porém, na época de sua construção, podia ser considerado como rurbano - espaço de transição do rural para o espaço urbano.

A Sala da Matemática é uma particularidade entre os contextos estudados por ser o único ambiente destinado a esse componente curricular. Entendo que isso se explica pela ocupação de espaços advinda da decisão de uma professora que fala com orgulho da referida sala: há 10 anos ocupando a vice-direção e quarenta horas de sala de aula com a Matemática, trabalhando, portanto, sessenta horas neste contexto, permite-lhe ocupar posição privilegiada na tomada de decisão.

No Bloco Novo, além da Sala de Matemática, há salas de aula, dois Laboratórios de Informática com computadores utilizáveis e outro Laboratório de Ciências. Outra área cujos espaços evidenciam as posições de poder ocupadas pelos agentes é a Área de Ciências: antes de ser diretora da escola, a professora de Biologia dividia-se entre a docência no componente curricular e a supervisão do Ensino Médio, exercendo liderança frente às outras supervisoras (Diário de Campo; em 18 de outubro de 2019).

Já a Educação Física, a partir da análise e leitura dos espaços, das relações entre os docentes e de como estes se mobilizam, entendo que não ocupam espaço de decisão e poder. As benfeitorias feitas na quadra de esporte, por exemplo, buscaram sanar um problema com a invasão de cães, motivo de reclamações dos estudantes e pais, sem considerar aspectos pedagógicos da disciplina, pois tais obras implicaram a formação de poças d'água na quadra.

Uma análise superficial poderia levar-nos a inferir que a Educação Física tem lugar decisivo, principalmente considerando-se as fotos de inauguração da Quadra Aberta, ao lado da Quadra de Areia. Apesar das imagens festivas produzidas no dia 29 de março de 2017, cotidianamente as quadras não são utilizadas, ou por estar frio ou por estar calor, de modo que os docentes optam por dividir a quadra coberta. O investimento de cento e vinte mil alcançado por meio do Banco Mundial (BIRD[44]) em uma estrutura subutilizada é a materialização das implicações de um contexto em que as decisões são tomadas sem ampla participação: os professores de Educação Física relatam que não participaram nas tomadas de decisões. O argumento da diretora é contraditório, porque ela afirma que são os professores de Educação Física que não tomam a frente, excluindo-se de participarem da vida da escola (Diário de Campo; em 04 de abril de 2019).

[44]BIRD é o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

No ano de 2018, foi instalado um portão eletrônico no estacionamento, assim como no portão de entrada, que é controlado por um interfone e câmeras de segurança. Para o portão do estacionamento, cada professor tem um controle para acionar sua abertura e seu fechamento. O estacionamento, que comporta 25 carros utilitários, determina quando começa o espaço cercado da “Pracinha do Ensino Fundamental”, espaço de recreio e atividades no período destinado à Educação Física, orientado até 2019 pelas professoras unidocentes, e a partir de 2020, por professores da área (Diário de Campo; em 27 de janeiro de 2020).

Em frente ao estacionamento, localiza-se o prédio da Educação Infantil, com sua pracinha exclusiva, e o Prédio da Administração, que abriga uma ampla Secretária com ilhas para quatro secretários trabalharem concomitantemente, porém a escola só dispõe de três, dos quais dois são provenientes de outros setores: uma professora com delimitação de função e um ex-funcionário da extinta Caixa Econômica Estadual. Entrando pela porta centralizada no prédio administrativo, à esquerda fica o guichê da secretaria, e em frente à porta da Sala da Direção, ao lado, um corredor que dá acesso ao pátio interno. Ao lado deste corredor, fica a Sala da Orientação, a Sala do Financeiro, e à direita, a sala dos professores com duas mesas que eles utilizam no horário de planejamento e no recreio.

A sala dos professores é repleta de signos: ao lado da porta, um relógio de ponto materializa o rigor, para alguns, de cumprir a jornada de trabalho; dois armários em que é servido o café, cujo custo é dividido entre os professores; sobre esses armários, predominam troféus da Invernada e outros esportivos, além de materiais didáticos em CD´s, DVD´s e VHS; uma mesa ocupada pela vice-direção, agente que lida diariamente com estudantes, professores, questões disciplinares, atrasos e faltas; ocupando duas paredes, os armários dos mais de cem professores que trabalham nesta escola (Diário de Campo; em 27 de janeiro de 2020). Saindo pela outra porta da sala dos professores, é possível acessar as escadas do pátio interno e a Área de Convivência que dará acesso às salas de aula. Porém, seguindo em frente, fica a Sala da Supervisão, do Ensino Fundamental e Ensino Médio diurno e noturno. A supervisão do magistério ocupa uma sala no Bloco B de salas de aula.

Subindo pelas escadas acessadas pela sala dos professores, deparamo-nos com duas portas: uma sala para atendimento psicopedagógico e uma de estudos, que os professores também usam para deixar algumas bolas (Diário de Campo; em 4 de abril de 2019). Esses espaços eram utilizados inicialmente pelo médico, pela psicóloga e pelo dentista, que atendiam os estudantes da escola, no entanto, ninguém soube precisar o período em que esses profissionais atuaram na escola, apenas que fazia muito tempo. Entendo que a identificação destes achados materializam o desmonte da escola pública e reorganização das funções que lhe é atribuída. Analisando a história deste Instituto cinquentenário, é possível compreender que as mudanças que implicam o enxugamento do que a escola ofertava foi sendo gradual, dissolvendo-se ao longo do tempo, de forma que a comunidade pouco percebe o minguamento, ano após ano, do acesso aos serviços.

O refeitório, pequeno para o número de alunos, acarreta uma série de horários diferentes para que os estudantes possam partilhar de alimentos oferecidos pela escola. Nos últimos anos, o refeitório e a cozinha têm presenciado um congelamento no valor repassado para a merenda escolar, o que implica a diminuição da qualidade e consequentemente da frequência dos estudantes para se alimentarem das refeições oferecidas. As escolas estaduais alternam as refeições (arroz, feijão, massa, guisado) com lanches que costumeiramente são bolacha ou pão e/ou uma bebida láctea ou suco. Notei no trabalho de campo que, em todos os contextos, o turno da noite é o que tem a refeição de melhor qualidade, pois os gestores entendem ser este um artifício para garantir a permanência e a frequência dos estudantes (Diário de Campo; em 7 de novembro de 2019).

Entre o refeitório e as salas de aula do Bloco A, existe uma área de convivência, que é a continuidade do Bloco A, com espaço para livre circulação. Ele é utilizado para exposições e, em dias de chuva, pelos estudantes, que, às vezes, preferem permanecer em suas salas. Esse é o espaço em que todos os caminhos se cruzam na escola: a que qualquer lugar que se vá, em todo terreno da escola, passa-se por ali. As turmas de formandos utilizam-no para vender alimentos, a fim de arrecadar fundos para a formatura (Diário de Campo; em 22 de outubro de 2019).

O último conjunto de espaços que quero descrever é o fundão. O fundo do terreno ocupado pelo Instituto Colômbia é baixo em relação aos espaços internos que estão à sua volta, onde se localiza um conjunto de prédios que parecem estar abandonados. A escola não dispõe de funcionário para manutenção, tampouco de verba suficiente para tal, de forma que as gestoras deixam acumular uma série de reparos até contratarem profissionais que emitam notas para fazer os serviços.

Evidentemente, apesar de a manutenção nesse conjunto de prédios e sua cotidiana limpeza não serem prioridade, o piso da Sala de Educação Física estava sendo trocado no período de observação, e auditório, em boas condições de uso. Por outro lado, em todas as vezes em que visitei a escola, encontrei sujos e desorganizados os seguintes espaços: sala de Educação Física, sala de Artes, sala de Teatro, sala de computadores (não utilizáveis) e o depósito de materiais avariados. Atualmente, o Departamento de Tradições Gaúchas (DTG) promove uma invernada mirim e uma infantil, projeto este abraçado pela direção e pelos pais de estudantes que se revezam na presidência do Círculo de Pais e Mestres (CPM) da escola. Com a transferência do lugar de ensaio, o Galpão do DTG passou a não ser mais utilizado, acumulando sujeira e abrigando um enxame de abelhas (Diário de Campo; em 27 de janeiro de 2020).

Apesar de as estruturas físicas serem signos que possibilitam interpretar passado e presente, são os e as agentes que dão à escola os contornos e movimentos pelos tensionamentos micropolíticos. A diretora e as vice-diretoras, uma em cada turno, são os cargos eletivos na organização escolar. Pelo estatuto, o presidente, que alterna com sua esposa no cargo da presidência, não toma decisões, contudo, junto aos demais membros do CPM, outorga ou não as decisões da diretoria no campo administrativo.

No Instituto Colômbia, esses agentes (diretora e presidente do CPM) têm um laço de confiança e formam uma aliança, que outorga à diretora independência na tomada de decisão, de forma que ela apenas informa as decisões que são acatadas. Em contrapartida, a diretora apoia projetos vinculados ao DTG (Diário de Campo; em 27 de janeiro de 2020), um projeto em que o presidente e sua esposa se envolvem desde 2006 (Diário de Campo; de 11 de abril de 2020).

Imagem 7 – Organograma dos cargos eletivos, direção do Instituto Colômbia

FONTE: Próprio autor.

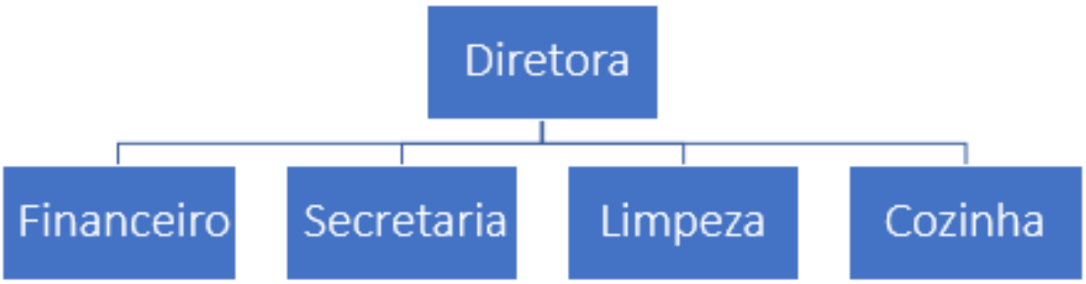
À direção, como relata a diretora Aline, cabe envolver-se no cotidiano em atividades administrativas e fazer ponderações sobre aspectos pedagógicos junto à supervisão. Segundo o professor Mariano, a vice-direção “toca a escola”, são as vice-diretoras que viabilizam, diante de imprevistos, soluções para que as atividades do turno ocorram normalmente, sejam questões que envolvam os estudantes, pais, professores ou funcionários (Diário de Campo; em 8 de novembro 2019). Quando questionei sobre a equipe diretiva, a diretora descreveu a supervisão como parte da equipe, de modo que a escolha das professoras supervisoras é de sua responsabilidade, mas essa escolha está atravessada por acordos do presente ou do passado. Apesar de o critério competência ser descrito na ocupação do cargo, e apesar de os agentes escolares com quem dialoguei não identificarem aspectos políticos nas escolhas, eles reconhecem certa politicidade nelas (Diário de Campo; em 1º e 8 de novembro).

As imagens 06, 07 e 08 expressam o lugar de articulação que ocupa a diretora do Instituto, nos três organogramas: os agentes respondem à direção. Esses organogramas foram desenhados a partir das observações, dos diálogos e dos documentos analisados, que expressam o que se espera e como se concretiza, apesar da impossibilidade de expressar e reduzir as relações dinâmicas em figuras estáticas. Diferentemente do organograma construído para o Instituto Brasil, que foi baseado nos documentos e confirmados pelas observações. Digo isso porque, enquanto o

organograma encontrado nos documentos balizadores do Instituto Brasil são observados no cotidiano, no Instituto Colômbia os cargos e as funções não são delimitados pelos documentos reguladores (Diário de Campo; em 27 de janeiro de 2020).

Posso afirmar, com base nas observações de campo e nos relatos dos agentes com os quais dialoguei, que as estruturas funcionais no Instituto Colômbia são mais flexíveis, havendo um extravasamento das fronteiras que determinam as funções dos cargos, se cotejadas com as informações obtidas junto ao Instituto Brasil. As implicações dessa flexibilidade são múltiplas, os agentes compartilham funções, fazendo com que, vez por outra, algum agente posicione-se diante de várias funções que lhe permitem maiores condições de influenciar ou tomar decisões. Entretanto a centralidade adotada e conferida a esses sujeitos acarreta-lhes sobrecarga de trabalho.

Imagem 8 – Organograma dos Cargos não eletivos administrativos e relação com a direção do Instituto Colômbia.



FONTE: O próprio autor.

Os cargos públicos descritos na Imagem 08 são de caráter administrativo, porém parto do pressuposto de que todos os cargos e funções, portanto todos os agentes que atuam em contextos de ensino e aprendizagem escolar, desempenham em suas ações e posicionamentos caráter pedagógico. A professora de matemática que atua no setor financeiro do Instituto Colômbia age e toma decisões que, em última instância, influenciam diretamente as ações dos professores e o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

As ações dos secretários e secretárias ao atenderem e suas atuações frente à comunidade escolar, ao mesmo tempo em que posicionam politicamente o Instituto,

produzem saberes e conhecimentos nas relações. Eles e elas são tão responsáveis pela socialização quanto as sete funcionárias que atuam na higienização dos ambientes e na alimentação dos estudantes, sendo quatro para limpeza e três na cozinha. Os espaços que carecem de higienização e organização indicam que esses setores trabalham sobrecarregados. Afirmo por não ter observado essas agentes desfrutando de períodos ociosos. Cotejando os número obtidos do Instituto Brasil, que dispõe de cerca de quinhentos a seiscentos estudantes a menos e o dobro de funcionárias na limpeza, contando ainda com agentes atuando na segurança, manutenção e jardinagem, torna compreensíveis as diferenças na higiene, manutenção, jardinagem e segurança da estrutura física (Diário de Campo; em 27 de janeiro de 2020).

Para exemplificar, apego-me ao relato da vice-diretora (Amanda) que disse ter dormido mal uma semana inteira, porque tinha que ficar com o controle do alarme e, naquela semana, o alarme tocou diversas vezes em três noites diferentes. E sempre que o alarme disparou, ela e seu marido tiveram que deslocar-se até a escola; ela conclui afirmando que, às vezes, consegue a polícia para acompanhá-la (Diário de Campo; em 8 de novembro de 2019).

Cada agente, de formas diferentes e a partir das funções exercidas, contribui para a formação dos e das estudantes. Nesse processo, os sujeitos que operam nas esferas administrativas diferenciam-se dos que atuam no âmbito pedagógico pelo nível de intencionalidade materializado pelo planejamento das ações que repercutirão nos processos formais de ensino-aprendizagem dos discentes. Esse lugar com ênfase pedagógica confere a esses sujeitos posição decisiva, pois são eles que atuam diretamente no desenvolvimento e na materialização de atividades, tanto no dia-a-dia quanto em eventos, como feiras, mostras e seminários.

Imagem 9 – Organograma dos cargos não eletivos pedagógicos e relação com a direção do Instituto Colômbia.

FONTE: O próprio autor.

Busquei evidenciar na Imagem 09 como a escola é operada e não a descrição hierárquica descrita pelo professor Mariano, que explica que as vice-diretoras estariam imediatamente na esfera seguinte à da diretora. Quero mostrar com isso uma contradição entre os aspectos formais, presentes nos documentos e no imaginário dos sujeitos, e o funcionamento cotidiano da estrutura organizacional da escola (Diário de Campo; em 8 de novembro de 2019). Observo que há um apagamento da vice-direção nas ações de longo prazo, aquelas que carecem de ações planejadas; elas atuam junto ao professorado em atividades e ações cotidianas, contudo não participam de forma objetiva das atividades e ações planejadas ao longo do ano letivo.

As supervisoras gozam de certo grau de autonomia e respondem sobre suas ações diretamente para a diretora que, por sua vez, transmite-lhes demandas recebidas da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), solicitações estas provenientes da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). A professora Elaine, com que conversei, relata que existe um acordo entre as agentes da direção para que elas não precisem cumprir a carga horária total estabelecida.

Entre as escolas estaduais que visitei, o Instituto Colômbia é o único que dispõe de relógio de ponto; os demais contextos registram a presença dos trabalhadores e trabalhadoras por meio de livro de ponto. Essa distinção implica a realização do planejamento pelo professorado que trabalha no Instituto: os professores e as professoras devem cumprir na escola as horas de planejamentos, enquanto, nos outros contextos, esse planejamento é feito em casa. Entretanto, a direção, a vice-direção, a

supervisão e a orientação formam uma aliança em que, de forma rotativa, uma bate o ponto da outra, para que possam gozar das horas de planejamento em outro lugar (Diário de Campo; em 27 de janeiro de 2020).

Eis a precarização dos serviços prestados pelo estado por intermédio da escola, além dos já descritos, em que profissionais da saúde não foram repostos ao longo da história. Nesse contexto, apenas uma profissional atua no Serviço de Orientação Educacional (SOE), dando assistência a estudantes com dificuldades e promovendo ações para o desenvolvimento dos estudantes e das estudantes. A presença de apenas uma professora nesse cargo faz com que a diretora decida os turnos que serão atendidos a partir de um balanceamento entre questões que envolvem conveniências (melhor horário de trabalho do profissional), ocupação histórica (nos anos anteriores quais foram os turnos atendidos, a tendência é permanecerem os mesmos). Por exemplo, quando a professora só dispunha de vinte horas de trabalho, apenas o turno da tarde era atendido, ao passo que foi autorizada pela SEDUC a ampliação de carga horária, de forma que os turnos matutino e vespertino passaram a ser atendidos.

Esse processo indica o tipo de ensino no noturno, pois, como argumentamos anteriormente, por um lado, a administração do Instituto prioriza a qualidade da alimentação no noturno, por outro, não prioriza a atuação de um ou uma profissional do SOE. Pergunto-me: essa lógica está invertida? Parece-me que a lógica que mobiliza essas ações está mais ligada ao *marketing,* que opera para a fixação dos estudantes, e não para o processo de ensino e aprendizagem. Não afirmo a partir disso que essa lógica é nefasta ou má intencionada, pois a evasão é o grande drama relatado pelos professores da noite, contudo não foi observado qualquer movimento junto à CRE para que um ou uma profissional atue no referido setor, nesse turno (Diário de Campo; 1º de novembro de 2019).

Encerro a reflexão acerca deste tema perguntando-me: não seria decisiva a atuação de um ou uma profissional no SOE para minimizar a evasão escolar nesse turno? Como descrevi, a partir do relato de um estudante, existe intransigência quanto ao horário de chegada dos estudantes trabalhadores, e isso implicou a efetiva evasão do estudante e trabalhador Márcio (Diário de Campo; em 4 de abril de 2019).

Durante conversas com a professora Niara, enquanto equipes esportivas de diferentes escolas participavam dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS), foi possível cotejar informações sobre os estudantes do Instituto Colômbia e da Escola México, pois a professora trabalha em ambos os contextos (Diário de Campo; em 4 de abril e 17 de julho de 2018). Ela relata diferenças significativas entre os contextos: no Instituto Colômbia, é possível identificar estudantes que manifestam suas variadas identidades de gênero (LGBTQ+); são provenientes de regiões urbanas e centrais. Segundo o professor Mariano, em sua maioria, quase cem por cento têm acesso a *smartphones* e à internet (Diário de Campo; em 13 de abril de 2020).

Niara relata que, apesar de os estudantes descreverem a existência de preconceitos, no Instituto Colômbia, eles se sentem com certo grau de liberdade para se expressarem como são. Os estudantes e as estudantes relatam que as aulas de Educação Física materializadas hegemonicamente com conteúdos esportivos (vôlei e futsal), repetidos ano após ano, contribuíram para que se sentissem excluídos nas aulas e por consequência na escola (Diário de Campo; em 21 de outubro de 2019).

Os professores Mariano, Niara e Elaine relatam que, na Educação Infantil, a escola tem uma turma do último ano deste nível; no Ensino Fundamental, cada ano conta com uma turma, já o primeiro, o sexto e o oitavo ano, contam com duas turmas em cada ano; no Ensino Médio, são nove turmas de primeiro ano, seis de segundo e três de terceiro. Pela exposição dos números de estudantes e turmas, como descrevo na Imagem 10, posso afirmar, somando os valores absolutos de retenção e evasão, que chega a quase cinquenta por cento do primeiro pro segundo ano, e a quase trinta e cinco por cento do segundo para o terceiro ano do Ensino médio, que é a etapa abordada neste estudo.

Outra consideração a partir da leitura dos números é que a escola recebe aproximadamente trezentos novos estudantes todos os anos no Ensino Médio. Estes são oriundos de escolas municipais e estaduais que só ofertam o Ensino Fundamental. Os professores relatam que o rendimento das turmas cai no Ensino Médio, exatamente por conta desses estudantes de outras escolas. Um professor relatou que houve anos em que os estudantes formados no nono ano do Instituto foram mantidos em uma mesma turma no Ensino Médio, com a finalidade de mensurar o desempenho dos

estudantes com formação no Instituto Colômbia desde o Ensino Fundamental (Diário de Campo; em 4 de abril de 2018).

Imagem 10 – Número de matrículas em 2018.

Matrículas por Série

Matrículas 1º ano EF	40
Matrículas 2º ano EF	35
Matrículas 3º ano EF	24
Matrículas 4º ano EF	26
Matrículas 5º ano EF	26
Matrículas 6º ano EF	44
Matrículas 7º ano EF	45
Matrículas 8º ano EF	48
Matrículas 9º ano EF	27
Matrículas 1º ano EM	324
Matrículas 2º ano EM	170
Matrículas 3º ano EM	102

FONTE: Censo escolar (2018).

Sobre este tema, finalizo ponderando que o total de estudantes nos três anos do Ensino Médio é igual ao dobro do número de estudantes nos nove anos do Ensino Fundamental. Somado aos mais de duzentos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o total da escola chega ao dobro do número de estudantes da segunda maior escola em número de alunos do presente estudo, a Escola Argentina, com 489 estudantes. Esses dados permitem-me afirmar que o Instituto Colômbia é a maior escola de Ensino Médio da cidade de Camaquã, que implica um número maior de sujeitos impactados pelas ações promovidas por esta instituição. Por essa razão, o Instituto Colômbia, entre as escolas estudadas, tem o maior quadro de professores: noventa e sete profissionais atuando (Diário de Campo; em 14 de abril de 2020).

Adentrando os portões da Escola Estadual México, é possível observar que ela é marcada em sua estrutura física pelas ideias que orientaram as políticas de universalização do acesso à educação pública, materializadas pelos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), entre as décadas de 1980 e 1990. A Escola foi construída em uma região periférica e empobrecida da cidade de Camaquã/RS. Um paralelo que posso fazer em relação aos outros contextos estudados é com a instalação do Instituto Brasil, que é fruto de políticas públicas que visam levar educação pública e de qualidade para fora dos grandes centros urbanos.

Entendo haver uma lógica comum em ambas as políticas que culminaram na construção da Escola para levar educação de qualidade para o interior e, no caso da Escola México, levar este tipo de educação às áreas periféricas da cidade. Basta percorrer os corredores para identificar que as salas, as paredes, as escadas, o pátio interno e o ginásio, a julgar - pela poeira, pelos objetos quebrados, pelas estruturas descascadas e rachaduras, que descrevem o estado de conservação do prédio da escola - são hoje sombras de uma escola planejada.

A sombra de sua atual estrutura reflete a relação entre os processos de ensino-aprendizagem e a estrutura. A disposição dos ambientes é passível de identificação e relação entre as rotinas escolares e os ambientes: salas de aula, salas especiais (como a de vídeo e de estudos), biblioteca, laboratórios (de ciências, de informática), ginásio, quadras esportivas externas, refeitório, pátio interno com estruturas para jogos, brincadeira e socialização (Diário de Campo; em 22 de outubro de 2019).

A proposta que deu origem aos CIEPs compreendia que, para ser uma escola de qualidade, precisava oferecer diversificados espaços de ensino e aprendizagem (SEDUC, 1991). Já no passado recente, a Escola México passou por mudanças administrativas e alteração no perfil dos gestores: depois de doze anos administrada por professoras que estavam na reta final de suas carreiras no estado, nas últimas eleições, o professor de Língua Portuguesa (Caio), tem um discurso contraditório quando se trata da Educação Física e da escola (Diário de Campo; em 20 de agosto de 2019).

As transformações positivas no contexto foram significativas, contudo as demandas de uma precarização estrutural não são de fácil reversão. Os traços de

mudanças positivas são percebidos no refeitório, onde se servia apenas bolacha, *wafer,* suco e leite com achocolatado, mesmo não sendo tão frequente os alunos receberem comida de duas a três vezes por semana. Durante o ano, são realizados projetos que buscam estimular a aprendizagem para além da sala de aula: enquanto em anos anteriores, aulas fora da sala eram coibidas, atualmente estes modelos de aula são incentivados (Diário de Campo; em 20 de agosto de 2019).

Entretanto, quando cotejadas as falas da direção em relação à Educação Física, percebe-se contradição no modelo progressista descrito pelo diretor e observado no contexto. A professora Niara, única docente de Educação Física em sala de aula na Escola México, relata que, quando solicitou a aquisição de materiais para qualificação de suas aulas, o diretor Caio respondeu-lhe que não compraria os materiais por conta do desempenho dos estudantes no JERGS.

> Dialogando com a professora Niara ela relata que: - O ginásio, se eu não limpar ele não vai ser limpo, tem dias que eu não dou aula de nada. Eu venho para cá e essa é uma turma que me ajuda a limpar o ginásio, varrer e passar pano, porque as tias não limpam o ginásio. [...] Um dia desses ele [o diretor Caio] me falou: - Comprar material para esses guris jogarem a bolinha que jogaram JERGS? Eu fico pensando. Sim né? Eu por acaso tenho uma bola para cada 2 alunos? Vai fazer treino específico, ou para três alunos para trabalhar fundamentos com eles? Eu tenho um 8º ano de 35 alunos para uma bola. Para botar eles numa fila só? Enquanto um tá trabalhando os outros estão se matando. Esse tipo de coisa me entristece (Diário de Campo; em 21 de outubro de 2019).

Ao balizar desempenho e aquisição de materiais, o diretor (professor Caio), talvez atravessado por uma representação equivocada da Educação Física, subjuga os objetivos pedagógicos e sociais da Educação Física escolar a objetivos performáticos. Um componente curricular que tenha apenas o objetivo da performance torna-se um componente excludente e homogêneo, pois não é para todos, privilegiando os mais habilidosos.

No bairro com aproximadamente cinco mil moradores, esta é a única escola considerada urbana, porém o bairro é rodeado de sítios, fazendas e terrenos amplos de investidores, empresários e da prefeitura. A escola, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o recolhimento de lixo são as únicas prestações de serviço público no bairro, cabendo frisar que, apesar de desmantelado nos últimos anos, o CRAS e o CIEP, em sua gênese, são orientados por políticas de cunho popular, sendo

estas as referências do estado em um bairro predominantemente composto por negros e negras. A professora Niara relata que, ao ir dar aula com uma camiseta com uma mensagem de cunho social questionando o preconceito, os estudantes lhe paravam para fazer uma *selfie,* denotando sentirem-se representados pela professora que relata esta cena com um sorriso estampado (Entrevista com a professora Niara em 22 de outubro de 2019).

Como é possível identificar na Imagem 10, o prédio da escola forma um quadrado, e os pavilhões com dois pavimentos são interligados por corredores e por três escadas: uma no *hall* de entrada e uma em cada pavilhão lateral. Três espaços não têm segundo pavimento, o refeitório, a cozinha e o ginásio, que possui duas galerias atrás de cada goleira, as quais servem como sustentação para tabelas de basquete, contudo apenas uma possui o arco (Diário de Campo; em 20 de agosto de 2019).

O terreno da Escola mede 153m por 121m, que totaliza uma área igual a 18.204,91m². Aproximadamente 50% da área é efetivamente utilizada, todo o perímetro é cercado por módulos de concreto vazado. A última obra na escola foi um estacionamento à direita da entrada, contudo, devido à insegurança, os professores continuam deixando os carros em frente à escola; semelhantemente à quadra externa construída no Instituto Estadual Colômbia, esse investimento em cercamento e pavimentação do estacionamento para professores e funcionário é subutilizado (Diário de Campo; em 20 de agosto de 2019). Na escola México, há um espaço que é vestígio de duas quadras esportivas: uma está com mato crescido nas junções entre as placas de concreto; a outra foi capinada pela comunidade a partir de uma aliança entre o diretor e o líder comunitário do bairro.

Em anos anteriores, a escola sofreu diferentes ataques, invasões e depredações. Duas mudanças contribuíram para zerar os atos de vandalismo na Escola México: o cercamento com blocos pré-moldados e a aproximação da direção, por consequência do grupo de professores, com a comunidade. A escola organizou uma caminhada no bairro, culminando em um abraço simbólico e na campanha #escolaMéxicoénossa. Essas ações aproximaram a escola da comunidade (Diário de Campo; em 04 de setembro de 2019 e Diálogo com a professora Niara em 22 de outubro de 2019).

Imagem 11 - Foto aérea da Escola Estadual México.

FONTE: Google Maps, editado pelo próprio autor.

Com uma área externa extensa, dispondo de apenas quatro servidoras para limpeza e alimentação, a escola conta com a prefeitura para roçar a área verde observada na Imagem 10. A partir da entrada pelo portão principal, que fica na parte superior da foto, é necessário entrar por uma porta de ferro para acessar o prédio; entrando no prédio, se seguir em frente, adentra-se o pátio interno e na sequência, de um lado, a cozinha, e do outro, o refeitório.

Passando pela porta de entrada, duas escadas, uma à esquerda e outra à direita, dão acesso ao segundo pavimento. No primeiro pavimento, à esquerda, fica a secretaria, a sala da supervisão, a sala da direção e vice-direção e a sala dos professores. À direita, fica a biblioteca com sala de estudos, sanitários, sala de instrumentos musicais e laboratório, os dois últimos desativados. Em ambos os lados, passando pelas salas diferenciadas, iniciam as salas de aula, contudo as mais utilizadas estão no segundo pavimento (Diário de Campo; em 22 de outubro de 2019).

Focando nos espaços de ensino e aprendizagem utilizados na Escola México, a partir de relatos de professores, durante o inverno, ela é muito fria, de modo que alguns docentes dirigem-se ao pátio interno ou ao espaço entre a porta de entrada e o portão de acesso em que estão dispostos bancos, canteiros e uma guarita aberta não utilizada (Diário de Campo; em 21 de outubro de 2019). Em todas as visitas e observações, havia estudantes na Biblioteca realizando algum tipo de trabalho em grupo.

O Labin, laboratório de informática, é pouco utilizado, mas está disponível e com acesso à internet via rádio. Os computadores mais usados pelos estudantes ficam na sala de estudos, um espaço com mesas redondas, cadeiras, prateleiras com alguns livros e três computadores com acesso à internet. Ao lado desse espaço, a professora Niara fixou os trabalhos realizados na disciplina de Artes discutindo gênero a partir de diferentes representações da obra Monalisa. Recentemente, os estudantes passaram a contar com mais uma sala de áudio e vídeo, atualmente são duas. A direção manifesta a intenção de qualificar os ambientes, dentro dos limites impostos pelos recursos provenientes dos órgãos da administração pública para o caixa da escola (Diário de Campo; em 20 de agosto de 2019). Como já argumentei, essa lógica não se aplica à Educação Física, já que não se percebe intencionalidade de investir em materiais pedagógicos.

O diretor Caio explicou que tem buscado junto à CRE a instalação do Ensino Médio noturno, pois, como relatam o diretor e a professora Niara, muitos estudantes abandonam o Ensino Médio por qualquer tipo de trabalho, seja ele um bico, um trabalho informal, ou formal com carteira assinada. Segundo eles, a maioria abandona os estudos por trabalhos informais ou transfere-se para escolas com ensino noturno; geograficamente, a mais próxima é o Instituto Estadual Colômbia, onde a professora Niara relata encontrar estudantes provenientes do bairro em que a México está sediada (Diário de Campo; em 8 de agosto de 2019 e Diário de Campo; em 21 de outubro de 2019).

Imagem 12 – Matriculados por turmas na Escola Estadual México.

Matrículas 1º ano EF	37
Matrículas 2º ano EF	28
Matrículas 3º ano EF	37
Matrículas 4º ano EF	26
Matrículas 5º ano EF	33
Matrículas 6º ano EF	32
Matrículas 7º ano EF	36
Matrículas 8º ano EF	29
Matrículas 9º ano EF	15
Matrículas 1º ano EM	27
Matrículas 2º ano EM	19
Matrículas 3º ano EM	6

FONTE: Censo Escolar (2018).

O número de estudantes no terceiro ano chama atenção. Essas informações obtidas do censo escolar corroboram as afirmações obtidas junto aos professores Caio e Niara. Dos 325 estudantes, 273 estão em formação no Ensino Fundamental e 52 no Ensino Médio, o que faz dela uma escola com ênfase nessa segunda etapa da educação básica. No ano de 2018, a escola contava com uma turma em cada ano das duas etapas, exceto no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Todo o Ensino Médio é ofertado no turno da manhã, assim como os anos finais do Ensino Fundamental e uma turma de séries iniciais pela manhã. O restante das turmas do Ensino Fundamental, séries iniciais, é ofertado no turno da tarde. A turma ofertada pela manhã foi um arranjo para que a professora que cumpre quarenta horas pudesse trabalhar o total de horas na mesma escola (Diário de Campo; em 20 de agosto de 2019).

A Escola Estadual México opera no limite quanto ao número de servidores. Conta com apenas um agente na secretaria, duas vice-diretoras, um diretor, uma professora com delimitação de função na biblioteca, duas supervisoras (uma para cada

etapa). Apesar das solicitações junto à 12ª CRE, a escola não recebeu alguém para o SOE. A possibilidade de ampliar a carga horária de uma servidora não foi autorizada pela Coordenadoria (Diário de Campo; em 21 de outubro de 2019).

Na cozinha, para preparar e servir a alimentação aos estudantes e preparar o café, que é pago pelos próprios docentes, há duas servidoras, assim como na higienização, e nenhum funcionário ou funcionária na manutenção. A justificativa para a organização da escola é por funcionar em apenas dois turnos e ofertar Ensino Fundamental e Médio. Frequentar os contextos de diferentes dimensões permite-me afirmar que a organização micropolítica apresenta os mesmos elementos em todos os contextos, contudo, quanto menor o número de agentes, menos espessas as barreiras que delimitam a relação entre cargos e funções (Diário de Campo; em 22 de outubro de 2019).

Existe um rol de atividade que os servidores não compartilham na rotina cotidiana, em sua maioria são de ordem burocrática, o que não ocorre com o rol de atividades diárias, como atender aos pais e aos estudantes, organizar reuniões e eventos, solucionar problemas operacionais com equipamentos e espaços. No caso de alguma turma ficar sem professor, três ações são tomadas: os estudantes são liberados para retornarem às suas casas; ficam com período vago; ou algum professor assume mais de uma turma (Diálogo com professora Niara em 21 de outubro de 2019).

Apresento o Quadro 7 com as atividades pedagógicas complementares do ano de 2020, que é igual ao de 2019, para exemplificar essas atividades que estão disponíveis a um certo nível de colaboração. A professora Niara explica que ela foi sobrecarregada com a responsabilidade de tomar a frente em mais de uma atividade durante o ano e dividir tarefas com outros professores e professoras que não assumem o protagonismo (Entrevista com professora Niara em 21 de outubro de 2019).

Quadro 8 – Atividades Complementares Pedagógicas 2020.

Dia	Atividade	Responsável
06/03	Dia da Mulher	Direção
08/04	Celebração de Páscoa	Anos iniciais e nos Anos Finais a Área das Humanas
26/06	Festa Junina	Anos Iniciais e Projeto de vida
18/07	1º Dia de quem cuida de mim	Todos
11/08	Dia do Estudante: Torneio Esportivo	Educação Física
25/09	Festa Farroupilha	Ensino Médio; Áreas da Matemática e Natureza
15/10	Dia dos Professores	Direção e Supervisão
30/10	Halloween	Linguagens
16 a 20/11	Semana da Consciência Negra	Todos
26/11	Celebração de Ação de Graças	Ensino Religioso
21/12	2º Dia de quem cuida de mim	Todos

FONTE: Próprio autor com base em análise documental e entrevista.

No programa apresentado, é possível identificar duas atividades que estão sob responsabilidade da professora Niara: o Dia do estudante e o Halloween. Ela explica que o Dia do Estudante é um torneio esportivo que acaba ficando só para ela; o Halloween fica sob responsabilidade de Educação Física, Artes, que ela também desenvolve, Língua Portuguesa e Estrangeira, porém somente ela assumiu o protagonismo. Ela ressalta demonstrando insatisfação que, por ser negra, desenvolve essa temática com os estudantes, sendo-lhe solicitado que ficasse à frente das atividades da Semana de Consciência Negra, levando para toda a escola as atividades desenvolvidas em sala de aula:

> No Halloween eu já me *atochei,* né? Ficou só pra mim. Jônatas: E a professora de Português que também é das linguagens? [Silêncio, expressão facial de indignação]. Agora, pra Semana da Consciência Negra o [diretor] Caio veio, me chamou, com a supervisora junto pra me pedir pra fazer com toda a escola o que eu ia fazer com as minhas turmas, agora vai ser com toda a escola durante a semana inteira, uma culminância. (Entrevista com professora Niara em 21 de outubro de 2019)

A professora não se vê em posição de resistir a essas demandas vindas da direção e produzidas pela abdicação dos colegas em assumir a responsabilidade. No caso da Semana da Consciência Negra, a professora assume a responsabilidade por seus ideais de promover ações de valorização da pessoa negra e pela fragilidade de seu vínculo por contrato. O vínculo por meio de contrato no contexto depende em algum grau da direção para manutenção de sua carga horária de trabalho.

O fragmento ajuda a compreender a dinâmica das relações e como docentes com vínculos de contrato ocupam um lugar frágil até mesmo diante de seus pares. Por essas nuances existentes na micropolítica da escola, é impossível representar em figuras estáticas os movimentos gerados por disputas, concessões, conflitos e arranjos múltiplos que se formam. A Imagem 12 é apenas uma forma de representar as relações na escola; esta forma é denominada por González (1997) como estruturas hierárquicas. Com o discurso de viabilizar as decisões e a comunicação entre diretor, presidente do CPM e os entes que participam da reunião de pais e professores, no início de cada ano, é pactuado, ano após ano, que o presidente do CPM seja um professor da escola e não um pai, como é no Instituto Colômbia.

Imagem 13 – Organograma da Escola Estadual México.

FONTE: Próprio autor (2020).

Na Escola Estadual México, foi possível identificar que a vice-direção lida com o cotidiano escolar e tem proximidade com a supervisão (aspectos pedagógicos); a direção envolve-se também, mas a vice-direção opera como um filtro, levando as questões de cunho administrativo, informações de cunho pedagógico, ou questões

como as que descrevo no fragmento a seguir. Em uma das observações, foi possível registrar as atividades com que as vices lidam e como operam em relação ao diretor.

> A professora Karen, que é vice-diretora, chega na sala do professor Caio, que é diretor e diz: Temos um problema! Uma menina que não veio para a escola, não apareceu na aula e estava no estacionamento dentro de um carro com senhor mais velho, ela disse saber que não era pai e nem parente dela. Ela conta que abordou os dois no carro, a menina saiu e cada um se dirigiu em uma direção diferente. Caio relata que a escola está enfrentando a prostituição infantil na comunidade. Este enfrentamento não tem sido fácil, ele explica que isto adentra os Muros da Escola. Diante do relato da vice Karen, sua ação imediata foi ligar para o conselho tutelar, para fazer contato com essa família, nitidamente ao falar sobre isto o diretor se emociona, pois se trata de uma menina que frequenta o quarto ano do Ensino Fundamental e tem 13 anos de idade. (Diário de Campo; em 20 de agosto de 2019).

Além de evidenciar um aspecto das condições enfrentadas por crianças, adolescentes e jovens da comunidade, a cena descreve os dilemas enfrentados pelos docentes. São imensuráveis os impactos de circunstâncias de abuso para o processo de ensino e aprendizagem e para a vida dos sujeitos atravessados por essas circunstâncias. Quando acessei os dados do censo escolar, a Escola Estadual México apresentou queda no desempenho em avaliações de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pela Prova Brasil e aumento na distorção ano e série. Situações como a descrita no fragmento anterior não podem ser identificadas e mensuradas nesse tipo de avaliação. Se não forem considerados os aspectos estruturais e a realidade da comunidade, a interpretação dos dados levantados fornecerá uma visão distorcida da qualidade do ensino nos contextos avaliados.

A professora Niara, fazendo ponderações sobre os estudantes desse contexto, descreve a condição financeira dos estudantes, que possuem *smartphones*, mas não têm dinheiro para comprar materiais solicitados. Pondera que os aparelhos são adquiridos no mercado paralelo ou parcelado em “mil vezes” (Diálogo com professora Niara em 21 de outubro de 2019). Nenhum dos trinta e oito servidores que atuam na escola moram no bairro, com um distanciamento cultural menor se comparado ao Instituto Brasil, porém os professores podem ser considerados estrangeiros em relação à comunidade em que está inserida, fato que se repete na Escola de Ensino Médio Uruguai.

A Escola de Ensino Médio Uruguai tem pequenas dimensões espaciais e está passando por profundas transformações em sua organização micropolítica. Essa situação complexa foi profundamente investigada, por envolver de forma decisiva o professor de Educação Física. Vou descrever a estrutura física e, posteriormente, a organização micropolítica.

Imagem 14 - Escola de Ensino Médio Uruguai

FONTE: Site Google Maps, editado pelo próprio autor.

O prédio da Escola Uruguai, como o Instituto Estadual de Ensino Médio Equador, é cedido pela prefeitura. Nos turnos matutino e vespertino funciona a Escola Municipal de Ensino Fundamental Benedita da Silva, e no noturno, a escola estadual de Ensino Médio. Embora a área total do terreno seja de 3.549,90 m², a área ocupada pela Escola Uruguai é de 2.812,55 m². Os acessos são fechados por portas, portões de ferro e cadeados; as relações entre as direções são cordiais, apesar de alguns tensionamentos cotidianos por conta das implicações da utilização dos espaços (Diário de Campo; em 17 de julho de 2019).

Na interpretação da direção da Escola Benedita da Silva, a parceria não é justa, pois o estado do Rio Grande do Sul utiliza o espaço por um terço do tempo e não arca na mesma proporção com os custos operacionais e de manutenção. Os custos de

manutenção predial atualmente são financiados cem por cento por recursos provenientes da Secretaria Municipal de Educação (SME). A 12ª CRE e a SEDUC têm o registro de oitenta mil reais investidos em estrutura permanente nos últimos doze anos. As duas posições são contraditórias, e as possíveis respostas podem ser esboçadas a partir do mapeamento micropolítico (Diário de Campo; em 7 de novembro de 2019).

Imagem 15 – Matrículas por ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Uruguai.

Matrículas 1º ano EM	68
Matrículas 2º ano EM	77
Matrículas 3º ano EM	47

FONTE: Censo escolar (2018).

A estrutura utilizada pela escola abriga três turmas de primeiro ano, duas de segundo e duas de terceiro ano do Ensino Médio. As três turmas totalizam cento e noventa e duas matrículas distribuídas, como apresentado na Imagem 15. Apesar de o censo escolar apresentar dados que indiquem a existência de Laboratório de Informática e de Biblioteca, esses espaços não podem ser utilizados pelos estudantes do noturno, os da Escola Estadual Uruguai (Diálogo com professora Luiza em 18 de abril de 2020). As informações levantadas por este estudo têm mostrado as distorções em dados oficiais e avaliações de larga escala. O presente estudo não invalida tais dados, porém visa mostrar que eles apresentam pontos de falhos, pontos cegos.

A parceria descrita anteriormente implicou a construção de uma quadra de cimento e de uma cobertura financiada pelo estado do Rio Grande do Sul. O investimento por parte do estado na construção dessa quadra embaralhou a relação das esferas municipal e estadual. Para o estado, é conveniente a escola estar instalada em um prédio com baixo custo; já os gestores públicos do município entendem que terão de compensar o investimento do estado em um terreno municipal (Diário de Campo; em 23 de agosto de 2019).

A quadra coberta foi recentemente restaurada pelo professor João, professor de Educação Física, cuja metade de sua carga horária é completada nesta escola. Esse é

o espaço onde acontecem as atividades que envolvem toda a escola. O outro espaço disponível para reunir um grupo com mais de cinquenta pessoas é uma sala com portas sanfonadas que, no cotidiano, é utilizada como sala de aula. Os espaços restritos para reunião de grupos, que reúnam mais de uma turma, torna a Quadra coberta um espaço de constante movimento em celebrações e apresentações (Diário de Campo; em 23 de agosto de 2019).

Durante o trabalho de campo, estive nos três turnos para compreender as nuances desse contexto. Assim como em todos os contextos estudados, o professorado dessa escola argumenta que as escolas em funcionamento nos três turnos parecem ser três escolas distintas. Cotejando essa afirmação com a descrição de outros contextos que funcionam nos três turnos, é possível afirmar que os tempos, sujeitos, situações, tensionamentos tornam cada turno peculiar.

Entre as escolas estudadas, o Instituto Equador e a Escola Uruguai, que funcionam em prédios cedidos pela administração municipal, e escolas geridas pela mesma esfera da administração pública, há uma distinção gerada pelos sujeitos comuns que transitam entre um turno e outro; além desses que frequentam mais de um turno, a direção e a vice-direção, mesmo quando não alinhadas, operam para manter certo grau de ciência e unidade nas ações e decisões, o que confere às escolas administradas pela mesma esfera traços comuns.

As paredes pintadas recentemente possuem as cores utilizadas por todas as escolas da rede municipal. As sete turmas atendidas pela escola ocupam salas de aulas comuns aos estudantes da manhã e tarde. Eles têm acesso a um pátio externo, à quadra, aos banheiros e ao refeitório; já as salas de um prédio recentemente construído de dois pavimentos e um espaço externo cercado são bloqueados para os estudantes do noturno. Cada escola tem um espaço para sua própria secretaria, sendo a secretaria da Escola Uruguai uma sala de dois por quatro metros. A direção e a supervisão têm suas salas próprias; comparando com os espaços utilizados pela manhã e tarde, os espaços do noturno são menores (Diário de Campo; em 17 de Julho de 2019).

O professor João descreve que o grupo de estudantes é composto por maioria de raça negra e de classe trabalhadora, apresentando descompasso entre o ano de curso e a idade. Ele ressalta, que nestes dois anos de trabalho na escola, não

encontrou estudantes identificados como LGBTQ+; a mesma afirmação feita pela professora Niara com relação à Escola México. Ambos relacionam essa constatação ao fato de as escolas estarem inseridas na periferia da cidade (Entrevista com a professora Niara em 22 de outubro de 2019 e professor João em 11 de setembro de 2019).

Sobre esse consenso, cabe o questionamento: essa população não existe na periferia ou não encontra espaços que permitam a expressão de sua identidade com liberdade? Para a professora Aimra'a, o Instituto Brasil é visto pela comunidade externa como a escola em que "os e as estudantes se tornam homossexuais". Ela explica, em acordo com a estudante Roxy, com quem dialoguei, que no Instituto Brasil os e as estudantes sentem ter mais liberdade para serem eles mesmos e elas mesmas (Diálogo com estudante Roxy em 17 de julho de 2019 e entrevista com a professora Aimra'a em 19 de julho de 2019). A professora Aimra'a reflete sobre isso ao ser questionada se as e os estudantes conseguem fazer conexões entre as disciplinas, transpondo o pensamento disciplinar.

> Eles pensam em blocos, quando chega aqui no Instituto Brasil as coisas mudam um pouco. Mudam mais nas propedêuticas [Formação Geral], do que nas disciplinas técnicas. Aqui eles se abrem mais, até porque temos um projeto que trata da sexualidade, o projeto de dança, o projeto de Literatura e leitura, projeto do Punhobol e aí começam a ter outros caminhos. Porque aqui tem o estigma, de que chega no Instituto Brasil e vira gay, e vira não sei o quê? Aqui eles encontram o espaço do diálogo. Então aqui, para quem olha de fora, pensa que o Jônatas virou homossexual, porque veio para cá. Não! Aqui ele encontrou um momento de se conhecer e de se aceitar (Entrevista com a professora Aimra'a em 19 de julho de 2019).

Analisando a taxa de evasão, a Escola Uruguai é de quatro e meio, a terceira maior taxa no Ensino Médio entre as escolas estudadas. Questiono-me: se, diante de condições precárias, a escola apresenta esse percentual de evasão e percentuais de reprovação semelhantes a outros contextos, como seria se houvesse uma estrutura operante para o acesso e a permanência dos estudantes?

O professor João descreve que essa escola é a única de Ensino Médio de um bairro afastado e mais populoso da cidade, onde é possível observar desigualdade entre as habitações (algumas indicam moradores de classe média e outras extremamente precárias). Ele identifica que, por se envolverem em demandas diárias e burocráticas, as professoras que compõem a direção não têm disponibilidade de atender demandas particulares. Ele entende que elas não têm condições de direcionar

acompanhamento mais individualizado para os e as estudantes, podendo implicar maior qualidade do serviço prestado pelo estado por intermédio da escola (Entrevista com professor João em 11 de setembro de 2019).

Na gestão do governador Sartori (MDB), a escola deixou de ter em sua estrutura a vice-direção sob a justificativa de que não havia número suficiente de estudantes que exigisse um servidor nesse cargo. Segundo o relato do professor João, os estudantes da escola precisam de acompanhamento para obtenção do sucesso escolar (Entrevista com professor João em 11 de setembro de 2019). Como podemos observar na Imagem 15, a estrutura organizacional formal da Escola de Ensino Médio Uruguai é a mais simples até aqui apresentada.

Existe uma contradição na lógica discursiva dos agentes em escolas de grande dimensão, que é a dificuldade de reunir diferentes agentes para o planejamento das atividades (Diário de Campo; em 21 de outubro de 2019). Baseando-se na lógica desta afirmação, seria possível afirmar que a direção da Escola Uruguai, com poucos agentes em sua estrutura, consegue com facilidade fazer reuniões de planejamento.

Imagem 16 – Representação da estrutura organizacional da Escola Estadual de Ensino Médico Uruguai

FONTE: Próprio autor (2019).

No cotidiano da Escola Uruguai, não ocorrem reuniões de planejamento a longo prazo, e a escola é operada por seus agentes frente às demandas diárias. O professor João explica que o planejamento é feito no dia e que, quando menos se espera, a supervisora lhe diz que tem um evento para os alunos participarem e ele precisa acompanhá-los, ou pede-lhe para substituir tal professora que acompanhou uma turma

em determinado evento. Ele resume dizendo: “O planejamento na Escola Uruguai não existe” (Entrevista com professor João em 11 de setembro de 2019).

No ano de 2019 e início de 2020, a escola passou por uma reestruturação dos dispositivos democráticos no contexto, porque elegeram-se representantes para atuação junto ao CPM da Escola Uruguai. Essa comunidade tem um histórico de luta pela sua existência no bairro, mas que luta ficou esquecida. Conforme relato do professor João, o CPM da escola, que operava em “modo fantasma”, a partir da indicação da nova diretora, foi por ele remobilizado. Mais do que a estrutura funcional desse dispositivo, que insere a participação da comunidade na escola, mobiliza-se um conjunto de sentidos, outorgando à comunidade a noção de pertencimento e de participar das decisões tomadas pela gestão escolar.

No final do processo de mobilização, que contou com a participação de aproximadamente um quarto do total de membros da comunidade escolar, o professor João foi eleito presidente. Operando em um modo diferente ao da escola México e Argentina, que elegeram professor e professora como presidentes com a justificativa discursiva de facilitar os trâmites burocráticos, na Escola Uruguai, com o professor João, tem-se levantado elementos que caracterizam a corrupção das gestões anteriores. Em sua entrevista, ele descreve com detalhes esse processo. Os fragmentos que apresentou foram obtidos em um período anterior à eleição dos representantes do CPM da Escola Uruguai.

Decidi organizar uma fala que se desenrola em sequência para aprofundar a lógica argumentativa na narrativa do professor João, ao explicar sua perspectiva sobre o processo de constituição da escola, do CPM e de seu protagonismo. Ele não é o único professor de Educação Física da escola; o outro decidiu não envolver-se para além de suas aulas. Professor João está há dois anos na Escola Uruguai, desde que chegou de Passo Fundo/RS para realizar em Camaquã/RS um projeto de vida ligado às causas ambientais (Diário de Campo; em 18 de outubro de 2018). O relato inicia descrevendo o contexto da escola e a comunidade escolar.

> A Escola de Ensino Médio Uruguai é uma escola estadual em um prédio do município. Pela manhã funciona o Ensino Fundamental séries finais e a tarde o Ensino Fundamental com as séries iniciais, o mesmo prédio à noite é do Ensino Médio de uma escola pública do estado. Ontem eu ouvi um relato histórico dessa escola, sobre esta escola, que se localiza em um bairro operário da cidade, e mais afastado do centro, a conquista [da escola] foi uma luta da Comunidade [...], para ter naquele bairro uma escola de Ensino Médio, o bairro é distante do centro e antes só tinha Ensino Médio no centro. Então teve toda uma mobilização que eu não tenho como te relatar toda a história, na sua [íntegra], mas muito bonita, a escola tinha uma equipe de professores muito entusiasmados, na época, mobilizados, organizados faziam reuniões com a comunidade, com os pais, com os alunos, a escola foi uma conquista. [...] Um outro relato que eu tive na outra escola que eu trabalhei, o Instituto Colômbia, lá tinha uma professora remanescente de lá [Escola Uruguai] dizendo que fizeram um trabalho fantástico entre direção com a comunidade e era muito gostoso de trabalhar naquela escola. Por conta da história de mobilização e conquista que eles tiveram lá. O grupo que dirigia a escola, a história dele era muito bonita (Entrevista com o professor João em 11 de setembro de 2019).

O relato histórico sobre a constituição da Escola Uruguai no bairro permite-me afirmar que outrora a escola e sua comunidade eram integradas e, em algum ou alguns momentos, houve rupturas nessa relação. Um estudo historiográfico elucidaria a compreensão dessa ruptura, se ela em momento mais re ente, que entendo ser pouco provável, ou se, paulatinamente, por uma sobreposição de fatores internos e externos. Em suma, existe o reconhecimento de que a escola foi uma conquista popular, de modo que o professor João, ao relatar esses fatos, enche-se de entusiasmos e, no decorrer de sua fala, traça paralelos entre o momento vivido durante a instalação da escola e o processo de redemocratização.

Respondendo às questões por mim levantadas sobre os fatores da ruptura entre escola e comunidade, o colaborador do estudo descreve e relaciona o distanciamento de fatores internos e externos. O cisma, que implica o enfraquecimento do poder de luta e de resistência, consiste em ecos do desmonte da educação pública, que promove o distanciamento entre escola e comunidade. Além disso, o distanciamento promove menor regulação popular à escola.

> Só que... o que que acontece com a Uruguai hoje, os últimos anos de ataques contra a escola pública não se restringe somente a desmoralização dos Professores e sua desvalorização, também era um ataque aquilo que foi conquistado para a escola do conjunto como a lei de gestão democrática, que previa eleição de diretores e representantes da Comunidade, um Conselho para ajudar a administrar a escola, para estar presente na escola. Estes processos também foram se desmoralizando e perdendo o caráter que tinham, a função o que tinham, a eleição do diretor que deveria ser a eleição do profissional mais próximo da realidade do bairro, que representasse a sua comunidade, ao longo dos anos diante das ameaças, os assédios morais dos governos, esses diretores foram ficando cada vez mais submissos aos governos que se sobrepõem. Nós ficamos cada vez mais distantes de ter uma escola próximo da Comunidade, uma escola voltada para os interesses da Comunidade. Os últimos anos foram de abandonos, na direção por três mandatos consecutivos foi a mesma diretora, o último Conselho Escolar tem dois anos que não se reunia (Entrevista com o professor João em 11 de setembro de 2019).

Houve enfraquecimento da gestão democrática, os CPM, suas reuniões e deliberações foram desestimulados pela direção, que se perpetuou mediante acordos micropolíticos, e a fragilidade do corpo docente com vínculos de trabalho que não permitiam interpor oposição à candidatura. O CPM não é a única forma possível de relação com a comunidade, contudo é o dispositivo legalmente amparado; não havendo atividade desse coletivo, é um indicativo do distanciamento entre escola e comunidade. Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, Rádio Escolar, Periódicos internos são outras formas de intervenção da comunidade no cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2016).

O conhecimento da legislação e sua apropriação pode ser decisivo no investimento e na adoção de posicionamentos que possam, diante dos pares, ser sustentados, como fez João. Contudo o professor reconhece a força das estruturas organizativas internas e o quanto elas se sobrepõem aos parâmetros legais. As demandas legais mostram-se passíveis de transgressão pela construção de estruturas falaciosas e fictícias. A inatividade do CPM é do interesse da gestão que não se propõe a tomar decisões com lisura ou que atendam aos interesses da comunidade escolar. Em ambas as situações, configura-se ação antidemocrática que é mobilizada pelo interesse de operar na manutenção do poder, das diferentes ordens, econômica, social, simbólica:

> Qual é o papel do Conselho, do professor em relação ao Conselho Escolar? Como a gestão democrática prevê, a lei ainda existe, só que não tá aplicada como deveria. O Conselho é a participação de todos os segmentos de uma forma paritária para auxiliar a direção da escola na administração dos recursos, na aplicação dos recursos financeiros, administração interna, regimento escolar, a questão disciplinar, o Conselho pode ser muito ativo se respeitado pela direção. Se ele for realmente desafiado a ajudar a escola, tenho a impressão que talvez essa seja essa a palavra mais importante: desafiado a ajudar a escola. A diretora anterior fechava em 27 de dezembro a assinatura dela da aposentadoria, daria bem certinho, ela sairia e entraria a nova direção, que estavam questionando a muitos colegas professores pra eleição, só que ela solicitou aos colegas que ninguém se candidatasse, pra ela ser indicada, já que ela mesma não podia concorrer, por ela estar em efetivo exercício na hora de sua aposentadoria. Por uma certa pressão e uma certa solidariedade a ela como profissional que trabalhou toda a vida, que ao se aposentar levar o valor do FG [Função Gratificada] para a aposentadoria. Mas criou uma situação complexa, pois se não se elege no final do ano pra começar no início do ano uma gestão já organizada, imagina em final de março começar a organizar alguma coisa, criou-se uma situação complicada na escola com confusões, sabe? (Entrevista com o professor João em 11 de setembro de 2019).

O acordo descrito pelo professor João também é mobilizado e amparado por dispositivos legais. No plano de carreira, desmantelado pelo governador Eduardo Leite (PSDB) e sua equipe com o Projeto de Lei número 3/2020 e com a Lei 15.451/2020, com a Lei 6.672/1974 atualizada pela Lei 13.424/2020, previa-se que o servidor, se aposentando no efetivo exercício da função gratificada, passava a ter incorporado o valor monetário ao salário da aposentadoria. Outro amparo legal é a Lei 13.990/2012, que introduziu mudanças na Lei 10.576/1995, que dispunha sobre a Gestão Democrática. Na Lei da Gestão Democrática está previsto que o gestor pode ser eleito por apenas dois mandatos consecutivos; em outro artigo prevê que, não havendo candidatos, o diretor ou diretora será indicado.

Esses amparos legais subsidiaram o acordo proposto pela diretora Maria da Escola Uruguai, que solicitou aos colegas que não se candidatassem para garantir o valor de FG para o caso de atraso; ela seria indicada até a assinatura da efetiva da aposentadoria. O modelo de gestão da diretora Maria produziu ecos anunciados pelo professor João: essas implicações repercutiram sobre a direção subsequente que, além de ter menor tempo para organização e planejamento, tem de lidar com dívidas, com a Receita Federal e decidir como lidar com os materiais adquiridos, porém não encontrados na escola.

> Naquele período também deveria ter tido eleição para o Conselho e a direção não encaminhou. Não encaminhou nada. Inclusive tem quatro anos seguidos que a escola não encaminha a declaração à Receita Federal do CNPJ da escola e temos uma multa para pagar de quinhentos reais por ano de não declaração, então são dois mil reais de multa que é de responsabilidade da gestão anterior e isso é só o começo das coisas ainda? Jônatas: As responsáveis legais terão de pagar? João: Agora nós vamos ter que ver isso, vamos ter que pagar com a verba que não temos, pagar uma coisa, que foi de irresponsabilidade. Vai sair da verba que vem da escola, a própria coordenadoria autorizou a direção a gastar esse valor que seria para as coisas da escola, que é pouco, pra pagar uma multa pela irresponsabilidade da direção anterior. [...] Agora já nos enviaram algumas preocupações vindas da Nova Direção, quanto à situação financeira, que não posso afirmar nada, mas dizem que tem muitos problemas e o papel agora vai ser de reconstruir o Conselho que não existia na prática. Também se esse Conselho tiver a sorte de ter um grupo bom e representantes dos segmentos, vai ajudar a ter uma direção mais comprometida com a Comunidade. O que até então, era um abandono (Entrevista com o professor João em 11 de setembro de 2019).
>
> Durante a visita a Escola Uruguai o professor João relata dificuldade em encontrar móveis comprados ao longo de 16 anos na escola, relata ter buscado junto a diretora da escola municipal que funciona no mesmo prédio uma série de quadros brancos, armários e outros itens duráveis, que segundo a diretora da Escola Municipal, nunca os móveis descritos estiveram ali, o professor João afirma que suspeita-se de um desvio que “gira em torno de oitenta mil reais” (Diário de Campo; em 17 de julho de 2019)

Os ecos desmoronam as estruturas já precarizadas da escola pública e partem de ações de esferas macro e micro. Analisando o desmonte descrito, entendo ser impossível ser preciso em afirmar em que âmbito se deu a gênese do desmonte, porém é possível argumentar a partir de tensionamentos internos e externos à escola em prol de sua qualificação, bem como de sua desqualificação no que tange ao serviço público prestado à população.

São facilmente incorporadas no contexto educativo as ações que promovem a precarização escolar, proveniente do governo estadual. Ele encontra as estruturas micropolíticas das escolas fragilizadas por relações de poder que produzem ações antidemocráticas e agentes sociais que se eximem da responsabilidade com pouco poder de resistência. O momento contemplado pelo estudo foi de transformação no contexto: se as condições deixadas pela administração anterior provocam ecos que desafiam a atual gestão, a mobilização para uma democratização da Escola Uruguai produz implicações já no presente, como a qualificação da merenda escolar e a mobilização da comunidade escolar que o professor João descreve no processo que protagonizou.

> Minha participação deveria ser como a de qualquer outro professor, né? Mas como eu sou de fora e o elemento de fora enxerga de repente as coisas que estão lá diferentes, reage diferente. Nosso outro colega da Educação Física, não se propôs ser direção, não se propôs a participar de nenhuma reunião, nem de comissão e nem de concorrer, está cumprindo as hora, infelizmente é um dos concursados que poderia ter uma postura efetiva e positiva em relação a tudo que ocorre lá, mas não tem, não teve essa postura.
>
> Os demais professores, nós temos uma situação no estado, que por falta de concursos públicos cada vez mais temos nas escolas professores contratados, o contratado é uma forma precarizada de trabalho no estado e o contratado não tem os mesmos direitos que o concursado e por assim dizer, menos direitos, mais formas de pressão. Ele [o professor contratado] é mais ameaçado, mais cobrado, coagido e assediado moralmente, o que acontece com esse professor, que lá é maioria, contratado, ele não questiona, não participa das mobilizações, ele não se sente classe e ele não tem o direito a concorrer a direção da escola.
>
> Então sobraram três opções de candidaturas de colegas eu, a Mariza, o Fausto e a supervisora não podia porque não tinha a formação, o Fausto que é da Educação Física não queria de jeito nenhum, aí fui pressionado pelos colegas a concorrer e como já tinha sido diretor lá em Passo Fundo, teria a experiência, seria bem interessante pra eles ter uma pessoa com experiência, só que não estava no meu horizonte a eleição e me propus a ajudar a escola no que fosse preciso, possível.
>
> Os demais sou eu que vou fazer parte do conselho escolar e a Mariza que está candidata e agora veio uma outra professora que poderia. Nesse compromisso, eu fiz parte da comissão eleitoral e fomentei o conselho escolar, que eu tive que sair da comissão eleitoral pra eleger o Conselho Escolar.
>
> Teve uma participação bem boa de alunos, professores, pais e funcionários nesse novo conselho. Tem tendência de ter uma gestão muito melhor, a partir de final de março e início de abril a merenda foi melhorada, tivemos uma profissional que se propôs a fazer merenda, pois as anteriores não queriam fazer merenda e era a fome e a vontade de comer, porque não interessava a direção qualificar a merenda, era bolacha com aquele pó de suco direto, ou era wafer e era só. Agora nós temos de duas a três vezes na semana comida, arroz, feijão, massa, carne moída, janta como eles gostam. Tem um clima muito diferente, a sensação de que uma coisa tão simples, que é a merenda, pode fazer no conjunto da escola, impressionante, um outro ar. Talvez a participação dos alunos e pais sejam maior também por isso (Entrevista com o professor João em 11 de setembro de 2019).

O processo de redemocratização escolar descrito pelo professor aproximou a comunidade e a escola novamente. A democracia é uma busca política que se constrói é um processo que precisa ser produzido pelos agentes em contextos escolares. A anulação, as ausências e o não envolvimento geram o autoritarismo, que é produzido a partir da autoanulação no posicionamento micropolítico. Contextos antidemocráticos também são produzidos, contudo não fica evidente aos sujeitos que sua anulação produz um contexto em que as decisões tomadas de forma unilateral atendem a interesses particulares e não coletivos.

> Jônatas: A participação de 43 pais foi boa, a escola tem cerca de 200 alunos? João: A escola não tem 200 aluno, foi boa a participação. Tem muito aluno que é maior de idade, que o pai não vai [não participa da reunião] é ele [o estudante] quem participa. A participação dos estudantes foi expressiva, teve 18 candidatos para representantes. Jônatas: Foi tu que encabeçou a mobilização? João: Sim, eu ajudei. Jônatas: Qual foi o teu papel frente a esse movimento? E dos nossos demais colegas? João: Lá no ano passado eu já questionava várias vezes sobre o Conselho Escolar e nós tivemos eleição e a direção estava terminando o mandato e se aposentando. Fizemos a eleição do CPM na quinta-feira passada, e temos a eleição, pela primeira vez em muitos anos. Os pais vieram para escola, fizemos um trabalho muito intenso na sala de aula, chamando os pais para participarem, vieram quarenta e três pais, temos duas mães representantes no Conselho e na quarta-feira que vem nós vamos reunir o Conselho que eu também faço parte como representante dos professores (Entrevista com o professor João em 11 de setembro de 2019).

As ações protagonizadas pelo professor João culminaram em sua eleição para presidente do CPM, cabendo a ele junto a direção tomar providências sobre as suspeitas por ele mesmo levantadas. Em diálogo, ele relata que a atual diretora, professora Mariza, sugeriu-lhe deixar de procurar saber onde foi parar o patrimônio que consta como aquisição. Em resposta ele disse que, se futuramente alguém decidisse investigar, a responsabilidade também cairia sobre eles como representantes legais da escola. A resposta mobilizou a diretora Mariza a investir no processo de responsabilização dos agentes que contribuíram com o desajuste entre os bens adquiridos e os bens que a escola possui à sua disposição (Diário de Campo; em 07 de novembro de 2019).

Enquanto professor em escolas da Rede Estadual de Ensino, como é a Escola Uruguai, escuto das diretoras que os pais não querem participar das decisões na escola, contudo o relato do processo de redemocratização contradiz essa afirmação. Seria essa ausência produzida para evitar a regulação da administração escolar? Não pretendo responder a esse questionamento, porém entendo que esse tema merece estudos aprofundados, que permitam estabelecer garantias de Gestão Democrática nos moldes da lei.

As práticas pedagógicas disciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares, cotidianas ou extraclasse, materializam-se em complexos contextos micropolíticos. A Escola Uruguai e a densidade da narrativa do professor João ensinam e desvelam o poder de uma comunidade mobilizada, que busca o atendimento por parte do Estado de suas necessidades e de seus interesses, portanto. Além disso, apresentam

implicações da desmobilização comunitária e da precarização da escola, bem como os ecos da comunidade em uma relação ativa com a gestão escolar e envolvida nas decisões. Por fim, mapeiam diferentes polarizações entre a anulação e o protagonismo, nos múltiplos posicionamentos possíveis entre esses binômios, em um contexto que demonstra diferentes níveis de envolvimentos micropolíticos.

Junto com a descrição da estrutura da Escola Estadual Chile, apresento dois atravessamentos observados no contexto da greve, no final do ano de 2019, e as formações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A formação para apropriação da BNCC foi desenvolvida nessa escola concomitantemente ao lançamento de selos de certificação para as escolas estaduais. O material que propôs os selos de certificação foi o primeiro documento oficial que, de forma sucinta, orientou os objetivos para as escolas públicas estaduais da cidade de Camaquã/RS, além de ter sido também o primeiro documento proveniente da mantenedora cuja circulação nos contextos educativos observei desde o início deste estudo, que começou na gestão de José Ivo Sartori de (2015 a 2018 - MDB) e se encerrou na gestão do governador Eduardo Leite (2019 a 2022 - PSDB), que apresentou, depois de um limbo[45] de cinco anos, as primeiras orientações para a Rede Estadual de Educação (Diário de Campo; em 29 de julho e 29 de agosto de 2019).

Detendo o olhar sobre a Escola Estadual Chile no período que compreendeu o estudo, permitiu-me compreender como se construiu a do Magistério Público estadual. Esse contexto foi atravessado por uma mobilização maior e mais alinhada com as pautas do Sindicato CPERS em relação a tempos anteriores. A análise dessa mobilização só é possível atentando para a conjuntura, montando os fragmentos de informações obtidas nas diferentes camadas do contexto (WOODS, 1995). A maioria dos e das docentes que trabalham na escola é nomeada em Concurso Público. Desde a fundação dessa escola, houve historicamente um movimento de nomeados; a escola contava com uma retribuição de 60% do valor de periculosidade que se converteu, por meio de um decreto, em retribuição por difícil acesso; esse valor acrescia, até fevereiro

[45] Limbo é utilizado no sentido de lugar de incerteza e indefinição, decorrente da não apresentação de um plano que substituísse o Ensino Médio Politécnico, uma reestruturação curricular proposta durante a gestão de Tarso Genro (2011 a 2014 - PT).

de 2020, trezentos e sessenta e oito reais (RIO GRANDE DO SUL, 1974; BRASIL, 1988; RIO GRANDE DO SUL, 1992).

Essa escola engajou-se na luta para barrar o Plano de Carreira, formulado no governo Sartori (MDB) e reformulado pelo governo Leite (PSDB), que encontrou na Assembleia Legislativa um cenário mais favorável para aprovação do pacote de medidas que retirou o valor de difícil acesso dos seus professores, além de realinhar os salários. Na nova tabela, o teto dos salários do professorado baixou e criaram-se novas faixas salariais. Esse Plano se sustenta discursivamente no argumento dos representantes do governo de que, por ter sido construído em 1974, estava defasado, sendo retiradas todas as retribuições por tempo de trabalho.

O valor absoluto do salário de um professor no nível e na classe mais alta pode parecer maior, porém o discurso do governador Eduardo Leite de que o salário dos professores iria aumentar é um engano. Afirmo isso com base em um cálculo simples, Quadro 9 desta seção, em que é apresentado o valor de cinco mil e cinquenta reais para o professor que atingiu os critérios de mérito e com doutorado, enquanto, no plano aprovado em 1974, previa no último nível o valor de três mil setecentos e oitenta e um reais, atendendo aos critérios de mérito e com mestrado ou especialização. O engodo reside no fato de o plano aprovado abolir as retribuições temporais que faria o valor chegar a quatro mil novecentos e dezoito reais, com possíveis retribuições por difícil acesso e retribuições por cargos ocupados incorporados ao salário da aposentadoria. Essas nuances do plano de carreira proposto fez com que os agentes que ocupam cargos de gestão apoiassem a greve, já que os atingia diretamente.

Quadro 9 – Valores dos salários por nível e classe a partir da Lei 6.672/1974.

Nível/Classe	A	B	C	D	E	F
1	1,260	1,386	1,512	1,638	1,764	1,890
2	1.449	1.594	1.739	1.884	2.029	2.174
3	1.638	1.802	1.966	2.130	2.294	2.457
4	1.890	2.079	2.268	2.457	2.646	2.836
5	2.331	2.565	2.798	3.031	3.264	3.497
6	2,520	2,772	3,025	3,277	3,529	3,781

FONTE: Próprio autor.

Observando um cenário desfavorável diante dos deputados estaduais, o Sindicato CPERS dispôs-se a abrandar as exigências para que o plano proposto inicialmente não fosse aprovado. No jogo político, o Sindicato atuou na redução de danos, o que desagradou os docentes da Escola Chile, que tiveram, durante seis meses, descontos nos salários por conta da Greve, que não foi anistiada pelo governador Eduardo Leite (PSDB). Para evitar as perdas salariais já garantidas pelos servidores, o governo criou uma parcela autônoma que aglutina todas as vantagens já adquiridas.

O segundo quadro desta seção visa demonstrar a pretensão do governo que fez todo esforço possível para aprovar esse plano, convocando a Assembleia Legislativa em um período de férias e imediatamente após o término da recuperação das aulas na maioria das escolas estaduais. Essa estratégia inviabilizou a luta dos professores por meio de uma nova Greve ou suspensão da recuperação das aulas.

Quadro 10 – Valores propostos pelo governo estadual por meio da PL 3/2020.

Nível/Classe	A	B	C	D	E	F
1	2,558	2,583	2,609	2,635	2,662	2,688
2	2,609	2,635	2,661	2,688	2,715	2,837
3	2,635	2,687	2,808	3,033	3,275	3,505
4	2,660	2,780	3,030	3,534	3,534	3,781
5	2,735	2,858	3,115	3,380	3,380	3,887

FONTE: Próprio autor.

Diante desses quadros, reconheço as condições impostas aos docentes da Rede Estadual e questiono: quais são as condições de um docente da rede estadual de alcançar um doutorado? A forma como a carreira docente é conduzida no Rio Grande do Sul torna-se um entrave para a formação de qualidade. Em uma investida anterior, o governo modificou as regras da licença-prêmio, e a partir dessa modificação, o docente só tem esse direito mediante comprovação de estudos e autorização da SEDUC. Como, além das quarenta horas de sala de aula, é possível investir em uma carreira acadêmica que permita chegar ao nível 5, que é exclusivo para docentes com Doutorado?

Quadro 11 – Valores aprovados pela Assembleia Legislativa do estado por meio da Lei 507/2020.

Nível/Classe	A	B	C	D	E	F
1	2,886	2,915	2,944	2,974	3,003	3,033
2	2,944	2,973	3,003	3,033	3,063	3,201
3	3,031	3,182	3,341	3,508	3,719	3,979
4	3,175	3,334	3,500	3,745	4,007	4,288
5	3,463	3,671	3,892	4,125	4,373	4,635
6	3,752	3,977	4,216	4,469	4,737	5,050

FONTE: Próprio autor.

Os sentimentos transmitidos pelos docentes desse contexto, durante a Greve, que alcançou um pico de 90% dos docentes e funcionários, era de resistir aos ataques aos direitos adquiridos. Contudo o desfecho da Greve e a falta de amparo judicial, que implicou em descontos nos salários dos professores, produziram sensação de impotência, sentimento de ser um peso para um estado em busca de uma modernidade discursiva. O professor de Geografia (Dante) em um diálogo argumentou: “eu não faço mais Greve. Olha aí: nós já recuperamos aula por aula, passamos janeiro inteiro trabalhando, vamos ter descontos nos salários e perdas irreparáveis nos salários, eu vou ter que trabalhar ao invés de dois, cinco anos a mais para me aposentar” (Diário de Campo; em 30 de janeiro de 2020). O desconhecimento do contexto que levou o Sindicato a dialogar com o governo gerou decepção por parte dos docentes alinhados com o professor Dante.

Entre os contextos em que transitei nesse tempo compreendido pelo estudo, a Escola Chile é a que dispõe de aparelhamento para a Educação Física mais restrito. Percebi, durante as visitas, materiais para prática de handebol, slackline, basquete e tênis de mesa, contudo, durante o ano inteiro, as práticas pedagógicas do professor e da professora giram em torno do futsal e do vôlei (para as quais existem materiais disponíveis), havendo revezamento entre elas. Em sua entrevista, assim argumenta o professor Alberto sobre trabalhar atletismo: “no primeiro ano, atletismo, sempre começo, porque para mim tu trabalha valências básicas e habilidades que vão refletir nos outros esportes depois e serve como preparação física para uma pré-temporada, mato dois coelhos com uma cajadada só”.

Conversando com os estudantes, eles me explicaram que o atletismo foi trabalhado durante o primeiro mês de aula, e depois ocorreram revezamentos entre vôlei e futsal. O professor explica um pouco sobre o sentido da Educação Física escolar, que se aproxima do treinamento físico. A professora Felícia inicia o ano sem aulas, porque enfatiza a preparação para os JERGS; e no período pós jogos estudantis, ela organiza suas aulas para todas as turmas com trinta minutos de atividades lúdicas, jogos pré-desportivos e brincadeiras, e depois os estudantes são liberados para a prática ou não de qualquer atividade que quiserem: alguns decidem jogar futsal, outros

decidem utilizar o celular, e outros jogam tênis de mesa, porém sem qualquer mediação da professora (Diário de Campo; em 15 de Junho de 2019).

A Escola Chile e a Escola Estadual México foram selecionadas para aplicarem, de forma experimental e inicial, os “selos de qualidade” da escola estadual. Elas foram informadas no início do ano letivo de 2020 que deveriam pôr em prática projetos para se enquadrarem no maior número possível de critérios dos selos Escola Criativa, Empreendedora e Inovadora. A direção solicitou projetos dos docentes para que a escola pudesse receber os três distintos selos; para isso, ela os orientou que deveriam apenas registrar no projeto o que já faziam, porém nos moldes propostos pela SEDUC (Diário de Campo; em 29 de agosto de 2019). Além disso, a diretora tentou motivar e engajar os professores e professoras sob a justificativa de que entre as escolas que atingissem a meta seriam distribuídos cerca de dez milhões de reais (Diário de Campo; em 04 de novembro de 2019). Que qualidade é essa que a mantenedora visa produzir? Talvez, se o ano letivo não fosse interrompido pela Pandemia do Coronavírus, houvesse elementos para discutir as implicações desse programa. A partir de 18 de março de 2020, as escolas da REE tiveram os ano letivo interrompido, e os professores trabalharam a partir de aulas remotas enviadas por plataformas digitais aos estudantes, e materiais impressos aos que não possuem acesso à internet (Entrevista com o professor Alberto e professora Niara em 06 de abril de 2020).

As escolas foram orientadas a buscar os selos que mais se alinhassem com suas características, segundo o diretor Caio da Escola México (Diário de Campo; em 29 de agosto de 2019). O *folder* distribuído aos docentes descreve as propostas de cada selo: o selo Escola Criativa trabalha inteligência por meio de projetos sociais, esportivos, de arte e de música; o Escola Empreendedora propõe-se a desenvolver projetos para a comunidade local, destacando que não implica a formação de empresários, mas de sujeitos independentes e protagonistas; o último selo de Escola Inovadora, enfatizando as respostas da ciência para a sociedade, propõe o desenvolvimento de pesquisa científica e a busca da inovação (Diário de Campo; em 04 de novembro de 2019).

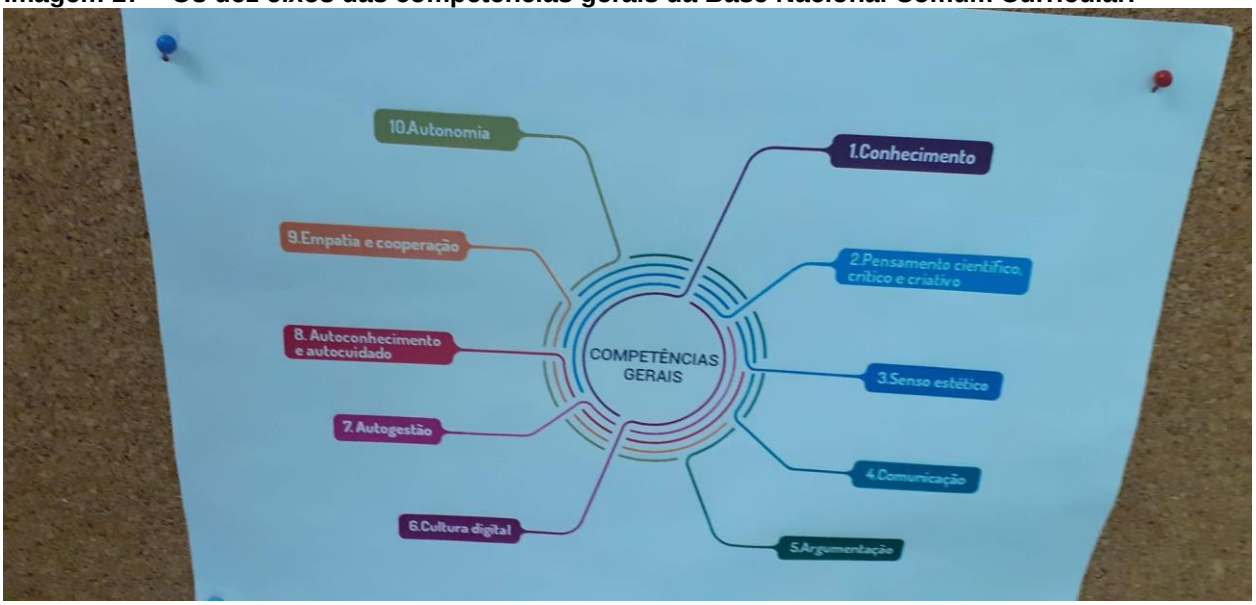
A direção da Escola Chile propôs uma formação sobre a Base Nacional Comum Curricular nos dias que antecederam o retorno do recesso de julho de 2019 (Diário de

Campo; em 29 de julho de 2019). A formação seguiu no dia D, nomenclatura dada pela mantenedora para designar os dias de formação ao longo do ano (Diário de Campo; em 29 de agosto de 2019). Saliento que, na história humana, houve um dia denominado dia D, referindo-se ao dia seis de junho de 1944: invasão da Normandia pelas forças aliadas para a expulsão dos alemães. Essa nomenclatura evoca para as formações um sentido de triunfo, de conquista e de enfrentamento.

A imagem produzida por essa metáfora bélica produz questionamentos: que inimigos o dia D está se propondo a expulsar? O que se quer conquistar? Na formação de julho, posterior ao recesso, e no dia D, a direção abriu espaço para uma palestrante que representava uma editora de livros didáticos; ela apresentou aspectos legais da Base e como as ações dos professores seriam modificadas, a começar pelo planejamento a partir das habilidades e competência. Na Escola Chile, os Planos de Ensino são estruturados a partir de conteúdos. Depois da palestra, as supervisoras conversaram entre si, e entendi que elas decidiram postergar a reformulação dos Planos de Ensino da escola, que seria realizada entre 2019 e 2020 (Diário de Campo; em 29 de julho de 2019), certamente mais uma vez postergados pelo cenário pandêmico do início de 2020.

Chamou-me a atenção que os dois professores de Educação Física não participaram de toda a formação, chegando após o início e retirando-se antes do término. Depois de um vídeo transmitido em um telão, em que estudantes questionavam os formatos dos modelos de ensino e aprendizado baseados em salas de aula e na transmissão de conteúdos, o professor Alberto, de Educação Física, posicionou-se contra o conteúdo do vídeo, argumentando ser um manifesto comunista. O intrigante é que o mesmo professor havia relatado, em um diálogo que se inspirava muito na obra conhecida como Coletivo de Autores (1992), que possui suas bases no materialismo histórico dialético e questiona os modelos tradicionais da Educação Física. A formação não se deteve a nenhuma área do conhecimento especificamente; foram abordados os eixos das competências gerais da BNCC. Posteriormente foram fixados em um dos murais da escola materiais referentes à BNCC; essas imagens fixadas acabam familiarizando os docentes às propostas (Diário de Campo; em 29 de agosto de 2019).

Imagem 17 – Os dez eixos das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular.



FONTE: O próprio autor.

As dez competências gerais são provocativas e podem potencializar debates complexos em sala de aula se abordados de forma crítica, porém é necessário manter-se em uma postura reflexiva e de resistência. Isso porque o Movimento Todos pela Base não abarca todos, mas sim entidades e sujeitos fortemente vinculados ao mercado financeiro e seus interesses, entre os quais Banco Itaú, Fundação Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Fundação Lemann (Diário de Campo; em 29 de agosto de 2019). Embora as entidades apresentadas pela representante da editora em sua palestra se apresentem sem fins lucrativos, elas têm vinculações com empresas e conglomerados empresariais com altos fins lucrativos.

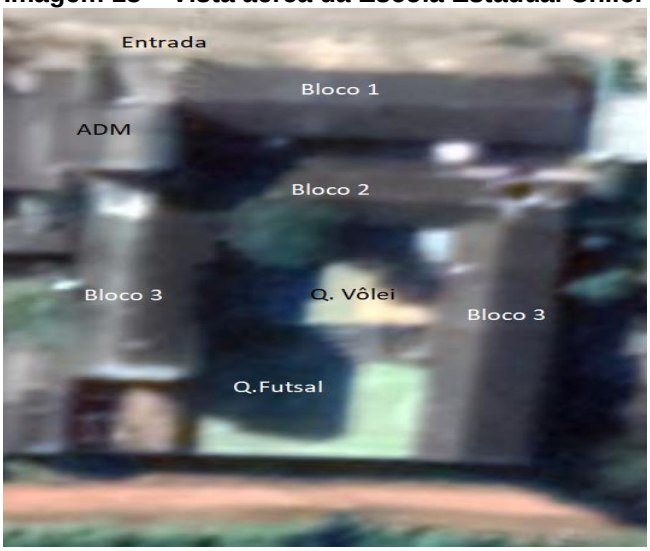
Que interesses essas instituições detêm sobre escolas de todas as regiões do Brasil? A BNCC, quando implementada, pode impactar desde a escola instalada em regiões mais centrais, como é o Colégio Estadual Argentina, como as escolas Uruguai, México e Chile, que se localizam em regiões urbanas periféricas da cidade. A estrutura da Escola Estadual Chile é restrita, porém bem conservada, com paredes pintadas recentemente, lâmpadas, portas, quadros brancos e vidros carecendo de mínima ou nenhuma manutenção; as salas são ocupadas por uma média de trinta estudantes por turma. Todas as salas de aula dispõem de um aparelho de ar condicionado, projetor, computador, assim como os auditórios, o que confere a impressão de que os recursos

são bem administrados. Nos anos de 2018 e 2019, a escola passou por uma série de adaptações para a acessibilidade. Diretor até 2018, o professor Juan explicou que o estado é reativo e não proativo, pois as providências para acolher e possibilitar o acesso dos estudantes foram tomadas depois de a escola já ter o estudante há dois anos (Diário de Campo; 18 de julho de 2018).

O acolhimento dos seiscentos estudantes acontece nos 2.747,45 m². A maior parte do prédio foi construída em um terreno em declive, de modo que apenas o Bloco 1 (salas de aula) e Bloco 2 (direção e supervisão), possuem um pavimento com acesso universal. O ADM, que abriga a secretaria, o xerox e dois laboratórios de informática, tem três pavimentos, assim como o Bloco 3, em que são instaladas salas de aula, banheiros e uma sala para múltiplas atividades (Diário de Campo; em 3 de outubro de 2019).

O Bloco 4 é utilizado para a Biblioteca, que fica entre a sala dos professores e os auditórios, que são salas de aula mais amplas com caixas de som. No pavimento intermediário do quarto bloco, fica o refeitório, onde, pelo tamanho restrito, as refeições são realizadas em diferentes horários (em dois dias da semana, uma refeição; nos outros três, um lanche como bolacha ou pão, suco ou iogurte). No turno da noite são ofertadas de três a quatro refeições por semana, com intuito de garantir a permanência do estudante (Diário de Campo; em 3 de outubro de 2019).

Imagem 18 – Vista aérea da Escola Estadual Chile.



FONTE: Próprio autor.

A escola recebe estudantes do entorno e de regiões de transição de zonas urbanas e rurais. No matutino, são duas turmas de Ensino Fundamental (séries iniciais) e quatro turmas dos anos finais. Outras quatro turmas do Ensino Fundamental (séries finais) e quatro dos anos iniciais estudam durante o turno da tarde. O Ensino Médio é distribuído no turno da manhã (sete turmas) e no turno da noite (quatro turmas) (Diário de Campo; em 4 de novembro de 2019).

Imagem 19 – Quadro de matrículas em 2018 por etapa da Educação Básica.

Matrículas

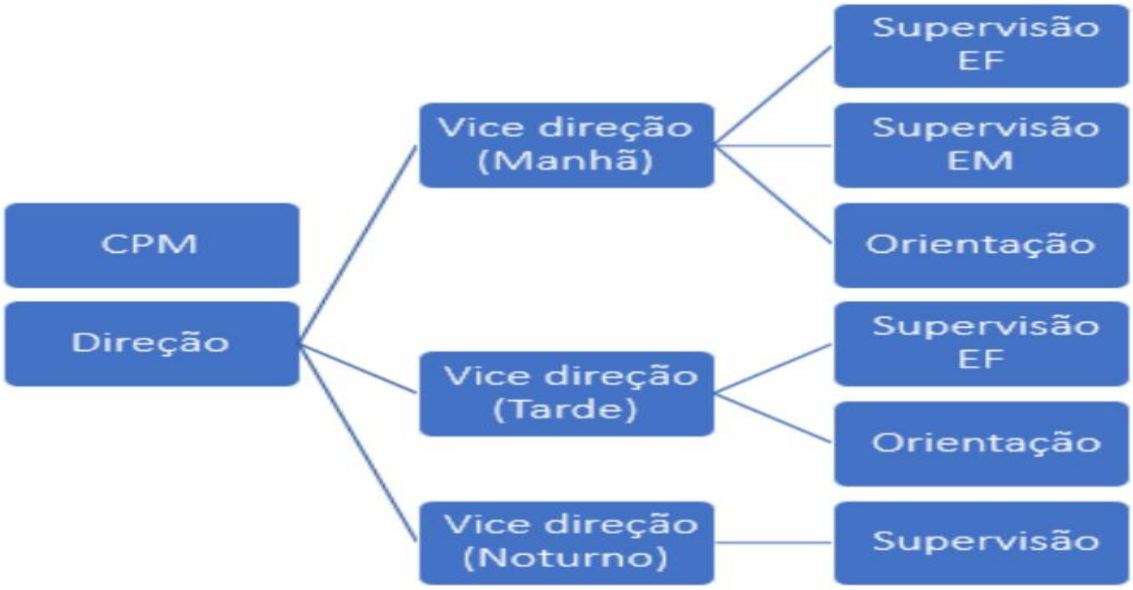
Creche	0
Pré escola	0
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	206
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	206
Ensino Médio	267
Educação de Jovens e Adultos	0
Educação Especial	17

FONTE: Censo Escolar 2018.

A escola conta com uma psicóloga para atendimento especializado e individualizado para os estudantes com deficiência intelectual. Observei a professora propondo uma prática adaptada desenvolvida pela professora Felícia, contudo sua prática era mais comprometida quando acompanhada pelo professor de Educação Física; quando estava sozinha, sua aula era estruturada com uma atividade inicial e depois os estudantes eram liberados, como já expliquei (Diário de Campo; em 15 de junho de 2019).

No ano de 2019, a escola começou a ofertar um curso pós-médio de Técnico em Comércio com um ano de duração, recebendo estudantes egressos do terceiro ano do Ensino Médio de 2018, estudantes de Arambaré/RS e Cristal/RS. A aprovação do curso ocorreu depois de a direção comprometer-se a não requisitar nenhum professor para atuar no curso além dos que já fazem parte do quadro (Diário de Campo; 23 de agosto de 2018 e 15 de junho de 2019).

Imagem 20 – Organograma da Escola Estadual Chile



FONTE: Próprio autor.

Como ocorre em outras realidades, o CPM da Escola Estadual Chile é formado por docentes e por funcionários que também são pais de alunos, o que viabiliza as reuniões. Durante a reunião do CPM, percebi que, apesar de formado por esse arranjo, existem disputas e o comprometimento dos integrantes em qualificar a escola com prestação de contas de forma pública (Diário de Campo; em 3 de novembro de 2018). O funcionamento da Escola Chile é isolado, turno por turno, de forma que professores e professoras que atuam em diferentes turnos operam de forma distinta: enquanto são mais rígidos e comprometidos com tempos e espaços em um turno, no outro, em que a supervisão e a vice direção não materializa cobranças, aderem a um posicionamento mais flexível quanto aos tempos e utilização dos espaços (Diário de Campo; em 15 de junho de 2019).

Nem sempre as ações dos docentes e da mantenedora materializam-se considerando o processo de ensino e aprendizagem e a socialização dos e das estudantes, mas sim, influenciadas por arranjos micropolíticos, que priorizam acomodações de ordem particular. Na transição de 2018 para 2019, a professora Júlia que atuava como orientadora no turno da noite aposentou-se de seu concurso na Rede Municipal de Camaquã/RS e buscou um acordo com a direção, passando a atuar, a partir do ano de 2019, no turno da tarde. A mudança foi permitida pela 12ª CRE

mediante a não reposição do cargo no turno da noite. Contudo, em seguida a professora Rosi solicitou delimitação de função em decorrência de câncer e a 12ª CRE encaminhou a docente para o cargo de orientadora no turno da noite, seis meses depois da vacância do cargo deixado pela professora Júlia (Diário de Campo; em 15 de junho de 2019). Entendo, a partir dessas cenas relatadas, que nem sempre as ações dos docentes e da mantenedora materializam-se visando o processo de ensino e aprendizagem e à socialização dos estudantes. As decisões tomadas são permeadas por arranjos micropolíticos, que visam encaixar o projeto de vida do professorado à sua acomodação em um cargo/função na escola, mesmo sem considerar os e as estudantes estas decisões implicam diretamente na formação deles e delas.

O Colégio Estadual Argentina localiza-se em uma região central da cidade, recebendo estudantes de regiões urbanizadas. Devo ressaltar que os estudantes de regiões rurais são direcionados para escolas periféricas, principalmente para o Instituto Colômbia, contando com a viabilidade de transporte e acolhimento espacial (Diário de Campo; em 05 de abril de 2019).

Entre as escolas que frequentei durante o trabalho de campo, o Colégio Estadual Argentina foi a mais resistente às observações. O ambiente acolhedor da sala de professores conferido pelos professores e professoras destoou da receptividade da supervisão, vice-direção e direção. Por duas vezes em que fui até o Colégio Argentina, aguardei na portaria e não fui atendido por ninguém; depois de quarenta minutos, decidi encerrar a observação (Diário de Campo; em 18 de junho de 2018 e 04 de maio de 2019).

Deparei-me com barreiras físicas, temporais, burocráticas das agentes da direção e de parte do grupo de professores de Educação Física, as quais se materializaram respectivamente nas seguintes circunstâncias: portaria fechada sem a presença da recepcionista para atende, e secretárias do guichê ignorando a presença de quem está no *hall* de entrada (barreiras físicas); longos tempos de espera para ser atendido pela recepcionista e pela responsável pela escola presente no dia da visita agendada, espera por duas vezes que levou à minha desistência (temporais); mesmo com a autorização da 12ª CRE, foi necessária uma autorização por telefone, e mesmo

afirmando a autorização por parte do professor Renê, foi necessária uma consulta ao professor, para então a diretora permitir meu acesso à escola (burocráticas).

No grupo de docentes da Educação Física, enquanto os professores Tiago, Renê e Janice deram abertura para o acompanhamento das atividades, a professora Maiara, que também é vice-diretora no noturno, não demonstrou estar confortável com minha presença na escola. Mesmo buscando contato a partir dos docentes que demonstraram estar abertos a colaborar com a pesquisa, não consegui integrar-me ao grupo dos docentes de Educação Física. As suposições que levanto a partir das impressões registradas no Diário de Campo passam pela compreensão de que, seja pelo tempo que permaneci na escola, seja pela coesão existente entre eles, reconheceram-me como professor de outra escola, sendo, portanto, um estranho ali:

> Enquanto os professores organizavam a seletiva interna de Tênis de Mesa para os Jogos Estudantis, a escola Argentina parecia estar funcionando em uma dinâmica diferente, com estudantes circulando pelos corredores sem serem questionados, entrando e saindo do prédio da escola livremente. Os quatro professores estão reunidos no centro da quadra cercados por mesas para os jogos, percebem minha presença e acenam e a professora Maiara parece incomodada com minha presença como em outros momentos (Diário de Campo; em 14 de maio de 2019).

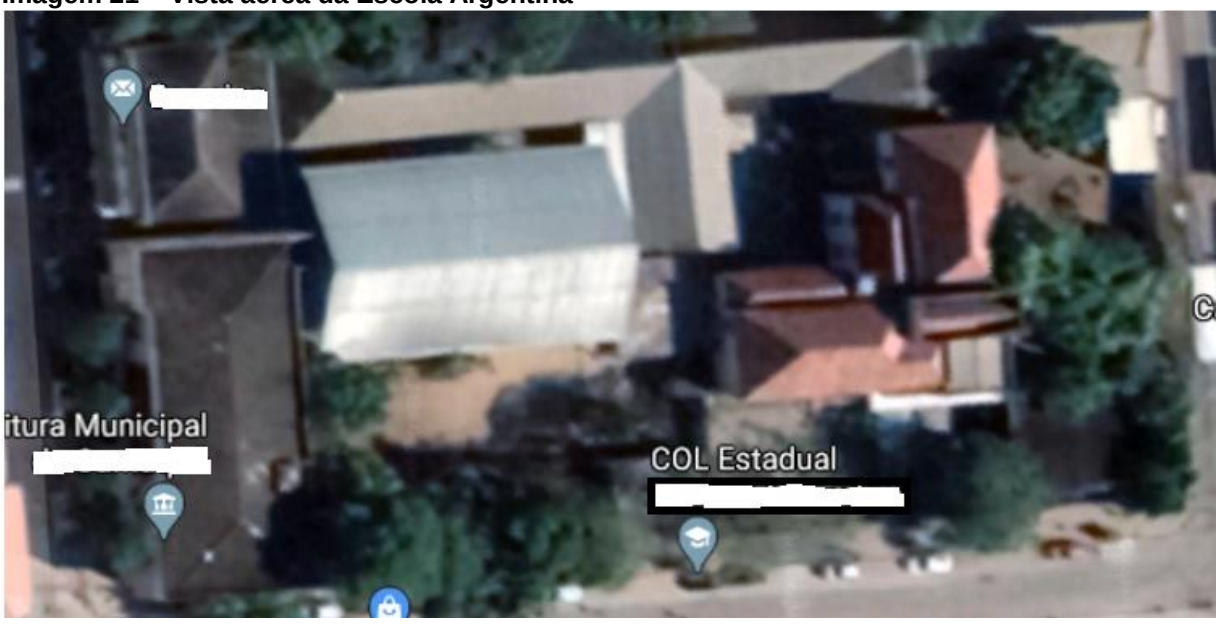
O professor Renê, o único com vínculo por meio de contrato e o que está há mais tempo na escola, parece exercer liderança em relação aos demais professores, que são nomeados. Como trabalha no Instituto Equador desde 2018, a forma como ele se posiciona no Instituto é diferente, não tomando decisões, enquanto na Escola Argentina ele consulta seus colegas e chama para si a responsabilidade de verbalizar e comunicar as decisões (Diário de Campo; em 14 de maio de 2019). Quando frequentei a sala dos professores e professoras, encontrei os da área das Ciências Humanas e os da área das Linguagens, que acolheram minha presença. Essa cena se repetiu nos corredores, nas salas e na quadra da escola. As posturas distintas do restante do grupo de professores e professoras pode ser explicado pelo fato de eu não pertencer especificamente à escola e estar ali para observar suas aulas e práticas (Diário de Campo; em 19 de agosto de 2019).

A escola completou 109 em março de 2020 e, entre os anos de 2018 e 2019, ela se envolveu em litígio judicial contra a administração municipal, que cedeu à Associação dos Taxistas para construir um banheiro e uma pequena cozinha parte do

terreno da escola, onde fica uma caixa de areia. Há sessenta anos, a escola ocupa uma área de 5.600,73m² cedida pela prefeitura municipal de Camaquã/RS. Nas primeiras instâncias, a escola já ganhou o usucapião do terreno. O prédio tem estruturas construídas em diferentes períodos, sendo o que o mais antigo abriga as seguintes dependências: Sala da Direção, Vice Direção e Supervisão; Secretaria; Sala dos Professores; quatro salas de aula no primeiro pavimento; oito salas no segundo pavimento, entre as quais a Biblioteca (Diário de Campo; em 19 de agosto de 2019).

A estrutura mais recente é a quadra coberta e em parte cercada com marcações e estrutura para a prática de três modalidades desenvolvidas nas aulas de Educação Física: futsal, vôlei e handebol. A mesa de tênis de mesa chama a atenção por estar frequentemente ocupada por estudantes que carregam consigo bolinhas e raquetes. Em diálogo sobre o tênis de mesa ser muito praticado entre os estudantes da Escola, o professor Renê afirmou: “Aqui na Argentina o Ping-Pong é uma febre, os alunos chegam a se combinar para matar aula e jogar, eles mesmos já trazem os materiais”. Dos quatro representantes da cidade de Camaquã na segunda fase dos JERGS, os quatro foram da Escola Argentina em 2019 (Diário de Campo; em 14 de maio de 2019).

Imagem 21 – Vista aérea da Escola Argentina



FONTE: Site Google Maps, editado pelo autor.

Apesar da estrutura antiga, a escola apresenta um bom estado de conservação, com paredes e quadra pintadas, pequenas reformas e instalação de um sistema de

vídeo monitoramento. A comunidade pode acessar, além da Biblioteca, já mencionada, dois laboratórios de informática, cada um com dezesseis computadores, e um Laboratório de Ciências. Essa estrutura física atende a 26 turmas, que totalizam 764 estudantes, dos quais 275 no Ensino Fundamental e 489 no Ensino Médio, etapa que me detenho a compreender neste estudo e onde há maior concentração de estudantes.

A escola funciona em três turnos, concentrando o Ensino Médio no matutino e noturno. O Ensino Fundamental, séries iniciais do primeiro ao quinto ano, à tarde; e séries finais do sexto ao nono ano, pela manhã. Sabendo disso, minhas observações concentraram-se nos turnos da manhã e noite. Pela manhã, as aulas de Educação Física algumas vezes foram estruturas, e outras desenvolvidas de acordo com o interesse dos estudantes. No turno da noite, a professora Janice não propôs atividades dirigidas nos dias em que estive observando, contudo ela relatou que propôs oficinas de natação, lutas, padel e outras práticas que ela encontra na cidade e os professores estão disponíveis para ministrar. Depois da confirmação, ela explicou que busca uma forma de levar os estudantes com isenção ou baixo custo (Diário de Campo; 05 de julho de 2019).

Mesmo com esse esforço de apresentar conteúdos diversificados, a professora Janice não desvincula sua prática pedagógica do viés esportivo. Assim como os demais professores que colaboraram com este estudo, ela revela o entendimento de que o objeto de estudo da Educação Física é o desporto.

A Escola de Ensino Médio Equador está inserida em uma comunidade fortemente marcada pela agricultura e pela produção de fumo: os estudantes saem de suas rotinas de trabalho e dirigem-se à escola no turno da noite. Com uma área total de 3.024m², está instalada em um prédio e terreno cedidos pela administração municipal, porque é de interesse do estado assumir o Ensino Médio sem o custo da oferta de transporte para os estudantes, de forma que o município beneficia-se da parceria tendo parte dos custos de funcionamento e manutenção do espaço físico. O professor de História (Leonel), que desenvolveu uma hérnia de disco no ir e vir da escola (localizada a trinta quilômetros de distância do centro da cidade de Camaquã/RS), relata que apresenta aos professores e professoras uma série de desafios devido à distância e às condições de acesso por estradas não pavimentadas e às restrições na utilização de

espaços, como Biblioteca, computadores e Laboratórios (Diálogo com professor Leonel no Diário de Campo de 17 de março de 2020).

Os docentes podem utilizar a quadra poliesportiva, a sala dos professores, as salas de aula, a sala da direção e a cozinha. Apenas os espaços estritamente necessários são disponibilizados. A professora de Matemática (Alana) e o de História (Leonel) explicam que os estudantes trabalham durante o dia nas plantações de fumo, em propriedades familiares e terras arrendadas. Os que entendem ser vantajoso estudar em escolas da cidade e têm condições de deslocamento até o centro da cidade, assim o fazem. Os estudantes, muitas vezes, ficam extenuados pela “lida no campo”, o que dificulta seu aprendizado, pois a prática pedagógica é atravessada por um calendário acadêmico que desconsidera essa particularidade laboral (Diário de Campo; em 24 de fevereiro de 2020)

A Educação Física foi desenvolvida no último trimestre de 2019 e no início do ano letivo de 2020, nas primeiras duas semanas, pela professora de Matemática (Alana) (Diário de Campo; em 24 de fevereiro de 2020). Isso se deu devido a um complexo desdobramento micropolítico afetado pela reestruturação do Plano de Carreira do Magistério Público, que foi anunciado em 2019 e aprovado em sessões extraordinárias da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, em fevereiro de 2020.

Cabe aqui uma explicitação de arranjos da micropolítica interna da escola: a diretora Cleide acelerou sua aposentadoria para poder aposentar-se em exercício na direção e ter os valores de difícil acesso e função gratificada incorporada aos valores a receber. Diante disso, a professora Marta (de Educação Física), sendo uma das poucas servidoras concursadas, assumiu a direção e, de acordo com o que me relatou, prevendo aposentar-se em 2021, solicitou para ser designada em uma escola que pagasse o difícil acesso, que lhe seria vantajoso. Nessa “jogada”, a professora de Matemática (Alana) trabalhou, durante três meses, com a disciplina de Educação Física, ocupando a regência que era da professora Marta (Diário de Campo; em 04 de abril de 2019).

As aulas de Educação Física da professora Alana eram orientadas pelo desejo dos estudantes, de modo que jogavam a modalidade que desejassem vôlei, futsal, etc. Já os que desejavam não participar das atividades desenvolvidas pelos colegas não se

envolviam em nenhuma atividade (Diário de Campo; 24 de fevereiro de 2020). Essa cena se repetiu nas cinco turmas (duas de primeiro ano, duas de segundo e uma de terceiro ano do Ensino Médio). Com média de 16 estudantes por turma, a escola totaliza 86 estudantes. Pergunto-me: onde estão os 80 estudantes que se formaram no Ensino Fundamental das escolas municipais próximas?

A estrutura física é conservada com verbas municipais, motivo pelo qual ela é pintada nas cores das demais escolas municipais.

Imagem 22 – Vista aérea do Instituto Estadual de Ensino Médio Equador.

FONTE: Site Google Maps, editado pelo próprio autor.

A escola apresenta um organograma semelhante ao da Escola de Ensino Médio Uruguai, porém com um CPM que não se faz presente nas decisões. A escola conta com um total de quinze servidores e servidoras, destes e destas apenas duas professoras e uma funcionária são nomeadas, os outros e outras doze trabalham via contrato emergencial, o professor Leonel explica que no estado é frequente a aposentadoria de servidores e servidoras em escola, que trabalham por meio de contrato emergencial (Diálogo com Leonel; em 23 de agosto de 2018). O contexto formado por agentes que trabalham com vínculos contratuais torna-os mais vulneráveis

aos mandos e desmandos dos gestores da esfera macropolítica, que chegam aos professores com a seguinte frase em reuniões pedagógicas: “A CRE mandou” (Diário de Campo; em 20 de agosto de 2019); termos como estes são utilizados pelos diferentes trabalhadores em educação nas escolas estudadas para traduzir as normas e diretrizes que precisam ser materializadas nos contextos educativos, tema que discutirei na sequência.

4.3 ROMANCE DE CAVALARIA: ENTRE AS LEIS E AS AÇÕES

Nesta seção vou apresentar dados empíricos organizados a partir das entrevistas e do Diário de Campo que se alinham com essa categoria de análise, que visa compreender as implicações das alterações legais no Ensino Médio para o trabalho docente em Educação Física. Essa categoria foi pré-estabelecida na constituição do projeto que deu origem a este estudo, contudo o decorrer trabalho de campo provocou o seguinte questionamento: como os professores lidam com os dispositivos legais e as regras tácitas que atravessam o contexto? A partir da análise dos materiais supracitados, identifiquei que o professorado e os gestores interpretam, ressignificam, tencionam e silenciam as diretrizes educacionais e a prática pedagógica cotidiana. Essa categoria de análise tem íntima ligação com o eixo elencado a priori, razão pela qual, nesta seção, será abordado o seguinte aspecto: como, no cotidiano das escolas estudadas, as leis, as diretrizes e as orientações são materializadas, tensionadas, implementadas, silenciadas e transgredidas.

Durante minhas observações, busquei identificar nos contextos estudados os traços dos dispositivos legais. O diálogo com os professores e professoras me conferiu a compreensão de que a análise e a reflexão sobre os impactos e as implicações dos dispositivos legais sobre o cotidiano escolar e o desenvolvimento do trabalho docente precisam ser identificados por inferência. Nesse sentido, entendo que tal observação por meio dos instrumentos eleitos para esta pesquisa, cujo recorte é temporal, é de difícil execução. Entendo que um estudo que acompanhe os contextos escolares de forma longitudinal tenha maior capacidade de capturar as nuances impostas pelas mudanças legais.

A materialização das diretrizes legais não é de simples observação nos contextos escolares, na medida em que elas são incorporadas ou silenciadas nas práticas pedagógicas e nem sempre as e os docentes sabem explicar quais as implicações das mudanças legais no desenvolvimento do trabalho docente (Diálogo com professora Niara em uma manhã de preparação para festa de *halloween* em 22 de outubro de 2019). A professora desenvolveu a noção, que é compartilhada por outros e outras colegas, de que, “da porta pra dentro” da sala de aula, é ela que “manda”. A ideia de que, em última instância, é o professor e a professora que efetivam ou não as políticas gestadas nos gabinetes administrativos é abordada por Tardif e Lessard (2005). Os autores entendem que as e os docentes são decisivos na efetivação de projetos de inovação pedagógica.

Como identificar a materialização das implicações das diretrizes e suas alterações no cotidiano escolar? A identificação das mudanças promovidas por dispositivos legais é de difícil registro, exige cotejar os marcos legais, a prática e as falas dos colaboradores e, por inferência, construir relações, além de considerar que as situações observadas e descritas podem ocorrer por força de acordos internos e regras tácitas. Tal exercício requer um grau maior de sistematização e interpretação, quando relacionado a fenômenos como aqueles vinculados à prática pedagógica e à cultura docente. A observação da influência das leis aproxima-se do grau exigido para compreensão do processo de construção de identidade docente e dos sentidos e significados atribuídos, por exemplo.

O grau de dificuldade descrito está vinculado à proximidade dos polos da subjetividade e objetividade dos fenômenos: quanto mais próximo do polo subjetivo, maior é a exigência de inferência. Ao buscar identificar essas nuances nos contextos escolares, a materialidade das normas formais transita entre a objetividade e subjetividade, não existindo linearidade ou relação causa e efeito direta. O marco legal, ao ser transposto para prática, está sujeito a processos interpretativos dos professores e professoras, gestores internos e gestores em esferas macropolíticas distintas, os quais, de forma subjetiva, promovem a transferência do marco legal objetivo para a prática cotidiana, nem sempre adotando uma lógica interpretativa. Esse processo é permeado pela identidade e pela cultura docente, pela formação, pelos interesses,

pelos tensionamentos micropolíticos e outros elementos subjetivos, que implicam alinhamentos rígidos, flexíveis ou resistências aos dispositivos legais outorgados.

Nos materiais resultantes dos instrumentos de pesquisa, identifiquei alguns termos recorrentes que indicavam a materialização de implicações legais no contexto escolar. Os diálogos, os registros de observações e as transcrições das entrevistas evidenciaram os termos lei(s), diretriz(es), Base, plano(s) de trabalho(s), Projeto Político Pedagógico/Administrativo, orientação(ões), norma(s), normativa(s), amparo na Lei, legal, e até mesmo pela frase: “A CRE mandou!”. Essas expressões são utilizadas nos contextos estudados como forma de os sujeitos traduzirem as influências das Diretrizes e Normas legais no cotidiano do trabalho docente.

Sobre os projetos que visam a inovações pedagógicas, o tempo é um aspecto que preciso considerar nesta análise. A dimensão temporal é discutida por Molina Neto e Molina (2009): os autores, a partir de longa observação e pesquisas, buscaram compreender as implementações de projetos pedagógicos, afirmando que existe um descompasso entre o tempo do gestor e o tempo do professorado. Com motivações vinculadas à promoção e à visibilização midiáticas das políticas de governo durante os quatro anos de mandato, os gestores pensam em implementar inovações, desconsiderando o tempo de formação, a apropriação, a aprendizagem, a aplicação e a avaliação por parte dos e das docentes.

Molina Neto e Molina (2009) percebem que há desconsideração quanto às condições materiais das escolas e à cultura docente. Ao implementar projetos desconsiderando o tempo dos docentes, os gestores estabelecem um descompasso, que foi traduzido pelos professores Alberto, João e Niara como “políticas goela abaixo” acerca do Ensino Médio Politécnico e modificações subsequentes nas gestões de governos posteriores a sua implementação de 2011 a 2014. Os três docentes explicaram que, tendo em vista o histórico de nenhum governo se reeleger no estado do Rio Grande do Sul, o secretário de Estado da Educação, José Clóvis de Azevedo, liderou a implementação da reestruturação curricular nos três anos do Ensino Médio, gradativamente no primeiro ano (2012), no segundo (2013) e no terceiro (2014) (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

O professor Mariano explica ter vivido a implementação do Ensino Médio Politécnico “do outro lado da mesa” (Entrevista com o professor Mariano em 7 de novembro de 2019 em uma tarde de sol no Instituto Colômbia). Sua primeira contribuição, ao relatar seu trabalho com o Ensino Médio Politécnico, que modificou a estrutura dessa etapa da educação básica no estado, é que as mudanças que reestruturam o currículo promovem implicações diferenciadas sobre o trabalho docente. Entendo que o trabalho docente é abrangente quanto às atividades que abarcam essa categoria de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2005; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005), portanto considero tanto os professores que ocupam cargos de supervisão administrativa e pedagógica no exercício do trabalho docente, quanto os que estão em sala de aula. A posição ocupada pelo professor de Educação Física nos diferentes cargos escolares promove implicações relacionadas às funções desenvolvidas e permite uma visão diferente sobre o trabalho exercido em sala de aula.

Cotejando as informações obtidas junto à 12ª CRE, parece-me pertinente salientar que, dentro da organização da Coordenadoria, os sujeitos podem organizar-se e desempenhar funções diferentes, mesmo ocupando o mesmo lugar no quadro funcional. Na 12ª, como também é chamada pelos colaboradores, a professora responsável pela Educação Física restringe sua atuação aos assuntos relacionados às competições esportivas da REE, papel diferente do descrito pelo professor Mariano.

Em sua atuação na 5ª CRE, responsável pela região de Pelotas/RS, o professor Mariano compila percepções de diferentes professores e professoras que atuam na região. Do outro lado da mesa, o professor Mariano operava na correção dos materiais de planejamento, desempenhando papel de controle para observância das diretrizes e normativas, que, no caso do Ensino Médio Politécnico, não foi convertido em lei aprovada pelo Poder Legislativo. Isso favoreceu o apagamento de alguns elementos estruturais observados nos contextos e pelo professor João com a mudança no governo (Diário de Campo; em 4 de novembro de 2019 e Entrevista com professor João em 14 de julho de 2019).

> Eu peguei o politécnico muito mais na Coordenadoria do que em sala de aula, porque eu entrei no final do governo que implementou e no outro ano já fui para coordenadoria. Mas a gente acompanhou e corrigia planos de estudos, calendários, eventualmente tinha que visitar alguma escola, então eu acompanhei com outro olhar, digamos, para o politécnico, eu diria que essa compreensão do politécnico não foi geral (Entrevista com o professor Mariano em 7 de novembro de 2019 em uma tarde de sol no Instituto Colômbia).

O trabalho desenvolvido pelo professor tinha caráter fiscalizatório, de controle, visando à adequação dos materiais produzidos pelos professores e professoras da REE às orientações determinadas pelas normativas. As determinações do Documento Orientador (RIO GRANDE DO SUL, 2011), apesar de serem transitórias, foram aplicadas com força de Lei nos contextos escolares. Essa forma tensionada pelos gestores sustentou-se no argumento de que é atribuição da SEDUC a organização e estruturação do trabalho nas escolas. Isso é fortalecido por conta de as normas do EMP alinharem-se aos marcos legais do Ensino Médio Inovador[46], o que reforçou sua implementação. O professor relata que seu trabalho consistia em verificar se os materiais produzidos pelos professores e professoras se encaixavam nas orientações, além de realizar algumas visitas às escolas. Quanto à materialização por parte do professorado das diretrizes implementadas na REE, existe a possibilidade de variarem alguns elementos no planejamento e prática, enquanto outros elementos precisam encaixar-se à proposta. Por exemplo, os instrumentos de avaliação podem variar, contudo a expressão dessa avaliação precisa estar adequada ao proposto pela SEDUC.

> A ideia de [avaliação por] conceito [presente na proposta do EMP] não é solidificada entre os professores. Era grande a quantidade de escolas que nós vemos uma tabela de 10 a 8 é conceito “A” de 8 a 6 é conceito “B”, sabe? A gente criou subdivisões convertendo conceitos em notas numéricas, porque não conseguimos entender. A gente acaba vendo no discurso do professor o seguinte, como aluno 8,5 vai ter a mesma nota do aluno 10? Para passar de ano não muda nada, muda naquilo que tu conseguiu produzir. Não me parece que nós tenhamos já uma solidificação dessa ideia de avaliar através dos conceitos (Entrevista com o professor Mariano em 7 de novembro de 2019 em uma tarde de sol no Instituto Colômbia).

Mesmo o caráter impositivo que se evidenciava pelos dispositivos de controle, como é o Plano de Trabalho exigido, os professores e professoras transgridem as

[46] A Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, instituiu o Ensino Médio Inovador, projetou ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação. O Programa estava alinhado às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016, foi regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016.

diretrizes impondo suas crenças e compreensões sobre as práticas, como descreve o professor Mariano. As transgressões são silenciadas aos gestores da esfera macropolítica por meio de acordos micropolíticos tácitos, que destoam as orientações. Como justificativa para esse movimento, entendo, a partir do relato do professor Mariano, que as mudanças não foram construídas junto às professoras e aos professores, sobrepondo-se às crenças, concepções e práticas pedagógicas adotadas a partir da formação inicial e continuada, da construção identitária e dos aspectos da cultura docente.

> E aí o que acontece, é que quando nós estávamos começando a desenvolver, quando estávamos começando a ter uma rotina disso, a gente mudou, e o pouco que a gente tinha consolidado a gente teve que voltar atrás, hoje me parece que a gente tem ainda menos ideia do que é uma nota, aqueles conceitos com as siglas, que era um pouco difíceis de entender, depois ao simplificar com “ótimo”, “bom” e “regular”, aproximou-se muito mais de uma nota e acabamos regredindo dá ideia. [...] Voltando para o que se falava de governo, eu vejo que cada governo vê a necessidade de ter uma marca. Eu vejo que a gente pensa mais em dizer: o meu governo fez isso, do que pensar não isso vai dar resultado em dez anos, Mas eu quero ter uma bandeira para o meu governo (Entrevista com o professor Mariano em uma tarde de sol no Instituto Colômbia em 7 de novembro de 2019).

A transição estadual do governo de Tarso Genro (PT) para a gestão José Ivo Sartori (MDB) provocou distorção das diretrizes ao reduzir os conceitos CSA, CPA e CRA[47] para Ótimo, Bom e Regular, que aproxima os conceitos da noção quantitativa. O debate perpassa a função da avaliação no ensino, que, na interpretação do professor Mariano, para os e as docentes, a expressão numérica tem caráter classificatório, na medida em que não aceitam a possibilidade de estudantes que desempenham aprendizagem semelhante receberem a mesma expressão avaliativa. Enquanto, nas avaliações, os preceitos foram distorcidos, as disciplinas criadas sofreram um apagamento. Segundo o professor João e o professor Alberto, essa reestruturação criou um espaço/tempo denominado Seminário Integrado e traduzido como disciplina. Na sequência, com a entrada dos gestores vinculados ao governo Sartori (MDB) a disciplina, com a finalidade de promover iniciação científica dos estudantes, foi operada como um espólio da reestruturação curricular promovida pelo EMP:

[47]Os conceitos expressam qualitativamente a aprendizagem construída: CSA - Construção Satisfatória da aprendizagem; CPA - Construção Parcial da Aprendizagem; CRA - Construção Restrita da Aprendizagem.

> A ideia era através do Seminário Integrado [fazer] uma espécie de iniciação científica à pesquisa com os alunos. Diga-se de passagem é uma coisa muito bem-vinda, só que tu tinha que fazer um trabalho multidisciplinar, onde a escola nunca sentava com professores para fazer um trabalho por Área do Conhecimento. Este foi um grande problema, como que eu vou fazer um trabalho da Área de Linguagens, se eu não sentar com as professoras de linguagens, [...], se eu estou trabalhando uma competência ela tem que saber qual competência estou aplicando e eu [preciso saber] a competência trabalhada por ela, para que nós realmente possamos fazer a multidisciplinaridade (Entrevista com o professor Alberto durante a noite na academia do clube em que ele trabalha em 26 de agosto de 2019).

A explicação do professor Alberto expõe sua compreensão do Seminário Integrado e, como ele lidou com tal demanda, tal compreensão aproxima-se do que foi proposto no documento que orientou a implementação. O Documento Orientador descreve que, nos espaços destinados ao Seminário Integrado, serão construídos projetos que dialoguem com as diferentes Áreas do Conhecimento, caracterizando a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade descrita pelo professor Alberto. A noção de iniciação científica pode ser encontrada no material estruturador emitido pela SEDUC (2011, p. 26): “Pelos projetos construídos nos seminários integrados se dará a interlocução, nos dois sentidos, entre as áreas de conhecimento e os enfoques ou temáticas, oportunizando apropriação e possibilidades das práticas pedagógicas”. E na oitava meta: “Desenvolvimento de projetos de Iniciação Científica nas Escolas de Ensino Médio, envolvendo Professores e Alunos, de 2012 a 2014” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 29).

> Peguei, uma vez eu peguei [o Seminário Integrado], era extremamente complicado, as orientações, as normativas orientativas eram muito vagas, muito complicadas, na verdade ninguém sabia, então o que naquele primeiro ano eu fiz. Trabalhei iniciação científica desde o início, regras da ABNT [Associação Brasileira de Normas Técnicas], trabalhei digitação, mas aí tem um problema. Como vai trabalhar com o aluno, que é sessenta por cento do interior, que não sabe nem liga um computador? Eles não sabiam o que era o Word. Quem dirá a ABNT, tive que parar, levar para sala de informática, mostrar passo a passo, um período não dá. (Entrevista com o professor Alberto durante a noite na academia do clube em que ele trabalha em 26 de agosto de 2019)

Os dados levantados a partir do Censo Escolar de 2018 e a observação participante permitem-me afirmar que mais de oitenta por cento dos estudantes residem nos arredores da escola e não no interior, como afirmou o professor Alberto. Mesmo buscando demonstrar as incongruências da implementação do Seminário Integrado, o professor descreve o processo que integra a iniciação científica, que é a inscrição no

fazer acadêmico, passando, pela aprendizagem, a lidar com as ferramentas de edição de texto e adequação dessas produções às normas técnicas. Considero que, embora esse saber seja um rudimento na aproximação do e da estudante da construção e consolidação de habilidades e competências para a produção científica, ele é fundamental para socialização do conhecimento.

As normativas que implementaram o EMP modificaram a organização do trabalho docente e a prática pedagógica, mobilizando diálogos entre disciplinas. Mesmo não tendo ocorrido efetivo diálogo neste contexto, a implementação gerou uma demanda, que no contexto de trabalho do professor João, ocorreu a construção interdisciplinar de um projeto e sua execução, utilizando a carga horária do Seminário Integrado para seu desenvolvimento. Acrescentando que a nota pode ser um fator de engajamento do e da estudante, o professor João explica que o Seminário Integrado "não tinha nota". De fato a expressão numérica deixou de ser praticada, talvez por um acordo interno entre os professores, pois não encontrei base para sustentar essa afirmação no Documento Orientador, nem no campo, tampouco em entrevistas com outros colaboradores e estudos que investigaram o Seminário Integrado no EMP. Ao contrário, segundo Lazarotti, Wolffenbüttel e Müller (2015), que construíram seu estudo em uma escola na cidade de Caxias do Sul/RS, as avaliações no Seminário Integrado seguiam as mesmas orientações dos demais espaços de aprendizagem. Este estudo investiga as percepções dos e das estudantes sobre as aprendizagens no espaço do Seminário Integrado, e o professor Mariano descreve as mudanças para os docentes, que os colocam em processo de aprendizagem. A própria reflexão do professor evidencia que integra o processo de formação:

> Não quero julgar se foi um progresso ou não [avaliação emancipatória com expressão através de conceitos], mas digo que regrediu porque voltamos na ideia anterior [avaliação com expressão numérica], para um conceito muito mais próximo de uma nota, de quantificação e não de qualificação. Quando a gente volta a quantificar aqueles quatro, cinco, seis anos que nós estamos consolidando um processo, a gente volta em outro, e os professores que estavam se acostumando, vão ter que voltar, para alguns é ótimo, porque volta para a zona de conforto. Disse que talvez tivesse entrado naquele momento, agora é a mudança para aquilo que tu não acredita, para aquilo que te angustia mais ainda. Porque a mudança sempre te deixa desconfortável, algumas pessoas sempre vão te amar, independente do que for, mas é pior quando a gente não acredita. (Entrevista com o professor Mariano em uma tarde de sol no Instituto Colômbia em 7 de novembro de 2019)

O EMP deixou algumas marcas nos contextos educativos, na medida em que essa diretriz teve um caráter transitório, por ser uma política de governo e não de estado, de forma que sofreu apagamento imediato a partir de 2015. Uma possibilidade para justificar essa forma de implementação é a carência de tempo para articular na Assembleia Legislativa a aprovação de uma reestruturação desse porte, o que garantiria maior longevidade à proposta. No fragmento anterior, o professor Mariano acrescenta que as orientações são acolhidas pelas professoras e professores de diferentes formas, alinhando-se ou não com suas crenças e perspectivas pedagógicas, provocando desconfortos, simpatia, antipatia e angústia. Olhando para a outra ponta do processo de ensino-aprendizagem, as e os estudantes, Lazarotti, Wolffenbüttel e Müller (2015) ponderam que, no contexto estudado, houve percepções de aprendizagens por parte dos e das estudantes, mesmo identificando distanciamento entre o Seminário Integrado e as demais disciplinas. Sobre as respostas obtidas, os autores descrevem:

> As três respostas que mais apareceram foram: “Não produzo praticamente nada nos Seminários Integrados”; “Estou aprendendo a fazer pesquisa”, e “Estou pesquisando a profissão que vou seguir após concluir o Ensino Médio”. Nesse caso, das três respostas que mais apareceram na questão norteadora deste artigo, àquela que mais poderia se aproximar do que deva ser realizado no Seminário é esta última. Ou seja, ao pesquisar sobre a profissão que gostaria de seguir no futuro, o aluno pode estar associando alguma afinidade de aprendizado dos eixos temáticos (Natureza, Humanas, Linguagens ou Matemática) desenvolvido na escola para influenciar na busca de uma profissão futura. O que, desta forma, tornaria a sua pesquisa, ou seu projeto muito próximo da proposta do Seminário Integrado (LAZAROTTI; WOLFFENBÜTTEL; MÜLLER, 2015, p. 84).

O professor Alberto avalia que a implementação desse modelo desenvolveu-se com avanços e limitações pedagógicas presentes na proposta do EMP. Como avanço, o professor destaca o fato de desenvolver os fundamentos para a iniciação científica e a construção de avaliações interdisciplinares; como limitações, ele considerou que as avaliações eram interdisciplinares quanto à estrutura, porém organizadas unilateralmente e não coletivamente com diálogo entre o professor e demais professoras e professoras (Entrevista com professor Alberto na academia do clube em que trabalha, em 26 de agosto de 2019). Desde o ano de 2015, como resultado da já mencionada troca no comando do governo, o EMP deixou de ser o modelo de estruturação curricular nas escolas estaduais, porém a reestruturação apareceu por meio dos instrumentos de obtenção de informações. Entendo que o ponto principal

reside no argumento de que pesquisador é o primeiro instrumento de pesquisa em estudos etnográficos (GEERTZ, 1989). Como tenho estudado contextos educativos de Ensino Médio, desde 2013, interessa-me conhecer as perspectivas dos colegas professores e professoras, como eles acolheram as mudanças propostas. Outra justificativa para a identificação dessas diretrizes no trabalho de campo é o fato de ter sido a última proposta de desenvolvimento de práticas e organização curricular formalizada e trabalhada junto aos professores.

Quando há material formal disponibilizado pelos gestores nas esferas macro e micropolíticas, isso favorece a observação e identificação de como se materializam os dispositivos legais. Contudo, essa não foi a realidade encontrada de 2016 a 2020, anos compreendidos por este estudo. A diretora do Instituto Colômbia afirmou existir um documento orientador no governo Sartori (MDB), porém não me apresentou o documento após a solicitação (Diálogo com a diretora Ana, em 4 de abril de 2019). O documento existe: um foi publicado em 2016, e outro, em 2018, alinhado com a BNCC aprovada em 2017. Em 2020, começaram a ser implementadas algumas mudanças na organização curricular, orientadas pela aprovação, em 2017, do Novo Ensino Médio, tocada pelos ventos que orientam o cenário político nacional pelo dispositivo descrito na Lei nº 13.415/2017. Em virtude da suspensão das aulas a partir do dia 19 de março de 2020, não foi possível observar a totalidade das mudanças propostas por conta do ano atípico com o Ensino Remoto Emergencial.

Por se tratar de um estudo vinculado ao campo da Cultura Corporal de Movimento, é fundamental olhar para as implicações das alterações nas normas e diretrizes legais, especificamente para a prática pedagógica em Educação Física. Não tenho a pretensão de fazer um tratado histórico, resgatando elementos que permitem remontar a história do desenvolvimento da Ginástica e, posteriormente, da Educação Física no âmbito nacional da Educação Básica e Pública. Tal exercício já foi realizado por Castellani Filho (1988): o autor argumenta sobre as bases militares, eugenistas e higienistas que orientaram a gênese do desenvolvimento da Educação Física como uma disciplina formal e escolarizada. Porém, para entender as implicações para a prática pedagógica dos professores e professoras que trabalham com essa disciplina nos contextos estudados, construí alguns paralelos entre os marcos legais que

abordam o componente curricular com fragmentos dos materiais produzidos como resultado do trabalho de obtenção e análise das informações.

A análise dos dispositivos legais - Lei 4.204 de 1961, Decreto 69.450 de 1971, Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394) - anuncia concepções da Educação Física escolar inscritas no momento histórico e alinhada à discursos que alcançam certa hegemonia ao ponto de alcançar a aprovação no contexto político. Esses dispositivos materializam os discursos e podem orientar a construção e desconstrução de outros, como afirmou a professora Carolina: “a Base acabou com o esporte e isso não é ruim, mas deixou de ser só esporte” (Em visita para diálogo com a diretora do Instituto Colômbia, Diário de Campo, 4 de novembro de 2019). Essa afirmação provoca o seguinte questionamento: como os professores vão materializar essas mudanças em sua prática? Essa pergunta constitui um lastro para pesquisas futuras, pois efetivamente nas escolas estaduais e municipais a BNCC começa a ser implementada a partir de 2020, ano afetado pela pandemia COVID-19.

No Instituto Brasil, vinculado à Rede Federal, essas mudanças no ano 2019 não foram tratadas com profundidade. Em uma reunião, um professor mencionou a possibilidade da implementação do Novo Ensino Médio dizendo: “Em breve vamos ter que tratar a reforma e a Base” (Em reunião de formação semanal de quarta-feira, no dia 4 de dezembro de 2019). Os professores de Educação Física do Instituto Brasil não tomaram conhecimento formalmente das mudanças para a Educação Física e afirmaram não ter implicações para os Planos de Trabalho. A versão da BNCC para o Ensino Médio teve o documento orientador homologado pela Portaria n° 1.570 de 2017. Durante o governo Temer (MDB), esse documento promoveu algumas rupturas na BNCCEM homologada em relação às versões anteriores, como descrevi em relação à diminuição da frequência e ao lugar da interdisciplinaridade na Base do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Na escola da Rede Federal, as diretrizes construídas internamente são preponderantes, os professores e professoras têm protagonismo na construção das normas, desde que haja respaldo legal na LDB:

> Em reunião entre professores e professoras do Instituto Brasil, discutem o calendário acadêmico, o professor coordenador salienta que neste ano o calendário letivo vai entrar em sintonia com o calendário civil. Os professores votam entre duas sugestões da coordenação e uma terceira opção, sugerida pela professora Márcia. Foi discutido e votado, a maioria votou na opção sugerida pela professora. Na sequência o coordenador diz que vai utilizar advertências administrativas para professores que não comparecem às reuniões, tendo em vista que fazem dois anos que as orientações não são observadas. O professor Valter afirma que as discussões não levam a nada, mas acaba votando na opção criada coletivamente a partir da sugestão da professora Márcia. (Diário de Campo; em 8 de janeiro de 2020, reunião com departamento de ensino no auditório menor do Instituto Brasil)

Antes de dar seguimento aos debates acerca das materializações, dos tensionamentos, das implementações e seus modos, dos silenciamentos, das transgressões aos marcos legais, vale a pena olhar para os marcos legais supracitados e entender como a Educação Física é compreendida nesses dispositivos. Giménez (2009) chama atenção para a docência em Educação Física que lida com o processo de ensino-aprendizagem vinculado ao corpo e aos discursos que atravessam as representações. O Coletivo de Autores (1992) explica que essa particularidade se dá por ser uma disciplina que lida com a Cultura Corporal e os conteúdos desdobrados desse objeto de estudo. Especificamente trabalhando nesse campo, Wittizorecki e Molina Neto (2005) circunscrevem a possibilidade de um conceito de trabalho docente em Educação Física, traçando paralelos com o de outras disciplinas. Pontuando as especificidades do trabalho dos professores e professoras que lidam com as particularidades conferidas pela natureza dos conteúdos relacionados à Cultura Corporal de Movimento, os autores ressaltam o caráter estigmatizado de disciplina mais fácil ou de fácil aprovação, além da representação de ser menos intelectual.

No cotejar das diretrizes legais e dos conceitos formulados pelos autores adotados para a fundamentação da compreensão de Educação Física e a docência nesse componente curricular, percebo que as noções não se encontram alinhadas. O mesmo fenômeno observei nos contextos estudados, pois, em todas as sete escolas frequentadas, a Educação Física é sinônimo de Esporte. No Instituto Brasil, segundo o professor Valter, é a disciplina que tem a função de “promover um estilo de vida ativo” junto aos estudantes (Diálogo na sala dos professores de Educação Física do Instituto Brasil (Diário de Campo; em 28 de novembro de 2019). A disciplina é retratada nos dispositivos legais anteriores à LDB de 1996, com orientação voltada para o esporte; já

a Lei 9.394/96, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases, desconstrói um pouco essa lógica, mantendo traços de uma docência voltada para a prática e sua obrigatoriedade é condicionada à sua inserção na proposta pedagógica da escola, o que não se efetiva nos contextos observados, pois os planos do Instituto Colômbia, da Escola Argentina, da Escola Uruguai e da Escola Chile não contemplam a Educação Física com clareza.

Na LDBEN (LEI 9.394/96), o ensino da Arte é descrito como componente curricular obrigatório, especialmente as expressões regionais. O ensino da Língua Portuguesa e Matemática também são obrigatórias. Já o ensino da História foi sendo ampliado com incisos que preveem a obrigatoriedade do ensino sobre as matrizes indígena, africana e europeia. Sobre a Educação Física a Lei 9.394 (BRASIL, 1996) apresenta uma estrutura diferente, que lhe impõe a facultatividade da prática, no Artigo 26, parágrafo 3:

> A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003); I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003); II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003); III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003); IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969 [pessoas com necessidades especiais]; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003); V – (VETADO); (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003); VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

A LDB descrita na Lei 9.394/96 trata a Educação Física de forma peculiar ao condicionar sua obrigatoriedade à sua integração à proposta pedagógica da escola e, mesmo cumprindo essa condição, a prática das atividades é facultativa aos estudantes que se encontram nas condições descritas na lei.

Na Escola Uruguai, os e as estudantes “amparados” pela lei saem mais cedo, quando a aula de Educação Física é a última da noite; chegam mais tarde quando é a primeira; e não aparecem na quadra quando são períodos intermediários (Entrevista com os professores Niara e João). No documento destinado ao registro de presença e no aplicativo com a mesma finalidade, está descrito após um asterisco o termo “amparado”, no sentido de que não precisam participar da aula de Educação Física. Entendo que exista por parte dos educadores uma interpretação equivocada da lei. O termo “obrigatório” da Lei 9.394/96 talvez corrobora o entendimento da Educação Física

como um dever, enquanto a Lei visa garantir o direito ao desenvolvimento do componente curricular de forma integrada ao projeto pedagógico da escola.

Esse ponto da LDB é tensionado pelo professorado e pelo alunato nas escolas e em alguns contextos. O artigo 26, bem como a interpretação de que os estudantes não são obrigados a “fazer Educação Física” é silenciada. A professora Niara explica que ela não fala aos estudantes que, se estiverem enquadrados nas condições descritas na lei, não precisam participar da aula.

Como os professores constroem os trabalhos compensatórios? O que privilegiam? Que critérios utilizam e como orientam as pesquisas? Os professores e professoras determinam um tema para cada trimestre e os estudantes fazem trabalhos de pesquisa com base em aprendizagens em outras disciplinas. A Professora Niara explica como ela lida com essa situação no Instituto Colômbia:

> Os [estudantes] que não fazem aula, fazem trabalho. Aí eu peço diversos trabalhos né, às vezes eu pergunto para eles o quê que vocês têm interesse de saber de aprender e conhecer? Um aluno chegou e me disse: Minha mãe tá passando por um problema assim, assim, assim. Aí eu disse para ele, então tu vai pesquisar sobre isso. A questão da saúde né! E eles gostam disso, entendeu, conhecer sobre o corpo deles e se conhecer (Entrevista professora Niara em 22 de outubro de 2019).

Essa forma de lidar com os estudantes que não participam das aulas de Educação Física foi relatada pelos professores João, Alberto e Diego e observada em todas as escolas estaduais estudadas. Nas Escolas Argentina, Chile, Instituto Colômbia e Escola México, os professores propõem trabalhos de pesquisas aos estudantes que não participam das aulas, pois lhes é exigida uma expressão numérica da sua avaliação, então solicitam, algumas vezes, trabalho sobre regras esportivas, porém a “vala comum” são os trabalhos com a temática: saúde.

Traduzo a ocorrência observada como “vala comum” pela inexistência de critério para escolha do tema. Além de ser recorrente nos diferentes contextos, a temática não está alinhada aos conteúdos desenvolvidos no decorrer das aulas nem aos planos de trabalhos analisados. Em todas as escolas, esses documentos privilegiam o conteúdo esporte, especialmente futsal, vôlei e handebol. A Escola Chile, o Instituto Brasil e o Instituto Colômbia contemplam o atletismo e o basquete. O conteúdo Ritmos e Movimento foi Identificado em um semestre do Plano de Trabalho do Instituto Brasil,

que contempla também os conteúdos: Jogos Cooperativos, Corfebol, Punhobol, Atividade Física e Saúde.

O cotejar dos Planos de Trabalho e os marcos legais permitem-me afirmar que, nas escolas de Ensino Médio estaduais, o planejamento da Educação Física é construído arraigado em marcos legais do ano de 1971. O Decreto 69.450 de 1º de novembro de 1971 associa fortemente a Educação Física escolar ao esporte e ao aprimoramento das valências físicas. Enquanto o Plano de Trabalho do Instituto Brasil está alicerçado no ano 2000, pois a forma como o plano está posto alinha-se com as orientações previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000). Entretanto sua materialização é fortemente influenciada pela corrente da Saúde Renovada, que é sustentada por autores como Nahas (2003) e Guiselini (2006). No dia 15 de janeiro de 2020 em visita ao Instituto Brasil, deparei-me com as obras desses autores na mesa do professor Valter, que afirmou: “a Educação Física na escola tem a função de promover um estilo de vida saudável”. Para ele, a Educação Física sustenta-se na melhora das valências físicas dos estudantes e no despertar do gosto pelas práticas esportivas, indicando forte lastro com a Educação Física descrita no Decreto 69.450/71.

> Do Relacionamento com a Sistemática da Educação Nacional Art. 1º A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, **desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando,** constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional. Art. 2º A **educação física, desportiva e recreativa** integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino. TÍTULO II - Da Caracterização dos Objetivos Art. 3º A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á: [...] II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a **conservação da saúde**, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios. (BRASIL, 1971, **grifos meus**)

No Instituto Brasil, a professora Aimra’a explicou que os estudantes não são amparados, na perspectiva dos agentes das escolas estaduais, por nenhuma razão. Os que têm alguma necessidade especial são estimulados a participar e, apoiados por um Núcleo específico para contribuir para o acesso, a permanência e o desenvolvimento deles (Diálogo com a professora Aimra’a e Valter na quadra coberta do Instituto Brasil, em 17 de julho de 2019). Aimra’a explica que os e as estudantes são “liberados” da

prática e argumenta com os que buscam a liberação que será proposto um trabalho de substituição que deve ter fundamentação teórica e redigido nas normas da ABNT. Esse tencionamento dado pela professora impõe um sentido de punição ao trabalho intelectual na Educação Física, entretanto ela propõe trabalhos intelectuais no decorrer da disciplina. Observo que a forma como a professora apresenta os trabalhos teóricos no andamento das aulas pode ser caracterizada como menos rígida em relação à forma como ela explicou argumentar com os e as estudantes que buscam não participar das aulas de Educação Física.

Existem exceções no Instituto Brasil quanto ao acesso dos estudantes com necessidades especiais. Uma professora do Instituto Brasil que ocupa o cargo de Professora de Educação Especial e lidera o Núcleo explicou-me que a estudante Camila é cadeirante, cursa o Ensino Médio Integrado e não realiza nenhuma atividade durante as aulas de Educação Física com o professor Valter. Ele justifica a não participação da estudante, argumentando que visa proteger a integridade física dela que possui uma série de limitações motoras e uma doença muscular degenerativa, salienta que ela fará um trabalho complementar, uma pesquisa sustentada no eixo conceitual dos conteúdos (Diário de Campo; em 7 de março de 2020).

Na mesma escola, acompanhei o estudante Afonso no início de 2019, que utiliza uma cadeira motorizada e sustenta o corpo por poucos segundos apoiado em suas pernas. Ele não participa ativamente de toda aula, pois as atividades requerem movimentos que ele não consegue realizar como os demais colegas, contudo a professora Aimra'a proporciona atividades adaptadas dos exercícios executado pelos colegas, propõe atividades coletivas que permitem seu envolvimento e, durante as atividades em que não é possível sua realização e ela não encontra adaptações viáveis, ela professora solicita a realização de tarefas relacionadas à organização dos materiais de aula (em uma manhã fria e ensolarada na quadra coberta do Instituto Brasil, Diário de Campo; em 14 de maio de 2019).

As diretrizes de forma geral encontram-se sempre em suspeição. Se fossem passíveis de interpretação única e exclusiva, não se fariam necessários os agentes do judiciário, que ponderam e emitem parecer a partir de uma demanda proveniente da realidade cotidiana. Guardadas as devidas proporções, os professores também

constroem seus pareceres, teias de sentidos e significados atribuídos aos marcos legais e, como representantes do poder executivo, materializam em suas práticas tais interpretações. Durante as entrevistas, busquei tencionar a interpretação da Lei, que nas escolas estaduais materializa a privação dos direitos dos estudantes às práticas esportivas desenvolvidas como conteúdos das aulas eminentemente práticas. A professora Niara, que já trabalhou na Escola de Ensino Médio Uruguai e trabalha na Escola México e Instituto Colômbia explica:

> Sim, eles têm direito de fazer aula, mas não são obrigados a fazer. [Na Escola México] Eles não sabem disso. Mas também eu nunca disse: vocês não precisam, não precisam fazer. Lá na Uruguai, quando eu trabalhei, na chamada já vinha assim: amparado. Então o aluno nem aparecia na aula. Eles só ficavam por ali e quando Educação Física era no meio, quando a Educação Física nos primeiros períodos eles chegavam depois e quando a Educação Física era nos últimos períodos, eles saiam mais cedo. Aqui não é assim. Eu sempre digo para eles: vocês não vão fazer aula, então pelo menos o trabalho vocês vão ter que entregar, em alguns casos até apresentar e eles apresentam o trabalho, mesmo. (Entrevista com professora Niara em 22 de outubro de 2019)

Assim como a professora Aimra'a, a professora Niara utiliza o argumento de aplicar um trabalho teórico como forma de pressionar o estudante a participar da aula prática. As aulas práticas, ou seja, aulas em que os professores propõem atividades e exercícios, jogos e esportes desenvolvidos com envolvimento corporal dos estudantes nos espaços de ensino-aprendizagem, compõem a maior parte da carga horária de Educação Física nos sete contextos estudados. Os professores Alberto (Escola Chile), Valter e Aimra'a (Instituto Brasil), Janice (Escola Argentina), Mariano (Instituto Colômbia) afirmam que as aulas teóricas expositivas são realizadas no início de cada conteúdo e ocupam apenas um período. Os professores Diego e Renê (Instituto Colômbia) acrescentam que às vezes trabalham com aulas teóricas na falta de espaço físico; eles não demonstram ter planejamento para tais aulas, elas têm caráter de carta na manga, uma alternativa frente à impossibilidade de realização de aula prática.

A maioria dos casos observados e relatados pelos professores e professoras era por conta do envolvimento em atividades laborais, ou seja, estudantes trabalhadores não eram contemplados pela dimensão procedimental dos saberes relacionados à Cultura Corporal. Outra parcela dos e das estudantes que enfrentam esse tipo de acesso restrito ao conhecimento consiste nos que têm necessidades especiais, especialmente aquelas que implicam alterações físicas: cadeirantes e pessoas com

problemas de formação Existem exceções, como o estudante que assumiu um protagonismo no JERGS em uma prática esportiva para pessoas com necessidades especiais:

> Em uma postagem no grupo dos professores de Educação Física da cidade de Camaquã/RS o professor René divulga que o estudante Maurício da Escola Argentina avançou na fase estadual e está se dirigindo para a etapa nacional dos Jogos Estudantis, o estudante possui necessidades específicas e participou na modalidade Tênis de Mesa. O Professor René compartilhou uma foto junto com o estudante no deslocamento para a fase nacional na cidade do Rio de Janeiro (Diário de Campo; em 07 de agosto de 2019).

Tenho defendido, existem alinhamentos entre as leis número 4.204/1961, que descreve a Educação Física como um componente curricular prático e vinculado ao desporto e a lei número 5.692/71, que associa a disciplina à promoção de aptidão física. A Lei de número 9.394/96, com suas alterações, caracteriza a Educação Física como um componente curricular fortemente associado à prática. Em 2016 na proposição deste trabalho, eu planejava estudar as alterações promovidas pelo Ensino Médio Inovador, Portaria número 971, de 9 de outubro de 2009, que materializa a Cultura Corporal, nesses termos, como Campo de Integração Curricular (CIC). Essa noção ampliada da Educação Física possibilita diálogo com outros campos e com a prática pedagógica.

Talvez pudesse discutir as implicações da Lei 13.415/2017, que em sua primeira versão não contemplava os estudos de Educação Física, Sociologia e Filosofia no denominado Novo Ensino Médio. Contudo, após o “grande acordo nacional, com o Supremo, com tudo [...]” nas palavras do Senador Romero Jucá (MDB), que resultou no Golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff (PT) em 2016 (MST, 2018), o país viveu um momento de instabilidade política que propiciou uma série de modificações legais, resultando na retirada sistemática dos direitos dos trabalhadores, mediante a flexibilização da legislação trabalhista. Na proposta para o Ensino Médio, as mudanças citadas não encontraram um cenário favorável para a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Sociologia e Filosofia, contudo a Lei 13.415/2017 abre margem para que essas disciplinas não sejam ofertadas nos três anos do Ensino Médio.

Alinhada à essa alteração, no final de 2019, a Escola Chile recebeu uma normativa com alterações curriculares, organização dos tempos e espaços de aprendizagens, que retirou a Educação Física do terceiro ano do Ensino Médio noturno. Além dessa alteração, a Portaria número 289/2019 (a) inseriu a Educação Física no Ensino Fundamental ministrada por um professor com formação na área, (b) os períodos de aula passaram a ter uma hora relógio, (c) do sétimo ano do fundamental em diante os estudantes terão apenas uma hora/aula de Educação Física semanal. Como expliquei anteriormente, essas mudanças vigoraram efetivamente até dia 19 de março de 2020 (SEDUC, 2019a).

Na Escola Argentina, deparei-me com uma personagem que transita os diferentes contextos e pode descrever o modo como os professores das escolas estudadas desenvolvem sua prática pedagógica, alinhando-se aos diferentes marcos legais descritos. Para o professor substituto Salim, o Instituto Brasil é o único contexto em que as aulas são planejadas a partir de conteúdos e estruturadas em uma sequência prevista em um planejamento, que argumentei estar alinhado com as diretrizes contidas nos PCNEM (BRASIL, 2000). Considero que as diretrizes não são as únicas condicionantes da prática pedagógica dos professores e professoras de Educação Física. Repito que a práxis é influenciada pela identidade, formação, condições de trabalho, entre outros aspectos. Considerando isso, ainda é possível traçar alguns paralelos entre os marcos legais e a prática. Na esteira desse entendimento, argumento que as diretrizes que requerem modificações na prática pedagógica são mais profundas e seu impacto é de longo prazo, na medida em que precisam influenciar a formação inicial e continuada para então promover alterações no fazer pedagógico dos professores.

A partir do relato do professor Salim, o ano de formação não tem muita força no tipo de prática, enquanto a instituição formadora influencia de forma mais decisiva a forma como o professor desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. Na sequência, apresento um relato de uma cena frequente nas escolas estaduais da cidade de Camaquã/RS. Os professores e professoras, para não faltar ao trabalho, acionam o professor Salim e pagam o valor de 25 reais para que ele o substitua nos dias, horários, escolas e períodos em que deveriam estar em aula. Ao fazer isso, os

professores não deixam a turma sem atendimento e não são descontados valores do salário, vale refeição e auxílio transporte pagos pelo estado. As escolas possuem acordos micropolíticos que limitam o número de substituições mensais, é importante relatar que os professores usam este recurso para ir a consultas médicas:

> Nesta manhã fui acompanhar as aulas na Escola Argentina e o professor René e a professora Miriam. Ao chegar fui informado pela supervisora Vera, que o professor René estava trabalhando em Educação Física e a professora Miriam na disciplina de religião. Optei por acompanhar o professor René, quando cheguei na quadra onde estava ocorrendo a aula, ele não se encontrava. Quem estava ministrando a aula era um professor substituto, Salim explicou que receberia 25 reais, para trabalhar durante um turno com as turmas do professor René. Ele contou que é formado em Educação Física e complementa a formação com o curso de Bacharel em Educação Física pela Uniasselvi, sendo sua formação Inicial Ulbra, com o estágio no Instituto Brasil, lugar em que o professor afirma ter aprendido bastante, pois nesta instituição os estudantes sempre tinham aulas dirigidas e orientadas dentro de um planejamento. Ele relatou, que o bom do Instituto Brasil era que, além de ter muito material disponível, nunca tinha o Largobol (nome utilizado pelo professor Salim para descrever aulas sem intencionalidade pedagógica). No Instituto Brasil a aula era sempre estruturada e sua função, como estagiário lá, era preparar os materiais para execução das aulas e auxiliar os professores. Relatou que lá também fazia substituições, as substituições lá são apenas com professores, professoras, estagiários e estagiárias com vínculo. Apesar de ter caráter de substituição as aulas são estruturadas e ele explicou que precisava planejar as suas aulas de acordo com o andamento das aulas do professor titular. Ele sintetiza dizendo que a cultura no Instituto Brasil é de ter aula. Conta-me que costuma fazer esse tipo de substituição nas escolas estaduais e municipais e que nenhum professor lhe passa os conteúdos ou algum tipo de plano de aula. Ele trabalha de acordo com a turma os materiais que estão disponíveis, geralmente é jogo (Diálogo com professor Salim no dia 7 de agosto de 2019 em uma aula de Educação Física com intenso trânsito de estudantes).

O trabalho docente é desenvolvido em contextos tensionados por diretrizes internas e externas, às vezes as externas são ressignificadas, silenciadas, transgredidas e traduzidas em normas internas. Outras diretrizes internas são apenas criadas diante de uma demanda, e as normativas internas sempre são mais fortes que as externas, nos casos em que estas não são controladas por dispositivos burocráticos externos. As alterações na hora/aula e nas disciplinas dispostas no currículo previstas na portaria estadual 289/2019 (RIO GRANDE DO SUL, 2019) podem ser controladas por dispositivos externos. O modo como as regras e normas são materializadas, a partir da perspectiva do professor Salim, contribui para a construção da cultura escolar. Apesar de estar inserido em um contexto tido como rígido quanto à aplicação de regras, normas e diretrizes, por vezes os professores transgridem essas regras, como descrito

pelo professor Salim em relação à sua substituição do professor Diego no Instituto Colômbia:

> O Professor Salim relata que na semana anterior substituiu o professor Diego no Instituto Colômbia à noite. Ele explica que o professor lhe chamou às 18 horas para entrar em sala de aula às 19 horas sem lhe dar nenhuma instrução, apenas dizendo que era para ele ir lá conversar com os alunos. Entendo, a partir do relato, que a função da Educação Física por vezes se torna ocupar o tempo do aluno com alguma atividade relacionada com as práticas corporais e com a cultura corporal de movimento. (Diálogo com professor Salim no dia 7 de agosto de 2019 em uma aula de Educação Física na quadra da Escola Argentina)

Os contextos são atravessados por diferentes níveis de burocracias vinculadas às Diretrizes Legais, e às vezes a rigidez como se materializa está vinculada às decisões dos gestores implementar, ou não, as orientações provenientes de esferas macropolíticas. Os gestores conferem o tom da implementação das normas, os professores e professoras que ocupam posições de gestão aplicam tais dispositivos de diferentes formas, alguns gestores e gestoras decidem efetivar com diferentes intensidades de rigor. Enquanto algumas mudanças atravessam os trabalhadores com alta velocidade e significativo impacto na vida dos professores e professoras, tais mudanças foram observadas no processo de aprovação das alterações no Plano de Carreira do Magistério, os salários dos servidores foram impactados três meses depois da aprovação do pacote de medidas na Assembleia Legislativa. Os professores se mobilizaram e fizeram uma série de atos para dar visibilidade, e buscar o apoio popular e político:

> Dia de manifestação na REE, os professores fizeram uma caminhada contra o pacote do Governador Eduardo Leite do PSDB a caminhada vai em direção à Câmara Municipal de Vereadores na cidade de Camaquã, para buscar um apoio através de uma moção dos vereadores. Na anterior, 90% dos Professores da REE entraram em Greve. Diversos atos e manifestações ocorreram desde então. Em virtude destes acontecimentos as feiras de ciências que aconteceriam nas escolas Colômbia, Chile e México não ocorreram, bem como Festival de dança no colégio Argentina, a professora Janice de Educação Física do colégio Argentina não entrou em greve, mesmo permanecendo ministrando as aulas e sendo ela a organizadora do evento o festival não ocorreu, sob a justificativa que a maioria dos professores estavam em Greve. Professores e professoras da REE fazem vigília em frente à Câmara de Vereadores e gritam palavras de ordem e a frase: "professor na rua, Leite a culpa é tua". As lideranças dos Professores entram na Câmara para solicitar uma Moção de Apoio dos vereadores de Camaquã aos professores da Rede Estadual em Greve e contra as mudanças no Plano de Carreira do Magistério estadual. Outros professores e professoras se revezam para também participar da sessão

> em que a moção foi votada e aprovada, muitos estudantes também participaram da caminhada. (Diário de Campo; em 25 de novembro de 2019, do centro de Camaquã/RS pela lomba da igreja até a praça Sylvio Luiz em frente à Câmara Municipal de vereadores)

As diretrizes legais parecem ter diferentes velocidades de implementação que pude identificar. Algumas diretrizes são mais rápidas, outras são operadas em uma velocidade intermediária, e outras são mais lentas. Respectivamente, observei diferentes velocidades nas diretrizes relacionadas à carreira docente, à estruturação curricular e às práticas pedagógicas. Notadamente quanto maior a dependência dos e das docentes para sua efetivação, menor é a agilidade na implementação, pois tais aplicações requerem um processo de formação amplo, complexo e um convencimento dos professores e das professoras da necessidade de necessidade, factibilidade e pertinência de tais implementações:

> Antes de começar a falar da questão, da aula em si é preciso dar um relato sobre a escola estadual no período anterior ao coronavírus. Foi um período de ataque histórico, do governo Eduardo Leite do PSDB, aos direitos dos professores e funcionários de escola. Além dos funcionários do Estado em geral, aos professores e funcionários. Em suma é o fim do plano de carreira como tínhamos, pois passamos cinco anos sem sequer a recuperação da inflação. Além de tudo, tivemos aumento de desconto da Previdência por duas vezes consecutivas e aumento da carga de trabalho, mudando completamente a sistemática sem discutir com nada conosco. Aumentar o tempo do período de 45 minutos para uma hora. Este é um profundo ataque e um profundo desrespeito aos funcionários da ativa e inclusive da inativa. Para completar ainda, depois de 52 dias de greve, mesmo fazendo a recuperação da greve, tivemos o desconto desses dias, ignoraram nosso direito à Greve, garantido na constituição. Isso gera descontentamento inédito e desta forma a gente começa o ano de 2020, para além do coronavírus, a história que a gente tá vivendo com esse governo de toda a imposição. (Entrevista remota com professor João em 1º de abril de 2020)

> Parágrafo único. As disposições deste artigo aplicam-se à organização de sindicatos rurais e de colônias de pescadores, atendidas as condições que a lei estabelecer. Art. 9º É assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender. (BRASIL, 1988).

Os direitos conquistados durante anos de lutas dos trabalhadores e trabalhadoras em Educação foram desmontados ao longo do tempo compreendido por este estudo, entre eles o direito à greve e as mudanças no plano de carreira do magistério. Na estrutura organizacional micropolítica como superar as lógicas simplificadoras que em geral dominam os espaços educacionais? No próximo capítulo, descrevo projetos observados em campo, resgato os objetivos específicos que dão

origem a duas categorias intimamente ligadas, que merecem ser discutidas juntas, pois apontam para um jogo de tensionamentos produzidos por práticas interdisciplinares, como argumentou Veiga-Neto (1994).

4.4 MOINHOS DE VENTOS OU GIGANTES? LIMITES, POSSIBILIDADES E TENSIONAMENTOS

A pergunta “Moinhos de ventos ou Gigantes?” remete à dificuldade de distinguir ilusão e realidade. Ilustra a minha dificuldade em distinguir as práticas, que desenvolviam apenas temas transversais das atividades pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares. Na sequência vou discutir duas categorias de análise provenientes dos objetivos específicos, que se aproximam quanto ao fenômeno que buscam identificar para entender. Inicialmente, construí os seguintes objetivos específicos que se alinham entre si e discutirei nesta seção: identificar limites, possibilidades e tensionamentos para realização de uma prática pedagógica interdisciplinar e entender como o professorado de Educação Física busca materializar a interdisciplinaridade em sua ação pedagógica. Entendo que os limites e possibilidades para a efetivação de práticas pedagógicas, em última instância, a sua materialização, depende do professor e da professora (TARDIF; LESSARD, 2005) e que, no contexto micropolítico, emergem os tensionamentos. A partir de cenas descritas e vividas pelos colaboradores, vou apresentar experiências, representações, construções, engajamentos, tensionamentos que mobilizam ou não práticas interdisciplinares nos contextos estudados. Buscarei apresentar o lugar da prática pedagógica interdisciplinar no discurso e cotidiano dos e das docentes colaboradores e colaboradoras.

Com o objetivo de entender como os professores de Educação Física desenvolvem suas práticas de ensino-aprendizagem, deparo-me com a professora Aimra’a, que indica algumas práticas pedagógicas diversificadas, desenvolvidas em forma de projetos no Instituto Brasil. O projeto que trata o tema sexualidade notadamente aborda uma temática transversal (BRASIL, 1998), enquanto os outros são marcados por uma disciplina específica, como os projetos de Dança Punhobol e Leitura: “Aqui eles se abrem mais, até porque temos um projeto que trata da

sexualidade, o projeto de dança, o projeto de Literatura e leitura, projeto do Punhobol e aí começam a ter outros caminhos" (Entrevista com a professora Aimra'a em 19 de julho de 2019).

Durante o trabalho de campo, deparei-me, por intermédio dos relatos em entrevistas, diálogos e Diário de Campo, com oito ações que evidenciaram algum nível de interdisciplinaridade. No Quadro 11, apresento essas atividades que envolveram professores e professoras de Educação Física dos contextos estudados. Duas outras práticas observadas aproximam-se do projeto sobre sexualidade mencionado pela professora Aimra'a. O professor Mariano relata a Eleição Simulada, em entrevista no dia 7 de novembro de 2019 e o professor Tarso relata a Competição de Punhobol Autogerida, descrita no Diário de Campo de 17 de julho de 2019, por não ter condições de avaliar como transdisciplinares e não haver participação de outros docentes. Decidi nomeá-las como práticas cidadãs, pois há a presença marcante de uma intencionalidade que visa à construção da cidadania.

Na primeira, o professor Mariano (de Educação Física) simula com seus estudantes uma eleição em que precisam construir uma plataforma de governo e apresentá-la aos colegas. Na segunda, o professor e diretor Tarso trabalha com equipes de Punhobol que competem entre si, sem a figura de um juiz/regulador, em que os participantes precisam fazer a autogestão da partida. Em ambos os trabalhos, é possível identificar o atravessamento de temas como ética, coletividade, articulação com a realidade, uma abordagem de conteúdos transversais (BRASIL, 1998a), porém não evidentemente interdisciplinar.

Quadro 12 – Práticas pedagógicas observadas em ordem cronológica.

2018	**2019**	**2019**	**2019**	**2019**	**2019**	**2020**	**2020**
Práticas Náuticas	Monalisas	Educação Ambiental	Café Literário	MIRE	Semana da Consciência Negra	EJA	APNP
Instituto Colômbia	**Escola México**	**Instituto Brasil**	**Escola México**	**Instituto Brasil**	**Escola México**	**Instituto Brasil**	**Instituto Brasil**

FONTE: Próprio autor.

A primeira prática interdisciplinar observada já foi relatada na seção, que discute os ajustes a partir do estudo preliminar. Esse projeto integra temas transversais e é desenvolvido mediante a parceria de diferentes docentes, ambientalistas e pais de estudantes. Apesar de deslocado do planejamento pedagógico da escola, o professor João, por meio das aprendizagens anteriores, com a participação ativa de colaboradores e colaboradoras, conseguiu atingir um nível de diálogo entre as disciplinas de Educação Física, Geografia e História. O projeto foi idealizado pelo professor João e, a partir da busca e da articulação de colaboradores, que evidenciaram o desejo de construir o projeto à luz do que foi o projeto realizado anteriormente:

> O professor João relata que sua vinda para Camaquã está atrelada ao seu projeto de vida, que inclui um projeto de turismo no Rio Camaquã. Ele me fala do projeto de Práticas Náuticas que iniciará e de como pretende descer o Rio Camaquã até sua foz. Em seguida explica-me como sua relação com a vela e a navegação começou a partir da compra de um barco que estava abandonado. Posteriormente, ele com o auxílio de outros professores organizaram em Passo Fundo/RS uma descida pelo Rio Passo Fundo até o Rio Uruguai. O projeto se vincula diretamente às questões ambientais. Durante as aulas no Seminário Integrado (Uma disciplina integradora do Ensino Médio Politécnico) foi construído um barco de materiais reciclados, João me mostrou um relatório detalhado com fotos e relatos da degradação do rio, por conta do lixo e o despejo inadequado de resíduos. Ele descreveu que no processo contou com o apoio de colegas professores de Biologia, História e de Língua Espanhola e da gestão escolar, bem como a resistência de uma supervisora e diretora que colocavam diversos entraves ao projeto. Contou-me que o grupo diminuiu à medida que o projeto se desenvolvia, pois as distâncias eram maiores e os projetos de vida dos estudantes participantes mudaram no decorrer do ano. Porém um grupo participou até o final, na chegada à Montevidéu no Uruguai os laços se aprofundaram, ressignificando os laços que modificaram as relações professor/aluno/pais (Diário de Campo; em 22 de setembro de 2018, em uma noite na casa do professor João com sua família).

Esse relato já aponta resistências que podem ser direcionadas ao projeto, ao professor ou professora ou a ambos. Na continuidade de seu relato, o professor João explica que a supervisora e a diretora que resistiam, interpondo entraves ao projeto, porque se sentiam ameaçadas por ele ter sido diretor na escola anterior. Um tensionamento micropolítico que afetou a prática pedagógica dos docentes. Quando as atividades propostas modificam as rotinas do cotidiano escolar, são entendidas como ações que “atrapalham”. Essa percepção por parte dos gestores pode ocorrer pela compreensão de que seu papel é controlar as rotinas e o funcionamento dos turnos.

Ball (1989) argumenta que o elemento controle é perseguido na dinâmica micropolítica e é alcançado no tensionamento da tomada de decisões, o que torna mais fácil e, por isso, viável ao professor tomar decisões que modifiquem apenas o seu tempo/espaço de aula.

O trabalho de releitura da obra Mona Lisa, de Leonardo da Vinci (1503 - 1506), proposto pela professora Niara, é um exemplo de prática interdisciplinar que não implicou a alteração das rotinas, pois foi desenvolvido em sala de aula. A atividade não objetivava ser interdisciplinar com a Educação Física; apesar de tematizar o corpo e suas representações, a professora Niara entende essa prática como um diálogo entre Arte e Sociologia. Sua compreensão de uma Educação Física pautada no esporte e saúde impede que ela reconheça a presença de saberes relacionados à Cultura Corporal na produção construída pelos e pelas estudantes. Monalisas foi o nome dado ao conjunto de releituras produzidas pelos e pelas estudantes da turma 203 da Escola México, na disciplina de Artes ministrada pela professora de Educação Física Niara.

Imagem 23 – Galeria das Monalisas

FONTE: Coletivo de estudantes da turma 203 da Escola México.

Na concepção da professora Niara, o trabalho ilustrado pela Imagem 21 consiste em uma articulação de saberes relacionados à Arte e à Sociologia, ela não compreende que as temáticas discutidas são pertinentes à Educação Física. Para ela, a abordagem da Educação Física limita-se a discutir o corpo a partir do prisma da saúde, portanto biológicas e mecânicas. Essa é a concepção compartilhada pelo coletivo docente das escolas participantes do estudo. Além da visão limitada do objeto de estudo da Educação Física, a professora Niara passa por um processo de desinvestimento da docência em Educação Física (HUBERMAN, 1999). Enquanto a professora abandona o desejo e sua identidade como professora de Educação Física, ela passa a investir e a

se identificar na docência diante da disciplina de Arte. Outro elemento considerado nessa fala é a dicotomia entre corpo e mente, que, para Ayoub (2005), é fortalecido pelo modelo disciplinar, paradigma que promove o distanciamento entre teoria e prática. Os colaboradores e colaboradoras, sejam estudantes, professores ou professoras, entendem a Educação Física como uma disciplina prática, reservando pouco tempo de aula para abordar aspectos conceituais, o que confere um caráter fortemente mecânico à disciplina.

> Jônatas: Adicionar elementos conceituais ajudaria a esses alunos que não gostam de Educação Física a criar e desenvolver um gosto pela disciplina? Já que a Educação Física trabalha bastante com corpo mente Niara: poderia sim, até porque Educação Física trabalha mais com corpo, né? Enquanto as outras disciplinas trabalham mais com a mente, a educação física é muito mais movimento do que cabeça, tu tem que ter uma estratégia. Mas é isso né. Sobre o corpo, eu já fiz o trabalho com eles, trabalhamos a ideia do corpo belo e do corpo saudável. Jonatas: Em Educação Física? Niara: Isso, na Educação Física lá na Escola México, eles fizeram vários cartazes sobre várias formas de corpo e questionando sobre o que é belo e o que é saudável. Montaram vários corpos com diferentes estruturas. Ficou bem legal. Eu gosto, se eu disser que não gosto, tô mentindo, mas eu precisava de uma motivação para chegar na escola e pensar: Hoje vou trabalhar com isso! Como eu tenho com a Arte e até com a Sociologia que não são minha área. Eu nem gosto muito de Sociologia, mas gosto desta questão de trabalhar com eles a ideia deles na sociedade. Eu gosto desta parte? Jônatas: Já pensou juntar Educação Física e Sociologia? Niara: Não, pior que não! Já juntei Sociologia e Arte, o trabalho de releitura da Mona Lisa. As Monalisas, foi um trabalho pensando em Arte e Sociologia (Entrevista com a professora Niara em 22 de outubro de 2019).

A formação inicial em Educação Física contribuiu para uma compreensão limitada da Educação Física, como ela explica na sequência desse diálogo, descrevendo uma formação sustentada pela prática de esportes. Para desenvolver os trabalhos nas outras disciplinas, nas quais ela não tem formação inicial, Niara se ampara nas representações sociais dessas disciplinas e em suas aprendizagens ao longo da vida mediante a experiência e a leitura. Ao problematizar os corpos, as representações sociais dos corpos, a representatividade das diferenças, a professora Niara produz conhecimentos conectados à Cultura Corporal, à Sociologia e à Arte como disciplina procedimental. Certamente um trabalho como esse poderia agregar outras disciplinas como História, Filosofia, Literatura e Língua Portuguesa, enfim, qualquer uma que pudesse contribuir para a reflexão e a produção de saberes a respeito do corpo e suas representações.

A professora Niara foi responsável por mais duas atividades interdisciplinares. O Café Literário, que integrou as disciplinas de Arte, Língua Portuguesa e Literatura e foi planejado coletivamente com outra professora que se dispôs a participar. As e os demais docentes não se engajaram na atividade, o que levou Niara a dizer que se "atochou", pois, além de planejar a atividade para toda a escola, ela teria que fazer isso contando apenas com o auxílio de uma colega. A outra atividade interdisciplinar foi a Semana da Consciência Negra, que ela entende integrar a Educação Física, a Arte, Religião e Sociologia; diante do coletivo docente que não a apoiou, ela decidiu realizar a atividade sozinha. Dialogar com a professora Niara sobre a participação da Educação Física nas práticas pedagógicas interdisciplinares reforça o seu entendimento de uma Educação Física marcada pela prática corporal e mecânica.

A professora explicou como projetou as atividades da Semana da Consciência Negra e que, ao tomar conhecimento do projeto, a direção solicitou que ela o aplicasse durante toda a semana, com toda a escola. Apesar de ter uma concepção limitada da Educação Física como prática esportiva para competição, o professor diretor Caio incentiva atividades em formatos diferenciados do modelo aula-sala-conteúdo: "o diretor professor Caio relatou que a produção de conhecimento precisa acontecer para além da sala de aula, para ele este é um dos princípios que orientam sua gestão na escola México, argumenta que é isto que ele tem buscado fazer" (Diário de Campo; em 21 de agosto de 2019). Niara explica que a direção da gestão anterior reprimia atividades para além da sala de aula, impondo restrições para utilização dos tempos e espaços, desqualificando e desmobilizando as professoras e professores por meio de comentários depreciativos:

> Eu quero trabalhar a Consciência Negra nas minhas aulas, mas aí naquela semana [do dia 20 de novembro] eu quero trabalhar todos os dias, e fazer uma culminância do projeto. Um dia de Maculelê outro dia a Cristina ensinando a fazer a questão das Tranças, que é muito legal porque tem toda uma história sobre as tranças funcionarem como mapas. No outro dia eu vou fazer a minha oficina de turbante, nós vamos trazer o Gabriel que é Pai de Santo, para falar da mistificação da religião, para desmistificar isso daí. E o que mais? Eu vou fazer também uma oficina das Bonecas Abayomi. O que eu quero fazer: vou fazer com eles em aula as bonecas e aí no dia, eles farão cada um com uma turminha [turmas do Ensino Fundamental] , entendeu? Para fazer estas oficinas, pelo menos a oficina das Bonecas. (Entrevista com professora Niara em 21 de outubro de 2019)

Na sequência, perguntei se a Educação Física participaria do evento, e ela me respondeu que “sim, somente na oficina de Maculelê”, que sua sobrinha iria ministrar. Essa resposta reforma a concepção mecânica da professora, já que conseguiu reconhecer que a Educação Física também pode discutir os aspectos históricos das tranças que marcavam os corpos negros do período em que o negro foi escravizado no Brasil. A concepção mecânica invisibiliza a possibilidade de discutir o lugar do brinquedo na cultura infantil africana e afro-brasileira, a partir da oficina das bonecas Abayomi.

A docência em outras disciplinas libertou a mente disciplinar da professora Niara para a promoção de práticas integradoras. Ela entende que sua formação inicial no Magistério Integrado ao Médio cursado no Instituto Colômbia também influenciaram essa forma de pensar interdisciplinar, exceto para com a Educação Física, que no curso Médio Integrado tinha caráter desenvolvimentista, privilegiando atividades motoras, como circuitos, que visavam promover o desenvolvimento motor da criança. A formação da professora Niara é fortemente marcada por uma Educação Física que cuida exclusivamente das questões do corpo separado da mente, da prática separada da teoria.

A construção da matriz curricular do Curso Integrado de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Técnico em Marketing foi construída de forma interdisciplinar desde seu início: (a) o primeiro movimento para organização do curso foi a montagem de uma Comissão do Curso Técnico; (b) essa Comissão decidiu que, para viabilizar as interlocuções entre as disciplinas e conteúdos, os professores deveriam montar materiais com a descrição da disciplina e dos conteúdos em um documento digital que foi compartilhado com todos os docentes; (c) na sequência, os professores acessaram os materiais dos colegas para identificar como poderiam dialogar com as disciplinas concomitantes no semestre em que a sua própria disciplina será desenvolvida; (d) num terceiro momento, os professores se reuniram de modo virtual, como ocorreu no primeiro encontro, e descreveram as possibilidade que enxergaram para construírem práticas pedagógicas interdisciplinares. Coletivamente os professores e professoras, mediados pela professora Melina, escolheram, em concordância com o perfil do curso,

que o trabalho poderia ser um eixo estruturante das disciplinas, o que favoreceu o alinhamento entre os componentes curriculares.

O processo descrito pode ser observado na sequência de e-mails recebidos pelos professores e professoras das disciplinas presentes no curso. O primeiro fragmento é anterior a esse processo e caracteriza esse curso como um projeto da gestão atual. Segundo o diretor Tarso, ele precisou “matar no peito” essa decisão. Identifiquei em diálogos paralelos que a criação do curso com essas características não é desejo de alguns professores e professoras, que entendem que estes e estas alunas vão baixar o nível (Diário de campo; em 10 de fevereiro de 2020):

> Colegas, no dia de hoje, 4 de julho de 2020, a Gestão *"Por um Instituto Brasil-Camaquã de Diálogos e Ações"* completa 3 anos. Em meio a tantos desafios e adversidades, buscamos sempre manter o diálogo com vocês servidores(as) e com nossos(as) estudantes, por meio da criação de espaços democráticos de participação formais, além da possibilidade de diálogo constante com as pessoas que integram a gestão. Temos também nos empenhado ao máximo para melhorar as condições de trabalho e ofertar as melhores oportunidades de formação educativa, sempre pautados pela premissa de tornar nosso campus mais inclusivo. Quero destacar apenas algumas ações realizadas pela atual Gestão e que, ao nosso olhar, contribuíram e contribuem para o crescimento da nossa escola: 1. Criação do *Conselho de Campus*, estímulo e apoio para a criação do *Grêmio Estudantil*, aumento da *participação democrática* de servidores(as) e estudantes em processos decisórios; 2. *Reforma* do auditório e do Front Light de identificação visual; 3. Aquisição do espaço de *Convivência para Estudantes* e de *Sala Modular Multiuso*; 4. Climatização de todas as salas de aula e laboratórios; 5. Instalação de data-shows em todas as salas de aula; 6. Investimento no trabalho com estudantes com necessidades específicas, com chegada de profissional especializada em Atendimento Educacional Exclusivo e proximidade da montagem de Sala de Recursos; 7. Estruturação do Laboratório de Matemática em andamento; 8. Reformulação de todos os cursos do campus (alguns em andamento); 9. Criação de novo curso, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Gestão&Negócios (início em 2021); 10. Investimento na formação pedagógica e qualificação de servidores(as); 11. Qualificação de eventos calendário e criação de novos eventos educativos e culturais, abertos à comunidade 12.Criação de documentos informacionais para servidores(as); 13.Criação da Pesquisa Institucional, visando compreender os processos de permanência e êxito de estudantes; 14.Investimento em Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão com orçamento do campus [...]. (E-mail enviado (E-mail enviado pelo diretor Tarso; em 4 de julho de 2020, *grifos do autor*)

Das escolas visitadas, apenas a Escola México, Instituto Colômbia e o Instituto Brasil evidenciam ter um planejamento de ações que envolve toda a instituição de ensino. No e-mail seguinte, a Coordenadora da Comissão do Curso Técnico inicia a articulação entre as disciplinas e conteúdos:

> Bom dia, segue link para reunião: https://[..] Prezados, durante os últimos meses a comissão do curso técnico na modalidade EJA, desenvolveu, a partir de muitos debates e considerações, o PPC que segue em anexo. Nesse momento em que lhes enviamos o projeto para apreciação, convidamos também para uma reunião, dia 12/08/2020 às 10h pela WebConf, na qual esperamos contar com as contribuições de todos vocês para arrematar esse processo. Atenciosamente, Melina Maria da Silva. Professora de Gestão e Empreendedorismo. (E-mail enviado; em 31 de julho de 2020)

A partir dessa reunião virtual ocorrida no dia 21 de agosto, os professores e professoras enviaram suas emendas com possíveis diálogos entre suas disciplinas e as demais, para que os docentes de outras disciplinas pudessem sugerir pontos de conexão com suas próprias disciplinas. Em diálogo, os professores Valter e Tarso afirmaram que a abordagem da Educação Física na EJA precisaria ser diferente em relação aos cursos integrados, devendo ser mais voltada para a Cultura Corporal e pautada na produção de experiências com as manifestações corporais.

> Bom dia pessoal. Estou enviando uma primeira versão das ementas para as disciplinas de Biologia para o curso EJA. Marquei em amarelo, no texto, as áreas com as quais podem ocorrer uma colaboração mais próxima (do meu ponto de vista - posso estar errado ou esquecido de algumas). Os colegas podem revisar e incluir outros pontos e áreas. Aceito sugestões para todos os aspectos das ementas. Abraços, Vanderlei (E-mail enviado em; 21 de agosto de 2020)

O professor Vanderlei (de Biologia) e o professor Valter (de Educação Física) entenderam ser possível trabalhar juntos quando o tema for voltado para a fisiologia humana. Os professores de Educação Física construíram três eixos para viabilizar o diálogo com os outros componentes curriculares. Eles elegeram o eixo conhecimentos sobre si (alinhando com saberes da Biologia, Química, Filosofia), conhecimentos sobre o outro (Administração, História, Informática) e conhecimentos sobre a sociedade (Sociologia, Geografia). A ementa apresenta o seguinte trecho estruturante: “Visando a interdisciplinaridade os conteúdos serão desenvolvidos em três eixos: conhecimentos sobre si, conhecimentos sobre o outro e conhecimentos sobre a sociedade. As atividades poderão ser desenvolvidas nos três eixos concomitantemente” (Excerto retirado da ementa da disciplina Educação Física I). O processo de construção segue com reuniões, compartilhamento dos saberes disciplinares e reconhecimento do outro:

> Olá pessoal, escrevo-lhes para reforçar a data da nossa reunião, nesta quarta-feira (26) às 10h, no link: https://[...] E também para compartilhar com todos vocês as ementas já enviadas, acho interessante entender as propostas dos colegas para pensarmos a nossa. https://[...].Melina Maria da Silva. Professora de Gestão e Empreendedorismo. (E-mail enviado; em 31 de julho de 2020)

A partir deste compartilhamento dos saberes das outras disciplinas, a ementa da Educação Física estruturou-se materializando seus conteúdos em diálogo com outras disciplinas:

> UNIDADE I – Jogos e brincadeiras. 1.1 O jogo sua história e funções nas Culturas (História: Movimento na Pré-história) 1.2 O lugar das regras e do lúdico nos jogos e brincadeiras (Sociologia) 1.3. Jogos e brincadeiras populares brasileiras (Língua Portuguesa: Oralidade) 1.4. Jogos e brincadeiras da cultura local 1.5. Jogos e brincadeiras indígenas 1.6. Jogos e brincadeiras africanos (História: história da África) 1.7. Jogos eletrônicos (Informática: Gamificação da vida) 1.8. Jogos psicomotores (Biologia: Fontes de energia) 1.9. Jogos cooperativos. UNIDADE II – Ginásticas. 2.1. História das Ginásticas e dos Métodos Ginásticos (Sociologia e História: Trabalho) 2.2. Nomenclaturas, movimentos e posturas básicas (Biologia: Células, tecidos, sistemas, órgãos e organismos) 2.3. Práticas individuais de Ginásticas (Administração: Ergonomia e Ginástica Laboral) 2.4. Práticas de Ginásticas coletivas 2.5. Composições acrobáticas. (Excerto da ementa da Educação Física I)

Depois dessa construção, as ementas foram enviadas para o setor responsável na reitoria em Pelotas/RS para serem avaliadas. O encerramento do trabalho de campo inviabilizou a observação da sequência do processo. A quarta ação interdisciplinar observada no Instituto Brasil foram as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) da Área de Linguagens. O e-mail a seguir relata uma parte no processo de construção das atividades remotas desenvolvidas durante a pandemia de Coronavírus. Para encurtar o tempo de aplicação e diminuir o número de avaliações, foram construídos blocos para as diferentes Áreas do Conhecimento (Linguagens, Humanidades, Ciências da Natureza e Matemática). Enquanto alguns professores e professoras das Ciências da Natureza decidiram não desenvolver práticas coletivas, os da Área de Linguagens e Humanidades trabalharam coletivamente. O desenvolvimento do trabalho coletivo não garantiu que as práticas fossem interdisciplinares:

> Boa noite! Como representantes do campus no Conselho Superior (CONSUP), expomos neste e-mail, um resumo com as principais definições que ficaram no documento final, que colocamos em anexo, após 12 turnos de reuniões nesta etapa final. O documento intitulado "Diretrizes para o desenvolvimento de Atividades Pedagógicas Não Presenciais no IB adotadas em razão da pandemia (COVID-19)" foi **APROVADO** pelos(as) conselheiros(as), após exaustivo debate, conforme pôde ser acompanhado nas transmissões ao vivo das reuniões. Também foi aprovada a **AUTORIZAÇÃO** para que os campus possam dar início ao processo de debate de todas as questões trazidas no documento, que poderão trazer como consequência a execução das APNP. Na semana que vem daremos início a esta fase de debate e construção, já com reuniões de gestão e possivelmente uma reunião geral de servidores(as). Mais adiante, estudantes e suas famílias também participarão, como não poderia deixar de ser. Neste momento pedimos que o documento seja lido em sua íntegra, para que as reuniões possam ser mais objetivas e as definições e possíveis execuções, sejam respeitadoras do que apontam as Diretrizes. Agora é analisar possibilidades, buscar as condições, claramente expostas no documento, para estudantes e servidores(as) participarem e, caso se decida pela execução, tomar as melhores decisões que envolverão por exemplo, público-alvo, calendário, métodos e procedimentos pedagógicos e psicossociais. Reforçamos que este processo oportunizará a participação democrática de todos(as) os segmentos, incluindo familiares, e que haverá sempre o cuidado com a divulgação das etapas do processo, assim como das decisões tomadas e das execuções realizadas. Contamos com a sua participação! Gratos pela atenção! *Alana, representante discente, Gustavo, representante Docente, Débora, representante TAE, Tarso, representante da Gestão* (E-mail enviado em 21 de agosto de 2020, grifos dos autores).

A descrição do processo de construção das APNP permite compreender o lugar dos professores e professoras como protagonistas das ações que se materializam no Instituto Brasil e como esses processos desenrolam-se democraticamente, por meio de representantes dos diferentes segmentos e da formação de comissões representativas. Já nos contextos estaduais, os professores e professoras operam em uma lógica de executores de orientações impositivas, provenientes de esferas macropolíticas superiores. Mesmo sem contar com os professores da REE e seus representantes sindicais (CPERS), os gestores parecem responsabilizar o professor:

> Prezados Colegas. Diante da pandemia do Coronavírus (Covid - 19), o cotidiano da população mundial foi alterado. A adoção de medidas para contenção do contágio acelerado do vírus incluiu, no âmbito educacional, a suspensão das atividades presenciais em instituições de ensino. A suspensão das aula na Rede Estadual do RS desde março tem lançado sobre as equipes pedagógicas desafios inéditos. Vivemos, portanto, uma experiência nova, onde a sala de aula é um cantinho da casa de cada aluno. Professores conversam e organizam à distância as atividades curriculares, e a escola, como um todo, se envolve nessas ações procurando fazer o melhor para que o processo ensino-aprendizagem aconteça, com o acompanhamento dos pais e responsáveis. Nosso esforço está concentrado em alicerçar as orientações pedagógicas necessárias ao enfrentamento de um momento de excepcionalidade, garantindo o máximo aproveitamento das aprendizagens decorrentes dessa situação, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores e professoras. Portanto, o foco está na qualidade da educação que será ofertada durante e depois da pandemia. Os planejamentos tiveram que ser repentinamente alterados, nosso ambiente doméstico tornou-se também nosso ambiente de trabalho e sentimos falta da alegre bagunça de nossas alunas e alunos. Muita coisa mudou e segue mudando sem que possamos ter muito controle. No entanto, um aspecto se mantém: você, professora e professor, segue sendo parte essencial desse processo. É o seu olhar cuidadoso e profissional que vai auxiliar nossas alunas e alunos a terem uma boa experiência de aprendizagem em tempos tão incertos. Para auxiliar nesse processo apresentamos aqui de forma esquemática as Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino. Neste documento você irá encontrar um resumo do documento original, publicado no endereço http://escola.rs.gov.br/orientacoes-aulas-remotas.pdf. Estamos cientes de que para atender a todos os estudantes, neste momento, algumas adaptações serão necessárias. Para isso, é fundamental a colaboração e o diálogo em busca de soluções que respondam às especificidades de cada contexto escolar, tornando este documento vivo, flexível, aberto e dinâmico, com a colaboração de todos os envolvidos com o processo educativo no Estado do Rio Grande do Sul. Agradecemos a todas e todos pela dedicação e empenho na execução de uma tarefa tão árdua e colocamo-nos à disposição para auxiliar nesse processo. (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 2)

A partir da proposição do Ensino Remoto Emergencial na REE, deu início a um árduo processo de adaptação e de aprendizagens por parte do corpo docente. Os professores e professoras, que antes ministravam suas aulas presenciais nas escolas, e, por conta disso, desenvolviam seus planos de trabalho e práticas pedagógicas voltados para o encontro com os estudantes, tiveram que se reinventar sem que houvesse tempo de preparação. As reuniões e formações da SEDUC/RS ocorriam enquanto as aulas estavam em curso. A apresentação do ERE oculta a real situação de abandono dos professores e professoras e solicita empenho desses e dessas docentes para criarem soluções diante de um cenário incerto, inseguro, instável e totalmente novo para todos e todas, como relata o professor João:

> Antes de começar a falar da questão, da aula em si é preciso dar um relato sobre a escola estadual no período anterior ao coronavírus. Foi um período de ataque histórico, do governo Eduardo Leite do PSDB, aos direitos dos professores e funcionários de escola, [...] em suma é o fim do plano de carreira como tínhamos então, pois passamos cinco anos sem sequer a recuperação da inflação, além de tudo tivemos aumento de desconto da Previdência por duas vezes consecutivas aumento da carga de trabalho mudando completamente A sistemática sem discutir com nada conosco, aumentar o tempo do período de 45 minutos para uma hora. Sendo um profundo ataque e um profundo desrespeito aos funcionários da ativa e inclusive da inativa. Para completar ainda, depois de 52 dias de greve, mesmo fazendo a recuperação da greve, tivemos o desconto desses dias. Isso gera descontentamento inédito e desta forma a gente começa o ano de 2020, para além do coronavírus a história que a gente tá vivendo com esse governo de toda a imposição. Outra situação que eu queria é colocar essa forma de imposição em relação a formação do professor. Eles estão propondo aula à distância como formação. Não é outra coisa é aula à distância. Se nós tivéssemos um grupo de alunos que tivessem as mesmas condições, o que não acontece. Nós temos alunos com celulares de última geração, internet e todo o aparato para a pesquisa e nós temos alunos que nem sequer tem celular, não tem internet. Como que a gente vai desenvolver um trabalho sabendo que tem essa diferenciação entre os estudantes? (Segunda entrevista com professor João; em 1º de abril de 2020).

Além da exclusão dos docentes do processo de construção das ERE, houve intensificação do trabalho docente, que passou a envolver frequentes reuniões, além do habitual, assistir *lives*, participar de formações para o uso das plataformas *on-line*, além da necessidade de aprender a utilizar ferramentas disponíveis nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) com as quais não estavam familiarizados. O ERE expôs a falta de recursos das escolas, a carga horária dos professores totalmente cumprida em sala de aula e as dificuldades geracionais com o uso das novas tecnologias que são atualizadas incessantemente. Mas o fato é que, no ERE, durante a pandemia do Coronavírus, o manuseio dos aparelhos eletrônicos, por exemplo, dos celulares, antes com posicionamentos controversos quanto à sua presença em aula, passou a ser essencial para a existência das aulas e das relações pedagógicas entre os pares e entre docentes e estudantes.

O ERE impôs e expôs condições desiguais entre discentes e docentes. Ele funcionou como uma massa corrida, aplicada com a intenção de cobrir as imperfeições causadas pelas desigualdades sociais entre estudantes e os diferentes níveis de aprendizagens, habilidades e competências entre os professores e professoras para lidar com as mudanças impostas pelo afastamento físico e sua implementação no lugar do ensino presencial. Enquanto o modelo adotado e construído pelo Instituto Brasil

provocou práticas voltadas para a interdisciplinaridade, na REE, o ensino remoto fortaleceu os muros disciplinares.

> (09:57, 14/10/2020) Gil: Oi, gente! Criei esse grupo pra facilitar nossa comunicação durante esse período (09:58, 14/10/2020) Gil: Tô com vocês pelo celular, hoje, mas vou enviar aqui um cálculo mais ou menos do tempo de que dispomos. Fiz ontem, mas não tive tempo de revisar. Partilho o esboço. (10:00, 14/10/2020) Valter: Opa!!!□□ □ (10:00, 14/10/2020) Valter: Boa!!! (10:00, 14/10/2020) Catiane: Tínhamos uma reunião agora, certo? (10:01, 14/10/2020) Gil: Certo. Era o que eu tinha apontado na agenda, ao menos. (10:02, 14/10/2020) Valter: Isso!!! (10:02, 14/10/2020) Gil: [Link para reunião] (10:33, 14/10/2020) Gil:[Link para acesso a uma pasta de documentos] (11:06, 14/10/2020) Gi: Colei os links na descrição do grupo pra gente ter acesso mais fácil e não precisar buscar no histórico de mensagens. Podemos nos reunir sempre no mesmo link. :) **Pra gente não esquecer, então: - colocar o modelo de plano no Drive; - abastecer o Drive com materiais e sugestões de temas até quarta; - reuniões quinta e sexta que vem (10h?) para construção dos planos.** (16:08, 14/10/2020) Ellen: Esse email significa que nossos planos de integração devem estar prontos? (16:11, 14/10/2020) Gil: □ (16:12, 14/10/2020) Ellen: Para construção dos PATs… (16:35, 14/10/2020) Ellen: Me respondendo, não precisa (16:35, 14/10/2020) Ellen: Eu acho (16:36, 14/10/2020) Gil: Hahahaha (16:36, 14/10/2020) Gil: A pandemia faz dessas com a gente (16:36, 14/10/2020) Gil: A gente já até se auto responde (16:37, 14/10/2020) Gil: Bom, a gente não tem nem condições de ter o negócio pronto até segunda, né? Seguimos. (16:42, 14/10/2020) Ellen: Na verdade, o Coordenador do DEPEX falou sobre isso na reunião do tads agora… (17:18, 14/10/2020) Valter: Tudo normal então!!!□□□□□ (19:04, 14/10/2020) Catiane: O melhor sou eu que fiquei sem bateria e quando li o problema ele já tinha sido resolvido. Ahahhahahah (14:18, 16/10/2020) Ellen: Boa tarde! Vocês leram o email enviado pela Viviane? (15:39, 16/10/2020) Ellen: Coordenação da TAI também enviou e-mail semelhante. Reunião na terça, às 10:45 (18:01, 16/10/2020) Valter: □□□□ (13:55, 19/10/2020) Gil: Boa tarde, pessoal. Sobre o calendário proposto para a FG, estamos com algumas concomitâncias entre adiantamentos: o segundo ano ocupa a metade final do quarto ano e a metade inicial do terceiro. Isso impacta, a princípio,- o meu trabalho com Espanhol, que terei o segundo ano enquanto caminho para a finalização do quarto ano e começo do terceiro; - o trabalho da Ellen, que trabalha com Inglês no segundo e no quarto ano; - o trabalho da Educação Física, que trabalha com segundo e terceiro ano. Ellen e Valter, tranquilo pra vocês? (Fragmento retirado de um grupo criado em um aplicativo de mensagem para organização das atividades; de 14 a 19 de outubro de 2020, **grifos meus**)

Decidi preservar as siglas nos diálogos que apontam para uma forma particular entre os e as docentes que trabalham no Instituto Brasil, o recém chegado ao contexto precisa se apropriar das siglas e nomenclaturas, tanto para entender o que está sendo discutido, como para se comunicar com os demais sujeitos do contexto. Essa internalização do sub idioma ocorre concomitantemente com a apropriação dos procedimentos burocráticos de registro dos planejamentos, projetos, aulas, relatórios de atividades, prestação de contas entre outras atividades que levam o coletivo docente a

construírem um sentido negativo da burocracia, que nos contextos educativos tem a pretensão de organizar, estruturar e conferir transparência. Na sequência apresentarei indícios de que somente a burocratização não é capaz de garantir a transparência sobre o que acontece na sala de aula.

Os professores e professoras que colaboraram de forma privilegiada com este estudo (Aimra'a do Instituto Brasil; Mariano do Instituto Colômbia; Alberto da Escola Chile; Niara da Escola México) identificam na burocracia um entrave para o desenvolvimento qualificado do trabalho docente. Bernardi e Molina Neto (2016) ampliam o debate ao argumentarem que o processo de burocratização da estrutura escolar diminui a possibilidade de ações coletivas e limitam a autonomia docente:

> Na escola, notamos que há dificuldade de organização conjunta, pois são reduzidos os espaços nos quais os docentes têm a possibilidade de elaborar, discutir e trabalhar conjuntamente em um projeto da área para a escola, já que perdem gradativamente espaços de planejamento coletivo, fruto de uma estrutura escolar cada vez mais burocratizada (BERNARDI; MOLINA NETO, 2016, p. 345).

Entretanto, o coletivo docente de linguagens encontra na burocracia, ou seja, em uma forma de organizar e estruturar o trabalho uma alternativa de desenvolver um bloco de atividades pedagógicas não presenciais com pretensão interdisciplinar.

Antes de explicar o porquê de utilizar os termos "pretensão interdisciplinar" cabe identificar dois tipos de burocracia sendo operada no contexto escolar. A primeira é institucional, que vemos no relato da construção da EJA integrada ao Técnico em Marketing, a instituição por meio da composição de uma comissão e a estruturação do processo viabiliza a criação de um curso com proposições interdisciplinares. A segunda, não institucionalizada, é operada pelos docentes da Área das Linguagens que estruturam o processo de planejamento, articulação e implementação das APNP's do bloco Linguagens. Nesta situação, a estruturação burocrática funciona como uma estratégia que possibilita a efetivação da prática pedagógica coletiva, os e as professoras utilizam este instrumentos para identificar pontos de diálogo entre as disciplinas, como ponto de partida para o planejamento.

Na reunião mencionada pelo professor Gil e pela professora Catiane em que ficou estabelecido as combinações de colocar o modelo de Plano de Ensino na pasta compartilhada; Abastecer a pasta compartilhada com materiais e sugestões de temas e

se agendou reuniões em dois dias para construção dos planos, os professores e professoras decidiram trabalhar com um tema gerador - Corpo - pois na compreensão deles, não seria possível reproduzir no modelo à distância e interdisciplinar as práticas pedagógicas disciplinares do ensino presencial. Depois da reunião, dialoguei com o professor Valter de Educação Física, que me relatou estar tendo dificuldade de ver a Educação Física na Área das Linguagens e no planejamento interdisciplinar que está se desenhando. Ele continua dizendo que o tema corpo, contribui para o diálogo, ele pondera que seu componente curricular ficará limitado à discussão conceitual (Diálogo com professor Valter; em 23 de outubro de 2020).

Entendo que a prática pedagógica do professor Valter, por estar pautada na promoção da atividade física como promotora de saúde e a mobilização dos estudantes para que desenvolvam um estilo de vida ativo, está alinhado com a concepção do papel da Educação Física Escolar defendido por Nahas (2000). Na sequência do diálogo convidei o professor a refletir sobre a Educação Física na Área das Linguagens. Argumentei que ele poderia pensar nos aspectos biológicos como uma forma de ler, interpretar, entender e compreender o corpo - tema gerador - e que existem outras formas de ler e traduzir este o corpo, a partir de aspectos culturais, sociais, filosóficos, históricos. Entendendo o corpo e suas manifestações como um código, que pode ser interpretado com estas diversas lentes. A Educação Física desenvolvida por meio desta concepção tem o papel de inscrever os e as estudantes na Cultura Corporal de Movimento.

Na efetivação das APNP's identifiquei, três distintos níveis de diálogo entre as disciplinas e seus conteúdos, o que me levou a descrever as APNP's com pretensão interdisciplinar. A construção da ideia de pretensa interdisciplinaridade se dá a partir do acompanhamento das aulas nos três blocos: primeiro, segundo e terceiro adiantamento na Área das Linguagens. Os blocos de atividades foram denominados como adiantamentos, o primeiro ano dos cursos TCA, TAI e TINF, formaram o primeiro adiantamento, os segundos anos dos mesmos cursos formaram o segundo adiantamento, a mesma lógica foi aplicada nos terceiros e quartos anos.

A análise das mensagens e a observação participante das reuniões indicam que o planejamento foi coletivo, bem como a construção do Plano de Trabalho apresentado

à coordenação e aos estudantes, entretanto a composição micropolítica dos grupos do primeiro, segundo e terceiro adiantamento implicou na materialização das APNP's com diferentes níveis de diálogo entre as disciplinas. O professor Valter relatou, que apesar do planejamento ser idêntico nos primeiros, segundos e terceiros anos, em cada etapa o trabalho se desenvolveu de forma distinta (Diálogo com professor Valter em 30 de outubro de 2020). No segundo adiantamento os professores Valter (Educação Física), Carlos (Literatura e Língua Portuguesa) e Ellen (Língua Inglesa) escolheram o tema o corpo negro no Basquete e na sociedade, desenvolveram suas aulas de forma alinhada quanto aos conteúdos, atividades e avaliações (Fórum e Resenhas), as aulas de cada disciplina ocorreram de segunda a quinta-feira e na sexta-feira a aula era conjunta. A APNP foi desenvolvida de ponta a ponta, os docentes realizaram seu planejamento, desenvolvimento e avaliação coletivamente (Diário de campo em 30 de outubro de 2020). No terceiro adiantamento após a escolha do tema o corpo trans, houve o planejamento e avaliação coletiva (Fórum e criação de um Slam), já o desenvolvimento foi individual, pois com a colisão de blocos em um mesmo dia e horário os professore Valter de Educação Física e Gil de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, tiveram que se dividir na efetivação da prática pedagógica, como descrito no fragmento a seguir:

> Gil: Outra coisa que queria ver com vocês: com a substituição de parte das turmas da Sabrina, eu acabei ficando com os quatro adiantamentos, o que vai ser bastante cansativo. A coordenação da TCA apontou a possibilidade de eu ministrar espanhol em separado, dado esse contexto, reunindo as turmas de primeiro e segundo ano em um só bloco, a fim de otimizar o meu trabalho. Atualmente, estou com 12 turmas distribuídas em quatro blocos. Separar o espanhol talvez me aliviasse a sobrecarga. Mas isso foge ao nosso acerto inicial. Gostaria de consultar vocês. (Professor Gil; em 19 de outubro de 2020)

O professor Gil relata sua sobrecarga com turmas dos quatro adiantamentos, o que implicou na colisão de horários e dias, por esta razão a interdisciplinaridade desenvolvida entre as áreas se estabeleceu a partir dos temas estudados e avaliações construídas coletivamente. Já no segundo adiantamento a professora Catiane de Arte e Valter de Educação Física e Carlos de Língua Portuguesa compartilharam apenas o tema: O corpo feminino e suas representações. Neste caso, identifiquei uma resistência da professora Catiane, que possui um posicionamento político de esquerda, em um diálogo na sala dos professores afirmou: "eu não trabalho, não consigo trabalhar com pessoas de direita" (Diário de Campo; em 30 de outubro de 2019). A organização das

disciplinas proposta por ela, previu uma alternância das disciplinas nos dias da semana, no plano acolhido pelos colegas Valter e Carlos de Língua Portuguesa, foram previstas apenas aulas disciplinares.

Compreendo que a razão para a interdisciplinaridade ter sido materializada de diferentes forma, reside nos arranjos micropolíticos construídos enquanto os professores trabalhavam de forma presencial. Enquanto a professora Catiane isolou as disciplinas no planejamento do segundo adiantamento, ela e o professor Gil materializaram as APNP's de forma integrada no quarto ano. A forma como os professores do segundo adi

Apesar das APNP's serem construídas no sentido de romper com o ensino disciplinar, o mesmo não ocorreu com a noção de cisão entre teoria e prática, já que as disciplinas que as e os docentes entendiam como práticas (laboratoriais) não integraram as atividades não presenciais. Sobre isto o professor Richard de Química, pondera: "a Estela [coordenadora do curso Técnico em Controle Ambiental - TCA] defende o ensino remoto, mas a disciplina dela, que implica no uso do laboratório, ficou de fora das APNP's" (Diálogo com professor Richard em 31 de agosto de 2020).

Na esteira desse argumento a Educação Física desenvolvida se transforma, tanto na direção interdisciplinar como no sentido de reduzir o hiato entre teoria e prática. Os professores Tarso e Valter, reconhecem a Educação Física como uma disciplina fortemente marcada pela prática e com uma ênfase menor em aspectos conceituais, portanto teórica. Ambos reconhecem que sua materialização no Instituto Brasil é eminentemente prática e ao mesmo tempo aderem às APNP's encaminhando uma atuação diferente não apenas nos aspectos relacionados à transição do ensino presencial para o remoto.

Entender tais limites e possibilidades implica compreender o que está entre os polos, compreender aquilo que não se pode classificar nem em um, nem no outro. No trabalho docente, os discursos e ações tencionam tanto possibilidades como limites. Na paleta cromática das escolas, não existem apenas duas cores polarizadas, mas uma vasta gama, um amplo espectro colorido de situações e nuances dúbias e contraditórias. Tais tensionamentos não são exclusivos da busca de uma prática interdisciplinar, mas para toda a prática que seja desenvolvida para além do trinômio;

sala-aula-conteúdo. Na Educação Física, a sala é a quadra, o que escapa aos limites das quatro linhas simbólicas, e isso gera tensionamento, como explica a supervisora da Escola Chile (Cristina): “os estudantes entendem que a Educação Física tem que ser na rua, se não for na rua não é Educação Física”. Essa noção de Educação Física, que se repete nos contextos escolares estudados, foi construída ao longo de anos por meio de práticas pedagógicas que subsidiaram essa ideia.

Aula nos contextos estudados são momentos em que estudantes jogam e assim aprendem um jogo ou esporte. Em alguns contextos visitados, a aula de Educação Física é, às vezes ou frequentemente, a ocupação do tempo vazio com um jogo. Ocupar o tempo vazio dos estudantes consiste em ocupar os estudantes diante da falta de um professor ou professora, diante de atrasos e imprevistos, o que leva à prática recorrente nas escolas estaduais de juntar turmas e delegá-las à professora ou ao professor de Educação Física. Observei, nas visitas aos contextos gestados pela esfera estadual, que a junção de turmas ocorre nas seis escolas com maior ou menor frequência nos diferentes contextos visitados. O professor Alberto relata como age diante dessa situação que inviabiliza uma prática pedagógica que se sustente em planejamento prévio e organização dos tempos, espaços e atividades de aula.

> Infelizmente o negócio está se nivelando por baixo, eu sei que muitas vezes eu deixo a desejar nas minhas intervenções[aulas]. Mas é por causa do bem maior [funcionamento das rotinas escolares], como não pegar minha turma com outras três turmas? Não só aqui. Cara, quando eu dou aula só para minha turma, eu até acho estranho. Aquele pátio para mim está vazio [apenas com uma turma na quadra], tem coisa errada e é quase impossível eu estar só com a minha turma. (Entrevista com o professor Alberto em 26 de agosto de 2019)

O professor Alberto entende como um bem maior a continuidade das rotinas escolares (EIZIRIK; COMERLATO, 1995), o que aproxima a escola do funcionamento de uma fábrica com uma linha de produção que não pode parar. Esse pensamento reduz a função da escola a um espaço formador de sujeitos e construção de um contexto que propicie condições ótimas para o desenvolvimento de novas gerações (SAVIANI, 1980). O funcionamento de uma escola regida pela lógica fabril implica a produção/reprodução de sujeitos com fortes tendências à reprodução (GÓMEZ, 1998). Tudo que coopera para essa lógica encontra fluidez, enquanto práticas que exijam criação e inovação podem encontrar resistências nos distintos segmentos: pais,

estudantes, colegas, direção. O desenvolvimento da escola nesses moldes não apenas garante a sobrevivência da sociedade, como estabelece um papel para a escola. A formação para reprodução é sustentada e sustenta as posições ocupadas pelo professorado e pela gestão na medida em que o ordenamento de corpos, mentes e desejos estudantis são ordenados para os interesses dos segmentos da sociedade.

> A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade [...] A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer. Dessa forma, contribui decisivamente para a interiorização das ideias, dos valores e das normas da comunidade, de maneira que mediante este processo de socialização prolongado a sociedade industrial possa substituir os mecanismos de controle externo da conduta por disposições mais ou menos aceitas de autocontrole (GÓMEZ, 1998, p. 14).

Nas situações observadas, quando não havia professor de Educação Física, outro professor era acionado; caso houvesse resposta negativa, no último período, os estudantes eram liberados para casa e, nos períodos intermediários, eram liberados para atividades de sua escolha e livre circulação nos espaços da escola. Essa última situação provoca uma cena análoga à de aula de Educação Física frequentemente observada, contudo sem a presença do professor ou de seu representante no pátio, como observei durante o encontro com o professor Salim, substituto de Educação Física:

> Enquanto alguns estudantes conversavam, outros estavam conectados aos celulares, outros jogavam Futsal, alguns jogavam Vôlei e um pequeno grupo jogava Tênis de Mesa, esse grupo era composto por estudantes da turma em aula de Educação Física e por estudantes que estavam fora da aula em outras disciplinas (Diário de Campo; no dia 7 de agosto de 2019 em uma aula de Educação Física na quadra da Escola Argentina).

A cena descrita repete-se nas escolas da REE. Não há planejamento formal para remediar possíveis faltas de docentes. A orientação da 12ª CRE determina às direções da escola que as professoras e professores membros da gestão entrem em sala de aula para suprir a falta e ocupe o tempo dos e das estudantes. Frequentemente isso não ocorre por não haver quem substitua a gestora ou gestor em sua função de mediar relações e controlar o uso dos tempos e espaços, segundo a supervisora Cristina

(Diário de Campo; em 15 de junho de 2019 na Escola Chile). Visualizar cenas assim me provocaram a reflexão sobre como a escola ocupa o tempo dos estudantes. Não que esta seja uma função da escola, mas algumas ações de professores e professoras materializam esta noção:

> A professora Felícia encontra um grupo de estudantes em frente à Escola Chile, que está fechada por conta dos demais professores e professoras da REE estarem em Greve e reunidos em uma atividade que visa conscientizar a comunidade sobre as mudanças no plano de carreira e os cinco anos sem reposição da inflação no salário. Enquanto isso, a professora Felícia executa alongamentos e algumas brincadeiras com o grupo de estudantes (Diário de Campo; no dia 25 de novembro de 2019 em uma aula de Educação Física na frente da Escola Chile em Greve).

Ações como essas descritas pelos instrumentos de pesquisa produzem a interpretação distorcida da Constituição de 1988, que concebe educação como um direito de todos e um dever do estado e da família, para além da ocupação do tempo. Com essa atitude, que foi noticiada em veículos de imprensa da comunidade, a professora Felícia projetou-se a favor da pauta defendida pelo governo e posicionou-se junto à 12ª CRE, que pressionava as escolas a voltarem ao trabalho, solicitando a identificação dos professores que aderiram à Greve e que, posteriormente, sofreram o corte nos salários, como descrito pelo professor João. Entendo que a professora Felícia posicionou-se dessa forma por conta de suas concepções políticas, seus vínculos com agentes que trabalham na 12ª CRE e seu vínculo de contrato de trabalho emergencial há mais de vinte anos, como ela afirmou no diálogo em visita à Escola Chile (Diário de Campo; em 18 de julho de 2018).

A Greve acaba pondo em xeque a função da escola pública Inglesa do século XVIII, que acolhia os filhos e as filhas de trabalhadores e trabalhadoras, que foram retirados das fábricas, as crianças que eram submetidas a atividades insalubres. Os economistas entendiam ser prejudicial manter as crianças nas fábricas em uma sociedade com expectativa de vida de 35 anos, na melhor das hipóteses, disponíveis ao trabalhador. Nessa conjuntura, as crianças permaneciam na escola enquanto seus pais trabalhavam. Para Adam Smith, a escola tinha como objetivo ajustar o trabalhador à nova dinâmica social imposta pelas transformações operadas pelo capital. De acordo com ele, que era um economista, um povo educado é mais pacífico do que um povo inculto (GOTARDO; FAVARO, 2019, p. 53).

O tempo é objeto de disputas no Instituto Brasil. Os professores que buscam maior carga horária ocupam comissões que discutem a estrutura do curso, o que inclui a carga horária das disciplinas. Como explica o professor Andrew (de História), a disciplina de Artes tem uma carga horária baixa em relação às demais e é desenvolvida apenas no primeiro ano. Conforme seu relato, isso ocorreu por conta da ocupação sucessiva de professores substitutos nesse cargo, os quais geralmente têm menor envolvimento com a instituição, por seu trabalho ser restrito ao período de vinte e quatro meses (Diário de Campo; em 5 de dezembro de 2019, em diálogo na sala dos professores). Entendo não ser por acaso que os professores que se envolvem em disputas por carga horária para suas disciplinas com maior veemência não buscarem a associação em práticas coletivas interdisciplinares, que diminuem as marcas da hierarquização das disciplinas escolares.

> Participo da reunião dos professores no turno da tarde. Serão discutidos pontos relacionados a reformulação do curso Técnico Integrado em Automação Industrial e formulação do curso integrado Eletroeletrônica. Professores se organizam e evidenciam o desejo de manter e ampliar carga horária, os ânimos ficam acirrados. Cerca de quinze professores se dispõem a ocupar a Comissão de reestruturação e estruturação. A professora Caren, que coordena o processo à frente da Comissão Organizadora, argumenta que uma comissão tão extensa não é interessante e se for só para discutir carga horária seria interessante apenas um docente de cada área, a partir dessa fala quatro professores retiram seus nomes. Renato, coordenador do curso técnico, salienta que a carga horária será discutida em um segundo momento. Professores não vinculados ao projeto interdisciplinar são dispensados e saem, enquanto os professores envolvidos na organização da Mostra Interdisciplinar das Relações Étnico-Raciais discutem e mapeiam os diferentes trabalhos produzidos pelas turmas, coletivamente os professores constroem uma lista relacionando turma e professor orientador (Diário de Campo; em 31 de setembro de 2019, em uma sala modulada no Instituto Brasil).

A equipe de professores no Instituto Brasil é dividida e organizada em dois grupos: Formação Geral e Área Técnica. Três cursos são nominados como integrados, nominação esta inócua já que, segundo o professor Andrew, não ocorre integração nem entre os professores da Área Técnica, nem entre professores da Formação Geral. De acordo com o professor Éder, de Geografia, a Mostra Interdisciplinar das Relações Étnico-Raciais(MIRE) consistiu na primeira atividade interdisciplinar construída coletivamente em dez anos, desde a fundação da escola. Os professores que saíram da reunião para organização da Mostra são da área técnica (dois de Matemática e um de Química). Entretanto, durante o período observado, os três, em nenhum momento,

construíram e efetivaram propostas interdisciplinares nem mostraram interesse em construir práticas neste sentido.

Em um diálogo com os colegas, o professor de Química, ao ver o aplicativo de mensagem, disse: “não sei como os conteúdos dos colegas podem se relacionar com os meus conteúdos, por isso vou trabalhar sozinho, a não ser que alguém consiga relacionar seu conteúdo com Química Orgânica” (Debate em grupo virtual, em 16 de outubro de 2020). Na sequência do debate, o professor Carmo explica que vai trabalhar em um bloco sozinho, porque tem receio de os estudantes não aprenderem os conteúdos de sua disciplina; isso reforça a noção de que as práticas são estabelecidas a partir do trinômio sala-aula-conteúdo. Monitorei as ações desses docentes durante o período de distanciamento físico imposto pela pandemia de Covide-19: os três não realizaram nenhuma atividade enquanto as atividades não se estabeleceram de forma curricular e letivas. Também monitorei as atividades dos professores participantes da MIRE: todos se envolveram e propuseram aos estudantes atividades de livre adesão por meio de *lives* no *Youtube* em formato de rodas de conversas, debates, seminários e minicursos (Diário de Campo; em 26 de outubro de 2020).

O tempo, ou a falta dele, aparece como justificativa em escolas da rede estadual e na federal de não serem desenvolvidas práticas para além da sala-aula-conteúdo, mesmo que esse conteúdo seja o “jogar bola” de alguns e algumas estudantes, como observado nas escolas Chile, Argentina, México, Equador e Colômbia. O discurso da falta de tempo, se analisado ingenuamente, implicará a não observância de outros interesses que mobilizam as práticas pedagógicas dos professores e professoras. Nos contextos analisados, existem duas condições distintas quanto à ocupação do tempo com aula em sala de aula.

O tempo é organizado e remunerado de formas diferentes se compararmos as Redes Federal e Estadual. Tanto a remuneração quanto a organização do tempo nos dois contextos incidem diretamente sobre o trabalho e a vida dos professores e professoras. Os da Rede Federal trabalham em regime de dedicação exclusiva, não podendo realizar outras atividades laborais para além do Instituto Brasil, o que lhes confere melhores condições de organizar e realizar o trabalho docente. Eles trabalham com seis turmas, sendo que em cada uma ministram uma hora e meia de aula por

semana, o que totaliza nove horas de trabalho em sala de aula por semana e três horas semanais divididas entre os turnos da manhã e tarde para reuniões, palestras, formações nas quartas-feiras (Diário de Campo; em 17 de julho de 2019).

Os valores recebidos por essas horas de trabalho, mais o tempo de atendimento individual, planejamento e projetos, são no mínimo uma vez e meia maior do que os professores da Rede Estadual, que trabalham o mesmo quantitativo de horas. Entre os professores das escolas estudadas, todos e todas tinham formação em nível de especialização: o professor João, da Escola Uruguai, tem mestrado; Aimra'a e Valter, do Instituto Brasil, têm respectivamente mestrado e doutorado. Se considerar a formação de especialização, o professor da REE receberá por 40 horas de trabalho semanais, cerca de três mil reais somando os valores de vale transporte e alimentação. Enquanto o professor da Rede Federal, se for substituto, recebe quatro mil e cem reais; caso seja efetivo, recebe mensalmente cinco mil e duzentos reais. Essa diferença de mil e cem reais se dá pela retribuição por dedicação exclusiva. Para que o professor da REE se aproxime dessas condições, precisam trabalhar como os professores Mariano e René descreveram:

> Converso com o professor Mariano sobre seus horários de trabalho e ele relata sua rotina para dar conta de trabalhar em duas cidades em redes diferentes. Ele trabalha em Camaquã/RS na Rede Estadual (20 horas) e na cidade de Pelotas/RS na Rede Municipal (40 horas). Explica que fica na casa de parentes em Camaquã/RS e que precisa ter uma jornada em três turnos para cumprir o horário no Instituto Colômbia, para isso saí na madrugada de quinta-feira de Pelotas/RS, cidade onde reside, trabalha nos três turnos e na sexta-feira trabalha manhã e tarde para completar carga horária. No final do turno de sexta-feira ele retorna para sua casa em Pelotas/RS. Todas as turmas da tarde estão com a professora do Ensino Fundamental, então a direção ofereceu um projeto junto às professoras das séries iniciais, ele treina uma equipe de Futsal (Diário de Campo; em 7 de novembro de 2019, nas brechas da tabela de horário de trabalho do professor Mariano no Instituto Colômbia).

Em que condições o professor que desenvolve seu trabalho nessa dinâmica tem de produzir ações fora do âmbito sala-aula-conteúdo? Não constitui exceção na REE professores que se desdobram em diferentes redes de ensino e até mesmo dividem-se entre trabalhos em contextos não-escolares, visando a melhores condições de vida:

> O professor René, que está sendo substituído pelo professor Salim, chega no terceiro período na Escola Argentina, porém não atende às suas turmas. Em diálogo relata que solicitou a substituição para dar conta das listas solicitadas pelo departamento da Educação Física da 12º CRE para os jogos estudantis(JERGS) e para dar conta da carga horária na escola particular em que trabalha (20 horas). Explica que por conta da participação nos JERGS, precisa compensar as horas na escola da Rede Particular. O Professor René tem 40 horas no estado, trabalha de segunda à quinta-feira à noite em uma academia com HIIT (treinamento intervalado) e Aeróbica e completa sua jornada de trabalho com 20 horas dedicadas à escola particular (Diário de Campo; em 7 de agosto de 2019, na Escola Argentina).

Esse fragmento desvela o envolvimento dos professores com os JERGS, e esse envolvimento é mais intenso no primeiro semestres anual, quando os professores e professoras de Educação Física precisam formar equipes em suas escolas e organizar a fase municipal das disputas. Isso implica viabilizar chaveamento das equipes, arbitragem e permissão ou aluguel de espaços para as disputas, enfim, ações que são valorizadas pelos professores envolvidos, criticadas pelos que não participam e desejadas pelos estudantes habilidosos das escolas. No segundo semestre, apenas as equipes vencedoras da fase municipal envolvem-se em viagens: os professores que viajam por suas escolas não são substituídos em suas aulas, de modo que os estudantes são liberados porque o professor de Educação Física está no JERGS (Diário de Campo; em 4 de setembro de 2019, em visitas à Escola Chile, à Escola Argentina e ao Instituto Brasil). No mesmo dia em que estudantes foram liberados pela direção das escolas Argentina e Chile, no Instituto Brasil os e as estudantes tiveram aula com o professor de Biologia em uma substituição combinada com o professor Valter, para que a equipe de Vôlei pudesse disputar a etapa microrregional.

O que a valorização das competições esportivas implica para a prática pedagógica? Cotejando entrevistas, diálogos e informações registradas no Diário de Campo identifiquei que existe um processo imbricado de fortalecimento do Esporte nas aulas de Educação Física: os JERGS, a prática pedagógica desses e dessas docentes com rupturas, como exceção à regra. Nas aulas são desenvolvidos conteúdos esportivos; mesmo quando os professores refletem ou são questionados sobre possibilidades de introduzir novos conhecimentos, o esporte segue figurando como opção. O professor Salim, ao apontar possíveis conteúdos, menciona o atletismo; os professores Valter e Tarso, ao inserirem novos conteúdos, fazem-no desenvolvendo o punhobol, corfebol, esportes com raquete, e em um semestre, atividades rítmicas no

Instituto Brasil. A representação de que a Educação Física é materializada por gestores e colegas fica explícita no caso do diretor Caio, da Escola México:

> Dia desses ele [diretor Caio] me falou: comprar material para esses guris jogarem a bolinha que jogaram no JERGS? Sim né! Eu por acaso tenho uma bola para cada 2 alunos? Vai fazer treino específico, trabalhar fundamentos com eles? Eu tenho um 8º ano de 35 alunos, para uma bola. Para botar eles numa fila só? Só enquanto um tá trabalhando os outros estão se matando na fila. Esse tipo de coisa me entristece, que me faz ... Sei lá! Mas por outro lado, se eu chego a ser demitida e terminar o meu contrato eu não sei o que que eu faço, eu não sei fazer outra coisa, eu nunca trabalhei em outra coisa, vou para o comércio? Nunca vendi nada, não sei! (Entrevista com a professora Niara no dia 22 de outubro de 2019 em uma manhã fria que aqueceu aos poucos).

Nessa dialética, a prática pedagógica é dominada pela hegemonia dos esportes com maior força respectivamente para futsal, vôlei, handebol, basquete. Considero esse fragmento da fala da professora Niara o epílogo do seu trabalho docente em Educação Física na REE, uma vez que ela expressa seu abandono intelectual e engajamento com a disciplina, um desinvestimento da docência específica (HUBERMAN, 1999). Ela vê na docência fonte de prazer e sofrimento e afirma que tem sentido mais prazer trabalhando nas disciplinas de Artes, Sociologia e Filosofia. O professor Caio, que trabalha como gestor na direção, materializa uma representação coletiva recorrente nos contextos. Os pares expressam por meio de falas como estas e práticas que valorizam e incluem apenas os estudantes habilidosos, e que a função da Educação Física é a formação de esportistas. Em um exercício de sistematizar e sintetizar as informações obtidas nos contextos, posso descrever os seguintes tipos de aula de Educação Física nas sete escolas: a) aulas sem intencionalidade pedagógica, aulas livres; b) aulas em que um esporte e atividade rítmica é desenvolvida; c) aulas em que um esporte é ensinado nos aspectos técnicos; d) aulas mistas quanto à sua intencionalidade pedagógica (metade do tempo é dirigida e metade do tempo ou final do período é livre); e) aulas mistas quanto aos grupos de estudantes (enquanto um grupo joga, outros não participam ativamente). Durante as aulas do professor João e do professor Mariano, observei práticas pedagógicas em que esportes eram desenvolvidos, contudo os estudantes não engajados eram mobilizados a participar das aulas por meio de desafios e diálogos com o professor (Diário de Campo; em 4 de maio de 2019, no Instituto Colômbia, e em 7 de novembro de 2019, na Escola Uruguai; entrevista com a professora Niara, em 22 de outubro de 2019).

Ao mesmo tempo em que a iminência de competições fortalece a presença desses conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física, que por vezes é utilizada para treino do time base do JERGS, as aulas em que os esportes são desenvolvidos com exclusividade reforçam os estereótipos do componente curricular: suas representações fomentam as competições internas bem como as externas. Além de a hegemonia esportiva afunilar as possibilidades pedagógicas da Educação Física, ela é operada para a produção e reforço de discursos e práticas de exclusão e machismo, pois não operam no sentido de inviabilizar o acesso feminino à prática esportiva. A cena descrita na sequência materializa a produção da exclusão, que ocorre também nas aulas em que as meninas não são estimuladas a se engajarem nas práticas esportivas:

> Dirijo-me à Escola Chile para contatar a professor Felícia, que há mais de 20 anos trabalha nesta escola. Ela está organizando um campeonato esportivo envolvendo diferentes turmas e os três turnos. O campeonato é exclusivamente masculino e unicamente na modalidade Futsal. Converso com ela, que se disponibiliza a assinar o TCLE e responder o questionário, espero até o fim dos jogos, mas ela não me devolve e diz que responderá em outro momento. Pergunto a ela, por que as gurias não estão competindo, ela me responde que não gosta de trabalhar com meninas e é por isso, que treina apenas as equipes de Futsal masculinas da escola (Diário de Campo; em 18 de julho de 2018, em uma noite fria na Escola Chile).

Práticas como a descrita foram observadas apenas na Escola Chile; nas demais, são proporcionadas competições internas para as meninas. Porém, competições como esta e aulas que privilegiam os mais habilidosos reforçam o estigma da Educação Física como disciplina que desenvolve exclusivamente a prática esportiva. A representação da Educação Física como prática de esportes e, prioritariamente, futsal e vôlei, é reforçada pela reprodução de aulas em que um grupo “joga bola”, outro joga “vôlei em roda”, e outro grupo fica disperso na quadra sem atividades dirigidas, “enquanto a professora conversa com um grupo de estudantes” (Diário de Campo; em 20 de agosto de 2019, depois de trinta quilômetros de estrada de terra). Essas aulas foram ministradas pela professora Alana, de Matemática, na Escola Equador. Como foi explicado anteriormente, a professora de Educação Física passou a ser a diretora da escola, a 12ª CRE designou Alan, que tem vínculo de contrato emergencial há dez anos e há oito trabalha na Escola Equador, para assumir as turmas nos períodos de Educação Física.

A professora Niara relata a dificuldade de desenvolver a prática esportiva e não consegue pensar em outros conteúdos ou abordagens para o desenvolvimento da Educação Física para além do esporte. Ao refletir sobre o assunto, a professora evoca memórias de sua formação inicial:

> Vai para Ulbra [Universidade Luterana do Brasil], e eu estou dizendo a Ulbra, porque foi a Universidade que eu estudei. E aí lá tu tem um universo de coisas. Ô, enche os olhos ao entrar numa sala com materiais coloridos com um monte de coisas, que tu não tem como não te encantar e ser criativo. Aí tu chega na escola, tem aquela bola rasgada ali, o que é o que tem? Tem duas bolas de Basquete, mas não tem como jogar, e, ele [diretor Caio] te diz que esse ano não tem como arrumar. A cesta só tem essa aqui e não tem a do outro lado, bola de Handebol também era uma só e o Vôlei? Só agora eu e a Andriele que colocamos a fita na quadra, para marcar. Fixamos uma roldana na parede, para poder colocar a rede, porque o ferro foi roubado e só tem um ferro. O ginásio, se eu não limpar ele não vai ser limpo, tem dias que eu não dou aula de nada, eu venho para cá e essa aluna aí é uma da turma que me ajuda a limpar o ginásio, varrer e passar pano. Porque as tias não limpam o ginásio. E eu não quero, eu não gosto, eu não sinto mais nada pela Educação Física, não sinto vontade de chegar em casa e pensar: hoje eu vou organizar uma aula com circuito, com tal material, eu não tenho mais este ânimo (Entrevista com a professora Niara no dia 22 de outubro de 2019, em uma manhã fria que aqueceu aos poucos).

A esportivização da Educação Física nas escolas estaduais e federal de Ensino Médio da cidade de Camaquã/RS implica a destinação do tempo curricular ao componente curricular quase que exclusivamente ao esporte. Outros conhecimentos relacionados à cultura corporal são negligenciados, limitando a Educação Física escolar como reprodutora das hegemonias presentes na sociedade de consumo. O apagamento dos temas transversais, bem como das danças, das lutas, dos jogos e brincadeiras, das práticas corporais de aventura e ginásticas não favorece a ocupação dos tempos e espaços com práticas interdisciplinares.

Alguns professores - Janice e Maiara, da Escola Argentina, Fausto da Escola Uruguai e Niara da Escola México - argumentam que, para completar a carga horária de trabalho, precisam desenvolver à docência em outras disciplinas, o que faz deles multidisciplinares. Enquanto o professor Fausto explica que, nas outras disciplinas, vai à sala e conversa com os estudantes e as estudantes, semelhantemente, na aula de Educação Física, entrega a bola aos que querem jogar e observa o jogo; a professora Janice se implica na prática pedagógica e argumenta que a docência em Sociologia a ajuda a abordar temas em Educação Física. Já a professora Niara, ao atuar com Artes,

Sociologia e Filosofia, passa por um processo de transformação da identidade docente: abandona o engajamento com a Educação Física e investe em atividades críticas e reflexivas na disciplina de Artes, em que afirma estar redescobrindo a docência. Segundo ela, o cenário de precarização da estrutura física provoca esse movimento.

O sucateamento da escola atinge diretamente à Educação Física, cuja prática pedagógica, segundo ela, são necessários materiais. No Instituto Brasil, por ser uma autarquia, há maior autonomia na gestão dos recursos. No entanto, estes foram reduzidos por conta da Emenda Constitucional 95/2016, que limitou o avanço no investimento em Educação; esse dispositivo é frequentemente utilizado como explicação para a redução de investimentos, contudo o discurso não se aplica aos gastos parlamentares. O professor Valter, de Educação Física, em um dia que retira materiais gastos pelo uso e que serão doados a professores da Rede Estadual e Municipal de Camaquã/RS, explica que a quantidade de materiais diminuiu muito, e argumenta que, atualmente, eles administram materiais recebidos por intermédio de pregões anteriores à aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241/95), que se converteu em Emenda Constitucional (95/2016).

A visita em um mesmo dia à Escola México e ao Instituto Brasil produziu a reflexão de que algumas ações produzidas no contexto macropolítico[48] conduzem o Instituto Brasil a um percurso semelhante ao da Escola México. Essa escola é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), que em sua inauguração foi um espaço de destaque por sua estrutura construída intencionalmente para ser modelo de Educação Pública, hoje se encontra abandonada pelo poder público e pela comunidade, como relata o diretor Caio (Diário de Campo; em 20 de agosto de 2019). O fragmento a seguir descreve a percepção e a reflexão dos docentes da escola pertencente à Rede Federal, que identificam o processo de precarização.

[48]O Reitor da Rede da qual o Instituto Brasil faz parte, em reunião com o grupo de professores e professoras, no dia 26 de agosto de 2019, explica que a rede tem passado por uma série de cortes orçamentários, com frequentes bloqueios do Governo Federal nas verbas que seriam destinadas a manutenção e investimentos. Apresenta os valores repassados pelo Estado e as ações de ajustes promovidas, os cortes incidem sobre pessoal terceirizado, projetos de pesquisa e extensão. Entendo que tal indicativo fortalece a priorização da aula-sala-conteúdo.

> Uma professora efetiva de Arte, recém chegada se apresenta e fala de suas origens, ela é de Santa Maria e passou no concurso para professora efetiva e se mudou para Camaquã/RS, onde alugou apartamento, faz perguntas sobre moradia e os colegas ajudam. Ela indica planos de trabalhar com cerâmica e já aponta para planos de montar um ateliê, argumenta sobre o conteúdo com a professora de Literatura, e fala com Anderson que coordena e representa os professores da Formação Geral sobre o espaço para o ateliê. Ele explica que já existe uma Sala das Linguagens e que a reforma do forno dela pode ser viabilizada pelos professores da Automação. Argumenta que na atual conjuntura os investimentos desse porte foram reduzidos e por isso, entendia ser difícil a construção deste espaço. Professores falam da precarização de suas carreiras e da redução dos investimentos na Rede do Instituto Brasil, por parte do Estado. Os professores salientam que o mesmo processo se deu em escolas geridas pelo Estado do Rio Grande do Sul, que por vezes buscam recursos junto aos pais para o custeio de material de limpeza, como descreve o professor Lucas ao relatar que na escola estadual que seus filhos estudam os pais são constantemente acionados para financiar materiais para manutenção e funcionamento da escola (Diário de Campo; em 4 de outubro de 2019 em visitas às escolas México e Brasil na sequência).

Além de materializar a precarização em estágios diferentes nas duas redes de ensino, o fragmento apresenta a chegada de uma professora recém nomeada. Os professores provenientes de outras cidades, que são a grande maioria, são chamados de professores estrangeiros. Estes mantêm moradias alugadas individual ou coletivamente na cidade de Camaquã/RS, os e as professoras trabalham durante quatro dias em dois turnos e retornam às suas cidades, onde permanecem por três dias. Além do aspecto temporal nessa situação vivida pelos professores, o estrangeiro se conecta menos aos aspectos culturais particulares da cidade de Camaquã/RS. Os dois pontos levantados não inviabilizam práticas coletivas interdisciplinares, apenas atuam como um empecilho a ser superado. Já que a prática pedagógica coletiva exige tempo de planejamento em reuniões em conjunto, são propostas atividades interdisciplinares com vistas a estabelecer relações com a realidade vivida pelos e pelas estudantes (VEIGA-NETO, 1994; FAZENDA, 1993).

Ao ocupar cargos de gestão, o docente passa a ter outro olhar para o contexto, como argumentou o professor Mariano em sua entrevista. Em diálogo com o professor Tarso, observo que ele faz uma análise do contexto que foi confirmada nas observações registradas. Ele explica que está diretor no Instituto Brasil e está afastado de suas turmas de Educação Física, sendo substituído pela professora Aimra'a. Enquanto equipes escolares de punhobol preparam-se para a disputa de uma etapa do Campeonato Gaúcho de Punhobol Escolar, explico o projeto e lhe questiono sobre a

existência de práticas pedagógicas interdisciplinares no Instituto Brasil e se há o entendimento de que essa prática é construtiva para a “meninada”, como ele se refere aos estudantes. Ele prontamente responde “sim”, a prática interdisciplinar é produtiva e suas produções são incentivadas, porém destaca alguns limites:

> Em diálogo com o diretor Tarso, que é professor de Educação Física, ele explica que neste dia estão ocorrendo jogos da fase eliminatória do Campeonato Estadual de Punhobol Escolar, haverá confronto apenas entre as equipes A e B do Instituto Brasil, que possui quatro equipes por categoria, sendo duas masculinas e duas femininas. Relata que o jogo será filmado para haver transparências em relação aos resultados diante das demais equipes, ele argumenta que a ideia em adiantar os jogos é para poupar o gramado, já que no sábado virão outras equipes e ocorrerão jogos na quadra de cimento também, contudo salienta que o campo é oficial e que é muito melhor para o desenvolvimento do jogo. Explica que foi ele quem implantou o Punhobol na região sul e que nesta fase as disputas contam com a mediação e não com juízes, os estudantes que jogam é que definem e acusam os seus pontos e de seus oponentes. Ele entende que quanto mais os estudantes se auto gerirem e menos o mediador atuar é melhor. Ex-alunos farão a mediação, súmula e placar, o Tarso atuará como treinador de todas as equipes (Diálogo com professor Tarso registrado no Diário de Campo; em 17 de julho de 2019, em uma manhã ensolarada de clima ameno).

O início do diálogo com o professor Tarso indica um trato diferente com esporte, apesar de o punhobol ser compreendido como “o carro-chefe” da escola, como afirmou Aimra’a, e ocupar posição privilegiada no contexto; ele também é espaço para a construção de práticas que, no decorrer das observações, denominei práticas pedagógicas cidadãs. Esse tipo de prática pôde ser observado no desenvolvimento do trabalho do professor Tarso, que usa o esporte como meio de socializar princípios civilizatórios e de convivência, pelo professor João, que por meio de projetos (espaços/tempo de ensino-aprendizagem não curriculares e de livre adesão), desenvolve debates sobre questões ambientais da navegação em barco a velas. O professor Mariano conta que provocou os e as estudantes a pensarem em suas comunidades ao construir uma proposta pedagógica:

> O que eu ia dizer? No Ensino Médio isso é muito mais visível. Entendo que no Ensino Médio as possibilidades são maiores, a compreensão do aluno é diferente. Por exemplo, eu propus aos alunos o que seria um projeto para apresentar aqui na feira, no segundo trimestre. Eu fiz uma avaliação com eles, cada grupo criou um partido político fictício, e não poderia conter nenhuma associação externa, para não haver vinculação, precisava ser absolutamente afastado de qualquer identificação partidária, nem para chacota, nem para exaltação. Eles precisavam construir uma plataforma do que mudar em Camaquã. Eles eram candidatos a prefeito e tinham que gravar um vídeo no WhatsApp como propaganda no horário político deles (Entrevista com o professor Mariano em 7 de novembro de 2019).

O professor Mariano enfatiza a desvinculação partidária da prática pedagógica-avaliativa proposta por ele, talvez assombrado pelo Projeto de Lei 867/2015, denominado “escola sem partido”. Na esteira de atividades que provocam rupturas com a lógica aula-sala-conteúdo, está o projeto desenvolvido pela professora Niara na Feira do Livro do Estudante. Ela explica que organizou coletivamente com a professora Suraia, de Língua Portuguesa e Literatura, o Café Literário, que compreendeu duas atividades: uma roda de conversa com uma jovem escritora de Camaquã/RS e a apresentação de livros e seus conteúdos lidos pelos e pelas estudantes da Escola México:

> A professora Niara, conta que trabalha com Arte e Sociologia e que consegue trabalhar de forma interdisciplinar na docência em Artes. Perguntei sobre o melhor dia para acompanhar seu trabalho e ela disse que agora tem “deixado os alunos mais sozinhos” para organizar o Café Literário. O projeto contará com a participação de uma escritora camaquense de e-books e irá repetir uma experiência do ano anterior em que os estudantes apresentaram suas leituras. Ela descreve como “muito legal” a Feira do Livro Estudantil. Em um dia os e as estudantes montaram estandes com os livros lidos por eles e elas, houve um momento para circulação dos e das estudantes para dialogar sobre as obras lidas e seus conteúdos. Digo-lhe que isso também é achado para a pesquisa, pois para dar conta de organizar algo para além da aula precisas abrir mão do tempo/espaço de aula para planejamento e organização já que não dispõe deste tempo na rotina cotidiana (Diálogo registrado no Diário de Campo no dia 15 de junho de 2019, sentados na arquibancada de cimento frio durante etapa municipal de futsal dos JERGS).

O fragmento novamente apresenta o tempo como uma categoria emergente no diário. Ao dialogar com a professora Niara, cabe destacar que já vou produzindo interpretações sobre a sua estratégia para dar conta de produzir uma prática pedagógica cidadã, que consiste em intencionalmente dedicar menos atenção para a aula de Educação Física. Para ter tempo de organizar o Café Literário, foi envolvida toda a Escola México, provocando a ruptura na lógica aula-sala-conteúdo. Na

sequência das observações, a Professora Niara relata que o Café Literário atingiu seus objetivos na medida que despertou o interesse de alguns estudantes para que investissem em leitura e produção literária por meio de *e-books*.

Não tenho a pretensão de criar um instrumento para delimitar se as atividades pedagógicas são interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, contudo entendo que tal distinção ocorra diante do nível de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, como argumentam os teórico que embasaram o referencial teórico deste trabalho (VEIGA-NETO, 1994; JAPIASSU, 1976; LÜCK, 1994; FAZENDA, 1979 e 1993). Busco refletir sobre o processo descrito por Freire (1991), segundo o qual a interdisciplinaridade é um primeiro movimento para a transdisciplinaridade, e o lugar destas práticas nas ações visam ao ensino-aprendizagem e à socialização dos sujeitos e dos saberes, que são funções dos contextos educativos.

Fontes (2019) apresenta reflexões sobre o lugar da transdisciplinaridade e o que se pretende alcançar via práticas que caminhem nesse sentido. Ele entende que, “para haver [...] transdisciplinaridade, é preciso haver um pensamento organizador, chamado pensamento complexo. Pela criação de um meta ponto de vista e não de um ponto de vista” (FONTES, 2019, p. 147-148). Entendendo a interdisciplinaridade como um primeiro movimento em direção à transdisciplinaridade, acessei a Carta da Transdisciplinaridade, (cujos relatores são Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu) apresentada em 1994, no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, realizado no Convento de Arrábida, em Portugal, percebi que, nesse documento, ocorre um esforço de delimitação do conceito transdisciplinar. A Carta foi proposta como um contrato moral para que qualquer sujeito, livre de pressões jurídicas e institucionais, pudesse fazer uso dos princípios adotados para a transdisciplinaridade. Talvez, em 1994, não fizesse tanto sentido as considerações dos relatores das quais destaco quatro, que temos observado em nossa sociedade contemporânea cada vez mais evidente:

> Considerando que somente uma inteligência que leve em consideração a dimensão planetária dos conflitos atuais poderá enfrentar a complexidade do nosso mundo e o desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual de nossa espécie; Considerando que a vida está fortemente ameaçada por uma tecnociência triunfante, que só obedece à lógica assustadora da eficácia pela eficácia; Considerando que a ruptura contemporânea entre um saber cada vez mais acumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido leva à uma ascensão de um novo obscurantismo cujas consequências, no plano individual e social, são incalculáveis; Considerando que o crescimento dos saberes, sem precedente na história, aumenta a desigualdade entre os aqueles que os possuem e os que deles estão desprovidos, gerando assim desigualdades crescentes no seio dos povos e entre as nações do nosso planeta (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994, p. 1).

Desigualdades, conflitos, obscurantismo, eficácia pela eficácia, temas que nos atravessam cotidianamente e encontram na transdisciplinaridade uma resposta possível para a formação de sujeitos capazes de compreender tais problemáticas a partir de sua conjuntura e não apenas de um ponto particular e específico. A interdisciplinaridade prepara o caminho para a transdisciplinaridade (FREIRE, 1991), que, conforme a Carta, em seus quinze artigos, propõe o reconhecimento de diferentes níveis de realidades, regidos por lógicas diferentes, que é inerente à atitude transdisciplinar. Talvez seja por essa razão, identifiquei que projetos associados às relações étnico-raciais, que envolvem lógicas civilizatórias dos povos indígenas e africanos, têm melhores condições de romper com a disciplinaridade, como foi o caso da Mostra das Relações Étnico-Raciais (MIRE), no Instituto Brasil, e Semana da Consciência Negra, na Escola México.

Apesar de ser proposta como uma solução para problemáticas sociais contemporâneas, a transdisciplinaridade não é posta como uma panaceia dos problemas mundiais. Para os redatores da Carta, bem como para Veiga-Neto (1994) e PCNEM (2000), a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade somam-se à abordagem disciplinar, de modo que “oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa” (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994, p. 2). Na sequência, no artigo sete, os relatores materializam a pretensão de não se posicionar no campo acadêmico, escolar ou da vida como a pretensa panaceia global, já que a transdisciplinaridade “não constitui nem

uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência da ciência" (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994, p. 3).

Por desenvolver cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, ocorrerem projetos, grupos de estudo e outras plataformas que visam ao ensino-aprendizagem para além da aula-sala-conteúdo. A interdisciplinaridade é pauta de formações (Diário de Campo; em 11 de fevereiro de 2020), tema emergente nas avaliações institucionais (Diário de Campo; em 21 de agosto de 2019) e para os estudantes tais práticas precisam ocorrer com maior frequência (Diário de Campo; em 17 de julho, em 21 de agosto de 2019 e 11 de fevereiro de 2020). Como evidenciado no recorte a seguir: "O técnico em assuntos estudantis Taison apresentou uma pesquisa institucional que fora realizada com os estudantes. No espaço para livre manifestação, os e as estudantes relataram pouca integração entre as disciplinas" (Diário de Campo; em 21 de agosto de 2019, em uma reunião de professores com ampla participação). Mesmo não havendo nenhuma pergunta específica sobre a integração das disciplinas, os e as estudantes encontraram espaço para expressarem que a interdisciplinaridade é uma demanda, como ratifica a estudante Roxy, em diálogo (Diário de Campo; em 17 de julho de 2019).

No entanto, a interdisciplinaridade é defendida por alguns agentes como forma de diminuir o número de avaliações. Esse discurso também foi identificado entre os estudantes, que afirmam um intenso final de semestre, gerando processos de estresse que, por vezes, resultam em abandono escolar (Diário de Campo; em 11 de fevereiro de 2020). O diálogo com o diretor Tarso revela como a temática é tratada e desenvolvida no contexto; além de ocupar a direção, o professor atua no Instituto Brasil desde sua inauguração, o que favorece a compreensão globalizada e longitudinal.

> Pergunto ao diretor Tarso, como a interdisciplinaridade ocorre no Instituto Brasil? Ele responde que já estudou sobre o assunto e compreende todos os níveis de relações entre os conhecimentos até chegar à transdisciplinaridade. Ele argumenta que o trabalho interdisciplinar sistemático não existe, nas outras disciplinas até ocorre, mas não sistemático. Já na Educação Física é inexistente, ela não existe, enfatiza ele. Ele diz: Porque, para mim o interdisciplinar de fato, ocorre como um processo que inicia com o planejamento, a execução e por fim, a avaliação. Nada disso se faz sozinho. Interdisciplinar não se faz sozinho, precisa ter: eu e tu no mínimo. Eu sozinho não faço interdisciplinaridade, precisa acontecer uma construção entre eu e tu, isso a partir das minhas leituras. Então, isso não existe no Instituto Brasil com a Educação Física, tem algumas experiências que cada vez estão aumentando e sistematizando nos cursos e integrações entre áreas afins, para começar, para um dia fazer o trabalho interdisciplinar, e como eu disse para mim com a estrutura que nós temos de tempo e de experiência professores levará muito tempo é um processo muito complexo. Tu tem que planejar junto, nós temos aqui experiência em dois cursos o Controle Ambiental e o Técnico em Informática, que flertam com isso, que sentam dois ou três professores, que entendem que suas disciplinas estão próximas, que têm algo em comum para fazer a integração, que é o que a gente chama aqui. Aqui tem o Ensino Médio Integrado que visa a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, isto faz com que as avaliações sejam repensadas e aulas conjuntas sejam dadas, que avaliações sejam trabalhadas juntas, ao invés de eu fazer três avaliações e tu outras três, nós juntos faremos apenas uma. Nós temos experiências bem interessantes, mas não com Educação Física. [...] explica que a Educação Física não está apresentando nada (na reformulação do curso), argumenta que em aula ele faz as suas ligações com conhecimentos de outras áreas, mas que sozinho não é interdisciplinar (Diálogo com professor Tarso registrado no Diário de Campo; em 17 de julho de 2019; em uma manhã ensolarada de clima ameno).

Tomo fôlego, respiro fundo e dou continuidade ao processo de análise dessa fala, que apresenta, no mínimo sete, elementos sobre a interdisciplinaridade no Instituto Brasil. O professor Tarso apresenta uma perspectiva diferente da professora Roberta, que trabalha no cargo de pedagoga em Educação Especial e defende em uma fala durante a formação de professores: “Quem disse que não se pode trabalhar de forma interdisciplinar sozinho?” (Diário de Campo; em 11 de fevereiro de 2020). Dispensando o diálogo entre especialistas, defendido pelo professor Tarso, e teóricos, como Fazenda (1993), Japiassu (1976) e Lück (1994), a professora com sua pergunta revela entender ser possível a realização de práticas interdisciplinares individualmente, como apresenta o estudo de Pereira (2004). Seria possível afirmar que um professor de Educação Física, que expõe em uma aula dialogada saberes e conhecimentos de outras áreas, não está trabalhando de forma interdisciplinar?

Diante dos limites impostos pelos contextos, essa forma individual de desenvolver uma prática interdisciplinar pode ser considerada uma possibilidade para

tal prática. Mesmo considerando o trabalho interdisciplinar individual como uma possibilidade, o professor Tarso expressa um tipo de isolamento da Educação Física que está vinculado ao isolamento docente descrito por Hargreaves (1996), para quem a existência de diferentes isolamentos produzidos nos contextos escolares, entre os quais o resultante da influência da organização administrativa e o eletivo, ambos limitam a colaboração entre docentes. O isolamento docente de Educação Física dos processos pedagógicos que atravessam os contextos de ensino-aprendizagem é observado em todos os contextos compreendidos por este estudo. O professor Tarso enfatiza o não desenvolvimento da Educação Física em práticas coletivas; na sequência, ele descreve brevemente que realizou um trabalho com a professora Karen, de Física e sua esposa, e um com o professor Walmir, de Biologia, frisando que foram situações isoladas.

O diálogo com o professor Tarso produz questionamento sobre o porquê da ênfase e do não envolvimento da Educação Física em práticas pedagógicas interdisciplinares coletivas. A justificativa de falta de tempo para planejamento e execução é um condicionante elencado pelo professor, porém, como tenho apresentado, essa categoria depende diretamente de decisões de gestores e professores, já que docentes de outras disciplinas, docentes de Educação Física na docência da própria disciplina ou outras encontram condições para realização de práticas interdisciplinares.

No cotidiano do Instituto Brasil, observei o professor Valter, que planeja e apresenta uma proposta interdisciplinar com o professor Walmir, de Biologia, mas que não se efetivou durante o ano letivo de 2019. O isolamento é estrutural, pois a Educação Física é atravessada por competições que acabam por produzir demandas relacionadas a determinadas atividades: montar equipes, treinar, realizar tarefas burocráticas relativas às viagens e participar dos jogos. Isso acaba colocando o componente curricular para fora do currículo formal. O isolamento também é eletivo, pois o professor decide investir seu tempo nessas atividades, que inviabilizam a participação das construções didático-pedagógicas dos contextos educativos. Essa fala reforça a ideia de que o discurso de falta de tempo oculta o não interesse, a falta de desejo ou outros fatores limitantes, pois no Instituto Brasil os professores têm na carga

horária de trabalho espaços para reuniões pedagógicas e administrativas (Diário de Campo; em 28 de setembro de 2019).

Entendo que o discurso da falta de tempo não se sustenta também na REE, porque, como argumentou a diretora do Instituto Colômbia, o grupo de professores foi modificado nos três últimos anos de sua gestão, contudo os professores de Educação Física permanecem não participando das reuniões e, quando estão presentes, não contribuem para as construções coletivas (Diário de Campo; em 4 de novembro de 2019). No Instituto Colômbia a localização da quadra representa o posicionamento do professorado, que se isola e não participa do coletivo. No Instituto Brasil, o professor Valter dispõe de um espaço isolado da quadra esportiva, onde ele tem uma sala e, por ser frio no inverno e isolá-lo das discussões que ocorrem nas salas dos professores, ele a denomina como Nárnia ou Polônia (Diário de Campo; em 21 de agosto de 2019). A localização geográfica da quadra onde se efetiva a prática pedagógica do professor Valter acaba excluindo-o das relações micropolíticas, pelas quais se constroem as práticas coletivas.

Na Escola Chile, o espaço pedagógico da Educação Física é central: todas as salas têm suas portas voltadas para a quadra, mas isso não garante o rompimento das relações micropolíticas e pedagógicas com os pares. A localização do espaço não é determinante, porém favorece o isolamento docente, o qual, para Hargreaves (1996), está associado, entre outros aspectos, ao individualismo, que implica limites para práticas que exigem um empenho coletivo, como a prática pedagógica interdisciplinar. O autor argumenta que as distinções entre as disciplinas e a balcanização[49] impedem as trocas no contexto estudado por ele. A fala da diretora do Instituto Colômbia alinha-se com a concepção do autor. Na Escola Chile, a atitude descomprometida dos professores Alberto e Felícia repete-se a cada reunião, resultando em uma balcanização mais severa e ao mesmo tempo na construção e no reforço da representação de que a Educação Física é uma disciplina flutuante no currículo. Em nenhuma das três reuniões em que estive presente, os docentes de Educação Física não participaram com comprometimento.

[49]Balcanização é um termo geopolítico, originalmente utilizado para descrever o violento processo de fragmentação ou divisão de uma região ou Estado em regiões ou Estados menores que frequentemente são hostis ou não-cooperativos entre si.

Em um dia destinado à formação continuada, denominado pelo governo estadual como Dia D, uma representante de uma editora de livros didáticos apresentou algumas mudanças previstas na nova matriz curricular e a implementação dos Selos de Qualidade da escola. Segundo a supervisora Cristina, as verbas seriam destinadas de acordo com o número de critérios atendidos pela escola: a instituição que apresentasse mais projetos realizados receberia maior repasse. Neste dia, os professores de Educação Física não compareceram à reunião (Diário de Campo; em 29 de agosto de 2019). Na reunião para discutir a implementação da BNCC, os professores Felícia e Alberto não compareceram; neste dia questionei a razão de não haver livro didático de Educação Física, e a representante da editora não soube responder (Diário de Campo; em 3 de outubro de 2019).

Na reunião para compreender as mudanças propostas para o ano seguinte, os dois professores compareceram, porém chegaram atrasados, a professora Felícia, depois de ser chamada para retornar do intervalo, pois a reunião recomeçaria, saiu da escola pela porta auxiliar do auditório (Diário de Campo; em 4 de novembro de 2019). As ausências são significativas e decisivas, pois, na construção de pautas políticas e pedagógicas, a Educação Física não é representada, o que implica tomadas de decisões que não consideram a especificidade da Educação Física. Isso pode acarretar inviabilização do desenvolvimento da prática pedagógica, que por sua vez isola ainda mais a disciplina dos processos de ensino-aprendizagem e das relações micropolíticas que se desenrolam na escola.

Retomando a fala do professor Tarso, ele argumenta que o curso integrado não se concretiza apenas na realização de um curso técnico concomitante ao Ensino Médio; para ele o integrado é sinônimo de interdisciplinar. A partir de sua contribuição, identifico a existência de um movimento em direção à produção de práticas interdisciplinares, com algumas experiências não sistemáticas, ou contínuas no contexto. Esse movimento tem desencadeado sua institucionalização, por meio de sua inserção nos documentos orientadores dos cursos que passam por periódicos processos de avaliação e reconstrução, as quais repercutem em mudanças documentais nos processos de ensino-aprendizagem. Ele argumenta que os professores que trabalham em dois cursos flertam com a interdisciplinaridade;

compreendo que esse termo aproxima-se da ideia de ensaio interdisciplinar, cunhado por mim na introdução deste estudo para descrever minhas tentativas de interlocuções com outros professores e professoras e suas respectivas disciplinas. Pelo professor e teóricos, a interdisciplinaridade é compreendida como um processo, que, para Tarso, deve ser integrado do início ao fim, desde seu planejamento, passando pela sua execução até a última etapa, que é a avaliação, sendo, portanto, contínuo. Ele explica que este processo tem começado a partir de disciplinas de áreas próximas, ou disciplinas mais próximas entre si.

A formação inicial aparece como um fator limitante de práticas que escapam à lógica disciplinar. A professora Niara, da Escola México, argumenta que, apesar do desejo de trabalhar de forma interdisciplinar, entende que a formação inicial não a capacitou para esse tipo de prática na Educação Física (Entrevista com a professora Niara, em 22 de outubro de 2019). O professor Tarso argumenta no mesmo sentido ao apontar para a necessidade de uma formação que não despreze a especificidade da disciplina e que possibilite uma compreensão globalizada do processo de ensino-aprendizagem:

> Segue dizendo que tem buscado como diretor levar as experiências positivas para o todo do instituto, para que não fique só na experiência particular. Apresenta como uma barreira a presença de grupos heterogêneos, grupo da automação composto por tecnólogos e engenheiros e ninguém tem formação em licenciatura [Andrew, professor de história e coordenador da formação Geral, relata que havia inicialmente a exigência de que os aprovados e nomeados fizessem uma formação complementar em Licenciatura, contudo não foi cobrado e com tempo passou a não se exigir tal formação]. Para Tarso estes docentes possuem um conhecimento técnico absurdo, entretanto não possuem didática, com vários "caras" que foram os primeiros em suas turmas, mas vem com seus vícios de formação e zero de formação pedagógica, explica que estão trazendo esta temática nas formações internas. Pergunto-lhe como são estas formações e ele me explica que são formações conduzidas por uma pedagoga com o grupo de professores da automação e eletrotécnica, que foram identificados com maior dificuldade nesta parte. São feitas leituras e debates, explica que são nove encontros e tratam desde temas mais específicos quanto temas mais abrangentes [métodos de ensino, avaliação, ferramentas google, autismo, dislexia e discalculia]. Explica que isso é incentivado e cobrado pelo Diretor [ele mesmo], ele diz que mandou um memorando, pedindo um calendário e ela [pedagoga] fez a reunião, coletou informações de sugestões com os professores e montou um calendário de formação para todos os cursos. A pedagoga Sara explica que às vezes o professor precisa modificar um detalhe em sua prática pedagógica para alcançar melhor compreensão por parte dos estudantes. (Diálogos registrado no Diário de Campo de 17 de julho de 2019 em uma manhã ensolarada no entorno do campo de Punhobol com medidas oficiais e onde a grama é mais verde)

As formações continuadas parecem ter um efeito mais tímido na transformação da prática pedagógica. Os anos na formação inicial, vendo e revendo a prática pedagógica dos professores universitários, implica a reprodução do modelo aprendido a partir da experiência que produziu aprendizagem para si e foi efetiva. Como diz a estudantes Roxy: “Na Automação, a gente já sabe, são duas provas e dois trabalhos” (Diário de Campo; em 17 de julho de 2019). Tardif e Lessard (2005) afirmam que os modelos de docência observados na experiência enquanto discente são evocados quando se esgotam os recursos didático-pedagógicos; acrescento com base em Giroux (1997) que o mesmo ocorre quando inexiste uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Esse tipo de prática é imerso em processos de avaliação e autoavaliação, não dos estudantes, mas dos procedimentos, instrumentos, recursos, conteúdos e formas de promover a interação do e da estudante com o objeto de estudo.

Pacheco (2004) convida-nos a pensar em diferentes modelos educacionais ao propor a conhecida Escola da Ponte. Para ele, os processos de ensino-aprendizagem transitam entre o paradigma da instrução e o paradigma da aprendizagem, sendo que a necessidade de superar o modelo da instrução deve alcançar um processo que se baseie na aprendizagem. A singela construção de projetos, que se transformam em práticas, pretensiosamente interdisciplinares, já implica uma desacomodação do modelo ancorado na instrução, na medida em que se faz necessária a revisão e a reconstrução dos conteúdos e métodos, bem como dos instrumentos e processos de avaliação da aprendizagem.

Ao descrever as dinâmicas de formação no Instituto Brasil, o professor Tarso delimita e denomina dois grupos de professores[50]: os da Automação e os da Informática. Nesse contexto, a segregação dos professores da área técnica é mais evidente, porque se materializa na ocupação e distribuição dos espaços, além da proximidade física nas reuniões. Tal proximidade possibilita maior troca desde as mais triviais, como informações sobre o funcionamento do sistema de registro de aula, até as que possibilitam alinhamento diante da tomada de decisão, como argumenta Ball (1989). Em uma reunião tensa, no dia 4 de dezembro de 2019, quando foi votada a nova matriz curricular de um dos cursos, essas fragmentações evidenciaram-se nos

[50]Utilizo o substantivo no masculino, pois todo grupo é composto por homens, ou como denomina o professor Tarso: “Caras”.

debates, por meio da materialização de argumentos em defesas de pautas comuns aos diferentes grupos.

Nesta reunião, o coordenador do segmento da Formação Geral[51] defendeu que a Arte deveria ter mais espaço no currículo e que a comissão não cumpriu o rito de aprovação da matriz. Alguns professores e a presidenta da Comissão defenderam que o processo foi cumprido e que o coordenador não participou das reuniões previstas, razão pela qual não podia debater a carga horária naquele momento. Criou-se, então, uma celeuma entre os docentes, com ofensas de cunho pessoal por parte da professora de Matemática (Diário de Campo; em 4 de dezembro de 2019). Enquanto as discussões desenrolavam-se, fui mapeando e reforçando minhas impressões sobre os arranjos micropolíticos e forjei conexões com os projetos e práticas desenvolvidas para além da aula-sala-conteúdo. A primeira constatação é que os arranjos cooperam para realização de trabalhos coletivos, mas não são determinantes.

A Formação Geral é dividida em dois arranjos: o primeiro, com forte ênfase no conteúdo, na aula e na carga horária (Tito e Rita da Matemática, Fabrício de Química); outro, com ênfase nas experiências, nos projetos e na afetividade do ensino-aprendizagem (Camila de Artes, Edér de Geografia, Andrew de História, Carlos de Química, Lúcia de Língua Portuguesa). Afirmo que os arranjos não são limitadores: pude observar o projeto de um curso preparatório para o vestibular de entrada no Instituto Brasil, que contou, ao longo de 2019, com a participação de professores de diferentes arranjos, cada um em sua disciplina, de forma multidisciplinar, como é a escola.

Identifiquei dois outros grupos que não posso descrever como arranjo, pois seus vínculos e alianças modificaram-se ao longo do ano. Esses sujeitos flutuantes compõem alianças e arranjos com diferentes grupos que se formam no emaranhado das relações micropolíticas. Outros sujeitos, ou grupos sem relações entre si, operam em uma lógica individualista, traduzida por Hargreaves (1996) como isolamento, já que se manifestam pela materialização dos projetos realizados. Valter e Aimra'a, de

[51]Formação Geral compõe-se pelas disciplinas presentes em outros contextos escolares, disciplinas não específicas para os cursos técnicos. Educação Física, Línguas Portuguesa e Estrangeira, Literatura, Matemática, Artes, Física, Química, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Biologia são disciplinas da Formação Geral.

Educação Física, são identificados como professores em isolamento, conforme descrito pelos professores Tito, de Matemática, e Andrew, de História.

Os professores que ocupam cargos técnicos do curso em controle ambiental encontram-se dissolvidos nos diferentes grupos descritos, havendo uma relação intrínseca com a distribuição dos espaços físicos. Os professores do curso Técnico em Controle Ambiental não têm sala específica, como ocorre nos demais cursos, por isso ocupam as salas destinadas aos professores da Formação Geral. Conforme afirma o professor Tarso, esse é o curso que mais tem experiências positivas no campo da interdisciplinaridade. A ocupação de espaços físicos distantes, ou próximos, não é condicionante, limitadora ou potencializadora de práticas coletivas, contudo os achados deste estudo, a partir dos diálogos, das entrevistas e das observações, levam a perceber que essa distribuição influencia tais práticas. Saliento que a ocupação desses espaços é produzida pelos desejos e interesses dos docentes, que têm liberdade para trocar ou transitar nos espaços.

Para desenvolver uma compreensão do contexto, precisei ocupar esses diferentes espaços e percebi que alguns sujeitos também circulam, enquanto outros, cotidianamente, podem ser encontrados em seus redutos, como ocorre com os professores de Educação Física. No movimento de transeunte por mim adotado, identifiquei a relação dos grupos mapeados com os projetos materializados no contexto. Para exemplificar a relação grupo ou arranjo e projeto desenvolvido no contexto, destaco o IB+Ativo, que é um projeto de atividades físicas organizado exclusivamente pelos professores de Educação Física; o mesmo ocorre com a competição esportiva intercursos.

O Hackathon é um evento do curso de Informática em que os estudantes acampam no Instituto Brasil e realizam desafios propostos pelos docentes. Apesar de ser aberto e estudantes de outros cursos serem incentivados a participar, a maior participação é de estudantes do curso proponente. Já no Robotinf, há integração e utilização de saberes da informática e automação para montagem e programação de robôs (Diário de Campo; em 13 de novembro de 2019). Enquanto a Mostra Interdisciplinar das Relações Étnico-Raciais (MIRE) ocorre a partir de um arranjo de uma ala da Formação Geral, alguns professores flutuantes da Formação Geral e do

Controle Ambiental (Diário de Campo; em 20 de novembro de 2019). Esse evento/projeto começou a ser gestado pelos professores da Área das Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia) com a ideia de ser uma Feira das Humanidades. Nos moldes da Feira das Linguagens, realizada por duas professoras dos quatro professores e professoras de Língua Portuguesa e Estrangeira, em que os estudantes apresentam em língua estrangeira informações como personalidades, comidas típicas, história, cores e símbolos sobre países cuja língua oficial é língua estudada (Diário de Campo; em 19 de outubro de 2019).

Mesmo considerando que haja espaços para rupturas com o modelo de aula-conteúdo, que se aproxima do ensino bancário descrito por Freire (1996), o desenvolvimento da prática interdisciplinar é mais complexo por depender de mudanças nas estruturas estabelecidas pelas rotinas escolares. Exige também alinhamentos micropolíticos e convergência de desejos dos sujeitos para que invistam tempo e enxerguem as possibilidades. Na sequência, apresento um fragmento que retrata o momento em que a Feira de Humanidades transformou-se na MIRE, que é considerada um projeto sistematizado, como defende o diretor Tarso. No início de 2020, a Segunda MIRE entra no cronograma de Atividades Extraclasse (Diário de Campo; em 10 e 11 de fevereiro de 2020). Cabe salientar que esse tipo de atividade fora do curricular é levantado como uma bandeira que confere sentido de qualidade do tipo de ensino realizado no Instituto Brasil (Diário de Campo; em 30 de outubro de 2019):

> A coordenadora pedagógica do Instituto Brasil professora Suraia solicitou uma tarefa aos professores e professoras, que eles e elas se reunissem livremente, para que juntos planejem um projeto interdisciplinar. O professor Valter de Educação Física se reúne com o professor Valmir de Biologia, me parece que a escolha pode ter sido tanto por afinidade na esfera pessoal, pois os dois são professores estrangeiros e alugam juntos um apartamento na cidade, pode ter sido por estarem sentados perto um do outro, porém o projeto apresentado por eles sobre gasto calórico e matriz energética revela proximidade epistemológica. Durante a conversa entre os dois eles pensam em fazer uma aula sobre matriz energética, o professor Valter sugere trazer rolo de treinamento para bicicleta e desenvolver um trabalho sobre matriz energética, abordando também fontes energéticas. O trabalho não foi efetivado ao longo do semestre, apesar de planejarem reunir as turmas e tratar desde conteúdo a partir da perspectiva nas duas disciplinas em uma linha mais voltada para o funcionamento do corpo, ao finalizar a tarefa os dois se retiraram da sala. Neste mesmo momento outros professores da área das humanidades estão reunidos, percebo que à medida que a reunião transcorreu outros professores e professoras foram se agregando como as professoras e um professor das linguagens e uma professora de Matemática. O professor Pedro de Sociologia explica que a ideia era montar uma feira das humanidades, com o ingresso dos professores das linguagens e da professora de Matemática, eles pensaram em mudar o rumo do trabalho e fazer uma feira interdisciplinar sobre as relações étnico-raciais. Identifico neste arranjo os professores de Sociologia, de Filosofia, História, as professoras de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Arte e eu da Educação Física. A professora Manuela de Língua Portuguesa relembra a experiência interdisciplinar relatada na formação e reforça que não se via representada e não via a Língua Portuguesa representada na simples correção ortográfica e espera do projeto algo mais significativo. Os professores colocam no quadro branco as ideias que vão sendo sugeridas e construídas, como a produções de instalações, painéis, apresentações de livre escolha pelos estudantes durante o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Questiono o professor Pedro se a Educação Física poderia entrar em um trabalho como este que está sendo estruturado? Ele me responde que sim, ao passo que poderia discutir as perspectivas de corpo e até mesmo a ideia de supremacia da mente sobre o corpo, em uma relação com a valorização da produção de conhecimento na Europa que no mapa terrestre como é apresentado aos estudantes está tá acima da África, Europa cabeça e a África o corpo (Diário de Campo; em 21 de agosto de 2019, na gênese de um projeto/evento interdisciplinar).

No fragmento, é possível identificar alinhamento entre a proposta da coordenadora e os interesses dos professores, o que possibilitou a efetivação, como planejado, durante os espaços/tempos destinados para isso ao longo de trinta dias. Os professores e professoras orientadores de cada turma usaram as reuniões posteriores para definir os temas abordados. A MIRE contou com a participação de estudantes de todas as turmas do Ensino Médio Integrado. Apontando para uma cisão entre o desenvolvimento das rotinas e arranjos nos turnos matutino e vespertino em relação ao noturno, as turmas do curso superior e as do curso subsequente (ambas noturno) não participaram.

Imagem 24 – Tabela de Avaliação da MIRE

Título do trabalho:	Turma e participantes
Representantes:	
Orientadores:	

Critérios de avaliação de 1 a 5
01 (pouco satisfatório) 02 (regular) 03 (satisfatório) 04 (bom) 05 (excelente)

	A	B	C
Adequação da proposta com o tema	10	10	10
Correção histórica e teórica	10	9	9
Cooperação e entrosamento entre os participantes	8	8	8
Recursos argumentativos	9	8	6
Criatividade e qualidade estética	7	8	8
Demonstra pesquisa aprofundada	6	6	7
Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade	7	6	6

Serão três avaliadores representados pelas letras A, B e C.

FONTE: Coletivo docente do Instituto Brasil, adaptado pelo próprio autor.

Na esteira da organização das atividades, os professores organizaram um instrumento de avaliação, cujo resultado compôs a nota dos estudantes em todas as disciplinas envolvidas. Cada professor conferiu um peso (ou percentual) diferente para a expressão numérica produzida a partir desse instrumento. Na avaliação dos professores, o coletivo relatou que houve trabalhos de diferentes níveis interdisciplinares. A professora Manuela relaciona o nível de diálogo entre as disciplinas com o professor que orientou: “Acho que nós temos que mudar no próximo a forma de orientação dos trabalhos, ao mesmo tempo que tivemos trabalhos que dialogaram com Arte, Educação Física, História e Língua Portuguesa, tivemos trabalhos que focaram no conhecimento da área do professor [...]” (Diário de Campo; em 12 de fevereiro de 2020).

Na REE, a ênfase do trabalho docente é desenvolver conteúdos por meio de práticas pedagógicas em sala de aula; os espaços para os tensionamentos micropolíticos são a sala dos professores e as reuniões. Os professores vivenciam rotinas cada vez mais intensas, o que conduz a um abandono dos espaços em que se tomam as decisões, como o Conselho Escolar. O envolvimento em projetos para além da sala de aula é solicitado pelos gestores micropolíticos e direção das escolas. Na Escola Chile, a diretora solicitou que as professoras e os professores construíssem relatórios com atividades que dessem conta das solicitações da 12ª CRE, e os professores e professoras entregam, ao final da reunião, registros de atividades realizadas em sala, como se tivessem sido realizadas fora da aula-sala-conteúdo (Diário de Campo; em 4 de dezembro de 2019).

Análise e sistematização global dos limites, tensionamentos e possibilidades de práticas coletivas interdisciplinares, permitem-me afirmar que esses atravessamentos residem no sujeito, na sua relação com seus pares e estudantes e na sua relação com o meio, que é o contexto de ensino-aprendizagem com sua estrutura física, curricular, didático-pedagógica. A natureza dos estudos etnográficos permite analisar esses três eixos relacionais possuem limites na compreensão de aspectos vinculados exclusivamente aos sujeitos, que tentamos remediar com as entrevistas, mas reconheço que um desenho metodológico centrado nas narrativas desses sujeitos seria mais pertinente para tal compreensão. Na esteira desses argumentos, apresento uma síntese dos limites, possibilidades e tensionamentos observados no campo de estudo, sendo estes de cunho pessoal, da relação com o outro e da relação com o meio.

Identifiquei hiatos nos contextos: contradições, distorções e discordâncias. A exemplo das aulas relatadas como se fossem projetos, os professores de Educação Física redigiram registros discordantes das aulas desenvolvidas: enquanto na aula foram realizados jogos, o professor Diego, de Educação Física, registrou uma aula alinhada com o plano de ensino e não com a aula ocorrida em quadra. Esse fato se deu no Instituto Colômbia com o professor Lucas (Diário de Campo; em 1º de novembro de 2019). Professores e professoras munidos de discursos progressistas lançando mão de práticas pedagógicas que privilegiam a reprodução das lógicas sociais vigentes, com notória contradição entre seus discursos e práticas. Esse fenômeno anestesia o

professorado que adere a esta discursividade e inviabiliza produções pedagógicas para além da aula (Entrevista com o professor Alberto em 26 de agosto de 2019).

Nas escolas Argentina e Chile, essas práticas foram observadas forjando um hiato entre o que se registra e o que acontece na prática. Entendo que esse tipo de prática revela descomprometimento ético com o trabalho e limita a participação de atividades para além da aula. Outro hiato, apresentado no capítulo anterior, é o descompasso no desenvolvimento dos marcos legais e a prática pedagógica do professorado, os quais, associados às hegemonias, dominam os conteúdos desenvolvidos pela Educação Física. A formação inicial com forte base disciplinar e o posicionamento micropolítico de isolamento produzem ausências dos professores e das professoras e limitam as possibilidades do desenvolvimento de práticas coletivas, sejam elas interdisciplinares ou não. Esses fatores são comuns aos diferentes professores e professoras. Outros fatores particulares também emergiram a partir da análise de conteúdos: o desinvestimento, a priorização em projetos pessoais em detrimento dos coletivos, limitação dos percursos formativos contínuos edificados pontualmente.

Quanto às formações continuadas e aos espaços físicos, existe evidente discrepância qualitativa entre a Rede Federal, que aporta recursos financeiros no Instituto Brasil, e a Rede Estadual de Ensino, que gere as escolas estaduais. Entre as escolas estaduais também há diferenças significativas na forma de lidar com os espaços de formação e com os recursos financeiros, que podem ser observadas no estado de conservação dos espaços físicos e aquisição de equipamentos. Esse ponto é decisivo, pois a disposição dos professores e professoras nos espaços físicos, a não disponibilização de espaços-tempo para planejamentos coletivos, a precarização das estruturas físicas para o trabalho, bem como a precarização da carreira e do trabalho docente aparecem como categorias vinculadas aos contextos e limitam práticas que rompam com a lógica da fragmentação disciplinar. Entendo que até mesmo a superação da dicotomia que os sujeitos entendem haver entre a teoria e a prática já possibilita a abertura para práticas interdisciplinares, já que elas são propostas como uma abordagem conectada à realidade (VEIGA-NETO, 1994), que é complexa e transdisciplinar.

5 EPÍLOGO DO RETORNO À PRETENSA REALIDADE: DESFECHOS TRANSITÓRIOS

[...] E vou subvertendo o mundo
Amando a Esperança que salta os muros
E brinca arteira com tua criança
A fé tá na vida [...]
Palavrantiga (2012)

Enquanto me debruço para escrever as últimas páginas deste estudo, deparo-me com a canção no fone de ouvido que me convida a subverter o mundo com amor e esperança como criança arteira que fui e que sou. Prontamente me lembro dos ensinos do eterno mestre Paulo Freire, que nos convida a desenvolver uma convicção não ingênua na possibilidade da transformação de um mundo que não é, mas está sendo (FREIRE, 1996). Durante quatro anos e meio, voltei meu olhar interessado para o Ensino Médio na cidade de Camaquã/RS e seus respectivos professores, a fim de entender as mudanças nessa etapa final da Educação Básica. Observei, dialoguei com e ouvi professores e professoras refletirem sobre a prática pedagógica e, de forma mais específica, a prática pedagógica interdisciplinar.

"Ponho na roda" um estudo que almeja pretensiosamente descrever a realidade visitada neste período, que, por ser científico, está amparado em técnicas e métodos constituídos historicamente como forma de capturar e traduzir realidades. Por isso, reconheço as limitações metodológicas e principalmente as minhas limitações e fragilidades em interpretar e compreender os contextos estudados. Contudo, confio e acredito que, mesmo diante da refutabilidade, premissa científica, este estudo é honesto em respeitar o processo interpretativo descrito na seção em que descrevo as decisões metodológicas à medida que construo minhas interpretações baseando-me no que aprendi ao lado de professores e professoras da Rede Estadual e da Rede Federal de Ensino.

Não foi fácil a tarefa de identificar e compreender as implicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das normas legais que regem o Ensino Médio no Rio Grande do Sul na prática pedagógica do professorado de Educação Física e na micropolítica das escolas públicas. No meu entendimento, ela foi árdua. No período de 2016 a 2020 foi diferente de 2015; se existiu algum alinhamento, este não se evidenciou nos contextos escolares estudados. Entre os anos 2013 e 2015, construí

um trabalho que identificou um alinhamento de política nas esferas macropolíticas federal (por meio do Ensino Médio Inovador) e estadual (por meio do Ensino Médio Politécnico) (BORBA, 2015). Os contextos vivenciaram um vácuo pedagógico, não no sentido atribuído pelo campo da Física, em que o vácuo é a inexistência de matéria. As escolas estaduais principalmente vivenciam um vácuo com o significado popular de “pegar o vácuo”: seja no ciclismo ou no automobilismo, os atletas diminuem o atrito com o ar, colocando-se em uma posição imediatamente atrás do oponente que está à frente, diminuindo, assim, o gasto energético.

Olhar para o fenômeno interdisciplinaridade nas realidades estudadas remete aos argumentos de Kuhn (1998), analisando de forma longitudinal a mudanças dos paradigmas científicos o autor identifica que as mudanças paradigmáticas não ocorrem de forma abrupta e sim, por meio de pequenas rupturas que à medida que se sobrepõem alteram o cenário geral do campo científico. As ações e projetos observados foram capazes de promover pequenas revoluções no paradigma disciplinar, permitiram a promoção de um conhecer diferente, que em certa medida rompe com o modelo homogêneo de ensino e ciência como argumentam os filósofos da ciência KUHN (1998) e LATOUR (2001). Latour (2001) afirma ainda que existe um corpo heterogêneo quando se trata da produção científica, ou seja, o que chamamos de Ciência pode ter diferentes procedências e concepções metafísicas. Essa diversidade permite a construção de estudos que escapem da racionalidade dominante, neste sentido os trabalhos que puseram em diálogo diferentes disciplinas e seus conteúdos provocaram conexões entre os saberes, borrando as fronteiras disciplinares.

Kuhn (1998) foca nas mudanças paradigmáticas e descreve que tais transformações ocorrem por meio de pequenos rompimentos no modelo dominante. São nítidos os paralelos entre os campos científicos e do ensino ocorrem na esfera do conhecimento (o que se conhece) e estruturação (como se conhece), podemos discutir se existe e como se materializa a relação dialética entre estes campos. Entendo que mesmo em tempos sombrios como a Idade Média e os anos subsequentes ao golpe político de 2015 no Brasil, o campo científico alimenta com conhecimento o campo educativo, o ensino interdisciplinar exige a apropriação de métodos de pesquisa próprios do campo científico com a flexibilidade de se apropriarem de diferentes áreas

do conhecimento para responder os problemas de pesquisa. Pois o ensino interdisciplinar não é encontrado pronto em livros didáticos ou polígrafos com conteúdos estáticos, o ensino interdisciplinar é dinâmico, pois exige pesquisa e pode produzir inovações para os campos envolvidos.

Na esteira dessa lógica de ensino-aprendizagem está a já mencionada Politecnia, orientada para a pesquisa. Politecnia nasce com o sociólogo alemão Karl Marx e é trabalhado por Gramsci (1991) para construção de uma escola orientada pelo ensino e pesquisa, com o intuito de romper com uma formação exclusiva para o trabalho manual, pois concebe a produção intelectual como trabalho. Comungo do entendimento dos autores ao conceber o processo de ensino-aprendizagem voltado para o trabalho intelectual deve ser acessível e universal, ou seja, sem exclusividade para as classes privilegiadas social e economicamente. Pontes (2015) apresenta em seu estudo uma tentativa de se implementar no Ensino Médio do Rio Grande do Sul um ensino orientado pela Politecnia, o autor descreve a dificuldade professoras e professores de Educação Física em materializar o ensino interdisciplinar e a pesquisa no âmbito do Ensino Médio.

A partir da fala dos colaboradores do estudo, Pontes (2015) argumenta que a dificuldade reside na formação inicial, que é mais fortemente influenciada pelo campo científico que está estruturado em áreas e a formação inicial não voltada para a instrumentalização para pesquisa. Outro argumento dos e das docentes é a inexistência de uma formação continuada na origem da implementação, segundo Borba (2015) a formação só ocorreu no período final da implementação com o alinhamento de políticas de formação continuada das esferas federal e estadual.

As gestões federal e estadual neste período não promoveram alterações significativas no campo pedagógico, mantendo pressupostos constituídos anteriormente e promovendo algumas mudanças que rompem, por exemplo, com a proposição sistemática de práticas interdisciplinares. Nesse sentido, no vácuo pedagógico, as diretrizes anteriores não desapareceram totalmente, e os gestores “economizam energia”: centrando as mudanças na carga horária das disciplinas; privilegiando Língua Portuguesa e Matemática e suprimindo Arte, Sociologia, Filosofia e Educação Física;

promovendo alterações que desestruturam plano de carreira e reduzem os direitos conquistados historicamente pelas professoras e professores.

Afirmar que a Rede Federal e a Estadual gozam de condições diferentes é uma verdade observada, porém, nos dois contextos, os professores e professoras identificam a precarização gradativa do trabalho docente. Elas e eles sentem na pele a diminuição dos investimentos impostas por diretrizes do campo econômico para a educação, bem como a redução do poder de compra com os salários. Na REE, os professores e professoras desmobilizam-se e deixam-se abater, sofrendo abusos e ignorados pelo poder judiciário. O governo estadual buscou desmobilizar a luta do professorado ao promover descontos em seus salários por conta da Greve, que reivindicava pagamento de salários em dia e reposição da inflação.

Para lidar com a realidade dura, utilizo cenas produzidas por Miguel Cervantes, encontrando nas metáforas ajuda para interpretar e responder às questões levantadas por este estudo. O capítulo 4.1 - O BATISMO COMO CAVALEIRO DA TRISTE FIGURA: REFLEXÕES E AJUSTES A PARTIR DO ESTUDO PRELIMINAR: para mim, a figura de linguagem utilizada do batismo expressa o sentido de mergulhar, encharcar-se de uma nova realidade, e este é meu intento. Proponho o estudo preliminar como um rito de passagem, composto por quatro etapas que são graduais e se sobrepõem cronologicamente. Nesta seção vou submergindo aos poucos na temática interdisciplinaridade e Educação Física a um levantamento no Banco de Teses e Dissertações, aproximo-me da 12ª CRE, faço um mapeamento junto aos professores de Ensino Médio da cidade de Camaquã/RS e me posiciono junto ao professor para com ele aprender que é possível desenvolver práticas pedagógicas transformadoras.

O encantamento, provocado pela aprendizagem com o projeto de Práticas Náuticas, planejado e desenvolvido por João e colaboradores e no qual me aventurei a descer o caudaloso Rio Camaquã, não implicou negação das fragilidades. A proposta interdisciplinar funcionou como um apêndice da escola: ao mesmo tempo em que funcionava dentro da escola, sua materialização em nada alterava as rotinas escolares. Outros limites foram impostos pela recente chegada do professor à cidade na época, que lhe permitiu a aproximação de professores e professoras a partir de vínculos

políticos, esbarrando também nos interesses do coletivo que integrava, que eram voltados aos esportes de competição.

Compreender as implicações das alterações legais no Ensino Médio para o trabalho docente em Educação Física fez-me lançar mão do tópico 4.3 ROMANCE DE CAVALARIA: ENTRE AS LEIS E AS AÇÕES: da metáfora da leis e diretrizes legais, como os romances, produzem e sustentam ilusões na mente do pesquisador, que se debruça apenas nos dispositivos legais. No campo analiso o trabalho docente composto por práticas pedagógicas, planejamento, reuniões, conselhos de classe, formações continuadas, avaliações, assembleias, ou seja, todo envolvimento relacionado à docência que parta do professor e da professora ou do gestor ou gestora, conforme Wittizorecki e Molina Neto (2005). Analisar o trabalho docente em Educação Física dos colaboradores e colaboradoras, a partir do paradigma descrito pelos autores permite-me afirmar que, enquanto uma menor parcela do professorado engaja-se e desenvolve a docência nessa amplitude, outra parcela, mais significativa numericamente, esquiva-se da participação de reuniões, formações e assembleias. Parte desse segundo grupo reduz o trabalho docente à prática pedagógica e à participação em competições, enquanto a outra parte foca apenas na aula-sala-conteúdo.

O trabalho de campo evidenciou que o esporte e o aprimoramento das capacidades físicas é objetivo predominante no desenvolvimento da prática pedagógica em Educação Física, o que remete aos dispositivos legais produzidos no período da ditadura militar ancorados em princípios higienistas, eugenistas e esportivistas. Olhar atentamente para os atuais dispositivos legais que regem a Educação Física provoca a falsa esperança de que houve avanços nos processos de ensino-aprendizagem e a vinculação do componente curricular ao planejamento político pedagógico da escola.

Os dispositivos legais avançam, mas nem tanto! O artigo 26 da lei 9.394/1996 vincula a obrigatoriedade da prática da Educação Física à sua integração ao projeto da escola, como forma de garantir o direito ao acesso à Cultura Corporal de Movimento. Porém na sequência ao descrever as condições para liberação da prática nas aulas de Educação Física, o dispositivo legal denota uma concepção arraigada em princípios higienistas e eugenistas. Ao referendar a prática facultativa aos estudantes que: cumpram jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; seja maior de trinta anos

de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; tenham necessidades específicas estando assim amparado pelo Decreto-Lei no 1.044/1969, incluído pela Lei nº 10.793/2003 e que tenha filhos. Esta redação, me permite inferir que o artigo foi concebido a partir da ideia de Educação Física centrada no saber fazer (procedimental) com foco no melhoramento das capacidades físicas e motoras.

Identificar possibilidades de realização de uma prática pedagógica interdisciplinar e entender como o professorado de Educação Física busca materializar a interdisciplinaridade em sua ação pedagógica consiste em categorias intrínsecas. Entendo ser necessário que esse objetivo seja respondido a partir da compreensão dos contextos estudados e suas dinâmicas de funcionamento. Para dar conta dessa compreensão, inicio o processo com ênfase analítica pela descrição sistematizada das informações sobre as escolas participantes, obtidas por meio do Diário de Campo, das entrevistas e das pesquisas em sites oficiais. No tópico 4.2 - LA MANCHA: CONTEXTO QUE ESTRUTURA, ACOLHE E TRANSFORMA A PRÁTICA PEDAGÓGICA apresento os contextos frequentados durante o trabalho de campo, que compreendeu todas as escolas de Ensino Médio da cidade Camaquã/RS.

Nesta seção aprendo sobre a organização dessas escolas, reconheço que são decisivas para o desenvolvimento do trabalho docente e das práticas pedagógicas as características micropolíticas, a procedência dos e das professoras e estudantes, bem como as características dos cursos desenvolvidos, a distribuição dos espaços, o estado de conservação dos espaços físicos, os espaços específicos para aula e práticas complementares, os equipamentos disponíveis e sua utilização pelos agentes. A composição do quadro de funcionários e funções expressas pelos organogramas, o número de professores, estudantes e turmas, funcionários e setores conferem as dimensões quantitativas e espaciais aos contextos, que, ao serem ocupados por sujeitos com suas subjetividades, inserem nos debates e reflexões aspectos identitários, micropolíticos, sentidos atribuídos individualmente e coletivamente a fenômenos que atravessam as escolas como a função da Educação Física Escolar e suas concepções epistemológicas, políticas e pedagógicas.

Adentro esses contextos sócio-espaciais como pretensão de deparar-me com aspectos que viabilizam ou inviabilizam práticas pedagógica interdisciplinares. Como Dom Quixote à busca de gigantes, e o exército, que na verdade consistiam em moinhos de vento e um rebanho de ovelhas, no capítulo 4.4 - MOINHOS DE VENTOS OU GIGANTES? LIMITES, POSSIBILIDADES E TENSIONAMENTOS -, entendi, no percurso interpretativo, que seria reducionista olhar apenas para os dois pontos, os limites e possibilidades. Talvez um recurso fosse modificar/ajustar o objetivo, entretanto tal mudança não implicaria em alterações significativas no desenho metodológico e reduziria a visibilidade desta aprendizagem. Entendo que a superação imposta pela construção limitada dos objetivos específicos deste estudo conferem fidedignidade e rigor metodológico aplicados aos instrumentos para obtenção de informações e interpretações produzidas com base na triangulação dos documentos, do Diário de Campo e das transcrições de entrevistas.

Portanto, neste último capítulo de análises interpretativas, apresento os tensionamentos das práticas pedagógicas interdisciplinares e o lugar que elas ocupam nos discursos e nas práticas dos professores de Educação Física. As ações e situações do cotidiano escolar não se apresentam de forma determinista conferindo ao docente apenas a possibilidade ou a impossibilidade de realizar práticas que rompam a lógica disciplinar. No desenrolar das atividades cotidianas de uma escola, uma situação que aparentemente inviabiliza ações interdisciplinares pode ser convertida pelo docente em oportunidade de promover rompimentos. Ao passo, que diante de uma possibilidade de construir uma prática coletiva, pode-se defrontar com a dimensão volitiva do sujeito ou de seu arranjo micropolítico e, assim, produzir resistências à adesão a práticas pedagógicas coletivas.

Qual é o lugar da interdisciplinaridade no trabalho docente e na prática pedagógica em Educação Física? Em diálogos com os professores e professoras de Educação Física das escolas estudadas é consenso que a disciplina desenvolvida por eles e por elas tem condições de promover trabalhos coletivos coletivos pluri, multi, inter ou transdisciplinar. Então, por que não ocorrem com frequência trabalhos interdisciplinares envolvendo a Educação Física nesse contexto? O primeiro ponto que identifico é que a estrutura física e a forma como as atividades são desenvolvidas nas

escolas delega um caráter de atividade complementar ao currículo escolar, expresso frequentemente pela frase “não que a Educação Física não seja importante, como todas são, mas o estudantes não podem reprovar só contigo” esta afirmação associada da expectativa de uma prática pedagógica voltada para questões procedimentais desprovidas de reflexão e crítica dela a área um lugar alheio ao projeto político pedagógico das escolas estudadas. A frase descrita foi proferida por uma supervisora da Escola Chile e o âmago das concepções que orientam pensamentos semelhantes - de um outro lugar da Educação Física em relação às demais disciplinas - é relatada de distintas formas pelos colaboradores.

Os professores colaboradores sustentam a relevância da Educação Física a partir dos benefícios da atividade física para saúde, por desconhecimento, negligência ou escolha não consideram a cultura corporal como objeto de estudo. O caráter quase exclusivo com vistas às aprendizagens procedimentais delega ao componente curricular um outro lugar no currículo, diferente dos componentes que abordam conhecimentos conceituais. Com o desenrolar do estudo ao longo de dois anos, um discurso de maior importância dos estudos sobre a Língua Portuguesa e Matemática foi ressurgindo e se fortalecendo, até mesmo entre os professores de outras áreas colocando estas disciplinas em um lugar superior às demais.

Desde o início do trabalho de campo com o estudo preliminar, identifiquei sete movimentos/projetos pedagógicos em três escolas que caminham em direção à interdisciplinaridade. Questões levantadas pelos colaboradores como: Uma prática individual pode ser considerada interdisciplinar? Seguirão ecoando, pois teóricos argumentam haver necessidade de diálogos entre especialistas (FAZENDA, 1993; JAPIASSU, 1979, VEIGA-NETO, 1994) e especialmente Veiga-Neto (1994) que indica a necessidade do tensionamento entre dissociação e convergência para que haja complexa integração associada ao reconhecimento disciplinar. Há de se considerar que os contextos organizativos da escola privilegiam ações que se mantenham no espectro do trinômio aula-sala-conteúdo. Neste caso, o trabalho interdisciplinar pode ser uma alternativa para promover rupturas e subversões, que permitam saltar os muros disciplinares. Se faz necessário considerar que a prática de construção coletiva e

interdisciplinar pode potencializar a compreensão por parte dos estudantes acerca dos objetos de estudos que propusemos coletivamente entender.

Apesar dos esforços em delimitar uma descrição para o termo, não existe precisão conceitual e procedimental quando se trata da interdisciplinaridade, afirmo isto a partir das leituras e do trabalho de campo. Tanto na literatura como nas escolas estudadas a interdisciplinaridade pode ganhar diferentes sentidos e funções quando materializada por meio de práticas educativas nos contextos escolares. Por vezes a Educação Física participa de forma integrada, em outros casos ela é operada de forma instrumental, ou seja, ela contribui para aprendizagem em outra disciplina. Como no caso do professor ou professora de Matemática que a partir do Atletismo ensina o conteúdo de frações ou o professor e professora que usa os deslocamentos no Futsal para ensinar a orientação geográfica em Geografia. Nestes casos considero que a Educação Física participa em uma integração instrumental. No primeiro caso em que a Educação Física participa de forma integrada e integradora podemos descrevê-la como uma interdisciplinaridade orgânica, esta contribui para solução de problemáticas que isoladamente os saberes não dão conta e operam para uma melhor compreensão da realidade.

O debate sobre interdisciplinaridade e os seus caminhos na prática pedagógica não se esgotou e está longe de ser ultrapassado. Veiga-Neto (1994), ao final de seu texto, cujo título preserva o termo “interdisciplinaridade”, propõe o abandono do prefixo inter e a adoção do pluri. Com isso, o autor defende o fortalecimento da disciplina neste tipo de prática complexa, abstrata e integradora. Nesse ponto, discordo de Veiga-Neto (1994) e concordo com Fazenda (1993), que entende a prática pedagógica interdisciplinar como uma ação em parceria, seja com os pares, com a literatura, e implica um movimento em direção à incerteza e à metamorfose (FAZENDA, 2002). A troca dos prefixos mantém o reconhecimento das diferentes disciplinas, porém pode inviabilizar a integração e os diálogos que permitam o apagamento das fronteiras do conhecimento da disciplina específica, que, nesse jogo de tensionamentos, Veiga-Neto (1994) reconhece a força das hierarquias. Propostas pluridisciplinares podem funcionar como estratégia pedagógica para que se promova gradativamente a construção da interdisciplinaridade como caminho para a transdisciplinaridade (FREIRE, 1991).

O ideal transdisciplinar, descrito na Carta da Transdisciplinaridade (1994), não postula *status* de conhecimento superior, mas o reconhecimento dos diferentes saberes. Pressupõe o diálogo e articulação disciplinar, objetivando a construção de uma nova visão sobre a Natureza e a Realidade. Nesse sentido, opõe-se à educação bancária (FREIRE, 1996), que se baseia na transmissão de conhecimento, mecânica e estática, podendo ser considerada uma alternativa para a construção de uma educação libertadora (FREIRE, 1996). Neste estudo, deparei-me com resistências para a realização de práticas pedagógicas para a liberdade - práticas que instiguem estudantes no desenvolvimento da autonomia - entre as situações produtoras de resistência destaco o desinvestimento pedagógico e da carreira docente, a compreensão do lugar e a função social da escola e da Educação Física Escolar, as hierarquias e hegemonias de disciplinas, conteúdos e metodológicas, os projetos de vida particulares em detrimento do coletivo, a formação inicial e o isolamento docente. Questões que não podem ser analisadas isoladamente e que merecem ser aprofundadas em estudos futuros.

A pesquisa aponta a interdisciplinaridade como alternativa à medida que lança sementes de esperança para o futuro. Fagulhas obtidas por intermédio das observações e relatos de docentes engajados que utilizam o tempo com os estudantes para promover práticas cidadãs, as quais não me preocupei, nem tive a intenção e interesse em enquadrar como multi, pluri, inter ou transdisciplinar, apenas reconheço que tais práticas fogem do modelo da instrução em direção ao paradigma da produção e da criatividade, ensinando para a liberdade à medida que trazem para relação pedagógica conceito de diferentes áreas do conhecimento. Quando uma prática pedagógica rompe com a lógica estruturante que isola áreas do conhecimento podem promover o desvencilhamento do conhecimento “puro”, que não existe, apontando para a integralidade e conectividade entre conceitos e saberes.

Ao construir este relatório final opto por apresentar no título o termo trabalho interdisciplinar ao invés de prática pedagógica interdisciplinar. Entendo que esta noção é construída a partir da compreensão dos estudos críticos (TARDIF e LESSARD, 2005; GIROUX, 1997; WITTIZORECKI e MOLINA NETO, 2005), que inserem a prática pedagógica ao trabalho docente, ou seja, concebem o trabalho como uma categoria

mais abrangente e complexa. A prática pedagógica interdisciplinar implica ações de planejamento, avaliação e efetivação coletiva destas etapas. A identificação de dois modelos de ações interdisciplinares nos contextos e na literatura e de como elas são articuladas considerando a micropolítica, epistemologias e ideologias dos sujeitos em contextos educativos, exigiu uma delimitação diferente para as ações semelhantes na articulação dos saberes, elas se aproximam neste aspecto e se distinguem quanto a tudo que envolve o processo de materialização das práticas nos contextos escolares.

Num primeiro ensaio cunhei o termo prática pedagógica interdisciplinar coletiva para as ações concatenadoras de conhecimentos de áreas distintas, que eram desenvolvidas pelo grupo de professores e professoras. No entanto, entendo que as ações interdisciplinares construídas coletivamente exigem ser descrita como trabalho interdisciplinar, uma forma mais complexa de articulação das ações, projetos, programas, práticas individuais e coletivas interdisciplinares. Tais práticas mobilizam diferentes setores e requerem um diferenciado apoio das equipes pedagógicas e recursos, que se alcançam por intermédio dos e das gestoras.

A complexidade conferida pelo termo trabalho interdisciplinar coopera com a noção de que as ações podem requerer mudanças no planejamento de aula, no planejamento coletivo, na organização do trabalho, uma articulação dos sujeitos, a construção projetos, sarais, ensaios, produtos destas ações, nas avaliações, nas práticas pedagógicas, nas reuniões e documentos que organizam burocraticamente as escolas, considero que todos estes elementos modificam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Fazendo isto entendo ter eliminado o problema inicial para identificar os diferentes paradigmas de prática interdisciplinar e ampliando a noção do trabalho interdisciplinar desenvolvido nos contextos educativos.

Em síntese, minha tese defende a interdisciplinaridade como a efetivação desta dimensão de ensino-aprendizagem presente nas diretrizes que regem o ensino nas diferentes esferas e uma alternativa de prática pedagógica coletiva que permite o rompimento com o ensino baseado na articulação exclusiva da aula, da sala e do conteúdo, ressignificando espaços, práticas e métodos. Entendo que a prática interdisciplinar pode ser encarada como um trabalho pedagógico, por conta da complexidade de sua materialização em uma prática coletiva. A dimensão volitiva,

permeada por interesses de diferentes ordens, o rompimento com a lógica disciplinar da formação inicial, a articulação necessária para construção coletiva entre os diferentes sujeitos e saberes, o planejamento, a efetivação da prática e a avaliação do projeto, da aula, da pesquisa ou de qualquer outra expressão didática para aprendizagem, entre outros aspectos, conferem uma complexidade maior do que a prática pedagógica cotidiana.

Ao final deste trabalho, reafirmo o entendimento de que os professores e professoras ao envolverem-se e relacionarem-se micropoliticamente, eles e elas se aproximam quanto aos conteúdos e práticas, o que lhes permite identificar os pontos de convergência epistemológica. Nos contextos em que os professores e professoras dispunham de maior tempo e uma organização que privilegiasse reuniões para construções coletivas de projetos as trocas de informações eram mais intensas e favoreciam ações de articulação entre os docentes e respectivos conteúdos. Entretanto a primeira aproximação ocorre por alinhamentos micropolíticos, ou seja, o posicionamento na estrutura organizativa, os arranjos micropolíticos antecedem as articulações interdisciplinares.

Compreendo ainda que o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar exige um processo de desaprendizagem, ou seja, é necessário desaprender para aprender, por meio de um abandono parcial dos métodos e práticas de ensino utilizadas no ensino disciplinar. Quanto à Educação Física, se compreendida como prática mecânica, a interdisciplinaridade e sua articulação na área de linguagens será limitada. As atividades interdisciplinares serão potencializadas se o ou a docente a abordarem como componente que visa formular condições ideais para que os e as aprendentes possam decidir inscrever-se na Cultura Corporal e suas manifestações.

A interdisciplinaridade exige deslocamentos e diálogos entre os pares e se opõe à lógica individualista, operada por meio do isolamento docente institucional e das relações micropolíticas, em prol de uma construção coletiva. Exige considerar, reconhecer e respeitar o outro e a outra, em um movimento de empatia em detrimento do egocentrismo, epistemo centrismo e a centralidade da própria metodologia adotada. A interdisciplinaridade construída coletivamente exige a orientação por princípios de cooperação em oposição à competição; reconhece que a aprendizagem é um processo

e não um produto final. Desenvolver atividades interdisciplinares pode produzir pequenas rupturas na lógica disciplinar das aulas e conteúdos desenvolvidos na escola, produzindo um fenômeno semelhante ao descrito por Kuhn (1998), ao se referir ao campo científico, a partir do qual o campo educacional estrutura os conteúdos desenvolvidos.

O autor descreve que as mudanças paradigmáticas ocorrem por meio de pequenos rompimentos no modelo dominante. Entendo que o investimento em atividades e práticas interdisciplinares pode favorecer o reconhecimento da diversidade dos saberes escolares e suas interlocuções. Os lugares outorgados à interdisciplinaridade seguem os anunciados por Veiga-Neto (1994, p. 2) na introdução do seu texto:

> a) Um maior diálogo entre professores, alunos, pesquisadores, etc. de diferentes áreas de conhecimento; b) Um melhor preparo profissional e uma formação mais integrada do cidadão. c) Uma ciência mais responsável, já que seria possível trazer a problematização ética para dentro do conhecimento científico. d) A reversão da tendência crescente de especialização, de modo que se devolveria uma visão holística da realidade. e) Criação de novos conhecimentos, graças à fecundação mútua de áreas que até então se mantinham estanques. e) Reverter o descompasso entre uma natureza última das coisas e as ações humanas que tem alterado tal natureza.

O investimento em práticas interdisciplinares favorecem o desenvolvimento de um ensino transdisciplinar como argumenta Freire (1991) e entende Veiga-Neto (1994) ao propor a utilização apenas do termo transdisciplinar. Interdisciplinaridade como a interação entre duas ou mais disciplinas que se caracteriza “pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas” (Japiassu, 1976, p. 74), entendo que práticas pedagógicas integradoras podem tomar a multidisciplinar como ponto de partida, a interdisciplinaridade como caminho e a transdisciplinaridade como ponto de chegada, talvez ao chegar neste lugar transdisciplinar o sujeito em formação possa vislumbrar novos caminhos e formas de conhecer a realidade pulsante.

Por fim, a materialização contínua de ações interdisciplinares produz o reconhecimento de diferentes níveis de diálogo entre as disciplinas e, quanto mais amplo o objeto de estudo da disciplina, maior é a possibilidade de construção da interdisciplinaridade para melhor compreensão de uma realidade complexa. Compreendo que a Educação Física, quando se debruça na compreensão da Cultura

Corporal de Movimento e suas manifestações, potencializa a construção coletiva de práticas interdisciplinares sem abandonar o debate sobre o lugar da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, M. Sobre o mesmo chão. In. Palavrantiga. **Sobre o mesmo chão.** Ciriguela Sound, São Paulo, 2012.

ALVES, A. A. M.; CORSETTI, B. **História do Ensino Médio no Brasil República:** implicações e contradições. *In:* AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). **Ensino Médio:** projetos em disputa. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **A Etnografia da Prática Escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

_____. Estudo de caso: Seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa.** Nº 49, p. 51-54, Maio 1984.

ASSIS, C. R. **Impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação inicial dos alunos/bolsistas da Universidade Federal de Pelotas.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2016. 92f.

ASSUMPÇÃO, I. **Interdisciplinaridade:** uma tentativa de compreensão do fenômeno. *In:* FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 1991.

AYOUB, E. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Revista. Bras. Ciênc. Esporte,** Campinas, vol. 26, nº 3, p. 143-158, Maio, 2005. Disponível em: < http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165/174 > acesso em: Mar. 2020.

AZEVEDO, J.; REIS, J. **Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no Rio Grande do Sul.** *In:* AZEVEDO, J.; REIS, J. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática.** Fundação Santilana, São Paulo, 2013.

BALL, S. **La micropolítica de la escuela:** hacía una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.

BARRETO FILHO, E. M. **Obesidade na adolescência: a interdisciplinaridade como estratégia de promoção da saúde.** Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino na Saúde) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016, 133f.

BARROS, A. B. M. FISCHER, M. C. B. Notas sobre a reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico na rede estadual de Ensino do Rio Grande do Sul/Brasil. **Políticas Educativas.** Porto Alegre, v.6, n.1, p.1–24, 2012.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEDIN, E. **A emersão da interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico:** relações que se estabelecem de forma colaborativa na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem à luz das tecnologias de informação e comunicação. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e Saúde, UFRGS, Porto Alegre, 2015, 515f.

BELL, L. A. The school as an organization: a re-appraisal. **British Journal of Sociology of Education**, p.183-192, 1980.

BERNARDI, G. B.; MOLINA NETO, V. Implicações da proletarização do trabalho docente na Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, vol. 19, nº 2, Abr./Jun. 2016. Disponível em: < https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/36661/pdf > acesso em Ago. 2020.

BERTOLI, V. **Ilhas interdisciplinares de racionalidade de Fourez aplicado ao ensino de área e volume no Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado Profissional) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Universidade Regional de Blumenau, 2015, 110f.

BICCA JÚNIOR, W. R. **Interdisciplinaridade no ensino de Ciências: uma análise dessa prática e de suas interfaces com a Educação Física escolar.** Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, em Ciências e Matemática, Faculdade de Física, Porto Alegre, 2015, 136f.

BINS, G. N. M. **A Educação Física e as relações étnicos-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado)**.** Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2014, 187f.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOLZAN, E. **Das prescrições às práticas de pesquisa/formação compartilhadas:** o lugar do livro didático na educação física. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BORBA, J.C.B. **Micropolítica escolar e o trabalho docente do professor de Educação Física:** estudo de caso etnográfico em uma escola estadual de Camaquã/RS. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2015, 198f. Disponível em: < https://lume.ufrgs.br/handle/10183/140236 > acesso em Abr. 2020.

BORBA, J.C.B.; WITTIZORECKI, E.S. Micropolítica escolar e o trabalho docente em Educação Física: Negociações, acordos e concessões. **Revista Didática Sistêmica.** III Extremos do Sul, Edição especial, p.55-68, 2013. Disponível em: < http://www.seer.furg.br/redsis/article/view/4169 > acesso em 15 Jun. 2014.

BORBA, J.C.B.; PONTES, M. F. P. Reflexões sobre a avaliação por área de conhecimento no Ensino Médio Politécnico: a Educação Física como o fiel da balança. *In:* **Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte.** Goiânia, 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/9907> acesso em: 08 Mai. 2018.

BORBA, J.C.B.; PONTES, M. F. P.; WITTIZORECKI, E. S. O trabalho docente em Educação Física no Ensino Médio Politécnico: Análise do contexto micropolítico. **Revista Pensar a Prática.** Goiânia, vol. 20, nº 4, out/dez, 2017.

BORBA, J.C.B.; WITTIZORECKI, E.S.; BOSSLE, F. Micropolítica escolar e o trabalho docente em Educação Física: Os diferentes atores do cenário escolar suas relações dispostas e alianças. **Revista de Educação Horizontes.** Dourados, n.2, p.59-77, Jul./Dez., 2013.

BORGES, M. R. O. **Interdisciplinaridade: compreendendo frações por meio de atividades físicas.** Santo Ângelo: URI, 2017. 77f. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5170397 > acesso em Set. 2019.

BRACHT, V. **Educação Física e ciência**: cenas de casamento (in)feliz. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > acesso em Jun. 2020.

_____. **Decreto nº 69.450, de 1 de Novembro de 1971.** Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Planalto. 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm > acesso em 22 Dez. 2021.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Câmara dos Deputados. 1971a. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html > acesso em 30 Abr. 2018.

_____. **Lei nº 8.646, de 7 de Abril de 1993.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Conselho Monetário Nacional. Planalto. 1993. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8646.htm > acesso em 22 Dez. 2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Câmara dos Deputados. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm > acesso em: 21 Abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.** Brasília: MEC/CONSED, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio/> acesso em: 27 Abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação.** Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEE, Inep, 2008. 200p.

_____. Ministério da Educação. **Portal de Notícias do Ministério da Educação**, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439 > acesso em: 29 Abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portal de notícias**, 2013. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade> acesso em 31 Jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000.

_____. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Disponível em: < http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&captchafield=firistAccess > acesso em: 28 Mar. 2015.

_____. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: < http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf > acesso em: 30 Abr. 2018.

_____. **Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf > acesso em: 28 Abr. 2018.

_____. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Contendo Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 > acesso em: 29 Abr. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Vol. 7, Brasília: MEC/SEF, 1997. 62p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1998a. 114p.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: < http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf > acesso em: 27 Abr. 2017.

BRZEZINSKI, I. **LDB/1996 contemporânea:** contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** A História que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CETRANS. Centro de Educação Transdiciplinar. **Carta da transdisciplinariedade.** I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 2 a 6 Nov. 1994. Disponível em: < http://cetrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf > acesso em Mar. 2020.

CERVANTES, M. **O Engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha**. São Paulo: Martin Claret, 2016. 1.174p.

CHAVES, V. S**. Projeto de Extensão Universitário Cidadão:uma análise sobre a prática extensionista com ênfase nas relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2017, 185p.

COELHO, M. C. **Projetos de Trabalho e Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: "A construção possível que acontece na escola".** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017, 196f.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, J. M.; PINHEIRO, N. A. M. O ensino por meio de temas geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação.** Maringá/PR, vol. 3, nº 2, p.37-44, 2013. Disponível em: < https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20265/pdf > acesso em Mar. 2020.

CORRÊA, I. L. S.; MORO, R. L. **Educação Física Escolar:** reflexão e ação curricular. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa** – teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EIZIRIK, M. F.; COMERLATO, D**. A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade.** 1ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

_____; _____. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade**. 2ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

EZPELETA, J. Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. **Revista Iberoamericana de Educación.** Madrid, n.15, p.102-120, set-dez 1997.

FARIA, B. A. *Et.al.* Inovação pedagógica na Educação Física: O que aprender com práticas bem sucedidas? **Revista Ágora para la educación física y el deporte.** n.12 (1), p.11-28, 2010.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **A Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, V. **Educação Física para o Ensino Médio nos documentos oficiais:** dos PCN ao Referencial Curricular da rede estadual d ensino de Mato Grosso do Sul. Dissertação Mestrado. Campo Grande, MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018. 99p.

FEYERABEND, P. K. **Contra o método.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FONSECA, D. G. *Et.al.* Matizes da linguagem e ressonâncias da Educação Física no Ensino Médio. **Revista Movimento.** Porto Alegre, v.23, n.2, p.661-674, Abr./Jun., 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTES, W. A. **Coordenação pedagógica e a ecoformação docente:** contribuição no processo formativo e na reorganização de suas práxis. *In:* MONTENEGRO, R. K. A (Org.). **Educação:** possibilidades e caminhos. Campo Grande: Editora Inovar, 2019.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, J. O. Educação Física Escolar em Brasília: análise comparativa de currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 130f. **Dissertação** (Mestrado). Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A. A polissemia da categoria trabalho e a batalha de ideias na sociedade de classes. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.1, n.40, p.168-194, Jan./Abr. 2009.

GATTÁS, M. L. B.; FUREGATO, A. R. F. Interdisciplinaridade: uma contextualização. **Revista Acta Paulista de Enfermagem.** N.19, v.3, p.322 – 327, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ape/v19n3/a11v19n3.pdf > acesso em 07 Maio 2018.

GARCIA, S. R. O. **Ensino Médio e educação profissional:** breve histórico a partir da LDBEN nº 9.394/96. *In:* AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). **Ensino Médio e os desafios da experiência:** movimentos da prática. São Paulo, Fundação Santillana: Moderna, 2014.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIMÉNEZ, R. Rodríguez. **Investigar en Educación Física, Deporte y Recreación:** una visión desde el Instituto Superior de Educación Física (Udelar). *In:* **Educación Física... porque es un derecho**. Montevideo: Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2009, p. 30-32.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo à pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.** *In.:* SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid: Morata, 2000.

GONZÁLEZ, F.J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos.** Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/298353396_Metodologia_do_Ensino_dos_Esportes_Coletivos > acesso em 09 Mar. 2020.

GONZÁLEZ, M. T. González. La micropolítica escolar: algunas acotaciones. **Revista Profesorado.** V.1, n.2, p.45-47, 1997.

GOTARDO, C. A.; FAVARO, N. A. L. G. Escola pública: origens e funções no período da revolução industrial francesa. **Revista de Educação Horizontes**, 2019. Disponível em: < https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=sb-Mz1kAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=sb-Mz1kAAAAJ:UebtZRa9Y70C > acesso em Abr. 2020.

GRAMSCI. A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 169-192, 2006.

GUISELINI, M. A. **Aptidão física, saúde e bem-estar: fundamentos teóricos e exercícios práticos.** São Paulo, SP: Phorte Editora, 2006.

GÜNTER, Maria Cecília Camargo. **A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos:** um estudo na rede municipal de de Ensino de Porto Alegre. Tese Doutorado, Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. 340f.

GUSDORF, G. Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 121, p. 7-27, abr./jun. 1995.

GUSMÃO, N. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos Cedes**, n. 43, p. 8-25, 1997.

HABERMAS, J. **Teoría de la accíon comunicativa: Racionalidade de la acción y racionalización social.** Vol. I, España: Taurus, 1992. 521p.

_____. Três modelos normativos de democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, nº 36, p. 39-53, 1995. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/ln/a/tcSTz3QGHghmfzbvL6m6wcK/?lang=pt&format=pdf > acesso em: Mar. 2021.

HAMILTON, D. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação.** Maringá, n.1, jan/jun, 2001.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y posmodernidade:** Cambiam los tempos, cambia el professorado. Madri. Morata, 1996.

HAUBERT, M. C. **Uma Medida Saudável: Uma abordagem de Educação Estatística no Ensino Médio associada à área da Saúde.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino da Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016, 234f.

HOYLE, E. Micropolitics of educational organizations. **Educational Management and Administration**, N. 10, p. 87–98, 1982.

HUBERMAN, M. **O ciclo da vida profissional dos professores**. *In:* NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores.** Lisboa: Porto Editora, p. 31–61, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo. Cortez, 2000.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro, 1976.

_____. **Prefácio**. *In:* FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

JARES, X. R. El lugar del conflito em la organización escolar**. Revista Ibero Americana de Educación**, vol. 15, Set./Dez., 1997. Disponível em: < https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.pdf > acesso em 20 Dez. 2021.

KHUN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LATOUR, B. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru: EDUSC, 2001.

LAZAROTTI, R.F.; WOLFFENBUTTEL, R.; MULLER, D. A. O que você vem aprendendo no Seminário Integrador? Uma breve avaliação da opinião dos alunos sobre o ensino e aprendizado no Seminário Integrador. **Caderno do aplicador**, Porto Alegre, vol. 27/28, p. 79-85, Jan./Dez. 2015. Disponível em: < https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/53004/38168 > acesso em: Mar. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MAIA, M. M. O. **A interdisciplinaridade entre Educação Física e Química:** uma proposta de intervenção pedagógica para o Ensino Médio. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, 2017. 259f.

MANGINI, F. N. R. MIOTO, C. T. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. **Revista Katálysis.** v.12, n.2, p. 207–215, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802009000200010/11135 > acesso em 30 Abr. 2018.

MARCELINO, F. **Temer e sua ponte para o passado.** 2016. Disponível em: <http://outraspalavras.net/brasil/temer-e-sua-ponte-para-o-passado/> acesso em: 01 Maio 2018.

MARINHO, I. P. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: Editora do Brasil, [198-?].

MATTOS, R. S. *Et.al.* O futuro do pretérito na educação brasileira: declinações dos direitos sociais sob a égide de “uma ponte para o futuro”. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito.** v.3, n.1, Jan./Abr., 2016.

MEINERZ, C.B.; CARECNATO, C. E. Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Ciências e Letras,** Porto Alegre, n.49, p.43-62, Jan./Jun., 2011.

MELLO, G. N. Educação escolar: o que trouxemos do século XX? *In*. **Anais do IV Congresso Municipal de Educação de São Paulo.** Educação em São Paulo: contextos e protagonistas. São Paulo: 2005.

MIGUEL, S. A. **Educação Física na fase creche mediando pelos jogos as práticas sociais**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S (orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA, R. M. K.; MOLINA NETO, V. **A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar – pesquisar e aprender:** metaponto de vista. I*n:* MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L.; SANCHOTENE, M. (Org.). **Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física escolar.** Ijuí; UNIJUÍ, 2009.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano 4, n.7, p.34-42, 1997.

_____. A prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano 5, n.9. p.31-46 ,1998.

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S (orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 113-146.

MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** Alternativas Metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOTA, V. L. S. **Educação Física e letramento na Rede Municipal de Ensino de Goiânia:** aproximações dialógicas. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Goiânia, 2017. 272f.

MUELLER, R. R. Trabalho, produção da existência e do conhecimento: o fetichismo do conceito de interdisciplinaridade. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** 8 ed. revista e modificada. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NAHAS, M.V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo.** Londrina: Midiograf, 2000.

_____. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo.** 3ª ed. Londrina: Midiograf, 2003.

NEGRINE, A. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa.** *In:* MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S (orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 61-99.

NUNES, R. V.; FRAGA, A. B. "Alinhamento Astral": o estágio docente na formação do licenciado em Educação Física na ESEF/UFRGS. **Revista Pensar a Prática.** v.9, n.2, p.297-311, Goiânia, Jul./Dez., 2006.

OLIVEIRA, N. R. **Avaliação de programa interdisciplinar de promoção da saúde do idoso.** Dissertação (Mestrado) Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. 38f.

PACHECO, J. **Fazer a Ponte.** *In:* OLIVEIRA, I. (org.) **Alternativas emancipatórias em currículo.** São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, A. B. Do controverso "chão da escola" às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, Set./Dez., 2017.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. **Reexaminando a educação básica na LDB:** ganhos e perdas após dezessete anos. *In:* BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB/1996 contemporânea:** contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

PEREIRA, R. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** Dissertação (Mestrado), Programa em Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista Ideação.** Foz do Iguaçu, v.10, n.1, p.9-40, 1ºsem, 2008.

_____. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, mar. 2005. Disponível em: < http://www.ibict.br/liinc > acesso em: 30 Abr. 2018.

PONTES, M. F. P. **O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do Ensino Médio Politécnico:** um estudo em escolas de Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2015. 150f.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto-lei nº 34.252, de 01 de Abril de 1992.** Regulamenta a gratificação prevista no artigo 70, item I, letra "c", da Lei nº 6.672/74, alterado pelo artigo 1º, da Lei nº 8646/88 e dá outras providências. Assembleia Legislativa. 1992. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_IDNorma=16207 > acesso em 22 Dez. 2021.

_____. **Lei nº 6.672, de 22 de Abril de 1974.** Estatuto e Plano de carreira do magistério público do Rio Grande do Sul. Assembleia Legislativa. 1974. Disponível em: < https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-6672-1974-rio-grande-do-sul-estatuto-e-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-do-rio-grande-do-sul > acesso em 22 Dez. 2021.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Nota da Seduc a respeito das Coordenadorias Regionais de Educação.** SEDUC. Pub. 09 Jan. 2019. Disponível em: < https://educacao.rs.gov.br/nota-da-seduc-a-respeito-das-coordenadorias-regionais-de-educacao > acesso em 22 Dez. 2021.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Projeto "Povo Grande do Sul":** plano de governo. 1991/1994. Disponível em: < https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092120-plano-de-governo-governo-de-alceu-collares-periodo-de-1991-a-1994.pdf > acesso em Mar. 2020.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional Integrada ao ensino médio** - 2011-2014. Outubro/novembro de 2011.

_____. **Secretaria da Educação:** Referencial Curricular, 2009. Disponível em: < http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol2.pdf > acesso em 16 Maio 2013.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. D. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com Mestrado: Um estudo de caso. **Revista da Educação Física/UEM.** Maringá, v.19, n.1, p.51-64, 1ºtrim. 2008.

RODRIGUES, K. **Horta escolar:** possibilidades de um recurso pedagógico interdisciplinar em uma escola integral. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

RUIZ, T. B. Teoría y práctica de la micropolítica em las organizaciones escolares. **Revista Ibero Americana de Educación,** vol. 15, Set./Dez. 1997. Disponível em: < https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a01.pdf > acesso em 20 Dez. 2021.

SANTOS, A. R. **Pela presença do corpo na escola:** uma experiência de trabalho interdisciplinar entre Arte e Educação Física. Dissertação (Mestrado) Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. 143f.

SANTOS, C. A. S. **Currículo, infância e educação corporal:** fundamentos na perspectiva histórico-cultural e orientações curriculares no campo da interdisciplinaridade. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016. 172f.

SANTOS, L. L.C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análises. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, 1995.

SANTOS, M.F.; MARCON, D.; TRENTIN, D. T. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p.571-580, Jul./Set., 2012.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1980.

_____. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

_____. O plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.12-31, out. 2007.

SCHEUERMANN, A. E. **A contribuição da Educação Física no processo de alfabetização:** reflexões acerca dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen, 2016. 104f.

SEDUC. Secretaria Estadual da Educação. **Orientações para as aulas remotas do modelo híbrido de Ensino.** 2020. Disponível em: < https://escola.rs.gov.br/upload/arquivos/202009/18104519-orientacoes-aulas-remotas-v2-0.pdf > acesso em 15 Abr. 2020.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Portaria nº 289/2019.** Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio [...]. 2019a. Disponível em: < https://bit.ly/2T2bANi > acesso em 15 Abr. 2020.

SEVERINO, A. J. **Os embates da cidadania:** ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. *In:* BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 contemporânea:** contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, D. F. M. **O currículo do Curso de Educação Física da UFAL/Campus Arapiraca e suas determinações para a formação de professores frente ao desafio da atuação em escolas públicas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2014.

SILVA, M. A. **Sentidos atribuídos à docência no contexto escolar:** narrativas de estudantes de educação física da ESEFID/UFRGS. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

SOARES, D. B. **O diálogo na Educação Infantil:** o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2015. 208f.

SOARES, C. L. Notas sobre a educação no corpo. **Educar.** Curitiba, n.16, p.43-60, 2000. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a04.pdf > acesso em 26 Out. 2020.

SOUZA, C. J. **Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TIBÚRCIO, G. S. **Desafios e possibilidades do Pibid:** uma análise das práticas docentes em educação ambiental de educadoras/es em formação inicial dos cursos de Biologia e de Educação Física da Unesp de Rio Claro. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. 161f.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, 54 (2), 143-178, 1984.

VEIGA-NETO, A. Disciplinaridade X Interdisciplinaridade: uma tensão produtiva. Goiânia: **Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** — ENDIPE, 1994.

VIDICH, A.; LYMAN, S. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WEBER, J. C. **A interdisciplinaridade entre as ciências e a Educação Física na visão dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.** Tese (Doutorado). Pós-

Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

WITTIZORECKI, E. S. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental:** um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.1, p.47-70, 2005. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2861> Acesso em 10 de outubro de 2013.

WOODS, P. **La escuela por dentro, La etnografia de la investigación educativa.** Editora Paidós, Barcelona, 1995.

ZOCCOLI, C. V. **Avaliação do processo de ensino interdisciplinar na educação ambiental utilizando visitas guiadas em áreas verdes.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016. 145f.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para estudo preliminar

Questionário para professores de Educação Física na cidade de Camaquã/RS
Nome (opcional): _____ Idade:_____Data:____/____/_____
Ano de formatura:__ Iniciou no magistério:__ Escola atual desde:___ Cargo/função __.
Trabalha com Ensino Médio:( ) Sim ( ) Não desde:___.Fundamental:( ) Sim ( ) Não
Horas de trabalho na escola de Ensino Médio ____(Nº de períodos:_____)
Horas totais de trabalho nas diferentes escolas _____(Nº de períodos:_____)
Tipo de vínculo de trabalho: ( ) Contrato ( ) Nomeação ( ) Nomeação + convocação

1. Já ouviu falar em interdisciplinaridade: ( ) Sim ( ) Não. Onde?_____
2. Entende ser válido desenvolver um trabalho/projeto interdisciplinar: ( ) Sim ( ) Não
3. Já observou de trabalho(s) interdisciplinar(es): ( ) Sim ( ) Não Quem propôs : ___
4. Em suas aulas busca trabalhar de forma interdisciplinar: ( ) Sim ( ) Não
5. Já participou de trabalhos ou projetos interdisciplinares: ( ) Sim ( ) Não. Se SIM, com colegas de que disciplinas:_____ Sozinho?( )Sim( ) Não
6. Alguém em sua escola já propôs ações interdisciplinares: ( ) Sim ( ) Não. Quem?
7. Em tua opinião quais disciplinas estão mais próximas da Educação Física? (Numere 1 para o mais próximo)( ) História ( ) Artes ( ) Geografia ( ) Biologia ( ) Física ( ) Química ( ) Filosofia ( ) Matemática ( ) Língua Estrangeira ( ) Língua Portuguesa ( ) Sociologia ( ) Literatura
8. O que entendes por Interdisciplinar/interdisciplinaridade?

9. Quanto à AFINIDADE, tens maior proximidade com colegas de (Numere 1 para o mais próximo): ( ) História ( ) Artes ( ) Geografia ( ) Biologia ( ) Física ( ) Química ( ) Filosofia ( ) Matemática ( ) Língua Estrangeira ( ) Língua Portuguesa ( ) Sociologia ( ) Literatura ( ) Direção ( ) Supervisão ( ) Vice direção ( ) Orientação ( ) Outro _____.
10. Das disciplinas acima mencionadas com quais seria possível um trabalho interdisciplinar junto à Educação Física? ( ) História ( ) Artes ( ) Geografia ( ) Biologia ( ) Física ( ) Química ( ) Filosofia ( ) Matemática ( ) Língua Estrangeira ( ) Língua Portuguesa ( ) Sociologia ( ) Literatura
11. Quais disciplinas considera que seria menos possível um trabalho interdisciplinar? ( ) História ( ) Artes ( ) Geografia ( ) Biologia ( ) Física ( ) Química ( ) Filosofia ( ) Matemática ( ) Língua Estrangeira ( ) Língua Portuguesa ( ) Sociologia ( ) Literatura

APÊNDICE B - Carta de apresentação do pesquisador à Escola

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO E DOUTORADO

Porto Alegre, 07 de agosto de 2019.

Senhores:

Com satisfação apresentamos o professor JÔNATAS DA COSTA BRASIL DE BORBA, doutorando regularmente matriculado neste Programa de Pós-Graduação, que necessita de autorização para realizar a coleta de dados de seu projeto de pesquisa intitulado "**O trabalho interdisciplinar em Educação Física: Estudo de casos etnográficos em escolas da cidade de Camaquã/RS**", para fins de desenvolvimento de sua tese de doutorado.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

PROFª NADIA CRISTINA VALENTINI
COORDENADORA
PPGCMH-UFRGS

APÊNDICE C – Roteiro de questões para a entrevista semiestruturada

Nome do colaborador:_____
Formação:_____ Função que exerce:_____
Instituição(ões) em que estuda(ou):_____
_____
Idade:_____ Tempo de Magistério:_____
Tempo de trabalho nesta escola:_____
Horas semanais de trabalho nesta escola:_____
Outras escolas em que trabalha(ou):_____
Horas semanais trabalhadas em outra escola:_____
Nome da escola:_____
_____

1) Conte-me como é a organização de tua escola quanto às funções, cargos e tarefas.

2) Explica-me como foram as mudanças no Ensino Médio nos últimos anos:

3) Como tem sido trabalhar nesta etapa da educação básica? Que desafios e limites tu encontras no teu trabalho?

4) Como entendes que a Educação Física pode se articular com as outras disciplinas da área das linguagens?

5) Diga-me como entendes que deve ser realizado um trabalho interdisciplinar?

6) Como realizas, ou já realizastes em tua prática cotidiana ações interdisciplinares:

7) Como vocês, quanto grupo de professores, buscaram dar conta da demanda de trabalhar a interdisciplinaridade como um princípio educativo? Vocês como escola já construíram algum projeto? Como?

8) Para um professor novato que chega a uma escola, quais são tuas dicas para que ele possa “sobreviver”, desenvolver e organizar seu trabalho em um grupo escolar?

APÊNDICE D - Roteiro para observação

Roteiro de observação
Escola:
Data da observação:
Início:
Término:

Observação sobre as rotinas das aulas de Educação Física: O que fazem e como fazem, atitudes isoladas, atitudes em grupo.

Observação das rotinas da escola:

Ações pedagógicas dos professores:

Observação na sala dos professores:

Relação com o referencial teórico:

APÊNDICE E –Termo de Compromisso de Utilização de Dados da Coordenadoria Regional de Educação

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Nós, Jônatas da Costa Brasil de Borba; CPF: 014.150460-93; e Vicente Molina Neto, CPF: 179.763.240-04, do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “O Trabalho Interdisciplinar em Educação Física e a Micropolítica em escolas públicas da cidade de Camaquã/RS: Estudo de casos etnográficos” nós nos comprometemos com a utilização dos dados fornecidos pela 12º Coordenadoria de Educação e respectivas escolas, a fim de obtenção dos objetivos previstos, e somente após receber a aprovação do sistema do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFRGS).
Comprometemo-nos a manter a confidencialidade dos dados obtidos nos diferentes bancos de dados e documentos da instituição**,** bem como com a privacidade de seus conteúdos como preconiza a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/2012 e suas complementares.
Declaramos entender que é nossa a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas.
Também é nossa a responsabilidade de não repassar os dados obtidos ou o banco de dados e documentos em sua íntegra, ou parte dele, às pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.
Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. Qualquer outra pesquisa em que eu precise obter informações serão submetidas à apreciação do CEP/UFRGS.

Guaíba, 26 de abril de 2019.

_____	_____
Jônatas da Costa Brasil de Borba	Vicente Molina Neto
Telefone: 995761759	Telefone: 3308-5821
Email: brasiljo@gmail.com	Email: vicente.neto@ufrgs.br

Eu, _____, responsável pela 12º Coordenadoria de Educação, declaro que cedemos aos pesquisadores apresentados neste termo o acesso aos dados solicitados para serem utilizados nesta pesquisa, após a aprovação da mesma pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFRGS).
Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos pesquisadores aos requisitos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares, comprometendo-se, os mesmos, a utilizar os dados dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades

Guaíba, 26 de abril de 2019.

(Assinatura e carimbo – Representante Legal)

Contatos:
Pesquisador responsável: Prof. Dr. Vicente Molina Neto
Escola de Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico – Cep 90690-200 – Porto Alegre – RS.
LAPEX – sala: 210 - Fone: (51) 3308-5821
Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – CEP/UFRGS
Av. Paulo Gama, 110 – Sala 317 – Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
CEP: 90040 – 060 - Porto Alegre – RS
Fone: (051) 33083738
E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para aplicação do Questionário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PREENCHIMENTO DE QUESTIONÁRIO

Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 e Art. 2º da Resolução 510/2016 –

Conselho Nacional da Saúde (CNS)

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa e responder um questionário de cunho acadêmico do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada: O Trabalho Interdisciplinar em Educação Física e a Micropolítica em escolas públicas da cidade de Camaquã/RS: Estudo de casos etnográficos, que tem como objetivo principal Identificar e compreender as implicações das recentes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das normas legais que regem o Ensino Médio no Rio Grande do Sul na prática pedagógica do professorado de Educação Física e na micropolítica das escolas públicas.

O trabalho está sendo realizado pelo doutorando Jônatas da Costa Brasil de Borba sob a supervisão e orientação do prof. Dr. Vicente Molina Neto.

O questionário contribuirá para alcançar os objetivos do estudo. Os dados de identificação serão confidenciais e os nomes não divulgados. Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados pelo(a) pesquisador(a) sob a supervisão de seu orientador principal durante 5 (cinco) anos e após totalmente destruídos (conforme preconiza a Resolução 466/2012 e Art. 2º da Resolução 510/2016 – Conselho Nacional da Saúde (CNS).

Riscos do Estudo: Considerando que em toda e qualquer pesquisa com seres humanos há a possibilidade de ocasionar alguns riscos, constrangimentos e/ou situações de desconforto aos sujeitos participantes. Nesse sentido, apresento, a seguir, a previsão de situações que possa ocasionar algum risco, constrangimento e/ou desconforto. Como participante voluntário da pesquisa estar ciente, que sua adesão como da pesquisa pode ocasionar alguns riscos, tais como:

Primeiro: Poderá ocorrer a quebra de sigilo das informações. Para diminuir os riscos de quebra de sigilo e/ou vazamento das informações, os questionários e os TCLEs (Termo de consentimento livre e esclarecido) serão cuidadosamente arquivados. Após a análise das informações todos os instrumentos e materiais serão guardados por cinco (05) anos e eliminados por incineração após esse período. Cabe destacar que todos os

nomes tanto dos colaboradores como das entidades envolvidas serão substituídos por nomes fictícios, preservando assim a identidades das partes envolvidas na pesquisa.

Segundo: Durante o preenchimento das respostas no questionário poderá ocorrer desconforto e/ou constrangimento, pois, a temática a ser estudada pode, mesmo que momentânea, suscitar lembranças que provocam mal estar. Caso o participante venha a sentir algo dentro dessa natureza, comunique o pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências, como por exemplo, diálogo entre pesquisador e participante colaborador/a, visando decisões conjuntas. Além disso, assumo o compromisso de auxiliar os participantes colaboradores/as, em qualquer eventualidade originada pela pesquisa.

Benefícios do Estudo: Este estudo poderá contribuir tanto para o entendimento científico, quanto para a análise dos problemas relacionados ao trabalho docente na escola, possibilitando, também, informações à formação de professores.

O estudo também poderá contribuir para a formação de professores e alunos no que tange ao trato pedagógico interdisciplinar na Educação Física. Assim, contribuindo para a formação de um ser humano mais solidário, democrático que respeite os direitos civis, sociais, culturais e uma valorização da comunidade e seus saberes.

Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e do pesquisador, também, constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas do pesquisador e dos participantes da pesquisa. Caso o participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com o pesquisador responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservaram a identificação, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizada.

Voluntariedade: A recusa do/a participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de obtenção de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Outras informações: A qualquer momento os/as participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador. Para tanto, este documento terá duas vias para que possas em qualquer momento entrar em contato para maiores esclarecimentos.

EU_____, professor na escola _____ recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo.

Declaro que também fui informado:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa.

- De que minha participação é voluntária e terei a liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo para a minha vida pessoal e nem para o atendimento prestado a mim.

- Da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações serão utilizadas somente para fins científicos do presente projeto de pesquisa.

- Sobre o projeto de pesquisa e a forma como será conduzido e que em caso de dúvida ou novas perguntas poderei entrar em contato com os pesquisadores: Jônatas da Costa Brasil de Borba, telefone (51) 995761759, email brasiljo@gmail.com, Vicente Molina Neto, telefone (51) 3308-5821, email vicente.neto@ufrgs.br.

Este termo, bem como a metodologia adotada por esta pesquisa, foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS). Caso haja qualquer necessidade podes entrar em contato pelo telefone (51) 3308- 3738 ou pelo email etica@propesq.ufrgs.br.

_____, ___, de _____ de _____.

Ass._____

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 e Art. 2º da Resolução 510/2016 –

Conselho Nacional da Saúde (CNS)

Estás sendo convidado a consentir a participação do sujeito pelo qual és responsável, em estudo que integra uma pesquisa de cunho acadêmico do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada: O Trabalho Interdisciplinar em Educação Física e a Micropolítica em escolas públicas da cidade de Camaquã/RS: Estudo de casos etnográficos, que tem como objetivo principal Identificar e compreender as implicações das recentes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das normas legais que regem o Ensino Médio no Rio Grande do Sul na prática pedagógica do professorado de Educação Física e na micropolítica das escolas públicas.

O trabalho está sendo realizado pelo doutorando Jônatas da Costa Brasil de Borba sob a supervisão e orientação do prof. Dr. Vicente Molina Neto.

Os diálogos durantes as observações e informações obtidas através das entrevistas contribuirão para alcançar os objetivos do estudo. Os dados de identificação serão confidenciais e os nomes não serão divulgados. Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados pelo(a) pesquisador(a) sob a supervisão de seu orientador principal durante 5 (cinco) anos e após totalmente destruídos (conforme preconiza a Resolução 466/2012 e Art. 2º da Resolução 510/2016 – Conselho Nacional da Saúde (CNS).

Riscos do Estudo: Considerando que em toda e qualquer pesquisa com seres humanos há a possibilidade de ocasionar alguns riscos, constrangimentos e/ou situações de desconforto aos sujeitos participantes. Nesse sentido, apresento, a seguir, a previsão de situações que possam ocasionar algum risco, constrangimento e/ou desconforto para seu filho/filha. Como participante voluntário da pesquisa estar ciente, que a adesão de seu/sua filho/filha como participante da pesquisa pode ocasionar alguns riscos, tais como:

Primeiro: Poderá ocorrer a quebra de sigilo das informações. Para diminuir os riscos de quebra de sigilo e/ou vazamento das informações, os questionários e os TCLEs (Termo de consentimento livre e esclarecido) serão cuidadosamente arquivados. Após a análise das informações todos os instrumentos e materiais serão guardados por cinco

(05) anos e eliminados por incineração após esse período. Cabe destacar que todos os nomes tanto dos colaboradores como das entidades envolvidas serão substituídos por nomes fictícios, preservando assim a identidades das partes envolvidas na pesquisa.

Segundo: Durante as entrevistas e/ou observações poderá ocorrer situações de desconforto e/ou constrangimento, pois, a temática a ser estudada pode, mesmo que momentânea, suscitar lembranças que provocam mal estar. Caso o participante venha a sentir algo dentro dessa natureza, solicitei que comunique o pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências, como por exemplo, diálogo entre pesquisador e participante colaborador/a, visando decisões conjuntas. Além disso, assumo o compromisso de auxiliar os participantes colaboradores/as, em qualquer eventualidade originada pela pesquisa.

Benefícios do Estudo: Este estudo poderá contribuir tanto para o entendimento científico, quanto para a análise dos problemas relacionados ao trabalho docente na escola, possibilitando, também, informações à formação de professores.

O estudo também poderá contribuir para a formação de professores e alunos no que tange ao trato pedagógico interdisciplinar na Educação Física. Assim, contribuindo para a formação de um ser humano mais solidário, democrático que respeite os direitos civis, sociais, culturais e uma valorização da comunidade e seus saberes.

Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e do pesquisador, também, constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas do pesquisador e dos participantes da pesquisa. Caso o participante da pesquisa e/ou seu responsável desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com o pesquisador responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade: A recusa do/a participante e/ou seu responsável em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de obtenção de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Outras informações: A qualquer momento os/as participantes do estudo e/ou responsáveis poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

EU_____, responsável por _____ estudante na escola _____ recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo que meu/minha filho/filha participe do estudo.

Declaro que também fui informado:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa tanto por parte do participante, bem como seu responsável.

- De que a participação é voluntária e terei a liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento meu filho/filha deixará de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo para a minha vida pessoal, nem para o atendimento prestado a mim e meu/minha filho/filha.

- Da garantia que nem eu nem meu/minha filho/filha seremos identificados quando da divulgação dos resultados e que as informações serão utilizadas somente para fins científicos do presente projeto de pesquisa.

- Sobre o projeto de pesquisa e a forma como será conduzido e que em caso de dúvida ou novas perguntas poderei entrar em contato com os pesquisadores: Jônatas da Costa Brasil de Borba, telefone 995761759, email brasiljo@gmail.com, Vicente Molina Neto, telefone 3308-5821, email vicente.neto@ufrgs.br.

_____, ___, de _____ de _____.

Ass._____

APÊNDICE H – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Estudante

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 e Art. 2º da Resolução 510/2016 – Conselho Nacional da Saúde (CNS)

Estás sendo convidado para participar de um estudo que integra uma pesquisa de cunho acadêmico do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada: O Trabalho Interdisciplinar em Educação Física e a Micropolítica em escolas públicas da cidade de Camaquã/RS: Estudo de casos etnográficos, que tem como objetivo principal Identificar e compreender as implicações das recentes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das normas legais que regem o Ensino Médio no Rio Grande do Sul na prática pedagógica do professorado de Educação Física e na micropolítica das escolas públicas.

O trabalho está sendo realizado pelo doutorando Jônatas da Costa Brasil de Borba sob a supervisão e orientação do prof. Dr. Vicente Molina Neto.

A participação em diálogos durante as observações e informações fornecidas através das entrevistas contribuirá para alcançar os objetivos do estudo. Os dados de identificação serão confidenciais e os nomes não divulgados. Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados pelo(a) pesquisador(a) sob a supervisão de seu orientador principal durante 5 (cinco) anos e após totalmente destruídos (conforme preconiza a Resolução 466/2012 e Art. 2º da Resolução 510/2016 – Conselho Nacional da Saúde (CNS).

Riscos do Estudo: Considerando que em toda e qualquer pesquisa com seres humanos há a possibilidade de ocasionar alguns riscos, constrangimentos e/ou situações de desconforto aos sujeitos participantes. Nesse sentido, apresento, a seguir, a previsão de situações que possam ocasionar algum risco, constrangimento e/ou desconforto. Como participante voluntário da pesquisa estar ciente, que sua adesão como da pesquisa pode ocasionar alguns riscos, tais como:

Primeiro: Poderá ocorrer a quebra de sigilo das informações. Para diminuir os riscos de quebra de sigilo e/ou vazamento das informações, as entrevistas e os TCLEs (Termo de consentimento livre e esclarecido) serão cuidadosamente arquivados. Após a análise das informações todos os instrumentos e materiais serão guardados por cinco (05) anos e eliminados por incineração após esse período. Cabe destacar que todos os nomes tanto dos colaboradores como das entidades envolvidas serão substituídos por nomes fictícios, preservando assim a identidades das partes envolvidas na pesquisa.

Segundo: Durante as entrevistas e/ou observações poderá ocorrer situações de desconforto e/ou constrangimento, pois, a temática a ser estudada pode, mesmo que momentânea, suscitar lembranças que provocam mal estar. Caso o participante venha a sentir algo dentro dessa natureza, comunique o pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências, como por exemplo, diálogo entre pesquisador e participante colaborador/a, visando decisões conjuntas. Além disso, assumo o compromisso de auxiliar os participantes colaboradores/as, em qualquer eventualidade originada pela pesquisa.

Benefícios do Estudo: Este estudo poderá contribuir tanto para o entendimento científico, quanto para a análise dos problemas relacionados ao trabalho docente na escola, possibilitando, também, informações à formação de professores.
O estudo também poderá contribuir para a formação de professores e alunos no que tange ao trato pedagógico interdisciplinar na Educação Física. Assim, contribuindo para a formação de um ser humano mais solidário, democrático que respeite os direitos civis, sociais, culturais e uma valorização da comunidade e seus saberes.
Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e do pesquisador, também, constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas do pesquisador e dos participantes da pesquisa. Caso o participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com o pesquisador responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.
Confidencialidade: Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservaram a identificação, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizada.
Voluntariedade: A recusa do/a participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de obtenção de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.
Outras informações: A qualquer momento os/as participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

EU_____, estudante na escola _____, tendo como responsável _____, recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo.
Declaro que também fui informado:
- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa.
- De que minha participação é voluntária e terei a liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo para a minha vida pessoal e nem para o atendimento prestado a mim.
- Da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações serão utilizadas somente para fins científicos do presente projeto de pesquisa.
- Sobre o projeto de pesquisa e a forma como será conduzido e que em caso de dúvida ou novas perguntas poderei entrar em contato com os pesquisadores: Jônatas da Costa Brasil de Borba, telefone 995761759, email brasiljo@gmail.com, Vicente Molina Neto, telefone 3308-5821, email vicente.neto@ufrgs.br.

_____, ___, de _____ de _____.

Ass._____

Contatos:
Pesquisador responsável: Prof. Dr. Vicente Molina Neto
Escola de Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico – Cep 90690-200 – Porto Alegre – RS.
LAPEX – sala: 210 - Fone: (51) 3308-5821
Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – CEP/UFRGS
Av. Paulo Gama, 110 – Sala 317 – Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
CEP: 90040 – 060 - Porto Alegre – RS
Fone: (051) 33083738
E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

APÊNDICE I – Termo de Compromisso de Utilização de Dados da Escola

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Nós, Jônatas da Costa Brasil de Borba; CPF: 014.150460-93; e Vicente Molina Neto, CPF: 179.763.240-04, do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “O Trabalho Interdisciplinar em Educação Física e a Micropolítica em escolas públicas da cidade de Camaquã/RS: Estudo de casos etnográficos” nós nos comprometemos com a utilização dos dados fornecidos pela escola _____, a fim de obtenção dos objetivos previstos, e somente após receber a aprovação do sistema do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFRGS).

Comprometemo-nos a manter a confidencialidade dos dados obtidos nos diferentes bancos de dados e documentos da instituição**,** bem como com a privacidade de seus conteúdos como preconiza a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/2012 e suas complementares.

Declaramos entender que é nossa a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas.

Também é nossa a responsabilidade de não repassar os dados obtidos ou o banco de dados e documentos em sua íntegra, ou parte dele, às pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Por fim, comprometemo-nos com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. Qualquer outra pesquisa em que eu precise obter informações serão submetidas à apreciação do CEP/UFRGS.

_____, ____ de _____ de _____ .

_____	_____
Jônatas da Costa Brasil de Borba	Vicente Molina Neto
CPF: 014.150460-93	CPF: 179.763.240-04
Telefone: 995761759	Telefone: 3308-5821
Email: brasiljo@gmail.com	Email: vicente.neto@ufrgs.br

Eu, _____, responsável pela escola _____, declaro que cederemos aos pesquisadores apresentados neste termo o acesso aos dados solicitados para serem utilizados nesta pesquisa, após a aprovação da mesma pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFRGS).

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos pesquisadores aos requisitos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares, comprometendo-se, os mesmos, a utilizar os dados dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades

_____, ____ de _____ de _____ .

(Assinatura e carimbo – Representante Legal)

Contatos:
Pesquisador responsável: Prof. Dr. Vicente Molina Neto
Escola de Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico – Cep 90690-200 – Porto Alegre – RS.
LAPEX – sala: 210 - Fone: (51) 3308-5821
Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – CEP/UFRGS
Av. Paulo Gama, 110 – Sala 317 – Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
CEP: 90040 – 060 - Porto Alegre – RS
Fone: (051) 33083738
E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

APÊNDICE J – Carta de anuência da Coordenadoria

Nome da Coordenadoria: 12º Coordenadoria Regional de Educação
Nome do/a Coordenadora _____
Endereço: Dr. Joaquim Ribeiro, 231 - Centro
CEP: 92500-000 Cidade: Guaíba Telefone: (51) 3401-7050

Como responsável pela entidade estás sendo convidada a tomar ciência dos cuidados nos procedimentos éticos de uma pesquisa de cunho acadêmico do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa se intitula: O Trabalho Interdisciplinar em Educação Física e a Micropolítica em escolas públicas da cidade de Camaquã/RS: Estudo de casos etnográficos, que tem por objetivo principal Identificar e compreender as implicações das recentes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das normas legais que regem o Ensino Médio no Rio Grande do Sul na prática pedagógica do professorado de Educação Física e na micropolítica das escolas públicas. O pesquisador principal, Jônatas da Costa Brasil de Borba é estudante no Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS) e docente de Educação Física da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Este documento tem por finalidade esclarecer sobre os cuidados éticos que os pesquisadores tomarão frente à execução dos procedimentos de pesquisa nos estabelecimentos escolares selecionados, são eles a aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e observações participantes em que ocorreram diálogos sobre os conteúdos e práticas pedagógicas. Solicito que leias este documento e esclareça suas dúvidas antes de assinar. Receberás uma cópia deste Termo, para que possas questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar. Posteriormente será fornecido outro documento que autorizará a pesquisa, assim que o estudo for aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS.

A pesquisa de caráter qualitativo fará uso da etnografia nas escolas selecionadas para o estudo, como instrumentos de obtenção de informações serão utilizados entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise de documentos.

O trabalho de campo terá duração aproximada de 8 meses, com término previsto para maio de 2020. As informações obtidas serão tratadas de forma sigilosa, anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será preservada, uma vez que usarei nomes fictícios para identificar os participantes. Essas informações serão utilizadas nesta pesquisa e divulgadas em eventos e/ou revistas científicas.

A participação dos diferentes sujeitos, quando solicitada, será voluntária, isto é, a qualquer momento poderão recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu as informações.

Os colaboradores convidados serão totalmente livres para se recusar ou aceitar em participar, sem riscos ou prejuízo, pois sua recusa ou aceitação será mantida em sigilo

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

TÍTULO DO PROJETO: O Trabalho Interdisciplinar em Educação Física e a Micropolítica em escolas públicas da cidade de Camaquã/RS: Estudo de casos etnográficos.

PROBLEMA DE PESQUISA: Como se articulam o trabalho interdisciplinar e a micropolítica em escolas públicas, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das normas legais que regem o Ensino Médio no Rio Grande do Sul? Há possibilidades para realização de uma prática pedagógica interdisciplinar? Como esse coletivo docente tenta materializar essa demanda?

OBJETIVO GERAL: Identificar e compreender como se articulam o trabalho interdisciplinar e a micropolítica em escolas públicas, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das normas legais que regem o Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Identificar se existem possibilidades de realização de uma prática pedagógica interdisciplinar e compreender como esse coletivo docente busca materializar essa demanda.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) Compreender as implicações das alterações legais no Ensino Médio para a prática pedagógica em Educação Física; b) Compreender as implicações das mudanças legais no Ensino Médio para o contexto micropolítico da escola pública; c) Identifica possibilidades de realização de uma prática pedagógica interdisciplinar; d) Entender como o professorado de Educação Física busca materializar a interdisciplinaridade em sua ação pedagógica.

JUSTIFICATIVA: Nos sistemas escolares trabalhasse no que diz respeito ao trato dos conteúdos de maneira disciplinar, deste modo as relações entre os conteúdos e os diálogos possíveis ficam em segundo plano. Por isso precisamos buscar formas de se pensar possibilidades para se construir outras práticas pedagógicas, como orientar as diretrizes curriculares nacionais para a busca de uma prática pedagógica interdisciplinar.

Procedimentos:

Quando for solicitada a participação em uma entrevista/conversa, será previamente agendado, serão realizadas em local e horário estabelecido em comum acordo, com duração aproximada de sessenta (60) minutos. Esta entrevista/conversa será gravada, transcrita e devolvida para confirmação das informações obtidas. Há a possibilidade de serem produzidas imagens através de filmagens e fotografias com fins exclusivos para a pesquisa**.**

Poderão ser solicitadas observações em diferentes momentos do cotidiano escolar: nas interações docentes/estudantes em aula de Educação Física; nos conselhos de classe; recreios; interações do professor com o coletivo docente; em reuniões pedagógicas do coletivo docente da escola e específicas da área; reuniões pedagógicas de avaliação, entre outros momentos do trabalho docente, com o propósito de buscar informações essenciais para compreender o processo.

Poderá ser solicitado acesso a documentos produzidos pela escola ou provenientes de esferas superiores da administração. A permissão ficará a critério dos gestores da entidade.

Comprometimento:

As cópias das transcrições das entrevistas e os relatos das observações estarão disponíveis para exame das declarações, para que assim possam validar as mesmas, ou para que faça as alterações que considerem necessárias, antes do texto ser transformado em fonte de informação.

As interpretações das informações serão colocadas à disposição dos colaboradores, assim que as considerações provisórias estejam concluídas. Serás convidado a assistir a apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ao final da pesquisa a professor/pesquisador se compromete em dar um retorno para a coordenadoria, escola e sua comunidade escolar dos resultados da pesquisa entregando uma cópia da tese para a biblioteca da escola.

Riscos do Estudo:

Considerando que em toda e qualquer pesquisa com seres humanos há a possibilidade de ocasionar alguns riscos, constrangimentos e/ou situações de desconforto aos sujeitos participantes. Nesse sentido, apresento, a seguir, a previsão de situações que possam ocasionar algum risco, constrangimento e/ou desconforto**.** Os participantes voluntários da pesquisa estarão cientes, que sua adesão como da pesquisa pode ocasionar alguns riscos, tais como:

Primeiro: Poderá ocorrer a quebra de sigilo das informações. Para diminuir os riscos de quebra de sigilo e/ou vazamento das informações, todos os instrumentos (entrevistas, Diário de Campo, narrativas e os documentos) e os TCLEs (Termo de consentimento livre e esclarecido) serão cuidadosamente arquivados. Após a análise das informações todos os instrumentos e materiais serão guardados por cinco (05) anos e eliminados por incineração após esse período. Cabe destacar que todos os nomes tanto dos colaboradores como das entidades envolvidas serão substituídos por nomes fictícios, preservando assim a identidades das partes envolvidas na pesquisa.

Segundo: Durante as entrevistas e/ou observações poderá ocorrer situações de desconforto e/ou constrangimento, pois, a temática a ser estudada pode, mesmo que momentânea, suscitar lembranças que provocam mal estar. Caso o participante venha a sentir algo dentro dessa natureza, comunique o pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências, como por exemplo, diálogo entre pesquisador e participante colaborador/a, visando decisões conjuntas. Além disso, assumo o compromisso de auxiliar os participantes colaboradores/as, em qualquer eventualidade originada pela pesquisa.

Benefícios do Estudo:

Este estudo poderá contribuir tanto para o entendimento científico, quanto para a análise dos problemas relacionados ao trabalho docente na escola, possibilitando, também, informações à formação de professores.

O estudo também poderá contribuir para a formação de professores e alunos no que tange ao trato pedagógico interdisciplinar na Educação Física. Assim, contribuindo para a formação de um ser humano mais solidário, democrático que respeite os direitos civis, sociais, culturais e uma valorização da comunidade e seus saberes.

Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e do pesquisador, também, constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas do pesquisador e dos participantes da pesquisa. Caso o participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato

com o pesquisador responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

Caso um participante venha a manifestar a recusa em seguir contribuindo com o estudo esta decisão será sempre respeitada, será possibilitada a interrupção do processo de obtenção de informações, a qualquer momento, se assim for o desejo do colaborador.

Outras informações:

A qualquer momento os/as participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Guaíba, _____ de _____ de _____.

_____	_____
Jônatas da Costa Brasil de Borba	Vicente Molina Neto
Telefone: 995761759	Telefone: 3308-5821
Email: brasiljo@gmail.com	Email: vicente.neto@ufrgs.br

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Coordenadoria)

Contatos:
Pesquisador responsável: Prof. Dr. Vicente Molina Neto
Escola de Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico – Cep 90690-200 – Porto Alegre – RS.
LAPEX – sala: 210 - Fone: (51) 3308-5821
Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – CEP/UFRGS
Av. Paulo Gama, 110 – Sala 317 – Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
CEP: 90040 – 060 - Porto Alegre – RS
Fone: (051) 33083738
E-mail: etica@propesq.ufrgs.

APÊNDICE K - Exemplo de registro no Diário de Campo

Observação 28 de 54

Data: 20.08.19
Local: Escola México
Horário: 10H - 12h (2 horas)

Em diálogo com o diretor da Escola, professor Caio de Língua Portuguesa, relatou que assumiu a direção depois de um bom tempo em que a escola estava “largada”. Disse que viu a necessidade de chamar a comunidade para dentro da escola, para isso, buscou uma aproximação do presidente do Bairro, com isso a comunidade utiliza parte da estrutura da escola durante o final de semana com a articulação e sob o cuidado do presidente do Bairro.

Quadras externas estão em condições diferentes, uma foi capinadas pela comunidade para ser utilizada aos finais de semana. A quadra limpa, apresenta goleiras improvisadas e resquícios do que foi uma tabela de Basquete, enquanto a outra apresenta um mato de aproximadamente 90 cm. Ao ver esta situação lembro-me das palavras do diretor César ao explicar que existe um interesse em precarizar estes espaços, pois assim uma privatização seria facilitada, tanto pelo argumento das condições em que se encontram, quanto o baixo custo ao privatizar, para ele existe um projeto um interesse de precarizar.

O discurso da direção parece apontar para possibilidades de se produzir formas diferentes de desenvolver as aulas, produzir conhecimentos mais significativos, para além da disciplina, para além da sala de aula, relacionado com a vida dos Estudantes.

O discurso mostrou uma implicação com a formação do indivíduo, para que ele possa se questionar sobre possíveis ou pressões e explorações nos contextos de trabalho, para que um indivíduo possa se questionar sobre as suas condições de trabalho, para além do ensino conteudista.

O bairro é periférico da cidade, com população de maioria Negra. O bairro é periferia econômica e geográfica, por isso o professor Caio relatou a sua intenção de abrir o Ensino Médio noturno, pois quem trabalha precisa se deslocar para regiões mais centrais da cidade se quiser estudar e trabalhar. Ele relata, que já encaminhou para o setor pedagógico da 12ª Coordenadoria o Projeto de Ensino Médio noturno, inclusive com um levantamento numérico dos estudantes do bairro que saem para estudar em outras escolas, ele explica que são cerca de 235 estudantes, sua perspectiva é que em Outubro possa iniciar as matrículas [o que não aconteceu em decorrência da greve].

Entrando pela porta central da escola México observa-se faixas com com frases de valorização da escola com *hashtags* “A escola é Nossa”, percorrendo o corredor à direita fixados na parede estão trabalhos dos Estudantes de Ensino Médio, diferentes Representações da obra da Mona Lisa, representações da Mona Lisa Negra, Tatuada, sem cabelo, plus size e LGBTQA+. Ao lado encontrei um cartaz de um brechó, chamado de Brechó Empoderar. A professora Niara, de Educação Física, que também trabalha com a Arte, também está à frente desse brechó.

Dirijo-me ao ginásio, que fica ao fundo da escola, em oposição ao portão de entrada, o ginásio é amplo possui goleiras, tabelas, um poste de vôlei, e marcações em processo de apagamento, duas galerias superiores atrás das tabelas, e salas de materiais em baixo destas galerias. Apesar de apresentar um certo grau de conservação estrutural, exceto por uma tabela que está caindo, um poste de vôlei que sumiu, os vidros estão quebrados e os vidros restantes e chão do ginásio se apresentam sujos. O prédio da escola é um prédio gelado, o dia não está tão frio e a sensação térmica é de frio dentro do prédio do lado de fora, na lateral do prédio, é possível observar em um laboratório que pode ser utilizado para as disciplinas de Química, Física, Biologia, Matemática, Ciências e Educação Física, que está fechado e aparentemente sem utilização. Os espaços possuem bancadas com tampos de mármore, pia em aço-inox e vidraçaria de

um laboratório. Na sequência tem uma sala que parece ser um almoxarifado com uma série de materiais empilhados: mimeógrafos, mesas, cadeiras e quadros.
A professora Karen, que é vice-diretora, chega na sala do professor Caio, que é diretor e diz: Temos um problema! Uma menina que não veio na aula que não apareceu na aula está no estacionamento dentro de um carro com senhor mais velho, se não era pai e nem parente dela. Ela conta que abordou os dois no carro, a menina saiu e cada um se dirigiu em uma direção diferente. Caoi relata que a escola está enfrentando a prostituição infantil na comunidade. Este enfrentamento não tem sido fácil, ele explica que isto adentra os Muros da Escola. Diante do relato da vice Karen, sua ação imediata foi ligar para o conselho tutelar, para fazer contato com essa família, nitidamente ao falar sobre isto o diretor se emociona, pois se trata de uma menina que frequenta o quarto ano do Ensino Fundamental e tem 13 anos de idade.

APÊNDICE L - Exemplo de uma transcrição de Entrevista

Camaquã, 19 de julho de 2019

Chego na escola às 8 horas amanhã, a professora Aimra'a me conduz até o auditório em que os Estudantes estão ensaiando uma coreografia, montada e organizada por eles. A tarefa é realizar coreografias a partir das diferentes décadas do Século 20 e início do século 21. A entrevista foi possível hoje, porque os grupos apenas ensaiam as coreografias, ao fundo uma música emitida pelas caixas de som do auditório evoca as discotecas dos anos 70. Inicia apresentação de um grupo que com participantes que não poderão estar presentes na data marcada para apresentação final, por isso, a professora adiantou apresentação deste grupo, o grupo escolheu os anos 70, eles e elas apresentam a coreografia baseada na música, que toca, vestindo trajes da cultura hippie e da a cultura do Rock. O grupo apresenta, alguns estudantes da plateia observam a apresentação, enquanto outros conversam ou utilizam seus smartphones. Observando esta apresentação, reflito sobre a possibilidade de alinhar esta proposta com a História e Arte, pois os grupos apresentam músicas produzidas em um contexto histórico e artístico, contudo o que está sendo desenvolvido diz respeito apenas ao movimento ligado ao ritmo. Esta atividade se alinha com o Plano de Estudos do curso que prevê um bloco de estudos sobre ritmo e movimento, neste caso o olhar sobre esse conteúdo focou apenas nestes dois eixos. Até mesmo pensando na linha da saúde renovada, poderia vincular os movimentos com gasto calórico, grupos musculares, ou saúde. O auditório é amplo, comporta cerca de 300 pessoas, com ar condicionado, sistema de som e imagem. A professora Aimra'a faz uma avaliação geral da apresentação do grupo, aponta pontos positivos e negativos. A professora Aimra'a relata ter tido problema um ano com uma estudante, que por razões vinculadas a religião não podia desenvolver este conteúdo, ela relata ter argumentado que o grupo poderia chegar em um consenso e não escolher músicas que não estivessem de acordo com a fé. Relata também que neste caso especificamente a estudante do gênero feminino, que passa por um processo de afirmação como transgênero, relata que já tinha relação anterior com com o estudante em outra escola, no núcleo social estava em processo de troca de nome de Maria Eduarda para Maicon, conta me que os pais são adventistas bem ortodoxos Relata que o estudante lhe procurou para relatar sobre a dificuldade de fazer aulas práticas e ela respondeu que estava tranquilo, contudo ele deveria fazer trabalhos complementares com avaliações paralelas o estudante disse que falaria com os pais e daria uma resposta na aula seguinte.

Aimra'a: Depois de eu já ter sorteado os grupos e já ter escolhido a música, um mês depois, me procurou para dizer que os pais deixaram. Disse a ele que não tinha problema, mas que iria confiar que ele iria dançar, não iria fazer nenhum documento confiando nele. Ele disse que dançaria sem problemas e que estava tranquilo, perguntei: Tu vais dançar? Ele respondeu: Vou dançar. Aconteceu que na sexta, sendo a apresentação na terça ele chegou pra mim e disse: Prof eu não vou dançar. Como assim, tu estavas ensaiando tudo certinho Tinha algumas dificuldades motoras, mas nada demais se errasse também não teria problema. Não avalio performance. Nunca. Aí me disse que os pais voltaram atrás e não poderia dançar! Aí eu disse: Faz o seguinte, segunda-feira (não era nem meu dia aqui no IB), às duas horas espero teus pais aqui. Maicon respondeu: Não, eu vou dançar! Aimra'a respondeu: agora não importa, eu quero conversar com teus pais. Como tu te comprometes e agora volta

atrás? (eu sabendo que tinha alguma coisa errada) Aí ele disse: Tá! Olha só, ela usou a religião, usou os pais, prejudicou o grupo que fez uma organização em grupos de seis e agora precisa mudar em dois dias. Nos reunimos e eu relatei tudo pra eles. Disse que fiquei chocada com a situação e que não acreditei que vocês autorizaram e voltaram atrás. E tu acredita que a Mãe acobertou? Ela disse que não era bem assim, aí respondi que era sim! Que a filha deles tinha combinado comigo e com o grupo de apresentar, ensaiou e depois desistiu usando o nome dos pais e da religião, e isso era problema com a índole, era caráter. (6:30) aí o Lucas ainda disse que ela era tímida e tal, mas ela ensaiou.
Jônatas: No final ela apresentou?
Aimra'a: Sim, no final ela dançou.
Jônatas: Quando estavas na outra escola, tu tinhas o mesmo amparo?
Aimara'a: Sim, claro. A supervisão estava muito do meu lado. Muito do meu lado, como todo lugar com coisas boas e ruins, mas a supervisão da outra escola é maravilhosa.
Jônatas: Agora na direção está a Olinda, ela foi minha vice no Premem.
Aimra'a: Bah, a Isabel é aquela coisa, tu conhece a pessoa quando dá poder a ela. Eu me decepcionei muito com ela. Ela puxou o tapete do Diretor Augusto, bonito, ele saiu de viagem pediu licença da direção para cuidar de um teatro que ele tem em Porto Alegre e assumiu ela que era a vice, a Ieda foi pra tarde e o Paulo foi pra manhã. O que acontece com Augusto é perfeccionista e ele trabalha muito com arte, o que eu sei de botar em prática a arte, a dança, cultura e teatro eu aprendi nos três anos de Osvaldo, não na ESEF [da UFPEL], não.