

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

CAMILA DA ROSA MEDEIROS

**“QUE AUTONOMIA É ESSA?”: UMA ETNOGRAFIA COM OS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE – RS.**

Porto Alegre

2016

CAMILA DA ROSA MEDEIROS

**“QUE AUTONOMIA É ESSA?”: UMA ETNOGRAFIA COM OS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE – RS.**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Ciências do Movimento Humano da
Escola de Educação Física da
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Dr. Fabiano Bossle.

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

DA ROSA MEDEIROS, CAMILA

"Que autonomia é essa?": uma etnografia com os professores de educação física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS. / CAMILA DA ROSA MEDEIROS. -- 2016.
159 f.

Orientador: Fabiano Bossle.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Autonomia docente. 2. Professores de Educação Física. 3. Representações sociais. 4. Gestão administrativa e pedagógica. I. Bossle, Fabiano, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Camila da Rosa Medeiros

**“QUE AUTONOMIA É ESSA?”: UMA ETNOGRAFIA COM OS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE – RS.**

Conceito final:

Aprovado em 26 de agosto de 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizoreck – PPGCMH/UFRGS

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição – UFSC

Prof. Dr. Ricardo Reuter Pereira – FEFID/PUCRS

Orientador – Prof. Dr. Fabiano Bossle – PPGCMH/UFRGS

“Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença, não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser meu testemunho” (FREIRE, 2013, p.96).

Aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS. Em especial aos participantes deste estudo, pelo grande aprendizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Eleni e Álvaro, que desde sempre acreditaram me ensinaram o valor da educação e neste percurso, mesmo que distantes fisicamente, sempre estiveram presentes demonstrando seu apoio, seu afeto e me incentivando;

Ao meu irmão Vinicius, por sempre demonstrar sua confiança na minha capacidade, pelos diálogos sempre envoltos de empolgação e carinho;

Aos meus avós, Dona Deja e seu Arquimedes, que tem grande influência no que me tornei enquanto ser humano e que seguem me incentivando, independente do caminho que eu escolha;

A grande Dona Maria, que nos deixou durante a realização deste estudo, um exemplo de mulher forte e guerreira – o alicerce dos Rosa – que criou e educou uma família pelo exemplo e que mesmo sem ter acesso a educação formal sempre lutou para que seus filhos e netos tivessem essa possibilidade, muito obrigado por ter criado essa grande família de homens e mulheres de valor, seguimos acreditando no teu exemplo;

As “gurias” pelo imenso apoio e compreensão nessa caminhada;

Ao meu orientador Fabiano Bossle, pelas aprendizagens potentes durante este percurso, pela confiança e imensa paciência em me ajudar a desenvolver minha autonomia no mundo acadêmico;

Aos meus colegas de grupo de pesquisa DIMEEF, pela acolhida e pelas diversas aprendizagens compartilhadas durante esse percurso;

Aos meus colegas do GPOM, em especial ao Victor e a Jessica, que me acompanharam de perto muito antes da realização deste estudo, pelas aprendizagens e compartilhamentos;

À Natacha e o prof. Elisandro pelas aprendizagens, reflexões e debates no estágio docente e na pós-graduação;

Ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, pela possibilidade de uma formação continuada de qualidade;

Ao CNPq pelo auxílio financeiro para o desenvolvimento deste estudo.

Muito Obrigada!

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. **NATUREZA DO ESTUDO:** Dissertação de Mestrado.
2. **INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
3. **UNIDADE:** Escola de Educação Física.
4. **PROGRAMA:** Ciências do Movimento Humano.
5. **LINHA DE PESQUISA:** Formação de Professores e Prática Pedagógica.
6. **TEMA:** Autonomia do professor de educação física na escola pública.
7. **TÍTULO:** “Que autonomia é essa?": uma etnografia com os professores de Educação Física em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS.
8. **PROBLEMA DE PESQUISA:** Como se configura a autonomia de professores de Educação Física em uma cultura particular na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?
9. **QUESTÕES DE PESQUISA:**
 - Que elementos configuram a autonomia dos professores de Educação Física no contexto estudado?
 - Qual o entendimento de autonomia presente neste contexto?
10. **OBJETIVO GERAL:** Compreender como se configura a autonomia de professores de Educação Física em uma cultura particular na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
11. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**
 - Descrever o contexto social de escolarização e as implicações deste na prática pedagógica dos professores de educação física;
 - Interpretar a dinâmica das relações sociais produzidas desde as aulas de educação física e sua relação com a autonomia;
 - Identificar os elementos que configuram a representação dos professores de educação física e equipe diretiva sobre autonomia.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado busca na etnografia, compreender como se configura a autonomia de professores de Educação Física em uma cultura particular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre? Assim, partindo dessa problemática, o referencial teórico que da suporte a esta dissertação se pauta no entendimento de que a escola e a Educação Física não são “células” individuais, separadas da sociedade em que se inserem e sim são parte importante no processo de construção e reconstrução desta, sendo influenciadas ao passo que também influenciam neste processo. Nesse sentido, primeiramente busquei contextualizar a partir da sociologia e da pedagogia crítica, de que maneira entendo essa relação de entre a instituição escolar e a sociedade contemporânea, partindo da relação entre o contexto macrossocial e o trabalho docente, pensando nas forças que operam e interferem no cotidiano escolar, nos processos de ensino aprendizagem e nas condições de trabalho docente. Partindo desse entendimento, construí paralelamente, o entendimento de autonomia docente que a partir de Contreras (2012) e Freire (2013), caracterizada não apenas como liberdade do “fazer”, mas também um processo de emancipação, coletivo - através de relações - que visa à transformação de toda a retórica neoliberal que circunscreve o sistema educacional brasileiro. Assim, liberdade e autonomia são conceitos que demandam reflexão, consenso entre o discurso e a ação, consciência do lugar que se está situado. Refletindo sobre a questão norteadora deste estudo e a complexidade das relações inseridas no objeto de estudo, a opção pela etnografia se dá na medida em que possibilita a interpretação dos aspectos simbólicos que configuram o contexto estudado e que só é possível a partir de uma imersão do pesquisador no campo e descrição densa das relações estabelecidas ali. Por sua vez, o trabalho de campo teve duração de quatro meses – agosto a dezembro de 2014 – utilizando como principal instrumento de coleta de informações a observação participante, juntamente a análise de documentos como o PPP da escola, currículo construído pelo coletivo docente da EFI e o Documento orientador para o ano letivo de 2016 instituído nas escolas da RMEPOA. Utilizei registros em diários de campo e entrevistas semiestruturadas. A partir da análise das informações se delinearam duas principais categorias “Autonomia da escola: gestão administrativa e pedagógica” e “Representações sociais e autonomia da EFI”. Assim, as interpretações realizadas demonstram que no contexto pesquisado a autonomia é “encharcada” por diversas representações sociais, construídas pelo coletivo docente e equipe diretiva. Estas representações estão ligadas ao entendimento de que a autonomia do professor de Educação Física está relacionada ao pedagógico. O estudo também demonstra que em contextos com modelos de gestão “verticais” a autonomia tem menor possibilidade de ser integral.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia Docente. Professores de Educação Física. Representações Sociais. Gestão Administrativa e Pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation seeks ethnography, understand how to set up the autonomy of physical education teachers in a particular culture of the Municipal School of Porto Alegre? Thus, starting from this issue, the theoretical framework that support this thesis is guided on the understanding that the school and physical education are not "cells" individual, separated from the society in which they operate, but are an important part in the construction process and reconstruction thereof, while being influenced also influence this process. In this sense, first sought to contextualize from sociology and critical pedagogy, how understand this relationship between the school and the contemporary society, based on the relationship between the macro social context and the teaching work, thinking about the forces that operate and interfere in school life, in teaching and learning processes and working conditions of teachers. Based on this understanding, built in parallel, the understanding of teaching autonomy from Contreras (2012) and Freire (2013), characterized not only as freedom of 'doing', but also a process of emancipation, collective - through relationships - that It aims to transform the entire neoliberal rhetoric that circumscribes the Brazilian educational system. Thus, freedom and autonomy are concepts that require reflection, consensus between speech and action, place of consciousness that is located. Reflecting on the main question of this study and the complexity of the relationships entered the study object, the ethnography option is given to the extent that allows the interpretation of the symbolic aspects that form the context studied and that is only possible from an immersion researcher in the field and dense description of relationships established there. In turn, the field work lasted four months - from August to December 2014 - using as main tool for information gathering participant observation, along document analysis as school PPP, curriculum built by the teacher collective EFI and the guiding document for the year 2016 set up in schools RMEPOA. I used records in field diaries and semistructured interviews. From the analysis of the information is outlined two main categories "school autonomy: administrative and pedagogical management" and "Social representations and autonomy of EFI." Thus, the interpretations made show that in the context researched autonomy is "soaked" by various social representations built by the teacher collective and management team. These representations are linked to the understanding that the autonomy of the physical education teacher is related to teaching. The study also shows that in contexts with management models 'vertical' autonomy has less chance of being full.

KEYWORDS: Autonomy Teaching. Physical Education teachers. Social Representations. Administrative and Educational Management.

RESUMEN

Esta tesis tiene por objeto la etnografía, entender cómo configurar la autonomía de los profesores de educación física en una cultura particular de la Escuela Municipal de Porto Alegre? Por lo tanto, a partir de este número, el marco teórico que apoyan esta tesis es guiado en el entendimiento de que la escuela y la educación física no son individuales "células", separado de la sociedad en la que operan, pero son una parte importante en el proceso de construcción y la reconstrucción de los mismos, mientras que ser influenciado también influyen en este proceso. En este sentido, solicitó, por primera contextualizar desde la sociología y la pedagogía crítica, cómo entender esta relación entre la escuela y la sociedad contemporánea, basada en la relación entre el contexto macro social y el trabajo docente, pensando en las fuerzas que operan e interfieren en la vida escolar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje y las condiciones de trabajo de los maestros. Sobre la base de este entendimiento, construido en paralelo, la comprensión de la enseñanza de la autonomía de Contreras (2012) y Freire (2013), que se caracteriza no sólo por la libertad de "hacer", sino también un proceso de emancipación, colectiva - a través de relaciones - que Su objetivo es transformar toda la retórica neoliberal que circunscribe el sistema educativo brasileño. Por lo tanto, la libertad y la autonomía son conceptos que requieren reflexión, el consenso entre el discurso y la acción, lugar de conciencia que se encuentra. Al reflexionar sobre la cuestión principal de este estudio y la complejidad de las relaciones entraron en el objeto de estudio, la opción de la etnografía se da en la medida en que permite la interpretación de los aspectos simbólicos que forman el contexto estudiado y que sólo es posible a partir de una inmersión investigador en el campo y densa descripción de las relaciones establecidas allí. A su vez, el trabajo de campo duró cuatro meses - desde 08 hasta 12, 2014 - utilizando como herramienta principal para la recopilación de información observación participante, a lo largo de análisis de documentos como PPP escolar, el currículo construido por el maestro EFI colectiva y el documento de orientación para el año 2016 creó en RMEPOA escuelas. Solía registros en diarios de campo y entrevistas semiestructuradas. A partir del análisis de la información se esboza dos categorías principales "autonomía escolar: gestión administrativa y pedagógica" y "Representaciones sociales y la autonomía de EFI." Por lo tanto, las interpretaciones realizadas muestran que en el contexto investigado la autonomía es "empapado" por diversas representaciones sociales construidas por el equipo de gestión colectiva y maestro. Estas representaciones están relacionados con el entendimiento de que la autonomía del profesor de educación física está relacionada con la enseñanza. El estudio también muestra que en contextos con autonomía modelos de gestión "vertical" tiene menos posibilidades de estar lleno.

PALABRAS CLAVE: La autonomía de enseñanza. Profesores de educación física. Representaciones Sociales. Administrativo y gestión de la educación.

LISTA DE ABREVIações

GPOM – Grupo De Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física

PADI – Programa de Acompanhamento Docente no Início da carreira para Professores de Educação Física

DIMEEF – Grupo de Pesquisa Qualitativa em Didática e Metodologia do Ensino na Educação Física.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PPGCMH – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano

SMED – Secretaria Municipal de Educação

RMEPOA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

E.M – Ensino Médio

FAPA – Faculdade Porto-Alegrense

EFI – Educação Física

PROFEFI – Professor de Educação Física

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNISOCIESC – Universidade Sociedade Educacional de Santa Catarina

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 O CONTEXTO MACROSSOCIAL E O TRABALHO DOCENTE	21
2.2 AUTONOMIA PROFISSIONAL: BUSCANDO O FENÔMENO A PARTIR DE JOSÉ CONTRERAS DOMINGO E PAULO FREIRE.....	27
2.2.1 Autonomia do professor de educação física: um estado da arte.....	44
3 ETNOGRAFIA: MARCO TEÓRICO- METODOLÓGICO.....	54
3.1 DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA DO CONTEXTO ESTUDADO	58
3.3 CONSTRUINDO MINHA RELAÇÃO COM A ESCOLA TERRA: TRABALHO DE CAMPO	73
3.4 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA	91
4. CATEGORIAS DE ANÁLISE	93
4.1 AUTONOMIA DA ESCOLA? GESTÃO ADMINISTRATIVA E A PEDAGÓGICA.....	93
4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AUTONOMIA	113
4.2.1 Autonomia como Liberdade.....	115
4.2.2 Autonomia como Processo Consciente	121
4.2.3 Autonomia: + individualidade – coletividade?!.....	122
4.2.4 A Materialidade do Projeto de Escola a partir das Representações Docentes	125
5. CONCLUSÃO.....	129
REFERENCIAS	135
APÊNDICES.....	140
Apêndice I: entrevista com a professora Débora	141
Apêndice II: carta de aceitação DA SMED	151
Apêndice III: carta DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR	152
Apêndice IV: carta de anuência DA ESCOLA.....	153
Apêndice V: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	154
Apêndice VI: carta de anuência	158

1 INTRODUÇÃO

Este estudo trata da interpretação sobre a autonomia de professores de Educação Física no universo particular de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A busca pela compreensão da configuração da autonomia do professor de educação física no contexto de escolarização¹ da escola pública surge a partir de algumas inquietações, que tem origem desde o ingresso na formação inicial, no ano de 2008 na Universidade do Extremo Sul Catarinense na cidade de Criciúma – SC. Ao longo desse processo formativo, algumas representações sobre escola e docência me provocavam, como por exemplo, a verticalização² do processo de ensino-aprendizagem, presente tanto na formação inicial, quanto no contexto escolar.

Acredito que pensar a escola apenas como um contexto de disputas, tensões e desenvolvimento do ato pedagógico e não como produtora de conhecimentos legítimos, faz com que o distanciamento entre o conhecimento acadêmico-científico e o contexto escolar siga aumentando, indo de encontro ao entendimento de processo formativo docente, que deveria proporcionar a compreensão do futuro campo de atuação, auxiliando no processo de configuração da autonomia logo na entrada da carreira docente.

Assim como a verticalização do ensino, que a meu ver mantém, ainda que tacitamente, a lógica de reprodução pautada na educação bancária (Paulo Freire, 1987). Esse processo de verticalização tende a dificultar a construção de uma prática pedagógica consciente e autônoma, em um momento importante do percurso docente, que é a entrada na carreira. Portanto e talvez

¹ Entendendo que o ensino-aprendizagem acontece para além da escola (família, comunidade, grupos sociais), o termo “contexto de escolarização” se refere ao contexto formal de ensino ao longo da vida. Nesse sentido, a escolarização é um “pedaço” do processo educacional por que passa o sujeito.

² Verticalização, nesse caso, é um termo utilizado por autores da pedagogia crítica que se relaciona as relações de imposição, tanto ligado a decisões, propostas curriculares no cotidiano escolar, quanto a construção de conhecimento (presente na escola e também na formação inicial), em um ensino voltado ao professor como sujeito central na construção de conhecimento.

aí, comecei a busca por compreender os lugares e as relações da minha autonomia docente.

Mas foi a partir da experiência nos estágios obrigatórios, em que constantemente ouvia dos alunos, “por que estamos fazendo isso?”, é que entendi que docência é mais que planejar e executar, e sim construir sentidos à escola com os estudantes. Esses questionamentos, surgidos na formação inicial, se materializam ao iniciar a atuação como professora em uma instituição de ensino integral, que atende aproximadamente 1500 alunos e abrange séries da educação infantil ao ensino técnico no turno regular de escolarização e laboratórios educativos e oficinas esportivas no período inverso. Lugar em que iniciei minha construção docente, atuando com alunos especificamente do Ensino Fundamental (3º a 9º anos), em situação de risco social.

Nesse contexto de escolarização passei a entender a docência como um processo complexo, perceber que o trato com o conhecimento era um dos elementos que me constituíam como docente no cotidiano daquela cultura escolar e que as relações estabelecidas ali tinham muito a me ensinar. Principalmente, entender que o ensino não é somente um processo pedagógico para atingir objetivos/metas definidas pelo Estado, pela escola e pelo docente, mas um meio, dotado de poder para transformar os processos coercitivos, construídos e efetivados histórica e socialmente, relacionados à classes sociais, gênero e a construção do conhecimento. Reconhecendo esse primeiro passo, de refletir sobre meu lugar e as relações estabelecidas neste contexto, como possibilidade para pensar minha autonomia.

Ao passo que fui buscando desenvolver esses elementos reflexivos a partir da minha prática pedagógica, fui compreendendo que haviam elementos que dificultavam esse movimento, inclusive a visão de busca isolada, na ausência de um trabalho coletivo.

Desse modo, ao iniciar à carreira docente, nessa busca por entender as demandas do cotidiano na escola, e o desenvolvimento do que hoje entendo por autonomia, foi o impulso para a busca de uma formação continuada, em que opto por me aproximar da pesquisa acadêmico-científica.

Assim, esse momento de início a carreira docente acontece concomitante ao ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Desenvolvimento Docente e o Mundo do trabalho (GPOM), em que ingresso como participante de iniciação científica e participo como docente do (PADI) Programa de acompanhamento a docentes iniciantes. Nesse momento encontrei mais questionamentos do que respostas as questões que já vinham me acompanhando. Mas percebi que o isolamento, que vinha destacando minha experiência docente até o momento, não era o caminho para a ação educativa que buscava.

Junto a essa necessidade de compreender o contexto escolar estava igualmente à necessidade de compor de maneira mais orgânica a cultura em que ingressei como docente, buscando a partir do processo, desenvolver minha autonomia docente, compreendendo e procurando superar os elementos que estavam além da minha capacidade decisória.

A exemplo disso, destaco a busca por uma relação mais horizontal com a gestão escolar, marcadamente preocupada como a captação de recursos em detrimento do fomento de práticas não individualizadas de ensino. Essa intencionalidade nas ações gestoras, não tão explícita no discurso da equipe diretiva, influenciava a construção das ações pedagógicas dos docentes de maneira geral naquele contexto. Outro exemplo é a tentativa desconstrução gradual do paradigma assistencialista, fortemente presente naquele contexto. Esse modo de pensar a educação – como instituição cuidadora – enquanto escola, surge da configuração inicial da escola, em sua gênese, nos anos de 1949, ainda como casa de passagem e posteriormente como internato. Não era, e ainda não é minha intenção, negar o passado assistencialista da instituição, crucial para aquela região, o que me inquietava era essa visão sobrepujar a visão de transformação social por meio do ensino integral.

Em meio a esse processo de construção da identidade docente, em busca pela autonomia como professora e a partir da necessidade de compreensão das relações que compõe a cultura escolar, como os tensionamentos, as intencionalidades imbricadas no processo de ensino-

aprendizagem, ingresso no curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

A partir da possibilidade de aproximação com um coletivo que estuda a escola a partir da própria escola. Interpretando e descrevendo de maneira densa, as diversas culturas escolares, tensões, relações de poder e de resistência aos processos de coerção, o trabalho docente e os elementos didáticos-metodológicos que conduzem o docente a efetivação de sua prática pedagógica, partindo do entendimento da docência como um ato político e carregado também de uma função social. Nesse sentido, passo a integrar o Grupo de Pesquisa Qualitativa em Didática e Metodologia do Ensino na Educação Física, agregando uma nova “lente” ao jeito de olhar a escola e assim me aproximo ainda mais das questões discutidas anteriormente, que tencionam minha prática pedagógica e a construção de uma autonomia tanto individual, quanto como professora.

Questões como, o que é ter autonomia no contexto escolar? Como construo uma relação autônoma com os sujeitos desse contexto? Que elementos sociais e políticos estão envolvidos na configuração da autonomia docente? Do processo de reflexão acerca do tema emergem alguns pressupostos, que entendo estar envolvidos nesse processo de construção ou perda da autonomia docente, como elementos participantes e influenciadores desse processo buscando na literatura relacionada ao tema, surgem a influência de diretrizes curriculares, as próprias concepções que encharcam os docentes representados por sua identidade pessoal e profissional; elementos da organização escolar, cultura escolar e micropolíticas do contexto, mostrando que esse processo de construção de uma prática pedagógica autônoma está imersa em um contexto de relações complexas.

Ao entender a importância de estudar a autonomia docente, a partir das experiências particulares no meu percurso docente, busquei entender quais elementos acadêmicos e sociais seriam relevantes para desenvolver este estudo. Nesse sentido, dois argumentos corroboram para a construção deste estudo: Inicialmente, a ausência de produção sobre o tema no meio

acadêmico-científico na área educação física relacionada a subárea Pedagógica³.

Segundo, o entendimento de que cada vez mais somos envolvidos por um contexto político-social marcadamente reacionário e que a educação de modo geral sofre influencia direta nesse processo, alterando seu sentidos em ações antidemocráticas. Portanto, mais do que nunca é importante compreender os lugares da autonomia dos sujeitos nesta sociedade, tendo em vista que a autonomia é também consciência e reflexão e que esse entendimento é a possibilidade de transformação deste quadro político-social atual.

A partir do percurso acadêmico-docente e da reflexão acerca dos questionamentos acima mencionados, se potencializa o problema de pesquisa, entendido como uma questão mais ampla, mas que contextualiza o objeto de estudo, a autonomia do professor de educação física. Portanto, a problemática que circunscreve este estudo é entender **“Como se configura a autonomia de professores de Educação Física em uma cultura particular na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?** Essa questão se relaciona a intensão de entender como a autonomia do professor de educação física está representada neste contexto escolar, imerso em um contexto complexo como a cultura escolar, que não isolado do contexto social, influencia e é influenciado por relações estabelecidas historicamente e que abordaremos ao longo dessa construção.

A partir desse primeiro momento, em que ao mesmo tempo em que discorro sobre minha relação com o tema de pesquisa, também me percebo atravessada pelo fenômeno da autonomia e os processos que constituem essa condição, passo a apresentar de que maneira esse projeto de pesquisa está estruturado.

O primeiro capítulo, intitulado “O contexto macrossocial e o trabalho docente”, nos propomos a compreender nosso objeto a partir de sua

³ Segundo Manoel e Carvalho (2011), este termo foi cunhado a partir da reestruturação dos programas de pós-graduação em 1990, apresentando diferentes áreas de concentração para a produção de conhecimento da Educação Física. Está relacionado a produção de conhecimento sobre formação de professores, currículo, metodologias de ensino e didática, se embasando nas ciências Sociais e Humanas.

construção teórica caminhando pela contextualização macrossocial da conjuntura em que a pesquisa será desenvolvida, abordando o contexto econômico neoliberal e o discurso que perpassa todas as esferas da vida social e chegando a escola, onde imbrica a prática pedagógica, influencia o trabalho docente e a constituição do professor como sujeito consciente de sua função e seu lugar no mundo.

Dando sequencia ao referencial teórico, após uma abordagem macrossocial do contexto político e econômico que a escola e seus sujeitos estão inseridos, seguimos sistematizando de que maneira está colocada a compreensão sobre autonomia do professor, utilizando autores que nos ajudem a compreender os elementos que constituem essa construção mais ou menos autônoma no contexto de escolarização.

Assim, me embaso principalmente em Contreras (2012) e Paulo Freire (2013) que tratam do objeto de pesquisa a partir de uma visão crítica de educação e de mundo. Neste segundo capítulo, que se intitula: “Autonomia do professor: buscando o fenômeno a partir de José Contreras Domingo e Paulo Freire”, recorreremos às ideias centrais discutidas por eles, dialogando com outros autores da pedagogia crítica, sobre a autonomia do professor, e seu caráter transformador. Pensando na possibilidade de construção autônoma partindo de uma relação densa, estabelecida a partir da consciência crítica (PAULO FREIRE, 2013, p.33) voltada ao contexto educacional, principalmente no processo de ensino-aprendizagem.

Essa consciência crítica também significa que o sujeito entenda a importância de voltar seu olhar aos elementos sociais e políticos que imbricam o processo pedagógico, se entender como ser construído pelo mundo e que também constrói o mundo. Elementos como, a política neoliberal, a retórica do profissionalismo, o processo contínuo de proletarização e intensificação (CONTRERAS, 2012) a que são submetidos os docentes, aparecem como condicionantes a prática pedagógica, mas que a partir desses autores, não são determinantes da mesma.

Então, após essa compreensão sobre o que consiste autonomia do professor e onde ela está situada política e socialmente, buscamos a

compreensão sobre como está colocado esse fenômeno no campo da educação física, a partir da revisão de literatura realizada em periódicos da área. Essa busca ocorreu em periódicos com conceito Qualis Capes⁴ A1 a B5 e também no material presente banco de teses e dissertações no portal de periódicos da CAPES⁵. É importante ressaltar que a essa escolha, em compreender a autonomia na educação física através da revisão de literatura, ilustra a pouca produção relacionando o tema, autonomia profissional e a docência em educação física.

Após essa breve introdução de como está estruturado o objeto de pesquisa, inicio a apresentação do referencial teórico, que inicialmente as relações do contexto macrossocial com o trabalho docente.

⁴ Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação.

⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC). Atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) e na formação de professores da educação básica, em todos os estados da Federação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O CONTEXTO MACROSSOCIAL E O TRABALHO DOCENTE

Ao anunciar que o professor e sua prática pedagógica estão diretamente ligados, influenciando e sendo influenciados, a toda a estrutura social, entendo que meu olhar para o objeto de estudo deva caminhar nesse sentido, na tentativa de compreender a partir da estrutura social e as relações estabelecidas nesta, as influências na configuração da autonomia de professores de educação física em um contexto educacional municipal de Porto Alegre - RS.

Na busca por essa visão mais ampliada acerca da autonomia dos professores e dos processos que compreendem esse fenômeno, se faz necessário entender de que maneira está configurado o contexto macrossocial em que o estudo é realizado e as implicações dessas interações no processo final do ensino, a construção do conhecimento no fazer docente cotidiano do professor de educação física.

O contexto macrossocial a que me refiro e busco compreender, se constitui no modelo econômico-social neoliberal atual e seus engendramentos, suas normas, suas formas de perpetuação e os efeitos das medidas tomadas para essa perpetuação, ações que “respingam” e por vezes mais que isso, ditam o andamento, nos mais diversos setores da sociedade.

Seja no âmbito das relações interpessoais, mais do que nunca permeadas por concepções menos humanistas e mais mecânicas, seja dominando o contexto profissional, por meio das regulamentações dos meios de produção e controle do trabalho e neste projeto o trabalho docente, as condições de realização desse ofício ou mesmo a transformação de sua função social.

Essa organização social se mantém a partir da propagação desse discurso, na coação de ideologias mais subversivas (que questionam o *status quo* e militam na busca de uma transformação social, e que buscam a reflexão acerca das condições do cenário atual) a partir de um viés mais sociológico, na

disseminação de representações e ideias produzidas por um grupo determinado acerca do meio.

Ao voltar o olhar brevemente para o percurso de algumas das civilizações, estas são estratégias ligadas ao controle, controlar ideias, o conhecimento, controlar nações e o cenário político-econômico são algumas formas, esse controle se dá por meio da regulação de acesso de boa parte da população à cultura, na manipulação de informações e também está intimamente ligado as mudanças na educação, rebaixando ou modificando seus sentidos possíveis, que não estejam ligados a manutenção desse controle social.

Entendo que em condições como esta referidas no parágrafo anterior, a educação passa a ser vista pelo olhar da ideologia de mercado⁶, sob dois principais argumentos. Em primeira análise, como um produto, moeda de troca entre o Estado e Organizações Financeiras (a exemplo disso apresento a relação entre o FMI e o Brasil), para a obtenção de empréstimos com o intuito de estabilizar a economia. Entretanto nesse mesmo processo, a valorização do econômico em relação ao social, faz com que a educação também seja vista como um órgão de alto custo para o Estado.

Assim, essa imersão da sociedade nessa ideologia de mercado, em que o lucro/acumulação de capital é o principal interesse, advém de uma construção histórica que vem se perpetuando a partir dos interesses de grupos sociais estabelecidos. Nesse sentido, leis de mercado passam a regulamentar as ações e determinar o destino da sociedade em escala global. Essa evolução pautada pelas necessidades econômicas, sempre esteve como pano de fundo pautando a vida em sociedade, e nas últimas décadas mais do que nunca, com o advento da globalização.

Busco estabelecer relações com a globalização neste estudo, a partir de Bossle (2008) ao entender que falar de globalização é abordar a compreensão de relações dinâmicas e complexas da educação e suas influências no cotidiano escolar, aproximando o contexto de estudo a partir de

⁶ Ver Silveira (2006)

temáticas mais amplas “[...] dimensão social, econômica, política e cultural” (BOSSLE, 2008, p.23), que atravessam o cotidiano escolar. Ao abordar o tema em sua tese de doutorado, o autor mostra um panorama abrangente, a partir de diversos autores, desde o momento que se entende como o surgimento desse processo como também sobre como a globalização pode ser analisada, tanto de maneira positiva, quanto negativa e o faz relacionando o advento da globalização as diversas esferas da sociedade, econômica, política e social.

Aqui, busquei entender a relação estabelecida no contexto educacional, talvez por um olhar de uma globalização entendida como combustível aos processos de manutenção de controle e estratificação social. De fato, a globalização passa a ser mais que um fenômeno a ser estudado, se tornando um modo de entender a sociedade e os processos que constroem e reconstroem essa sociedade, de modo que atualmente, é quase impossível não ser influenciado por esse contexto.

No campo da sociologia vemos em Bauman (1999) que a globalização fez com que a distância entre as classes sociais se mostrasse de forma mais evidente. Essa noção de diminuição de barreiras físicas, ou fronteiras geográficas, a relação entre o “lá” e o “ali”, possibilita a reflexão acerca do tempo e da distância que são necessários para vencer essa barreira, bem como as possibilidades dos sujeitos no trato com essas variáveis.

Assim, esse entendimento de um mundo global, é permeado pelas condições objetivas de se localizar enquanto “produtor-produto” (BAUMAN, 1999), social dentro desse “globo”, pois a distância (marcador da noção de globalização), nesse momento, é medida também pela capacidade de ser vencida, incluindo condições econômicas para tal.

A partir desse processo de globalização, se efetiva a meu ver, talvez a principal contradição da modernidade. A partir da fluidez⁷ das relações, seja na

⁷ Termo utilizado por Zygmunt Bauman, em suas obras, caracterizando a dinamicidade dos vários processos sociais, das relações interpessoais, dos projetos de vida em longo prazo para a “insegurança do amanhã”, do tempo pós moderno caracterizado como uma mudança social em que se passa da sociedade baseada nos meios de produção, para a sociedade dos bens de consumo. Entendendo as mudanças constantes como elemento central da fluidez, dos sujeitos pela definição e redefinição de sua identidade, de novas formas de viver e entender a vida e do quão é difícil precisar quanto permanecerão

esfera interpessoal, de mercado ou ainda profissional, a partir da revolução no âmbito das comunicações, das redes de comunicação mais abrangentes. Também se efetivam, ao mesmo passo que as transformações tecnológicas, alguns aspectos conservadores, que se materializam no desrespeito aos sujeitos suas necessidades e subjetividades, na quase negação da multiculturalidade, em uma sociedade, que entendo, caminha a passos lentos na humanização de um conceito de sociedade e de suas políticas sociais e econômicas.

Nesse sentido, ao mesmo que tempo e velocidade que aproxima (diminuindo distâncias), também distancia os sujeitos (evidenciando a divisão de classes a partir do acesso aos bens de consumo, do acesso aos serviços básicos de saúde, educação e cultura, o individualismo). Neira (2009) nos apresenta essas mudanças sociais e os reflexos no contexto escolar, pois a escola e a concepção de educação também são estruturas políticas que não devem ser vistas a partir de um descolamento da realidade.

Nesse sentido também pensamos a escola, um contexto que tem seu caráter conservador e reprodutor de desigualdades, mas que ao mesmo tempo é central no processo de transformação social, no repensar dos conceitos de mundo, de políticas, de ser humano. Pérez Gómez (1997) ao abordar as mudanças que ocorrem no contexto educacional, entende que esse é um dos desafios da escola, lidar com essas novas tecnologias, novos ou diversos sentidos da escola, novos tipos de alunos e de professores, “encharcados” dos meios de produção e reprodução do mundo globalizado.

Freire (2013), Oliveira (2011) e os escritos relacionados a pedagogia crítica a que tivemos acesso para a escrita desse projeto, nos ajudam a pensar que então a educação não é neutra pois, dotada de sentidos políticos, ideológicos e de representações de sociedade. Dayrell (1996) apresenta a escola como um espaço sócio-cultural, colocando o sujeito como parte do mundo, mas também como produtor dele.

essas mudanças. A ideia de que nesta era da modernidade líquida as mudanças ocorrem o tempo todo e de forma muito mais rápida.

Esse conceito de escola vai além do processo de ensino aprendizagem, pretende e possibilita uma análise mais densa, levando em consideração a construção histórica da escola, da educação, da comunidade em que a escola se encontra, dos sujeitos e suas subjetividades e traços identitários.

Esse processo de análise faz com que a escola seja vista como contexto que está imerso em um emaranhado cultural e que sofre influencia de ações exteriores a ela, como por exemplo, políticas públicas, organização do sistema escolar. Essa influencia atinge inclusive a autonomia do professor, pois o professor percebe seu fazer, encharcado por fatores que vão além dele, e que podem limitar sua prática cotidiana.

A escola pública, enquanto instituição de representações plurais vivencia essas contradições. Como em McLaren (1977) quando em seu livro “Vida nas Escolas” tece sua linha de raciocínio, através da escola e suas condições de desigualdade e opressão recorrentes aos menos assistidos socialmente, com reflexões colocando a escola como contexto histórico, que faz parte do tecido social.

Nesse sentido, apresenta as relações de desigualdade e perpetuação do *status quo* da sociedade neoliberal e como esse processo influencia no contexto escolar, já que a escola é um organismo pertencente a esse contexto, e internamente produz relações ambíguas, que podem ser vistos tanto para manutenção desse processo de seleção, quanto para a transformação social pelos sujeitos que sentem os efeitos dessa opressão. Ao passo que se mantém como lugar de reprodução de práticas que corroboram com a manutenção de minorias, advindas das práticas neoliberais, mas também é lugar de materialização dos pontos de resistência contra essa política que é pautada na sobrepujança das leis de mercado em detrimento da valorização do humano.

Portanto, ao entender a escola como parte integrante em um contexto macropolítico-econômico-social, e que, portanto tem seu cotidiano influenciado por relações que se estabelecem neste contexto, busco em Wittizorecki (2001) que

[...] o trabalho docente não ocorre isoladamente no interior das instituições escolares. Pelo contrário, insere-se na teia de nosso cenário social, inter-relacionando-se com uma organização político-econômica definida – a partir da lógica capitalista – e com uma organização social e cultural em franca transformação (WITTIZORECKI, pg. 21, 2001).

Situar a escola pública e o trabalho docente no contexto neoliberal significa procurar entender a relação estabelecida entre a sua função social de tornar possível uma educação de qualidade para todos, a partir da democratização do acesso a esse bem, a valorização do capital cultural/conhecimentos de todos e a sua função mercadológica, como bem de consumo, que segundo Vieira (2002), Marcondes (2013) se torna sinônimo de qualificação estatal e concorrência a captação de recursos advindos de órgãos internacionais como visto em Vieira (idem).

Essa dependência de financiamentos e recursos de órgãos internacionais tem levado a uma padronização do ensino, diminuição da autonomia profissional e conseqüentemente a uma transformação no sentido social do trabalho docente.

Portanto, a partir da construção desse capítulo, corroboro com o pensamento de que a escola como uma construção social, é parte produtora e também produzida pelas estruturas hierarquizadas de poder das esferas econômica e política. Nesse sentido, para compreender – ainda que minimamente – as relações internas do contexto de escolarização podemos citar como exemplo a relação vertical entre gestão educacional- gestão escolar-docentes- alunos, é importante entender a partir de que pressupostos surgem e se intensificam essas relações.

Assim, se faz necessária a contextualização desta sociedade e das estruturas que estão implícitas em suas “teias”, para então compreendermos a instituição escolar (DUBET, 1994) que temos, em que contexto ela se insere e como esse contexto de escolarização a partir da mediação estabelecida com aquela cultura, implica na prática pedagógica do professor.

Portanto, ao analisar a constituição da sociedade contemporânea, e aproximando do contexto de escolarização atual, concordamos com o

pensamento de Neira (2009) recorrendo à visão de educação e escola como contexto de relações e interações entre os sujeitos, sendo assim a cultura escolar, uma construção histórica. Neira (2009) apresenta esse processo de construção através das mudanças sociais, pois a escola e a concepção de educação também são estruturas políticas que não devem ser vistas a partir de um descolamento da realidade.

A partir desse panorama das estruturas sociais em que a instituição escolar está inserida, e do entendimento de que esse contexto macrosocial influencia a cultura do contexto educacional, na próxima seção dedico a compreender a cultura escolar. Pensando assim, como contexto em que o objeto de investigação deste estudo se dedica, se constrói. Onde a partir do trabalho dos professores, e das relações implícitas nessa prática, se constroem ou se limitam as autonomias profissionais.

2.2 AUTONOMIA PROFISSIONAL: BUSCANDO O FENÔMENO A PARTIR DE JOSÉ CONTRERAS DOMINGO E PAULO FREIRE

Nesta seção, me proponho construir nosso entendimento sobre autonomia principalmente a partir de dois autores, que nos possibilitam olhar para esse fenômeno de maneira abrangente, a partir das relações políticas e sociais que implicam a escola e o professor, e também de forma densa, olhando para a ação educativa, relacionada ao aluno, a escola e a sociedade.

Entendemos que falar antes de falar da autonomia dos professores, tema a que nos dedicamos neste estudo, é importante demonstrar que o conceito de autonomia é polissêmico, e que a partir da noção sobre estes vários sentidos, é que podemos delimitar nosso objeto.

A autonomia está localizada em diversas correntes epistemológicas, desde as primeiras abordagens do conceito na filosofia em Kant tratando da maioria do indivíduo pautado na moralidade humana universal, que Oliveira (2011) nos apresenta como um princípio de que o respeito à dignidade humana deve necessariamente prevalecer sobre qualquer experiência (idem, 2011, p.15).

Ou como vemos exemplos também em Gadotti(1995) a autogestão do indivíduo, relacionando a autonomia da escola, com a gestão democrática. Até a psicologia em Piaget, relacionando o indivíduo às interações com mundo no desenvolvimento moral do sujeito, em que autonomia representa o ponto de chegada de um processo evolutivo, no qual o primeiro momento é a *anomia* - ausência de leis - o segundo momento é a *heteronomia* - dependência a leis externas ao sujeito - e por último, a autonomia - quando o sujeito se orienta pelas próprias leis - (Oliveira, 2011). Cada vertente trata de um conceito de autonomia, mas em linhas gerais se refere ao controle de si, controle sobre suas decisões, sua vida.

Essa breve introdução se faz necessária para contextualizar que, mesmo sabendo das várias interpretações possíveis acerca desse fenômeno, optamos por nos colocar a partir do entendimento relacionado a pedagogia crítica, evidenciando um olhar a partir do contexto escolar, não nos concentrando apenas em construir uma conceituação de o que pode ser autonomia ou a falta dela, mas sim nos processos que caracterizam essa condição, sobretudo, buscar compreender esse objeto a partir de onde ele se materializa, onde pode ou não se tornar concreto.

Retomando a intensão de, a partir deste estudo, olhar para os elementos discutidos ao longo desta sessão, de uma maneira em que as partes e o todo sejam contemplados, trato da autonomia de professores e os elementos que influenciam para que essa construção aconteça em maior ou menor grau (as partes), em um contexto determinado, a cultura escolar (o todo). A busca pela compreensão do tema nos leva a alguns caminhos e alguns autores que, com o desenvolvimento do estudo, nos auxiliarão a compreender como se localiza teoricamente o objeto de estudo, a autonomia de professores.

Assim, também entendo que fazer a escolha de um determinado referencial teórico de base, não é desconsiderar as outras produções de conhecimento referentes ao objeto, mas sim compreender que alguns referenciais traduzem melhor minhas concepções de mundo, escola, educação e educação física.

Nesse sentido, esta pesquisa se ampara nos estudos com viés mais aproximado a pedagogia crítica e sociologia, tendo como marco referencial duas obras igualmente importantes para compreender a autonomia do professor. A obra “A autonomia de professores” do autor José Domingo Contreras (2012), em que possibilita compreender elementos que podem fazer parte de uma construção autônoma docente, como o trabalho coletivo e diretamente ligado a construção coletiva, o professor como profissional reflexivo. Mas que também aborda fenômenos que podem conduzir o docente a uma perda da autonomia, para ele a autonomia é vista como um processo de emancipação, um processo coletivo, através de relações, que visa à transformação de toda a retórica neoliberal que circunscreve o sistema educacional brasileiro.

A fim de compreender esse caráter de transformação social possível do docente que continuamente constrói sua autonomia, utilizamos igualmente como referência Paulo Freire como autor que com toda a sua obra, e especificamente a Pedagogia da Autonomia, nos aproxima desse entendimento. Assim, o docente que busca um fazer autônomo, busca uma ação consciente e transformadora, tanto no que diz respeito às condições de desenvolvimento do seu trabalho, quanto nos meios de efetivação dos processos de ensino aprendizagem e a construção de um conhecimento que produza sentido aos sujeitos que dele participam.

Essa necessidade acompanhada da existência de uma função social relacionada à profissão docente, que faz com que o docente estabeleça relações com os sujeitos, a fim de buscar novos rumos para a sociedade. Entretanto, é importante considerar para além das condições pessoais do professor, devemos considerar também as estruturas políticas em que a escola e a sociedade interagem, e como esse fator de interação influencia na construção da autonomia do professor.

Atualmente o entendimento de que o trabalho docente tem o caráter de transformação não apenas do estudante, mas do trabalhador, faz com que o papel do professor seja de efetivar sua prática pedagógica de maneira crítica e autônoma e que reconheça o outro, podemos destacar neste caso o estudante,

como alguém capaz de ressignificar a sociedade em que se insere, de maneira consciente e política.

Esta postura consciente e crítica frente ao próprio trabalho, no exercício da docência, pode possibilitar ao aluno o exercício crítico e a vivência de processos que lhe permitam, também, a constituição da autonomia. Dubet e Martuccelli (1997) destacam que o ideal do indivíduo, depende da estrutura da sociedade, mas ao mesmo tempo, este ideal de homem busca engendrar indivíduos autônomos, libertos do peso da tradição, capazes de independência de julgamento.

A sociedade percebida como um conjunto de estruturas de poder, se inscrevem nos indivíduos, que são então operados pelo sistema social. Assim, retomamos a ideia de Contreras (2012) que aprofunda o significado de autonomia, quanto ao seu papel em relação à educação e à sociedade e percebe na parceria professores e sociedade unindo esforços em busca da conquista de sua autonomia conjunta, ou seja, a autonomia docente somente será alcançada a medida que se consolida também a autonomia social dos sujeitos.

As aproximações teóricas indicadas já no título desta sessão, assim busco compreender a autonomia de professores a partir do olhar de dois autores, a nosso ver, referências clássicas a quem procura um entendimento de educador, de escola e de educação que esteja ligado as relações macrossociais políticas. Assim, esta sessão nos embasamos principalmente em José Contreras Domingo em sua obra “A autonomia de professores” e Paulo Freire com algumas de suas importantes contribuições a educação.

Nesse sentido, inicialmente me apoio em Contreras (2012) para compreender a autonomia relacionada aos processos circunscritos no mundo do trabalho e as relações que o professor está imerso, nos contextos de ensino e aprendizagem. O autor aborda em sua obra “A autonomia de professores” não um conceito único de autonomia profissional, mas nos ajuda a pensar sobre elementos que cerceiam o trabalho docente.

Estes elementos se estabelecem a partir de uma leitura do autor, com viés mais crítico. Reflete sobre a autonomia de professores na visão do caráter

educativo do trabalho docente, como um trabalho diferenciado, dotado de especificidade, e não na assimilação da retórica do profissionalismo (CONTRERAS, 2012) e (TARDIF, 2013), na função de um reprodutor de currículos, como veremos ao longo desta escrita, ser o entendimento mais comum e ao nosso olhar, mais simplificador acerca do ofício docente, difundido no contexto educacional.

Assim, Contreras (2012) faz pensar que então o trabalho do professor está a todo o momento cerceado por questões políticas que estão além do seu controle, não sendo pragmático na criação de um conceito sobre autonomia profissional de professores, mas refletindo junto à autores da pedagogia crítica e da sociologia, acerca dos processos de regulação do trabalho docente.

Em Freire (2013) a autonomia ganha também um olhar político, mas também social e pedagógico, uma vez que se dá por meio da práxis docente e intrínseca ao processo educativo, tem como fim a transformação de sujeitos imersos nos processos de opressão, em sujeitos conscientes e críticos a esse processo.

Contreras (2012) trata de elementos complexos do trabalho que se relacionam a perda da autonomia do professor, a tese da proletarização, o profissionalismo ou por outro olhar a profissionalidade como também trata Tardif (2013) e o processo de intensificação por que passa o docente. Essa contextualização a que se dedica o autor reflete o processo de intensa regulação do trabalho docente.

Tal entendimento expressa a convicção de que o docente vem, ao longo dos anos e a cada reestruturação ou reforma educativa, perdendo em condições bem estruturadas de realização do trabalho docente, no sentido e controle de seu próprio trabalho. Em um movimento de compreensão a partir da reflexão de Contreras (2012), buscamos no percurso da escrita, sintetizar os elementos apresentados. Assim, o processo de construção da autonomia do professor de educação física pode ser interpretado a partir da análise de aspectos relacionados ao “fazer” docente, sobretudo, se constrói por meio da reflexão sobre o contexto em que o professor está inserido, a cultura escolar e

as relações sócio-políticas as quais está circunscrito, a conjuntura macrossocial.

Por estar imersa nesta sociedade global, não pode ser visto como uma construção individual, assim Freire (1996, pg. 71) citado em Machado (2008, pg. 57), avança na concepção de autonomia do professor por meio de seu ofício, uma vez que afirma, o trabalho de construção da autonomia do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

Assim, ao nos apropriarmos do entendimento de Freire (2013), que em toda a sua obra trata da emancipação dos sujeitos, crendo na possibilidade de transgredir no processo de imobilidade posto a partir de um sistema hegemônico, reconstruindo no sujeito sua esperança e dignidade, entendo como produtor e produto de um conhecimento legítimo.

Para o autor, em sua obra “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa”, a autonomia é uma construção, um vir a ser, no processo de construção e reconstrução do sujeito. Segundo Freire (2013) “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém (p.105). Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo o dia, ou não”, o que denota o entendimento de que nos construirmos autônomos, perpassa pelas subjetividades do percurso de cada sujeito e dos contextos que somos inseridos, pois não vendo a autonomia como uma regra, um isolamento ou algo nato, o sujeito pode ter em sua identidade traços subversivos e críticos, mas estar imerso em um contexto que não favorece a materialização de uma construção consciente, autônoma.

Concordo com autor, quando defende que a autonomia assume um papel fundamental nas relações entre o professor e o contexto educacional a partir de uma visão de educação progressista, que busca a superação das situações de opressão corroboradas por uma escola conservadora, que está inserida neste contexto político neoliberal, em outras palavras, educar é libertar o ser humano do determinismo neoliberal (MACHADO, 2008). A partir da leitura Do verbete “autonomia” na obra “dicionário Paulo Freire, Machado (2008), coloca que

Autonomia é um processo de decisão e humanização que vamos construindo historicamente, ao longo de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia como amadurecimento do ser pra si, é um processo, é vir a ser. Por isso a autonomia é experiência da liberdade (MACHADO, 2008)

Ao tratar de saberes necessários à prática educativa, Freire (2013) deixa claro seu entendimento quanto a uma concepção de educação, tratando o professor como sujeito que constrói conhecimento, mas que para isso, deve se ver como tal, como participante desse processo, ciente da importância de sua função social. Uma concepção que nos é cara, e a partir disso entendemos que construir essa representação de escola e sociedade demanda tempo, é um processo complexo de reflexão acerca do ser humano, acerca da docência, e do trabalho docente, estabelecido a partir do caráter humano que caracteriza esse ofício.

Esta concepção do trabalho docente se relaciona com o que Campos (2013) apresenta como trabalho do artista, segundo o autor

O presente debate tem sua centralização na tese básica em que se considera a ação do professor como a do artista que elabora uma peça ou esculpe da matéria bruta as formas que definem a figura criada em busca da perfeição e do belo. Assim, também, é o professor que se preocupa, envolve-se, emociona-se, esforça-se na construção do humano. O sentido da docência encontra-se na humanidade, em fazer no outro a humanidade: esculpindo no outro, pelo fazer humano, valores, personalidade e caráter, fazendo o outro sujeito de si (CAMPOS, 2013, p.09).

O autor demonstra o entendimento do caráter de interação e humanidade como características da ação docente e por isso intimamente ligado a responsabilidade ética do professor, que assim se torna sujeito importante na transformação social. Todavia, esse recorte especificamente, nos deixa com alguma ressalva, pois denota o entendimento do professor como formador de sujeitos, no sentido de moldar caráter, desenvolver valores, o que não representa o entendimento de autonomia construído por nós, pois essa compreensão de escultor representa o professor como alguém que vai

dar forma a outro alguém, este sentido é contrário a noção de autonomia em que o professor é mediador dessa construção e não construtor.

A construção do sujeito se dá pelo próprio sujeito e os sentidos que ele, a partir do seu percurso de vida, atribui aos contextos em que se insere, aos acontecimentos cotidianos e as relações que estabelece. Paulo Freire contrário ao contexto de educação bancária reflete a cerca desse processo em que uma educação problematizadora busca promover caminhos para que o estudante seja sujeito de sua construção social e autônoma, assim “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

Assim como em Contreras (2012), Freire (2013) coloca que o trabalho do educador é diferenciado, pois comprometido com a ética, com o desvelamento das injustiças do mundo e também difere pelo objeto de trabalho, caracterizado quase como um trabalho artesanal, na construção do ser humano (estudante).

Tardif (2013) aponta ao caráter interativo do trabalho docente, e como meio de interações humanas, está intimamente ligado a mudança, tanto nas condições de vida do sujeito, a partir da transformação social, quanto na mudança pessoal, como sujeito, cidadão. Mas é preciso entender o lugar do sujeito nesse processo, assim, segundo o referido autor, “O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio, ou uma finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (idem, 2013, p.20).

Assim, a partir desses autores e suas reflexões, penso o trabalho docente do professor de educação física nesse projeto. Na tentativa de entender a relação da autonomia profissional do professor de educação física e as relações que limitam ou potencializam um fazer autônomo, partimos do entendimento de que por sermos sujeitos sociais, as relações autônomas no contexto escolar não são construídas individualmente.

O processo de globalização, abordado anteriormente, tem nesse entendimento um de seus sentidos, por estarmos todos em um organismo unificado (por meio da globalização), somos dependentes sociais. Colocamos

que somos dependentes, mas não no sentido de uma relação heterônoma, em que ocorre a sujeição à vontade elaborada por outros. Mas no sentido de que em algum momento de nosso percurso de vida, teremos que nos relacionar com outros indivíduos e suas representações de sociedade, pois os diversos povos e suas diversas culturas co-existem, ao passo que viver em sociedade é viver também com o outro.

Zatti (2007) colabora com o entendimento que, apesar de ser senso comum a associação da autonomia com liberdade, o “fazer o que achar melhor”, autonomia não é sinônimo de liberdade. Entendo que, tanto na autonomia do sujeito quanto na autonomia docente somos, a todo o momento, cerceados por agentes externos, assim liberdade e autonomia são construções que demandam reflexão, consenso entre o discurso e a ação, consciência do lugar que se está situado.

Liberdade e autonomia se conversam em um processo horizontal e dialógico, pois uma constrói a outra. O desvelar da realidade, perpassa a autonomia quando no processo reflexivo, o sujeito tem a liberdade de materializar sua representação de sociedade, na luta contra a ingerência de outros nesse processo. Assim, entendemos que a autonomia se constrói na liberdade, no sentido de que a interdependência, apresentada anteriormente está intimamente ligada a construção da autonomia, já que um sujeito relativamente autônomo depende de um contexto relativamente autônomo, um contexto que o considere ao menos como sujeito e de possibilidades para pensar uma autonomia no seu percurso individual e profissional.

Ao debatermos sobre o conceito de autonomia discutido anteriormente, a liberdade é compreendida como “faço o que quero” assim, vai de encontro as representações elaboradas teoricamente de autonomia, por estar relacionado a um individualismo, a um processo egocêntrico de construção, quando na verdade, ser autônomo tanto pessoalmente, quanto profissionalmente, demanda o reconhecimento de si como sujeito social e também do outro, situados dentro de um contexto de relações, interpessoais, de busca pela transformação, busca pela coletividade, situações de opressão, de controle do trabalho docente.

Contreras (2012), assim como Freire (1996), entende a autonomia como um processo de emancipação, um processo coletivo - através de relações - que visa à transformação de toda a retórica neoliberal que circunscreve o sistema educacional brasileiro. Para isso, Contreras (2012) se coloca de maneira crítica a processos estabelecidos no contexto social em que a escola está inserida como a influência das políticas públicas e das diretrizes curriculares (Vieira, 2002; Marcondes, Moraes, 2013).

Sendo uma construção intimamente ligada as estruturas sociais estabelecidas, a autonomia de professores é entendida como uma ação quase inerente ao trabalho docente. O processo que nos propomos a debater nesse momento se dá a partir do entendimento de perda dessa autonomia.

Contreras (2012) e Tardif (2010), nos mostram que essa retórica do profissionalismo, como desejo, também significa a manutenção de uma certa autonomia que o docente possui, amparados no profissionalismo como ideologia, assegurando algumas características e habilidades que dotam de sentido o trabalho docente, tanto aos próprios olhos, quanto aos olhos dos sujeitos externos ao processo de trabalho.

Isso perpassa pelo entendimento sobre o profissionalismo e a dualidade de compreensão deste processo de busca, pois para muitos se apresenta como uma possibilidade de retomada do status social do professor e de seu ofício, reivindicação de melhor remuneração, se pensarmos em relação a educação física por meio da regulamentação profissional, como grupo que a partir desse reconhecimento de estatuto profissional busca o fortalecimento corporativo e a ascensão ao mercado de trabalho. Ao passo que a ideologia do profissionalismo também se estabelece como uma forma de manutenção e perpetuação dos processos de controle sobre o trabalho docente.

Assim, Contreras (2012) apresenta uma reflexão interessante do ponto de vista de sentir-se profissional, deixando clara seu posicionamento em relação a noção de profissionalismo,

[...] o problema não é só qual a possibilidade de a ocupação docente transformar-se em uma profissão, e sim mais precisamente, se o que as profissões representam socialmente é uma aspiração desejável

para o ensino. Ou, mais concretamente, se representam uma forma desejável de autonomia para o trabalho do docente (idem, p. 65).

Podemos pensar a partir do autor, que o profissionalismo como ideologia pode mascarar o sentido social educativo da docência. Ao colocar este grupo junto a outros tantos que aderem ao status de profissionais e passam a ter seu ofício mais regulado e controlado pelo estado, passando a especialistas assalariados, tecendo sua crítica, não ao profissionalismo como ideologia de retomada de sentido do próprio trabalho ou das condições de sua realização, mas a crítica a hierarquização dos postos de trabalho, aumentando as discrepâncias sociais, já que entende-se que a medida em que se eleva o grau de profissionalismo e especialidade, aumenta-se também a remuneração, aumentando a diferenciação de classes sociais na diferenciação dos grupos de trabalho.

Mas, essa ideologia do profissionalismo, com o controle total sobre seu trabalho, suas condições de trabalho, autonomia sobre suas decisões, relacionada a docência cria de certa maneira uma crise, pois a docência como classe se encontra fortemente gestada, sobre o olhar estatal, que é o órgão que define através de políticas educacionais, diretrizes, políticas de formação, proposições acerca do currículo, a regulação de boa parte da atuação docente.

Contreras (2012) nos chama a atenção à essa noção de armadilha ao discurso de profissionalismo ou profissionalista, visto na autonomia como um ato de isolamento, o que nos faz pensar em um entendimento contraditório relacionado ao ofício docente, pois na medida em que somos demandados, enquanto docentes, a operar conjuntamente para dar conta da tarefa educativa, por isso entender a autonomia como um ato de isolamento não contribui ao desenvolvimento do ofício docente, que tem em sua especificidade o trabalho com fim e meio, na transformação social através da consciência construída com seu objeto de trabalho, o estudante.

Assim, o autor trata a autonomia a partir de outros pressupostos, pensando em uma relação orgânica com essa especificidade da docência como classe, como uma possibilidade de retomada das funções da profissão docente.

Essa estrutura a qual a autonomia está imersa, o neoliberalismo, tem potencializado a perda ou o controle parcial de uma possibilidade de exercer sua autonomia, também se materializada no processo proletarização do trabalho docente que é entendido a partir de Contreras (2012) como a perda das qualidades, a partir das condições de realização do seu trabalho, que garantiram em outros momentos históricos da educação, um status de profissionais aos docente, como o professor como o detentor do saber e o aluno como receptáculo desse conhecimento.

Por meio das mudanças na concepção de ensino, do papel da educação na construção social, mudanças na visão acerca da função social do professor e também do aluno são elementos que carregados de ideologia e sentido, transformam o trabalho docente e assim influenciam também as condições de realização do mesmo. Estas características são as mais evidentes quando falamos na proletarização do trabalho docente, fazendo com que a autonomia, o status de profissional se tornem aspirações na busca pelo reconhecimento e controle sobre seu ofício.

Apple (1995) ao elaborar seu entendimento sobre o processo de proletarização, ligando a questões de gênero e classe, apresenta que, ao analisar as transformações na composição de classes durante duas décadas,

[...] O processo de proletarização tem tido um efeito que é, ao mesmo tempo, amplo e consistente. Tem havido uma tendência sistemática, durante esse período, em direção a uma expansão daquelas posições com relativamente pouco controle sobre seu processo de trabalho. Ao mesmo tempo, houve um declínio de posições com altos níveis de autonomia. [...] seria estranho se isso não ocorresse, especialmente agora. Numa época de estagnação e crises de acumulação e legitimação. [...] tentativas de racionalizar ainda mais as estruturas gerenciais e aumentar a pressão para proletarizar o processo de trabalho (APPLE, 1995, p.35).

Assim, pensando nesse a proletarização e como a sociedade está imersa nesse processo, é evidente que suas consequências se fariam presentes para os educadores. Em uma racionalização e reestruturação de seu trabalho. Essa relação entre o trabalho docente e proletarização se dá, entre

outros fatores, pela crise estatal que afeta o trabalho do professor uma vez que este se encontra diretamente ligado e cerceado pelo estado.

Essa racionalização é incorporada ao trabalho do professor de maneira não abrupta, mas como mudanças que ocorrem paulatinamente, pois a ingerência do estado e seus especialistas, sobre o ofício docente, a reestruturação curricular pautada em resultados e índices, a intensificação das tarefas diárias, fazem com que o professor não se de conta dessa assimilação, fazendo com que ao se tornar um reproduzidor de currículos, o professor cada vez mais se insira na classe operária, perdendo em legitimação e reconhecimento social do seu trabalho.

Outro pressuposto relacionado ao ofício docente, que está igualmente relacionado a característica da moral e ética, é o caráter de responsabilidade sobre o fim no seu trabalho, que Contreras (2012) trata como quase inerente ao trabalho docente, em que “não se pode ser responsável sem ter a capacidade de decidir”, entendendo que esta decisão perpassa o controle técnico, de seu ofício, do que se faz, como também em certa medida o controle ideológico, do sentido sobre o que se faz.

Assim, entendemos que o trabalho docente como uma ação construída socialmente, é passiva de uma autonomia relativa (idem, 2012) pois se estabelece “com” e “a partir” da ingerência de agentes e regulações externas, tal como o poder estatal que em certa modo regula o ofício docente. Ou seja, o trabalho do professor e em certo modo a instituição escolar e seus componentes, não usufruem de uma total autonomia nos seus processos de construção dentro da cultura escolar, pois existem outros elementos que cerceiam essas construções.

Nesse estudo, especificamente relacionado ao trabalho do professor de educação física, vamos nos ater ao que se compreende a partir do entendimento de autonomia relativa, sobre os processos de regulação do trabalho docente. Nesse sentido, Vieira (2002) apresenta esse processo de controle sobre o trabalho docente, por meio dos índices de avaliação dos resultados escolares a que são submetidos os docentes, através da justificativa de que só avaliando o trabalho docente isoladamente, negando a conjuntura

em que ele se insere, comparando os índices educacionais do país a índices de outros países, a educação do país passará a ter qualidade.

Portanto, seguindo essa lógica de Controle de Qualidade Total⁸ (idem), que envolve o sistema de ensino, os docentes são implicados pela intensificação, de modo consequente, também corroboram para o controle das ações docentes, para atingirem esses bons índices e a manutenção de sua “estabilidade” e segurança profissional.

Nesse momento, vale ressaltar que não estamos negando a importância das políticas públicas ou das diretrizes curriculares que balizam o trabalho do professor em seu cotidiano, ainda que possamos nos colocar criticamente a partir de dois pré-conceitos relacionados a prática pedagógica.

Primeiro, entendemos que essas construções oficiais acerca do que se espera da educação de maneira geral, deveriam nortear o trabalho do professor e que assim como ele, não são dotadas de neutralidade, ou seja, expressam em suas entrelinhas uma compreensão de sociedade e estão, em certa medida, a serviço de um ideário constituído atualmente em um contexto econômico neoliberal.

Segundo, que a influencia dessas políticas públicas no trabalho do professor, perpassa a visão que o coletivo docente tem desses documentos oficiais. Uma vez que não é raro encontrarmos docentes que não balizam sua prática a partir desses documentos, mas sim sobrepõe essas representações explícitas nas regulamentações às características específicas da cultura escolar em que estão estabelecidos. Constituindo uma padronização em sua prática pedagógica, velada na forma de um planejamento embasado nessas diretrizes.

Portanto, as diretrizes oficiais, os currículos estabelecidos as instituições, são entendidos como uma maneira de manutenção do ideário

⁸ Termo designado para abordar um processo de controle de qualidade na produção de mercado. Amplamente difundido em empresas e corporações, nessa nova lógica de produção, busca-se a eficiência dos meios de produção, com baixo custo, a partir da mão de obra intensificada (Vieira, 2002). Esse novo discurso passa incluir o trabalhador em uma ilusão de horizontalidade, a exemplo disso, nesse processo de transformação da lógica de produção, empregado passa a ser nomeado colaborador, fazendo com que se sinta parte do processo de produção. No sistema educacional, essa lógica é aplicada a avaliação dos docentes, por metas de aprovação, uma vez que há casos de gratificações aos docentes com menos índices de retenção de alunos.

neoliberal meritocrata, mas também estão implicados na prática do professor, a partir da maneira como os próprios docentes o veem, se como balizadores, e aí deixando espaço para as especificidades locais de cada cultura e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma, ou se como manuais de atuação, revelando um ensino padronizado, assim galgado para a obtenção de melhores índices educacionais no ranqueamento estabelecido para obtenção de financiamentos externos.

Essa breve justificativa se faz necessária, já que a generalização deixa portas abertas a interpretações variadas, e não é nossa intenção aqui demonizar o papel das diretrizes curriculares ou das políticas públicas, uma vez que historicamente são elementos participantes da construção da escola como instituição.

Anteriormente falávamos a partir da literatura, a respeito do processo de intensificação que vem sendo imerso o trabalho docente derivado do modelo de estágio de qualidade total, fortemente implantado na política econômica neoliberal, a qual estamos circunscritos.

Apple (1995) apresenta que essa intensificação também acontece de forma potente fora do contexto educacional, mas no contexto educacional se caracteriza como,

[...] uma das formas mais tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Eles tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1995, p.39).

Porém, esse processo de intensificação, não é visto apenas de maneira negativa. E vale deixar claro que essa visão aparece não através dos teóricos que estudam esse fenômeno, mas sim a partir dos achados de estudos desenvolvidos por eles com docentes de outros contextos geográficos. Assim, Hargreaves (2005) e Contreras (2012) nos mostram que a partir da concepção de educação e de função social do professor, ou do engodo do

profissionalismo, muitos docentes corroboram com a ideia de atribuição de funções que necessitam muito mais tempo de preparação, fazendo com que os docentes tenham uma redução significativa em seu tempo de lazer e descanso.

Para Hargreaves (2005) a intensificação é uma das formas mais visíveis de erosão que passam os privilégios de trabalho dos trabalhadores formados, segundo o próprio autor, a tese da intensificação é passiva de cinco afirmações mais gerais que abrangem os elementos constituintes desse processo. Segundo ele

La intensificación lleva a reducir el tiempo de descanso durante la jornada laboral, hasta no dejar, incluso espacio para comer. La intensificación conduce a carecer de tiempo para reformar las propias destrezas y mantenerse al día en el campo propio. La intensificación provoca una sobrecarga crónica y persistente (en comparación con la sobrecarga temporal que se experimenta, a veces, en los plazos fijados para reuniones) que reduce las áreas de criterio personal, inhibe la participación en la planificación a largo plazo y el control sobre la misma favorece la dependencia de materiales producidos fuera y de la pericia de terceros. La intensificación conduce a la reducción de la calidad del servicio, cuando se producen recortes para ahorrar tiempo. La intensificación lleva a una diversificación forzada de la pericia y la responsabilidad para cubrir la falta de personal, lo que, a su vez, provoca una dependencia excesiva de la pericia y mayores reducciones de la calidad del servicio (HARGREAVES, 2005, p. 144).

A partir desse entendimento de aquisição de competências pelos docentes e atribuição de tarefas que se destinariam a outros profissionais, como qualidades de um trabalhador da docência, é que esse discurso se efetiva, sobre as qualidades e habilidades que devem ter um professor e de que apenas sendo detentor e dando conta dessas diversas técnicas e competências, o professor será reconhecido como profissional e terá sua função social reconhecida.

Contreras, ao tratar dos processos que resultam na perda de uma autonomia sobre seu trabalho, por parte dos professores, reflete que esse processo não se dá apenas no contexto educacional da escola básica, mas também se legitima nas instituições de formação de professores, tendo em vista que as mudanças sociais, debatidas anteriormente, regulam também que

tipo de professor se é pretendido formar, a qual concepção de escola e de mundo ele deve pertencer.

Assim, pensar nas instituições de formação e a autonomia do professor de educação física, nos põe a pensar que é possível existir uma contradição entre o professor que se quer formar aos olhos do estado, e o professor que se quer aos olhos de uma visão progressista de educação, que é debatida pelos documentos oficiais e diretrizes, para assim refletir também nos estudantes.

Essa questão perpassa o entendimento que formação que tem como prerrogativa uma consciência crítica, mas que em verdade reproduz um modelo técnico baseado em habilidades, isso se dá de maneira mais visível no campo educacional já que não há uma homogeneidade de funções, e o conhecimento, como discutido anteriormente, também gera hierarquizações. Esse processo é histórico, como apresentado por Contreras (2012), desde o surgimento das práticas educativas institucionalizadas, garantindo a existência de administradores que tem como função controlar a atuação docente e que se potencializa nas instituições formadoras.

Assim, “portanto a formação de professores não surge como um processo e controle interno estabelecido pelo próprio grupo, mas como um controle estabelecido pelo estado”, portanto, entendemos que esse processo de estratificação do conhecimento, hierarquização de poderes dentro do grupo cognitivo (Contreras, 2012) de educadores, faz com que o professor (não universitário), se torne subordinado às ações discursivas da comunidade educativa. Essa racionalização é a materialização do processo de ingerência de especialistas da educação sobre o trabalho do professor, e assim o professor tem sua função social travestida para um técnico de execução de currículos.

Os elementos discutidos até o momento nos possibilitam refletir acerca de dois princípios que, de maneira concomitante influenciam a ação educativa e, por conseguinte a construção da autonomia docente, o controle e o conflito. O controle, evidente a partir de dois olhares, tanto do estado como forma de manutenção e reprodução de um contexto favorável ao neoliberalismo e ainda que não de maneira total, sobre o trabalho docente. Quanto no olhar docente,

como sentimento e desejo de busca de domínio sobre seu próprio trabalho, sobre suas decisões, sobre sua função social.

Outro elemento que se relaciona a autonomia do professor é o conflito. Pode ser entendido como um processo de tensões entre o docente que busca construir ou ampliar sua autonomia, e o contexto escolar, que é carregado de elementos limitadores dessa construção. O conflito é entendido nesse estudo como um elemento importante do contexto micropolítico da escola, que é caracterizado por Borba e Wittizorecki (2013, p.2) como a “organização escolar e as relações (transações, negociações, alianças e resistências)”, se tornam visíveis no cotidiano e que a partir da criticidade e da dialogicidade possibilita a tomada de consciência acerca do lugar do docente no contexto escolar, as possibilidades de efetivação da prática pedagógica (PAULO FREIRE, 2013), bem como o reconhecimento de que apesar de condicionado por diversos agentes externos, apresentados até o momento, não é determinado por eles.

A literatura aponta alguns elementos que cerceiam o trabalho do professor, pois a docência, como já abordado nesse capítulo, sendo entendida como uma construção sócio histórica e como uma ação social dotada de sentido ideológico e político, não deve ser vista como alheia ao contexto em que se materializa. De fato, apresentar e discutir os elementos que influenciam na autonomia do professor, é de extrema valia para nossa compreensão do objeto de estudo. Entretanto, na busca por compreender esse fenômeno no campo da educação física, é crucial para entendermos em que medida a autonomia vem sendo pensada no nosso campo de atuação, também para desenhar os caminhos possíveis para esse estudo. Assim, a próxima seção é dedicada à apresentação dos achados sobre autonomia no campo da educação física.

2.2.1 Autonomia do professor de educação física: um estado da arte

Neste momento nos dedicamos a apresentar a produção do conhecimento a respeito da autonomia do professor de educação física, a partir

do processo de revisão sistemática, esse tipo de estudo se faz importante para compreender em que sentido a autonomia vem sendo abordada, tanto na produção teórica conceitual, quanto no campo da produção acadêmico-científica. Nesta busca, também é possível perceber as possibilidades e limitações das produções anteriores, entendendo como um momento de pensar a delimitação do problema de pesquisa.

Esta busca ocorreu a partir do levantamento da produção disponível no banco de teses e dissertações encontrado no portal de periódicos da CAPES⁹ e nos periódicos nacionais da educação física com *Qualis* de A1 a B5. A escolha dos periódicos inicialmente se deu na relevância dos mesmos para este estudo, partindo da análise do foco e escopo dos periódicos que, a partir de nosso entendimento, mais produzem a respeito das ciências sociais e humanas na área da educação física.

A busca inicial se deu a partir dos periódicos de qualis A1 a B2, relacionados a produção sócio cultural no campo da educação física: *Motriz* (A2), *Movimento* (A2), *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (B1) e *Pensar a Prática* (B2). Nesse primeiro momento foram encontrados 3 estudos (1 artigo completo e 2 resumos), tendo em vista o pouco número de achados, ampliamos nossa busca para periódicos da educação física com conceito qualis até B5. Resultando na compilação total de 10 artigos completos distribuídos em 8 periódicos, 2 resumos, 4 dissertações e 2 teses, nesse material embora alguns estudos não tratem da autonomia como eixo central, abordam temas relacionados a ela.

Os descritores utilizados para a busca foram “autonomia”, “professor de educação física” e “escola pública”, inicialmente os termos foram buscados separadamente e posteriormente foram cruzados, criando novos termos de busca “autonomia do professor de educação física” e “autonomia do professor de educação física na escola pública”.

⁹ <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

Quadro 01: Levantamento das produções nos periódicos da educação física.

Periódico	Qualis	Número de artigos	Título do trabalho/autor/ano
Motriz (UNESP/Rio Claro)	A2	2 Resumos	A proposta curricular do estado de São Paulo e a prática pedagógica do professor de educação física no ensino médio. (SILVA, <i>et al.</i> , 2011)
			Autonomia docente no mundo contemporâneo: apontamentos de um grupo de professores pesquisadores em Educação Física. (Conceição, <i>et al.</i> , 2011)
Movimento (UFRGS)	A2	1	Leituras para (re)pensar o trabalho coletivo dos Professores de Educação Física. (Bossle; Molina Neto, 2009)
Pensar a Prática	B2	1	Educação física escolar: renovações, modismo, interesses, globalização... E o pulso ainda pulsa. (MASCARENHAS, 1997)
Revista da Educação Física (UEM)	B2	1	Didática comunicativa: contribuições para a legitimação pedagógica da educação física escolar. (BOSCATTO; KUNZ, 2009)
Educação física em Revista	B4	1	Concepções de autonomia e sua contribuição no processo pedagógico. (SÍVERES, 2012)
Caderno de Educação Física e esporte	B4	1	Contribuições da gestão escolar para o desenvolvimento profissional de professores de educação física (ILHA; KRUG, 2008)
Coleção pesquisa em Educação física	B4	1	Os professores de educação física diante das propostas curriculares: ambiguidades entre o formulado pelos órgãos gestores de ensino e o realizado no cotidiano escolar. (FERNANDES, 2010)
Didática Sistemica	B5	3	A criatividade como base para a autonomia: contribuições para uma pedagogia transformadora e emancipatória (PAGEL, 2007)
			Relações educacionais alicerçadas na gestão democrática: investigando

		conceitos. (OLIVEIRA, 2009)
		Reflexões acerca da proletarização, da profissionalização e do trabalho docente: desafios à formação inicial dos professores. (SILVA; WITTIZORECKI, 2013)
Total	11 Produções	

Quadro 02: Levantamento das produções no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Tipo de produção	Quantidade	Título do trabalho/autor/ano
Dissertação	5	Educação Física escolar e autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana. (OLIVEIRA, 2011)
		Políticas Educativas, avaliação e trabalho docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul. (SOUZA, 2011)
		Autonomia e identidade profissional de professores de educação física diante da proposta curricular do estado de São Paulo. (FREITAS, 2011)
		O planejamento educacional e a construção teórico-prática da autonomia do educador. (ROSSETO, 2012)
		Currículos apostilados: o professor de educação física da escola pública do estado de São Paulo frente ao novo paradigma educacional. (BRANQUINHO, 2011)
Tese	1	Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional. (FERREIRA, 2011)
Total	6 produções	

Me dedico a tecer uma análise sobre a produção do conhecimento sobre autonomia, no campo da educação física escolar, compilada a partir do processo de revisão sistemática.

Localizar a autonomia do professor na área da educação física, não significa dizer que ela é diferente, em importância, das demais disciplinas que

compõe o contexto de escolarização. Mas sim, localizar o objeto de estudo aproximando aos interesses relacionados às pesquisas e também à área de atuação docente, procurando compreender as relações estabelecidas entre os agentes influenciadores da prática pedagógica em educação física e a construção dos conhecimentos no cotidiano escolar.

Os estudos foram analisados por categorias centrais. Nesse sentido, alguns elementos aparecem mais evidentes como influenciadores da possibilidade de construção autônoma do docente de educação física como, a relação dos docentes de educação física com a implantação de Propostas Curriculares das Redes de Ensino (SILVA *et al.* 2009), (FERNANDES, 2010) e (FREITAS, 2011), currículos apostilados (BRANQUINHO, 2011) e também com relação as Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Parâmetros Curriculares Nacionais (MASCARENHAS, 1997), (SOUZA, 2011).

A gestão escolar entendida mais democrática como contribuição para o desenvolvimento profissional docente (ILHA; KRUG, 2008) e (OLIVEIRA, 2009), a reflexão e o diálogo como meios de desenvolvimento de competências sociais para a prática pedagógica na educação física escolar (BOSCATTO; KUNZ, 2009), (FERREIRA, 2011) e relacionado a esse princípio do diálogo, a construção da autonomia docente a partir do trabalho coletivo (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009) e o professor como intelectual crítico no processo de construção da sua autonomia profissional (SÍVERES, 2012), (OLIVEIRA, 2011) e (ROSSETO, 2012). O trabalho docente relacionado aos elementos sociais de controle e perda da qualidade de efetivação (SILVA; WITTIZORECKI, 2013),

De fato, os estudos no campo da educação física se assemelham a construção teórica deste estudo, em sua na construção da compreensão teórica dos mesmos, aparecem com frequência Paulo Freire e Contreras, autores utilizados como base conceitual desse estudo. Mas no processo de busca percebemos que a autonomia do professor de educação física fica em segundo plano, o foco dos estudos sobre autonomia se encontram na autonomia do educando. Esse elemento justifica, em parte, a pouca produção sobre o processo de construção da autonomia do professor de educação física.

Na busca das teses e dissertações o número de achados é de 3 dissertações e 2 teses. Oliveira (2011), embora aborde a autonomia pelo viés do educando, menciona que a autonomia como uma construção social, está inter-relacionada e, portanto a autonomia do educando só é possível de maneira que seja concomitante a autonomia do professor.

Para sua dissertação, que tem como objetivo entender como a prática pedagógica da Educação Física pode contribuir para o processo de construção da autonomia dos alunos, utilizou como colaboradores, uma professora de educação física e uma turma de 3ª série, em que ela acompanhou as aulas da professora durante todo o ano letivo, registrando através de gravações de áudio e vídeo. Concluindo que a prática pedagógica, dessa colaboradora, foi um fator que favoreceu a autonomia dos alunos, principalmente pelo caráter democrático e participativo em suas aulas. Segundo Oliveira (2011) a autonomia pode ter se tornado um clichê principalmente nos discursos educacionais, por isso a importância de se analisar essa construção a partir do contexto social, político e econômico, no sentido de desvelar o que está implícito nas relações entre autonomia e educação e o desenvolvimento da autonomia do educando (idem, p.37).

Já Freitas (2011) ao debater a autonomia do professor, busca compreender como os professores de educação física integram seus saberes para atuar com autonomia diante da Proposta Curricular para a educação física do estado de São Paulo. Utilizando a perspectiva da epistemologia da prática docente e a identidade profissional. Seu referencial é composto por Contreras, conceituando a autonomia, Dubar, para compreender identidade e Tardif para contextualizar saberes docentes.

Neste estudo, realizou um estudo preliminar para a definição dos sujeitos da pesquisa, resultando em 6 professores de educação física, 3 coordenadores pedagógicos realizando a pesquisa em 3 escolas da Rede Estadual de São Paulo. Utilizou para a coleta de dados, entrevista semiestruturada, e a análise documental da relacionada a Proposta Curricular. Este estudo permite afirmar que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo limita a autonomia do professor de educação física. Aborda a autonomia como

uma construção que depende também do percurso pessoal e da formação profissional. O que chama a atenção neste estudo, é que os colaboradores da pesquisa, professores de educação física aderem a proposta, para a valorização da disciplina de educação física pela comunidade escolar e seus demais agentes.

Neste mesmo sentido, Branquinho (2011) em sua dissertação de mestrado aborda, o que ele denomina de Currículos Apostilados, nomenclatura que utiliza para referenciar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, segundo ele prescrita, as escolas no ano de 2008. Em seu estudo, Branquinho (2011) apresenta algumas categorias relacionadas a perda da autonomia do professor, elaboradas por Contreras, como a redefinição do papel do educador e da escola ao de executores de um projeto elaborado por especialistas, distantes da realidade escolar. Assim, teve como objetivo de descrever e analisar o posicionamento dos professores de educação física frente à Proposta Curricular “São Paulo faz escola”, seus aspectos positivos e negativos e a percepção destes professores em relação a sua autonomia.

Para isso, utilizou como instrumento de coleta de dados, uma entrevista semiestruturada, realizadas com 21 professores de educação física atuantes no Ensino Fundamental e Médio. Seus achados corroboram com os de Freitas (2011), quando a desconexão com a realidade da escola. Mas é importante ressaltar que, neste estudo, os colaboradores, não viam o cerceamento de sua autonomia pela implementação do currículo, o que segundo Branquinho (2011) denota certo conformismo em relação as condições de realização de sua prática pedagógica.

Ferreira (2011) trata da construção da autonomia do professor formador, propõe em sua tese uma reflexão sobre a atitude interdisciplinar do formador de professores. Em que sentido deve caminhar a prática do formador para mediar a construção da autonomia do professor, vale ressaltar que seu objeto é a interdisciplinariedade na prática do professor formador que atua com professores pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizou em sua tese, grupo focal, registros de memória da prática na docência no ensino superior, análise documental, questionário com abertura para análise

qualitativa dos relatos de alunos do curso de pedagogia da (UniBH). Concluindo em seu estudo que atitudes interdisciplinares, no processo formativo desses professores de escola básica, contribui para uma atuação mais autônoma.

Analisar a construção da autonomia inserida no contexto social é ter consciência dos elementos que influenciam na sua construção, pois a docência é caracterizada como uma profissão que sofre influencia das demandas do mundo contemporâneo (CONCEIÇÃO, *et al.*, 2011). a prática educativa que é política e socialmente concreta e que portanto, está intimamente ligada a realidade social.

Por isso, a partir de alguns destes estudos, a dificuldade de implementação de propostas curriculares, pois o entendimento de que dialogicidade entre professor(prática pedagógica)-escola-políticas públicas e educacionais. A partir do entendimento de verticalização dos sistemas de ensino e descontextualização da realidade, as propostas são reproduzidas pelos docentes de maneira relativa, pois os estudos mostram que o controle sobre o trabalho dos professores vai até determinado ponto, tende a fracassar, pois o coletivo docente não se sente parte da construção desses currículos e por vezes não compreende o contexto político imbricado nessas construções curriculares.

Portanto, essa busca pela produção do conhecimento no campo da educação física apresenta alguns elementos marcantes tanto de ordem conceitual quando de ordem de produção do conhecimento da área. De maneira geral a autonomia aparece como uma construção intimamente ligada ao contexto em que o docente está inserido, mas também ligada a construção da identidade pessoal e profissional docente. Percebemos um olhar voltado mais aos pontos negativos da construção da autonomia do professor, a partir dos processos de controle do trabalho docente, abordado no segundo capítulo desse estudo.

Para isso, apresentamos a ideia de Freire (2013), que talvez por uma visão ideológica, entenda que o condicionamento do sujeito por meio de agentes externos, é inerente ao homem, pois sujeito socialmente construído. O

que não significa entender o homem como determinado por esse contexto. Talvez o entendimento de autonomia, possa caminhar neste sentido, o sentido transformador do professor que busca por sua autonomia e assim influencia de maneira significativa, o contexto em que se insere.

Esse processo de busca deixou evidente a pouca produção a respeito de autonomia do professor na área da educação física ligada as ciências sociais. Esse elemento justifica a importância desse estudo, pois a educação física enquanto disciplina inserida no contexto escolar, sente igualmente a influência de agentes externos que cerceiam o trabalho do professor, e nesse contexto de tensões, ainda busca legitimação diante do contexto de escolarização e a comunidade em geral.

A autonomia, no campo da educação física, está muito relacionada a autonomia corporal, sendo abordada desde a liberdade do corpo, até a autonomia corporal nas atividades de vida diária de idosos. Os estudos encontrados a respeito da autonomia do professor, ou ainda mesmo que do aluno, se encontram situados nos em grande parte, nos periódicos e programas de pós-graduação ligados a Educação, o que me leva a alguns questionamentos.

Por que na produção acadêmica relacionada a educação física escolar, pouco produz sobre sua autonomia docente? Entendo que o professor de educação física, buscando por legitimação na cultura escolar, deveria entender esse processo como concomitante, ao se legitimar na cultura escolar, a autonomia deve estar imbricada nessa construção docente. Me parece, que o entendimento de autonomia está relacionado apenas como liberdade nas ações pedagógicas.

Partindo desse questionamento, se delimita a problemática deste estudo, na necessidade de compreender **Como se configura a autonomia de professores de Educação Física em uma cultura particular na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?** Ao buscar a problematização da autonomia docente no contexto educacional, refletindo sobre os aspectos relacionados às estruturas organizacionais complexas que envolvem, tanto o objeto de estudo, quanto o contexto em que ele (o objeto) está circunscrito,

vejo na etnografia um empreendimento teórico-metodológico, capaz de possibilitar a compreensão de elementos e significados que se relacionam, tencionam e constituem parte da cultura de uma escola municipal do município de Porto Alegre. Assim, no próximo capítulo abordaremos essa escolha teórico-metodológica como uma maneira de descrever de maneira densa, a relação entre autonomia dos professores e educação física.

3 ETNOGRAFIA: MARCO TEÓRICO- METODOLÓGICO

Para justificar a escolha teórico-metodológica, retomo o objetivo deste projeto de pesquisa, que se propõe a compreender como se configura a autonomia de professores de Educação Física em uma cultura particular na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Nesse sentido, entendo que a escolha do enfoque metodológico não se deve a um método que aborde o tratamento das informações como apenas instrumentos de pesquisa com ações sobre dados de análise, mas sim uma escolha teórico-metodológica, que possibilite, a partir de uma descrição densa, a compreensão do contexto e suas relações, a complexidade de que é constituído o contexto social e político que envolve a escola, a cultura escolar e seus sujeitos.

Por entender as relações sociais de maneira geral e mais especificamente no campo educacional, como movimentos dialógicos complexos, mutáveis e flexíveis e que a partir desse pressuposto, e que para compreendê-las é necessária sua análise e interpretação, assim, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de caráter qualitativo.

Dito isso, a etnografia se torna a possibilidade para “mergulhar” no campo e compreender, a partir da cultura pesquisada, os diferentes significados compartilhados pelos professores compartilhados no contexto educacional os relacionando à configuração da autonomia destes.

Para a construção das interpretações a partir do campo, muitos são os instrumentos e ações que o pesquisador utiliza durante todo o processo, a exemplo disso, a manutenção do diário de campo, a seleção dos participantes. Entretanto, Geertz (1989) apresenta a discussão que trata densamente da etnografia como não apenas um conjunto de métodos e instrumentos e sim a densidade com que o pesquisador trabalha com eles, que caracteriza a etnografia. Para o autor, o que define etnografia e consequentemente o etnógrafo, é o tipo de esforço intelectual que esse processo representa, a partir da necessidade de uma descrição densa (GEERTZ, 1989, p.4).

Entendo que é esse esforço intelectual que possibilita compreender que etnografia não é uma metodologia, mas um empreendimento teórico-

metodológico potente para interpretar os aspectos simbólicos configurados em um universo particular, o que, fundamentalmente, significa um processo de interpretação que está alicerçado em teorias, crenças, representações e práticas pedagógicas.

Então, ao investigador cabe não apenas se deparar com o significado do contexto do nativo (Stigger,2007), mas descrever nos seus próprios termos, a partir do seu olhar, em uma tradução da cultura pesquisada voltando o olhar sobre o fenômeno pesquisado e os significados atribuídos a ele naquela cultura. Nesse sentido, Magnani (2009) afirma que para buscar elementos do processo de uma descrição densa da realidade em que está inserido, o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento.

Para o autor alguns aspectos devem ser observados, possibilitando ao pesquisador a construção de significados, assim apresenta a atitude de estranhamento e/ou exterioridade por parte do pesquisador em relação ao objeto, a qual provém da presença de sua cultura de origem e dos esquemas conceituais de que está armado e que não são descartados pelo fato de estar em contato com outra cultura e outras explicações, as chamadas “teorias nativas” (STIGGER, 2007).

A etnografia relacionada ao contexto escolar possibilita ir além da intervenção e tratamento de informações, possibilita além da construção do conhecimento, também a reflexão sobre a ação docente (MOLINA NETO, 2010). A etnografia possibilita que o pesquisador aprenda sobre seu objeto de pesquisa através do contexto, com os professores, equipe diretiva, alunos e comunidade escolar, através da interpretação de conhecimentos e significados, possível pela imersão na cultura e descrição densa da realidade (GEERTZ, 1989).

A complexidade na realização de uma etnografia está justamente nesse aspecto de reflexão e flexibilidade, na conexão entre o ponto de vista do participante da cultura, a visão interna e o ponto de vista do investigador, que é

como ele percebe, como ele ouve, como ele sente as experiências a partir das vivências no campo de investigação.

Esse processo de análise, não é a realidade, mas sim um recorte da realidade da partir do olhar do pesquisador com os elementos que se depara e que tomam sentido aos atores do contexto pesquisado. Na antropologia, berço dos estudos etnográficos, Geertz (1989) nos exemplifica essa questão, para ele

Resumindo, os textos antropológicos são eles mesmos interpretações, e na verdade de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um “nativo” faz a interpretação e primeira mão: é a sua cultura.) Trata-se, portanto, de ficções; Ficções no sentido de que são “algo construído”, “algo modelado” – o sentido original de *fictio* – não que sejam falsas, não fatuais ou apenas experimentos do pensamento (GEERTZ, 1989, p.11).

Essa representação do concreto demanda certo rigor, um olhar apurado, buscando um estranhamento do que é natural e a naturalização do que é estranho (MAGNANI, 2009). Ou seja, este estranhamento foi fundamental para ver no contexto estudado elementos que para mim, enquanto professora de educação física, estariam naturalizados (invisíveis a um primeiro olhar). Assim como a naturalização, não no sentido de aceitação acrítica, mas de me aproximar de significados que são particulares a cultura em que “mergulho” como agora pesquisadora.

Molina Neto (1996, p.149) ao traduzir o trabalho do investigador nesse modelo de investigação, afirma que se projeta dois tipos de situações, antagônicas, mas “complementares e extremamente tensas. A simplicidade e a complexidade, e a particularidade e a generalidade.” Segundo o autor

É dizer, por um lado que o investigador descreve a perspectiva *êmica*, e posteriormente faz a reflexão e interpreta sobre a percepção (o que vê, ouve, fala e sente) utilizando a visão *ética*. Por outro lado o investigador também está comprometido como instrumento, objeto e sujeito de investigação a medida que progride sua imersão no campo.

Ao entender que a etnografia possibilita a imersão no contexto e compreensão de determinada cultura, aponto ao objeto deste estudo, que se caracteriza em problematizar um fenômeno social concreto analisado por meio

do cotidiano escolar e que está diretamente relacionado ao objetivo desta pesquisa: Compreender como se configura a autonomia de professores de Educação Física em uma cultura particular na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

Portanto, refletindo a importância da etnografia no contexto escolar, como já dito inicialmente, a escola é uma instituição que é constituída de tensões, arranjos, consentimentos e acordos. Para Pérez Gómez(2001) a cultura pode ser caracterizada como

o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencializa os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.17).

Outro elemento fundamental na construção desta etnografia é o entendimento de cultura, para Pérez Gómez (2001) a escola um cruzamento de culturas, que se manifestam “em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade”.

Pensando nesse “cruzamento cultural” presente e constituinte da escola, a partir dos significados atribuídos aos rituais, aos tensionamentos, alianças, bem como o caráter ambíguo (a coexistência da flexibilidade com engessamento das relações educacionais e políticas presentes no contexto educacional) da cultura escolar, ressalto a relevância do estudo etnográfico na cultura escolar visto que

A análise do que realmente acontece na escola e dos efeitos que tem nos pensamentos, nos sentimentos e nas condutas dos estudantes requer descer aos intercâmbios subterrâneos de significados da vida cotidiana da escola. As diferentes culturas se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significado de cada indivíduo (PÉREZ GÓMEZ,2001, p. 16-17).

Assim, nessas “teias” de culturas, a partir dos arranjos estabelecidos, o professor constrói suas representações acerca da docência e de sua função

social enquanto docente a partir do que vivencia, suas experiências, o que o sujeito a partir da sua subjetividade, da tríade entre o eu, o outro e a dinamicidade do contexto social.

Portanto, a partir de todos os elementos ditos anteriormente e refletindo sobre o contexto dinâmico que é a escola, os elementos microssociais que constituem um contexto macrossocial, é que entendo a etnografia e a possibilidade de imersão na cultura e descrição densa da realidade, (neste estudo, uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Porto Alegre) como possibilidades de compreensão da configuração da autonomia de professores de educação física.

O processo de construção das categorias de análise ocorreu a partir da unificação das informações obtidas no campo em unidades de significado. Estas unidades emergem primeiramente da análise dos diários de campo, construídos ao longo da sistematização dos relatos advindos da observação participante. Em um segundo momento de análise, as unidades de significado também são levantadas partindo do detalhamento das entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com os participantes.

Nesse sentido, este capítulo foi construído a partir da articulação entre os dados empíricos e o movimento interpretativo a luz da teoria que sustenta este trabalho. Entretanto, opto por iniciar as interpretações partindo da descrição etnográfica do contexto pesquisado, em uma tentativa de compreender a cultura, as relações e os aspectos simbólicos que atravessam este universo particular.

A seguir, passo a apresentar a descrição etnográfica do contexto de estudo sustentada na perspectiva de Stigger (2000) a partir de sua relação com a etnografia no viés antropológico, ainda que construída no contexto educacional.

3.1 DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA DO CONTEXTO ESTUDADO

[...] O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais

automatizadas de coletar dados – é a multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que ele tem que de alguma forma, primeiro aprender e depois apresentar (GEERTZ, 1989, p.7).

A partir do percurso para a contextualização teórica e o esclarecimento possível sobre o objeto de estudo, bem como suporte para a compreensão do mesmo a partir da etnografia, este terceiro capítulo compreenderá a análise das informações obtidas por meio do trabalho de campo desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Assim, esse processo se deu entendendo a partir de Stigger (2000) que a análise é o resultado do processo de descrição dos padrões culturais desse contexto particular, com o olhar voltado as interpretações que os professores de educação física fazem acerca da sua autonomia e de como ela está configurada.

Entendo que a descrição etnográfica, assim como a análise das informações, são procedimentos importantes dentro da pesquisa qualitativa, pois possibilitam densidade ao trabalho de campo. Nesse sentido, acontecem desde o início do estudo. Faço uso dessa forma de escrita para que fique claro de onde estou falando – a realidade do contexto em que “mergulhei” – e de que significados estão envolvidos na configuração da autonomia dos professores de Educação Física, objeto deste estudo.

A descrição é parte do processo de profundidade da etnografia, parte dela a discussão, reflexão e interpretação dos símbolos (Geertz, 1989) presentes no contexto a que o pesquisador se propõe a investigar e que só se dão no contato direto e profundo, porque “lapidado” diariamente.

O referido autor sustenta a ideia de descrição densa a partir do filósofo Britânico Gilbert Ryle, materializando esse conceito embasado no exemplo abordado por Ryle, de dois meninos que piscam com o olho direito, em que num primeiro momento com um olhar mais superficial, essa ação dos sujeitos pode parecer idêntica, entretanto, ao partir para uma análise mais aguçada do contexto e das hipóteses possíveis em que essas ações se desenvolvem, o ato de piscar toma diferentes significados

Nesse sentido, levando em consideração um dos objetivos estabelecidos para este estudo, descrever o contexto social de escolarização e as implicações deste na prática pedagógica dos professores de educação física, esse processo é importante para compreender não só o que fazem esses professores, como também por que o fazem.

Essa análise vai sendo necessária à medida que o campo vai se desvelando e estruturas de significação (GEERTZ,1989) vão se evidenciando. Assim, me amparo na ideia do autor supracitado para entender que “[...] a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma ideia ou o que quer que seja está insinuado como informação de fundo antes da coisa em si ser examinada diretamente (GEERTZ, 1989, p.7)”.

Nesse sentido, anterior à descrição do contexto estudado, penso ser importante descrever de maneira igualmente profunda a comunidade em que a Escola Terra está situada, para compreender significados que vão para dentro da escola e assim constroem a complexidade da cultura escolar.

Esta comunidade escolar se situa próxima a uma das principais avenidas de Porto Alegre e a uma instituição de ensino superior privada, entretanto uma análise é necessária, à medida que nos afastamos dela, caminhando em direção ao interior do bairro é possível perceber a discrepância entre esses dois espaços. Assim, o que me chamou a atenção inicialmente é gradativa diminuição de condições básicas de saneamento e infraestrutura.

Ao longo do tempo de permanência no campo essas diferenças foram ficando mais evidentes. Esse fato fica registrado no diário de campo, como uma das primeiras impressões do contexto em que a pesquisa seria desenvolvida,

Minha impressão é que alguns serviços básicos, como calçamento, limpeza e manutenção de vias públicas, tem um local pontual em que deixam de ser mais efetivos, vão até uma instituição privada de ensino, a partir dali me parece que entro efetivamente no bairro da escola. (Fragmento retirado do diário de campo nº1, 03/09/2015)

A escola é de fácil acesso, com várias linhas de ônibus e lotações próximas. Assim, optei por utilizar ônibus como meio de transporte para chegar à escola e procurei alternar os locais de decida em alguns momentos para que conhecesse o entorno do referido contexto, mesmo sendo orientada por alguns agentes da comunidade escolar a não ficar caminhando pelas imediações, fato registrado no diário de campo nº1,

[...] tu veio de ônibus? Respondo que sim. Ele continua: então te cuida quando sair pra pegar o ônibus, a gente está tendo uns problemas com a violência e o tráfico, não é aqui bem na nossa comunidade, mas é aqui perto, então quando sair da escola, não fica andando olhando para os lados, ainda mais que tu está de mochila, bota a tua mochila nas costas e aperta o passo, [...] é triste mas é verdade. (Fragmento retirado do diário de campo nº1, 03/09/2015).

De tal modo, foi possível observar o quanto a comunidade, na medida em que me distanciava da rua principal, parecia menos assistida socialmente e que apesar da comunidade ser de certa forma tranquila – não ter disputas por parte do tráfico de drogas pelo domínio de território, por exemplo – a violência está inserida de outras formas.

Embora o acesso fosse fácil para mim como pesquisadora, essa precarização das condições de vida afeta o cotidiano dos estudantes e suas famílias. Ruas transversais são de “chão batido”, com buracos, em dias muito secos a poeira predomina no ar e quando chove a lama toma conta desses acessos, que são bastante utilizados pela comunidade. As moradias na entrada do bairro constituem uma mescla, casas com (aparentemente) algum grau de conforto dividem espaço com pequenas moradias, separadas por apenas uma parede ou um muro.

Chegando à rua em que a escola se situa, uma das poucas transversais asfaltadas, é possível observar “do alto da lomba” o local em que muitos estudantes residem, ela “destoa” da entrada do bairro, uma rua de chão batido, constituída basicamente por casas de madeira e que é acesso a parte mais interna do bairro. Mas, o que me chamou a atenção nesse tempo em que estive no campo, foi que apesar disso é a única rua, nas imediações a escola, em que é possível ver crianças brincando na rua e moradores conversando uns

com os outros, socializando e construindo o senso de comunidade, apesar do risco de violência eminente que está presente comunidade.

A comunidade a alguns anos passou por mudanças na sua constituição. Em sua gênese a escola teve sempre um caráter de “escola da comunidade”, em que quase que a totalidade de seus alunos, residiam no entorno dela. As mudanças ocorrem a partir do início das obras para modificação urbana no período da Copa do Mundo de 2014, em que outra comunidade que trabalhava com reciclagem de materiais para sobreviver e que se situava próxima ao centro da cidade, foi realocada, tanto para dar lugar a empreendimentos privados e estacionamentos, quanto para atender a uma reivindicação dos moradores da localidade.

Nesse período, foi construído um condomínio, com um novo centro de reciclagem próximo a escola, para que esses moradores não tivessem perdas ainda maiores (entendendo que a perda do seu território é um processo de mudança significativa na vida desses sujeitos). Assim, o contexto de escolarização que antes era restrito aos costumes, hábitos, sujeitos pertencentes a cultura local, passa a ser permeado por diversas outras culturas, outros hábitos, outras representações de sociedade, fazendo com que esta comunidade passe por um período de tensões, principalmente relacionada ao cruzamento dessas culturas dentro do ambiente escolar.

Essa “vila” ficava no centro da cidade, as crianças ficavam andando pelo centro, pedindo coisas. Então a prefeitura construiu esse condomínio e um centro de reciclagem pra que eles trabalhassem com isso. [...] Em época de acampamento Farroupilha, muitos iam lá, trabalhavam e ganhavam o dinheirinho deles. Aí a prefeitura tirou eles de lá e a nossa escola teve que se adaptar a essa realidade. Teve muito preconceito no início pois, “lá vinham os catadores de papel”, [...] Alguns alunos até tinham um horário reduzido no começo, das dez ao meio dia, porque eles tinham que almoçar aqui, eles tinham que se adaptar a escola, não tinham essa cultura. Uma vez eu estava dando aula pra uma turma, eu ia dar prova escrita, aí não sei por que ele se irritou, levantou e deu um chute no lixo na minha direção. (Diálogo com membro da equipe diretiva (Augusto) no dia 30 de novembro de 2015)

Ao conversar com alguns sujeitos desse contexto ouço relatos de tensões relacionadas desde ao controle do tráfico que passavam para dentro

dos muros da escola, até aos modos de vida desses sujeitos e de como eles tiveram que passar por um longo processo de adaptação aos costumes e rotinas escolares. Nesse período, esta cultura escolar passou por mudanças significativas em seus hábitos, buscando um trabalho de fortalecimento de vínculos com esses novos integrantes que ainda hoje é possível de ser percebido dentro da escola.

A comunidade também é constituída por pequenos comércios, mini-mercados, o que tempos atrás era uma loja de bebidas, um pequeno bar e uma loja de artigos religiosos, constituída basicamente por vestes características de religiões de matriz africana, que chama já atenção para o contexto em que me inseri, pois apesar de não ter feito um estudo com esse viés na comunidade, percebo um grande número de estudantes oriundos dessas religiões. Esse aspecto da religiosidade ficará mais evidente na seção em que abordo a relevância das representações sociais na configuração da autonomia dos professores de Educação Física. Nesse momento me atenho à tarefa de descrever o contexto escolar.

Como dito anteriormente, o estudo foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, diferente de outras escolas desta Rede, esta não se situa em uma zona mais periférica da cidade, o que faz com que atenda alunos também de outros locais da cidade. Caracterizada pela mantenedora como uma escola de grande porte (tamanho G), atende em média 1200 alunos, do 1º ao 3º ciclo de aprendizagem e também alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), funcionando em três turnos, matutino, vespertino e noturno.

A escola tem uma boa infraestrutura, a julgar por minhas vivências em outros contextos escolares e por meio da opinião de muitos dos integrantes dessa comunidade. Por ser uma escola grande, trabalha com um orçamento reduzido por parte da mantenedora para a sua manutenção, por isso, busca parcerias com a comunidade e com outros projetos – projetos sociais, esportivos e políticas públicas – para que possa dar conta das demandas que surgem com relação ao espaço físico e também relacionadas aos projetos que emergem da escola.

Nesse contexto está inserido um grande coletivo docente, constituído na sua maioria por professores que possuem mais de dez anos de docência. Entretanto esse coletivo passa por uma renovação, isso ocorre também na Educação física, em que a maioria do coletivo da área está na escola a menos de três anos. Nesse sentido, essa renovação, na perspectiva de alguns membros desse contexto escolar, traz novas possibilidades de trabalho coletivo e busca por uma construção curricular que esteja em consonância com a comunidade. Assim, demonstra igualmente uma busca por integração a comunidade escolar e consolidação do lugar da educação física nesse espaço.

Descrever o grupo social da escola Terra é importante, pois entendo que este estudo se caracteriza na investigação dos professores e sua relação com a autonomia configurada de determinadas formas neste espaço e não da escola especificamente e assim, descrever o grupo social pertencente a escola Terra, possibilita compreender a partir deste grupo, as representações que são construídas ali, bem como compreender os significados particulares produzidos pelo coletivo docente.

Ao longo da permanência no campo e a partir das observações sistemáticas da sala dos professores, reuniões pedagógicas, horários do recreio e almoço, compreendi que o coletivo docente da escola terra se constitui por um grupo diverso de professores, em sua maioria mulheres, dividem espaço com outros que ingressaram na carreira docente a menos tempo.

Embora no grupo de professores mais experientes existam aqueles que pensam a escola e a educação de maneira mais progressista, embasados e construídos pelas lutas e conquistas da classe docente, este grupo se caracteriza pelo posicionamento mais conservador, corroborando com a lógica que vem se estabelecendo na RMEPOA, entendendo que a verticalização das relações está posta e não deve ser discutida no contexto escolar, se posicionando pedagogicamente de maneira mais rígida. Este grupo costuma estar sempre próximo nos diversos espaços da escola Terra, principalmente na sala dos professores (recreios, horas de planejamento) e reuniões pedagógicas com todos os ciclos.

O grupo dos professores com menos tempo de docência, também em sua maioria mulheres, parece se posicionar de maneira mais progressista em relação a construção de conhecimento, olhando para o estudante como o centro do processo de ensino-aprendizagem, compartilhando entre si suas dúvidas, anseios, limitações e potencialidades dos estudantes. Este grupo, em grande medida, tem sujeitos que direcionam seu posicionamento progressista em favor de temas específicos, como a igualdade entre homens e mulheres na sociedade, a necessidade de ampla discussão de gênero e sexualidade nas escolas, a importância da comunidade estar dentro da escola construindo coletivamente e o entendimento de uma escola culturalmente plural. É importante ressaltar que neste sentido, muitos docentes com mais experiência de docência vão ao encontro desse posicionamento, o que faz com que exista um compartilhamento de significados entre o coletivo docente, experiente e iniciante.

Em cada turno de observação na escola percebi que os professores de Educação Física não compartilham o mesmo grupo. Duas professoras participantes – iniciantes – estabelecem relação com o grupo dos professores com menos tempo de docência, uma outra participante se relaciona com o grupo de professores que tem mais experiência docente mas que pensam a educação de forma mais progressista e três participantes que estão no grupo dos professores experientes, não tem um grupo de compartilhamento definido, um deles transita por todos os grupos, por estar a muitos anos na escola, os outros dois, talvez por estarem apenas 10 horas semanais na escola, me parecem mais solitários quanto a um grupo de compartilhamento, sentam sozinhos na maioria das vezes, tanto na sala dos professores, quanto nas reuniões pedagógicas, não almoçam na escola e neste tempo que estive no campo, não participaram de sábados letivos ou ações coletivas.

Este coletivo se posiciona de formas variadas em determinadas ocasiões, muito disso tem relação com a afinidade de representações. Na sala dos professores, existem diversos pequenos grupos que compartilham e se reúnem naquele espaço, entretanto, nas reuniões pedagógicas os grupos, em sua maioria, se reorganizam. O horário de almoço também é um momento de

integração e construção de relações. Neste momento, a maioria dos professores que ocupa este espaço, são os docentes que tem carga horária de 40 horas semanais na escola, entretanto, este momento se divide mais por afinidades e em menor grau por tempo de atuação docente.

Alguns docentes do coletivo da escola Terra possuem trabalhos extras, para aumentar sua renda mensal. Nesse sentido, o comércio de joias e semi-joias, doces, bolos, cupcakes e cosméticos, acontece também na sala dos professores e é permitido pela equipe diretiva da escola, bem como outros docentes têm empregos em turno inverso ao seu trabalho da escola.

Ao chegar na escola me senti acolhida pelo coletivo docente, entretanto no decorrer da permanência no campo fui entendendo que alguns sujeitos não estavam se sentindo muito a vontade com minha presença ali. Apesar de sempre buscar estabelecer uma relação de confiança dentro da escola Terra, a todo o momento me vinham questionamentos como: porque estes sujeitos não se sentem a vontade com minha presença? Será que não estou sendo uma pessoa de confiança? Essas dúvidas se evidenciavam nas tentativas de aproximação com estes sujeitos, nos diálogos e posicionamentos em relação a minha presença.

Esse sentimento estava igualmente na minha relação com uma das participantes do estudo. Já na minha primeira visita a escola, observo suas ações em relação ao estudo e percebo que existe algo que não a deixa a vontade comigo. Assim, olho mais atentamente para esta relação, buscando sempre me mostrar aberta ao diálogo e ao aprendizado.

Ao longo do tempo percebo uma melhora nessa relação, no entanto em um determinado momento volto a perceber certa resistência dessa professora em relação a minha presença, ao passo que em um de nossos diálogos ao final de uma de suas aulas pergunto a ela se posso acompanhar seu próximo período e ela responde: posso pensar? Neste momento estabeleço um diálogo franco com ela e digo que minha intenção não é causar nenhum constrangimento ou incomodo para ela e que sua participação no estudo não é obrigatória, assim, ela pede que eu deixe de acompanhar suas aulas. Nesse

momento minhas dúvidas voltam a aparecer, mas entendo que devo respeitar seu posicionamento e opto por não realizar a entrevista com ela.

Por outro lado, estabeleci boas relações com parte deste coletivo. Me senti acolhida por eles, os diálogos eram sempre francos e eu percebia a vontade deles em contribuir com o estudo e compartilhar observações. Consegui estabelecer uma relação sincera e horizontal com uma das participantes em especial, talvez por sua formação em ciências sociais e seu conhecimento sobre antropologia social, nossos diálogos eram sempre um aprendizado de minha parte, pois por seu percurso docente e acadêmico, não deixou de fazer críticas em nenhum momento, mas ao mesmo tempo me incitou a perguntar e me posicionar de maneira sempre muito acolhedora.

Nesse sentido, ao longo do estudo, fui percebendo que cada sujeito reage de uma maneira a presença, ao diálogo, ao debate. Assim, minha busca por aproximação com a cultura e os significados que são compartilhados nela, se deu de maneira particular a partir do que cada sujeito expressava (ou não). Em relação aos sujeitos que se mostraram menos a vontade com minha presença, procurei estabelecer uma distância segura, ao passo que me mantive próxima nos diversos espaços, mas não ao ponto de invadir sua “privacidade” nestes espaços.

Após a descrição do grupo social que pertence a escola Terra de maneira geral que integra e compartilha seus significados, a seguir passo a descrever os participantes do estudo, que são principalmente professores de Educação Física, mas também membros da equipe diretiva, incluídos como participantes do estudo a medida em que o trabalho de campo ia se desenvolvendo e eu percebia a sua relação com a autonomia docente na escola Terra. Destaco que os nomes utilizados neste estudo são fictícios, a alteração dos nomes se dá para preservar a identidade dos sujeitos que dela participam, levando em conta os cuidados éticos¹⁰ estabelecidos para a realização deste estudo.

Augusto

¹⁰ Ver página 90.

Augusto é natural de Canoas-RS e mantém residência no mesmo município, é casado (união estável) e não tem filhos. Iniciou seus estudos no Instituto General Flores da Cunha, se graduou em Educação Física (Licenciatura Plena) pela Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS em 2001 e concluiu seu mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2011.

Entrou na escola Terra no ano de 2006, neste ano foi nomeado com 20 horas semanais para atuar com EFI no 2º e 3º ciclo, posteriormente ganhando mais 10 horas para trabalhar também com as turmas de 1º ciclo. Durante seu percurso como docente no contexto estudado, criou projetos como a rádio escola e o grêmio estudantil, aumentando mais 10 horas em sua carga horária, assim, está na escola inserido na escola a dez anos com a carga horária de 40 horas semanais.

Ele tem uma aproximação com as questões étnico-raciais, e também se envolve, a partir da formação continuada, com o tema do protagonismo juvenil, como uma possibilidade para desenvolver nos estudantes o interesse pelo ambiente escolar. Atualmente está dois anos compondo parte da equipe diretiva da escola.

Fabiana

Professora Fabiana é nascida e reside na cidade de Porto Alegre – RS, está em uma união estável e tem duas filhas. Iniciou seus estudos no Instituto de Educação Flores da Cunha em Porto Alegre, fez seu segundo grau sendo habilitada em Magistério, possui graduação pela Pontifícia Universidade Católica (PUCRS) em Pedagogia com habilitação em Multimeios e informática educativa e duas pós-graduações pela FAPA, uma em Alfabetização e outra em neuropsicopedagogia.

Antes de ser nomeada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Fabiana atuou como bolsista de monitorias e recepcionista e no setor de Educação a Distância (EAD) na PUCRS, para ela esse processo foi central para que ela se aproximasse da docência, principalmente da modalidade EAD, neste mesmo período foi chamada na Prefeitura Municipal de Porto Alegre,

optando pela RMEPOA por buscar a instabilidade do serviço público, entendo a pós graduação como um “divisor de águas” no seu percurso docente

[..] nos primeiros momentos eu disse, é dar aula, é ensinar a ler e a escrever, ler e escrever, o cara não pode falar “iorgute”, “cheguemo”, não pode, não pode, não pode! Tinha que ser do meu jeito... E aí comecei, entrei pro pós de alfabetização e comecei a ver um monte de coisa, e aí fui vendo “Não! Os caras estão falando errado em português, mas eles têm o mundo deles e eles vivem”, eu acho que a escola mais que qualquer coisa hoje, é um lugar pra apresentar possibilidades, não pra dizer como é que eles têm que ser, porque a gente está invadindo o mundo deles também! (Fragmento de entrevista realizada com a participante Fabiana)

Fabiana está na escola a 15 anos, foi nomeada em meados dos anos 2000, até 2009 permaneceu como docente 20 horas semanais em sala de aula, atuando com as turmas de alfabetização e de progressão. Neste período recebeu o convite para assumir a coordenação de projetos e a coordenação cultural na escola Terra, assumindo mais 20 horas. Alternando em cargos de coordenação e equipe diretiva, Fabiana atualmente está a dois anos como componente da equipe diretiva na escola Terra, com 40 horas semanais.

Rosa

Residente em Porto Alegre – RS, Rosa tem uma união estável de 10 anos e uma filha. Tem formação em Magistério e um curso que não é a nível superior e nem a nível médio, que habilita para a atuação com Educação Infantil e graduação em Pedagogia e Supervisão Escolar pela FAPA no ano de 1999, participou também de um curso na modalidade de extensão, que abordou o tema “educação para a diversidade”, na UFRGS.

Rosa é nomeada na escola Terra em 2003, iniciando seu trabalho como professora no 1º e 2º ciclos e como substituta com 3º ciclo. Neste período em que está na escola, entre idas e vindas já esteve a frente da supervisão pedagógica, inicialmente estava como supervisora e continuava atuando em sala de aula, posteriormente ficou transitando entre cargos da equipe diretiva e atualmente está apenas na equipe diretiva com 40 horas semanais.

Débora

Professora Débora, nasceu e mora na cidade de Porto Alegre, está em uma união estável e tem um filho. É graduada em Educação Física (Licenciatura plena) pela UFRGS em 1997, no ano de 1998 neste período fez uma especialização em educação psicomotora pela FAPA e em 1999 ingressa no curso de graduação em Ciências Sociais pela UFRGS, já no ano de 2005 ingressa em outra especialização, em Dança pela PUCRS e em 2014 conclui o Mestrado pela UFRGS se aproximando do tema da cultura afro, que segundo ela sempre esteve presente no seu percurso de vida e docente.

Seu processo de construção da identidade se inicia com representações acerca da docência a partir de sua mãe. Nesse sentido, aos 16 anos se torna estagiária voluntária. Anterior a sua entrada na RMEPOA, ela atuou na rede estadual, entretanto não apresenta muitas lembranças desse período, além das condições de trabalho. Ao se inserir na RMEPOA ela vai para uma escola mais periférica, entretanto, ao tornar-se mãe opta por ser remanejada, indo para a escola Terra, por ser de mais fácil acesso para ela, então, ela está na escola 10 horas semanais, atuando com o 3º ciclo, além de possuir outra matrícula SME do estado, com mais 30 horas e como uma renda extra, trabalhar na confecção de cupcakes.

Carlos

Carlos é solteiro e também não possui filhos. Formado em Educação Física pela UNIJUÍ – Santa Rosa no ano de 1996. Está na escola Terra a 10 anos e a 15 anos atuando com docente na RMEPOA. Sua carga horária atualmente é 40 horas semanais na escola Terra, mais 20 horas semanais divididas entre outras duas escolas no ensino noturno. Se aproxima deste contexto após ser remanejado por motivos de segurança, de outra escola do município.

Tem sua ligação com a EFI muito relacionada a prática esportiva e pauta sua prática pedagógica nesse sentido, criando a cultura de competições esportivas na escola e fora dela, criando campeonatos com outras escolas do município nas modalidades de futsal feminino e masculino e handebol feminino. Ele também atua em parte de sua carga horária na escola Terra, com o projeto de Judô, em parceria com a UFRGS.

Nesse sentido, é conhecido no contexto escolar por sua relação com o esporte, no sentido de possibilitar a prática aos estudantes, sem reforçar caráter de exclusão, incluindo alunos com necessidades especiais nessas práticas. Assim como outros participantes ele também realiza atividades além da docência, estando na área da homeopatia.

Rossélie

A professora, em início de carreira, é casada e não tem filhos, nascida e residente em Porto Alegre - RS. É licenciada plena pela UFRGS desde 2009 e uma especialização em andamento relacionada a educação de infâncias na modalidade EAD pela UNISOCIESC. Tem uma relação estreita com a dança e por isso se aproxima da EFI. Antes de ingressar na escola Terra, ela inicia seu percurso profissional dando aula de dança (Ballet), alongamento e ginástica em um local relacionado a prestação de serviços de transporte, também com nado sincronizado na UFRGS. Após aproximadamente um ano e meio de formada vai morar no exterior (Irlanda) e ao retornar inicia o processo de busca por estabilidade financeira. No ano de 2013 ingressa no programa de Residência em Saúde Mental e em 2014 é chamada para assumir como docente na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, abandonando a residência. Atuando como docente a aproximadamente dois anos na escola Terra, sua única experiência profissional, embora tivesse atuado como estagiária do Projeto Segundo Tempo com vôlei, futsal e basquete, neste mesmo contexto.

Rossélie trabalha 30 horas semanais na escola Terra, iniciando com 20 horas para atuar com primeiro ciclo e posteriormente assumindo mais 10 horas para cobrir o tempo de licença maternidade de outra professora de EFI. Após o

retorno dessa professora, Rossélie mantém suas 20 horas na EFI e passa a ter 10 horas na coordenação e aulas do projeto de dança, referência neste contexto. O fácil acesso a escola Terra – em vista a outras escolas do município – foi um fator determinante para que ela escolhesse se inserir neste contexto.

Alex

O professor Alex é casado e tem dois filhos. Graduado em Educação Física (licenciatura plena) no ano de 2000, pela UFRGS, possui duas especializações, uma em Gestão Escolar pela PUCRS e outra em Atendimento Educacional Especializado. Se aproxima da EFI por meio da prática esportiva, em que era atleta de judô, assim, atua durante a graduação em monitorias e estágios e como atleta de judô.

Após a graduação, inicia seu trabalho em uma escolinha de treinamento de futebol em Gravataí, junto a atuação com educação infantil. Trabalhou como docente nas redes de São Leopoldo-RS e Canoas – RS. Atua como docente a aproximadamente 13 anos, está na escola Terra a aproximadamente dois anos, entrou para suprir uma necessidade de quadro que a escola possuía. Inicialmente se dividia em três escolas na RMEPOA, 20 horas semanais em uma escola especial e mais 20 horas divididas entre duas outras escolas. Ao solicitar a concentração destas outras 20 horas em apenas uma escola com mais fácil acesso, ele foi remanejado para a escola Terra. Atualmente está 40 horas na RMEPOA, divididas em duas escolas.

O participante sempre esteve no meio dos movimentos estudantis mas após a graduação ele apresenta uma mudança brusca em suas representações, o que é atribuído por ele, a uma Experiência com a religiosidade. Assim, nesse momento ele deixa essa característica de luta e se torna um membro atuante dentro da igreja católica atuando como líder de jovens, com casais e mais estreitamente, com música. Assim como suas experiências anteriores em outros contextos educacionais, esse aspecto da

religiosidade é um marcador na sua prática pedagógica, assim como também no seu posicionamento em relação a questões que emergem da escola.

3.3 CONSTRUINDO MINHA RELAÇÃO COM A ESCOLA TERRA: TRABALHO DE CAMPO

Para a construção de uma etnografia, a descrição densa da pesquisa de campo é outro elemento importante, pois evidencia a imersão do pesquisador no contexto estudado e as relações que ele estabelece com o meio, os participantes e seus pressupostos teóricos. Neste momento descrevo como foi o desenvolvimento do trabalho de campo, desde o processo de negociação de acesso ao campo até o decorrer do tempo em que estive inserida na escola Terra.

Conforme dito anteriormente, este estudo tem como objetivo compreender como se configura a autonomia de professores de educação física em um contexto particular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, assim, compreender também as relações que estão estabelecidas neste contexto e os significados atribuídos pelos participantes do estudo à autonomia.

Neste sentido, ao iniciar o trabalho de campo, optei pela Rede Municipal de Porto Alegre, por entender que sua construção histórica, estava pautada em um ambiente democrático e de diálogo, e que esse fator seria fundamental para entrar em contato com o objeto de estudo, uma vez que a autonomia se evidencia em contextos com essas características e em certa medida a Rede se mostra um locus favorável a problematização do objeto de estudo, através de seus “desenhos” e arranjos.

Flick (2004) afirma que o processo de “acesso ao campo em um estudo é uma questão mais crucial na pesquisa qualitativa do que na quantitativa” (p.71). O autor afirma isso, dado o grau de imersão e interação do investigador com o campo e os participantes.

O acesso ao campo é um momento muito importante para a pesquisa, tendo em vista que é o momento inicial de construção das relações entre o pesquisador e o campo e que possibilitará a participação espontânea no

estudo. Para Molina Neto (2010) o acesso ao campo e a coleta de informações não são fases distintas do processo de investigação (p. 131).

Dada essa importância, o sentimento primeiro que define esse processo, enquanto pesquisadora iniciante é a ansiedade por querer ser aceita pelo coletivo docente da cultura pesquisada, querer ver a “materialização do objeto” e pelas dúvidas de desenvolvimento e formas de construção de relações, de quem realiza um estudo etnográfico pela primeira vez.

Geertz demonstra esse sentimento de insegurança em uma descrição bem humorada sobre sua chegada em uma aldeia balinesa. Ele descreve o investigador como um invasor profissional e que por isso, eram negados da existência na aldeia,

Nós éramos invasores, profissionais é verdade, mas os aldeões nos trataram como parece que só os balineses tratam as pessoas que não fazem parte de sua vida e que, no entanto, os assediam: como se nós não estivéssemos lá. Para eles, e até certo ponto para nós mesmos, éramos não-pessoas, espectros, criaturas invisíveis. (GEERTZ, 1989, p.185)

Para Geertz (1989, p.187) o que fez com que ele fosse aceito na aldeia, se tornasse visível, foi a postura “de nativo” adotada por ele e sua esposa. Portanto, decidiram enquanto pesquisadores, assumirem um papel em um evento importante no contexto em que pesquisaram, demonstrando que as escolhas e a aceitação dos papéis que serão desempenhados no campo (Flick, 2004) é muito importante para criar vínculos de confiança com os participantes.

Flick (2004) destaca que na pesquisa em instituições geralmente existem diversas esferas que regulam o acesso ao campo. Nesse sentido o acesso deve ser o mais claro possível entre as partes, com o pleno conhecimento sobre o que e como será pesquisado por parte da cultura e a ciência por parte do pesquisador de que ele deve estar aberto a acordos e negociações. Sob o risco de não obter acesso as informações ou ainda uma participação não espontânea, em que alguns dados, que podem ser importantes, sejam omitidos.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, vindo sendo campo de investigação da educação física na área das ciências sociais desde, pelo

menos, o ano 1996. Esse dado se confirma a partir de diversos estudos etnográficos, a exemplo disso, cito alguns dos estudos desenvolvidos pelo grupo F3P-efice, como Molina Neto (1996), Bossle (2003) e (2008), Marzo (2007) e Rocha (2014) entre outros tantos estudos desenvolvidos no PPGCMH/UFGRS,

A partir dessa busca, percebi a Rede Municipal como lócus privilegiado para compreender como a autonomia docente está colocada neste contexto. Neste sentido, se tornou crucial compreender as possibilidades e limitações da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir do documento primeiro que ampara a concepção de escola nesse local. Assim, buscamos no caderno 9 (PORTO ALEGRE, 1998), amparo legal e conceitual para esse entendimento. As escolas da RMEPOA atuam no sistema de ciclos de desenvolvimento humano, com duração de nove anos. O 1º ciclo relaciona-se a Educação Infantil, com crianças de 6 a 8 anos. O 2º ciclo é o nível intermediário, com alunos de 9 a 11 anos. E o 3º ciclo, com alunos de 12 a 14 anos, se caracteriza como um ciclo de transição para o Ensino Médio.

Segundo Bossle (2003), ao fazer uma contextualização potente sobre a constituição histórica dos ciclos, entende que “a proposta de divisão de currículo em ciclos de formação surgem na ruptura com a escolaridade tradicional de transmissão de conhecimento” (idem, 2003, p.58). A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre está composta por um total de 98¹¹ escolas. Assim se divide em 43 escolas de Educação Infantil, 53 de Ensino Fundamental, 2 de Educação Básica e 2 de Ensino Médio, também possui 37 escolas com EJA¹², atendendo a mais de 50mil estudantes.

Em 1995 houve a implantação dos ciclos e até os anos 2000 todas as escolas estavam atuando nessa organização escolar. Esse tipo de organização, por ciclos de aprendizagem abre possibilidades ao trabalho coletivo, interdisciplinar, que a meu ver, parece favorecer para uma construção mais autônoma tanto do professor quanto do estudante.

¹¹ Dados obtidos no ano de 2016, disponíveis em http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242

¹² Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, realizei o primeiro contato com a Rede, na ida a SMED (Secretaria Municipal de Educação) em março de 2015, em uma busca pelas primeiras orientações, tendo em vista a parte burocrática do processo de realização do estudo, mas que se faz importante no processo de busca pelas escolas participantes do estudo e conhecimento da estrutura da Rede, na busca por aproximações entre o pesquisador e o campo.

Após o primeiro contato com a SMED, fui a busca de outras informações que me ajudassem a compreender o contexto da Rede Municipal, desta vez sob o olhar de quem está “embarrado” com o chão da escola. Assim, após entrar em contato com docentes da RMEPOA¹³, chego a duas opções, que seriam levadas na reunião para apresentação do estudo para o diretor pedagógico da SMED.

Neste momento, acontece o segundo contato com a SMED, após agendamento via e-mail, a reunião para apresentação formal da pesquisa a, no dia 23 de junho de 2015. Neste dia, vou até a SMED, o diretor inicia a conversa, se mostrando muito solícito em relação a disponibilidade da Rede para a realização da pesquisa, ele ainda ressalta a importância das pesquisas acadêmicas realizadas na rede para a gestão, pois é uma maneira de ter um panorama mais específico sobre como a Rede está. Desse modo, solicita que ao término da pesquisa, façamos outra reunião para discutir os achados sobre a autonomia dos professores de educação física.

O diretor questiona sobre qual escolas serão adotadas para a pesquisa, apresento as duas possibilidades que se encontravam dentro de alguns critérios, como por exemplo, **i)** ser escola da Rede Municipal de Porto Alegre; **ii)** possuir um modelo de gestão que seja mais aberto ao diálogo, tanto com a Secretaria de Educação, quanto com a comunidade escolar; **iii)** possuir professores de educação física no 1º, 2º e 3º ciclos de aprendizagem, e que seja geograficamente de fácil acesso para a pesquisadora, esse último critério se dá na oportunidade de maior permanência do pesquisador no campo.

¹³ São professores que atuam na RMEPOA a muitos anos, inseridos em diversas escolas ao longo do percurso profissional.

A partir de informações disponibilizadas pelo diretor pedagógico da SMED, ambas as escolas possuem gestões que trabalham próximas a Secretaria e que a partir do entendimento do diretor, possuem uma gestão mais democrática e horizontal, em suas relações tanto com a comunidade, quanto com o coletivo docente e funcionários da escola.

Desse modo, refletindo sobre as informações obtidas por essas duas vias (informações da SMED aliadas as informações dos docentes da RMEPOA) opto por realizar o estudo **em uma escola** da Rede (Escola Terra)¹⁴, tendo em vista a possibilidade de desenvolver um trabalho de campo de forma mais intensa. Nesse sentido como participantes da pesquisa, opto por definir como participantes, os professores de educação física que estivessem abertos a participar do estudo, atuando com 1º, 2º ou 3º ciclos, no período matutino ou vespertino, tendo como participantes deste estudo 6 professores de Educação Física e 3 membros da equipe diretiva, entendidos como participantes privilegiados neste processo.

Após alguns contatos por e-mail com o diretor da escola, o ingresso no campo é iniciado no segundo semestre de 2015. Desde os primeiros contatos via e-mail, até a chegada ao contexto estudado, percebo que a relação é sempre muito cordial e aberta ao diálogo, tanto por parte da equipe diretiva, quando do coletivo docente e funcionários. Estabelecer essa relação de confiança com o campo é muito importante para o estudo, para o acesso aos participantes seja claro e que assim as informações sejam as mais fidedignas possíveis. No entanto, também é importante para mim enquanto pesquisadora, pois demonstra a aceitação do estudo pelos sujeitos pertencentes a este contexto, o que para mim, representa uma abertura maior aos compartilhamentos e aprendizados sobre o que configura a autonomia dos professores de Educação Física.

No primeiro contato com a equipe diretiva, apresento a intensão de pesquisa, deixo uma cópia do resumo do estudo, com os instrumentos de coleta das informações, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e

¹⁴ Nome fictício, o nome da escola foi alterado para preservar a identidade dos sujeitos e comunidade, a fim de evitar constrangimentos.

as cartas de apresentação da pesquisadora e de aceite da pesquisa confeccionada pela SMED. Também neste dia acerto com a direção os primeiros dias para iniciar a observação, após a aceitação dos participantes.

Assim, a partir dos acordos estabelecidos nesse momento, a permanência no campo de investigação se iniciou no dia 11 de setembro de 2015 e se constituiu com a seguinte dinâmica:

Quadro da sistematização das observações dos professores de Educação Física

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	DIA DA SEMANA	TURMAS
PROF. ^a DÉBORA	SEGUNDAS E TERÇAS-FEIRAS (MANHÃ)	TERCEIRO CICLO
PROF. ALEX	SEGUNDAS E TERÇAS-FEIRAS (TARDE)	SEGUNDO CICLO
PROF. CARLOS	TERÇAS E QUARTAS-FEIRAS (TARDE)	PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS
PROF. ^a ELAINE	QUARTAS-FEIRAS (MANHÃ)	PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS
PROF. ^a ROSSÉLIE	QUINTAS-FEIRAS* (MANHÃ E TARDE)	PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS

Fonte: desenvolvido pela pesquisadora

Quadro da sistematização das observações dos Membros da Equipe Diretiva

DIA DA SEMANA	PARTICIPANTES – EQUIPE DIRETIVA –
Segundas à Quintas – Feiras Reuniões pedagógicas, pátio (Recreios /almoço), sala dos professores	AUGUSTO
Segundas à Quintas – Feiras Reuniões pedagógicas e sala dos professores	FABIANA
Segundas à Quintas – Feiras Reuniões pedagógicas, sala dos professores	ROSA

Fonte: desenvolvido pela pesquisadora

Este quadro foi criado após a negociação de acesso com os participantes. Essa negociação se deu no dia 11 de setembro de 2015, em que fui para o campo munida da carta de apresentação do estudo e da carta confeccionada pela SMED para apresentação da pesquisadora à escola.

Pelo entendimento de que este momento é crucial para a negociação de acesso à escola, aos participantes do estudo e às informações que serão coletadas. Também entreguei a equipe diretiva e aos participantes uma cópia do material resumido sobre o projeto contendo um breve resumo, objetivos do estudo, participantes centrais (profs. de educação física) bem como a possibilidade de identificar no trabalho de campo, pessoas que participam indiretamente do estudo e compartilham aspectos simbólicos naquele lugar, tornando-se relevantes para o estudo, chamados de participantes privilegiados (membros da equipe diretiva).

Optei por apresentar o estudo aos participantes em um grupo único, ou seja, pedi ao diretor que se possível reunisse o coletivo em uma sala para que eu pudesse dialogar com os mesmos. Nesse dia, a aproximação se dá através de uma conversa sobre a pesquisa, no mesmo formato que foi feito para a equipe diretiva, explicando detalhadamente os procedimentos.

Neste momento em que me reuni com os participantes apresentei os instrumentos que para a coleta das informações: Diário de campo – escrito e gravado –; observação do cotidiano da escola, das aulas, das reuniões pedagógicas gerais e por área, da rotina escolar desde o início dos turnos em que estarei presente no campo até o encerramento das atividades em cada turno; análise de documentos - proposta curricular da SMED para a educação física e os documentos que pautam essa construção como por ex. a LDB; análise do processo de construção curricular da educação física que está em processo de negociação entre docentes e gestores nesse contexto escolar; bem como a interpretação dos significados atribuídos a esses documentos pelos participantes, o acompanhamento das negociações entre a gestão e os professores de educação física para a construção de um currículo comum a disciplina – processo que está se iniciando nessa escola (dado obtido através de uma professora de educação física inserida nessa escola a aproximadamente 6 anos nessa escola, participante da pesquisa).

Entendendo que em um estudo etnográfico o pesquisador é o principal instrumento de coleta de informações, através da sistematização das observações, minha preocupação principal estava em acordar com os participantes este processo entendido como observação participante, (as aulas de educação física e as relações e os significados construídos naquele momento, as reuniões pedagógicas gerais e específicas da área da educação física, o cotidiano escolar de maneira mais ampla (pátio, a sala dos professores, a medida que seja permitido pelos participantes, as entradas e preparação das aulas bem como o ritual de finalização das atividades diárias na escola).

Ao chegar na escola Terra, andava uns minutos pelo pátio, onde os estudante e suas famílias já aguardavam o momento de início das aulas. Após

isso me dirigia a sala dos professores, onde era possível perceber a organização dos participantes momentos antes da aula, a realização das rotinas do coletivo docente, como o cafezinho antes de pegar as turmas.

Inicialmente, a observação se deu de maneira mais afastada nas aulas de Educação Física, acompanhava os participantes para pegar as turmas na fila, onde íamos conversando sobre as rotinas da escola, planejamento, eventos cotidianos e o andamento da escola. Ao iniciar a aula – e neste momento minha apresentação as turmas já havia sido feita pelos participantes – eu me colocava na lateral do espaço, distante do professor, mas mantendo sempre contato visual. Posteriormente, a medida em que fui me aproximando dos participantes íamos mantendo um diálogo durante as aulas, conversando sobre os acontecimentos das aulas, brigas, debates, relações de gênero que constituem aquele contexto.

Essa aproximação gradual possibilitou que houvessem trocas significativas sobre os aspectos das representações que os participantes tinham em determinados momentos da rotina escolar. Em outros momentos os participantes me colocavam nas aulas, pediam minha opinião principalmente em relação ao andamento das aulas, o que demonstrou a relação de confiança que estabelecemos nesse processo. Nesse momento sempre procurei manter uma postura neutra em relação as minhas posições, pois algum posicionamento meu contrário, poderia desconstruir essa relação horizontal e de diálogo, construídas com os participantes.

Outros agentes do contexto escolar também entravam em contato comigo na medida em que eu ia permanecendo no campo. Um exemplo disso foi minha participação na reunião para construir a enturmação do ano de 2016, em que uma das professoras do 2º ciclo se vira em minha direção e pergunta minha opinião, pois eu havia acompanhado a turma em questão.

Assim como em Molina Neto (1996) a observação se desenvolverá em diversos momentos ao longo do período de permanência no campo, orientações e reuniões para a construção de planejamento, reunião com os colaboradores da pesquisa, no contato com os alunos, na sala dos professores, nos momentos de interação entre os participantes e a equipe diretiva.

A observação participante é um instrumento de extrema importância para a etnografia. Pois, a partir desse instrumento o pesquisador conseguirá descrever de maneira densa (Geertz, 1989) o contexto pesquisado. As observações aconteceram em todos os momentos e quase que na maioria delas eu estive acompanhada de algum dos participantes (tanto os centrais, quanto privilegiados). Participei das aulas de educação física, com o intuito de compreender de que maneira a autonomia estava configurada neste momento e a partir das relações simbólicas, compartilhadas ou não, no processo de ensino-aprendizagem.

Outro momento em que participei como observadora foram todas as reuniões pedagógicas dos dois turnos nas quintas feiras, outro lugar de grande importância, pois ali se estabelecem relações hierárquicas, a relação entre a equipe diretiva e o coletivo docente se torna mais evidente e variante, pois ora se caracteriza como uma relação de diálogo e construção coletiva¹⁵, e ora se torna uma ações vertical e burocrática¹⁶.

Presenciei duas reuniões do Conselho Escolar, em que uma participante é representante docente, nas duas reuniões o que se evidenciou foram as verbas recebidas e as demandas para cada verba, assim como suas prioridades enquanto comunidade escolar. A sala dos professores que também é a sala em que o coletivo docente se reúne para o recreio, também demonstrou pontos importantes de observação, não só nos recreios dos dois turnos como também nas “janelas”¹⁷ dos PROFEFI participantes entendendo

¹⁵ Em muitos momentos as reuniões eram organizadas por cada ano ciclo, nesse sentido todos os profs. do primeiro ciclo iam para uma sala, o que acontecia com os grupos dos ciclos também. Nestes momentos, houveram reuniões de planejamento, ações internas (gincana e mostra cultural) e a discussão de pontos a serem reavaliados no PPP da escola Terra. Nesse sentido os docente junto a equipe diretiva, se reuniram para construir e decidir coletivamente estes processos.

¹⁶ As reuniões nas quintas feiras são organizadas na maioria das vezes por ciclo, alguns momentos a reunião é coletiva (todos os ciclos juntos). Uso o termo burocráticas para delimitar que muitas vezes presenciei a utilização destes momentos para decisões burocráticas, como preenchimento dos cadernos de chamada e boletins.

¹⁷ Termo utilizado para nominar o tempo de planejamento a que os docentes tem direito. Procurei acompanhar pelo menos uma janela de cada professor na semana e observei que na maioria das vezes o planejamento não se dá nesses momentos. Na maioria das vezes, os docentes se utilizam desse lugar para dar conta de atividades burocráticas, como preencher e organizar os cadernos de chamada. Mas também para construir e corrigir avaliações, e dialogar sobre turmas e estudantes com outros docentes,

que estes momentos são potentes na construção de diálogos, alianças, nas relações construídas entre os docentes, sejam elas relações de poder, amistosas, hierárquicas (de acordo com o tempo de atuação no contexto) e que se mostrou um lugar potente para observar muitos elementos simbólicos que configuram a autonomia docente, principalmente relacionados as representações dos professores sobre autonomia, docência e EFI.

A respeito do objetivo do investigador de realizar uma descrição densa a partir da problematização de um fenômeno social, concordo com Bogdan e Biklen (1994) que o investigador também tenta “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (Idem, p.70), nesse sentido a observação tem sua importância reiterada, pois, compartilhando a ideia dos autores, é na “instância concreta do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza sobre a condição humana”.

Segundo Negrine (2010), existem diversos tipo de observação, o autor indica que se utilize pautas prévias do que pode ser observado, mas corrobora com a ideia de que não há um receituário da utilização desse instrumento (idem, p.66). O próprio autor ainda afirma que a tarefa de observar requer que utilizemos processos mentais superiores como atenção, percepção, memória e o pensamento, para que assim possamos ver as diversas realidades existentes no contexto, nesse caso, o contexto de escolarização. Nesse sentido, o autor apresenta que,

Sabemos olhar algo sem extrair informações ou perceber aspectos relevantes. Nesse sentido, para a observação tenha objetividade no ponto de vista científico, ou melhor, para que seja utilizada como instrumento de coleta de informações, deve ser contínua, sistemática com função de registrar determinados fenômenos e comportamentos. (NEGRINE, 2010, p.68)

Desse modo, entendo que a observação inicia de maneira mais abrangente no campo, como vemos em estudos anteriores como em Rocha (2014), Bossle (2003), Molina Neto (1996) e Günter (2000), por exemplo,

o que faz com que essa janela também se constitua como momento de compartilhamento entre o coletivo docente.

observando as dinâmicas estabelecidas na cultura e vai ficando mais apurada ao longo da pesquisa. Esse processo se desenvolve ao voltar o olhar em elementos que se tornam centrais a medida que vão tendo significado na cultura escolar (Molina Neto, 1996) e nesse caso, vão se mostrando significativos a construção da autonomia do professor de educação física.

Este instrumento muito importante para a etnografia, pois possibilita a interação e a aproximação do investigador e contexto pesquisado. Assim, Bossle (2003) ao caracterizar a observação participante em sua dissertação, afirma que essa interação entre o objeto de estudo e o investigador,

tem o investigador como principal instrumento de coleta das informações” cabendo ao pesquisador [...] além da condição do uso dos sentidos, com vistas a perceber a realidade e as interações pessoais, ser o mediador entre as informações da coleta e o emprego dos instrumentos ao longo de todo o processo de investigação (BOSSLE, 2003, p. 107).

Entendo que a observação participante se constituiu como um potente instrumento de coleta das informações pois permitiu minha aproximação aos participantes do estudo e dos eventos que ocorrem na escola, nas aulas de educação física e demais momentos em que a cultura escolar particular é compartilhada pelos símbolos do universo particular.

Um movimento que considero importante e que se tornou possível neste sentido é cotejar as representações que tenho sobre o fenômeno de estudo e àquelas com as quais me deparei no cotidiano na escola e, à medida que reconhecer estes, estranhar o que é familiar e o que é estranho. Em certa medida, o contexto da escola Terra se assemelha em alguns aspectos ao contexto em que me inseri como docente em Santa Catarina. Os contextos se aproximam com relação ao público que atende, famílias da periferia. Nesse sentido, o estranhamento se deu no momento em que ingressei em uma comunidade escolar desconhecida, constituída por aspectos simbólicos compartilhados, como a religiosidade por exemplo.

Estes momentos se tornaram mais ricos a cada semana, pois em grande medida foi possível ver a influencia na configuração da autonomia docente, de elementos do currículo proposto a Rede Municipal, da cultura escolar e da

comunidade e da formação pessoal e profissional do sujeito na prática pedagógica, bem como dos elementos apontados pela literatura como passíveis de controle sobre o trabalho docente, como processos de avaliação e interferência no trabalho do professor, por meio de metas de não-retenção de alunos, para aumentar os índices escolares.¹⁸

Junto a observação participante, outro instrumento utilizado em larga escala no trabalho de campo foram os diários de campo. Nesse período (quatro meses e meio) os registros resultaram em dois diários de campo e meio¹⁹, também me utilizei de um aplicativo de celular para fazer gravações de áudio em momentos que não era possível a descrição densa no próprio diário escrito, este meio foi utilizado em reuniões pedagógicas, recreio dos professores, recreio dos alunos (pátio), horários de planejamento e organização de atividades da escola.

Fiz uso desta forma por entender que muitos aspectos poderiam se perder se deixasse para descrevê-los posteriormente. Trabalhei com os modos de descrever nos diários escritos também, observando como cada participante se sentia com relação a minha presença no campo, optei por realizar as anotações no próprio local, acordando essa ação com os próprios participantes. Portanto, com três participantes centrais utilizei a forma de descrição *in loquo*, já com dois dos participantes centrais e os participantes privilegiados, optei pela utilização de palavras-chave, que me possibilitasse conseguir descrever densamente os relatos em momentos que estivesse sozinha²⁰.

O diário de campo consiste em um instrumento que o pesquisador registra todas as informações que permeiam o processo de investigação. Desde a negociação de entrada nas escolas, até as peculiaridades e

¹⁸ Elementos estes, que se materializam nas interpretações da primeira categoria de análise.

¹⁹ Utilizei como diários de campo 3 cadernos pequenos (identificados por números – 1,2 e3) com 96 folhas cada um. Para a descrição utilizei dois tons de caneta, azul para a descrição e verde para possíveis interpretações e sentimentos que tive enquanto pesquisadora em determinados momentos. Os dois tons de caneta, a meu ver, me ajudaram a relembrar e compreender posteriormente, os acontecimentos e interpretar a “atmosfera” em que estes fatos estavam ocorrendo (Bogdan e Biklen (1994)

²⁰ Estes momentos foram tanto na hora pós almoço, em que os participantes não estavam presentes, assim como ao chegar em casa, após o trabalho de campo.

curiosidades do ambiente estudado. Santos (2007) em sua dissertação sobre o estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar, descreve a importância do diário de campo para a pesquisa etnográfica.

Conceição (2014) em sua tese sobre a construção da identidade docente de professores de educação física iniciantes, ao apresentar os instrumentos de coleta de informações, descreve que na etnografia o pesquisador deve estar em constante alerta intelectual, ou seja, atento a todos os acontecimentos presentes nas relações entre sujeitos e a instituição escolar precisa de uma constante descrição do que experienciado (CONCEIÇÃO, 2004,p. 136).

Assim, o diário de campo se caracteriza como um importante instrumento de coleta de informações, e entendo, a partir de Bogdan e Biklen (1994) que pode ser um suplemento a outros métodos coleta de informações. Os autores ainda defendem que “na condução de entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo”.

Triviños (1987) considera que o diário de campo, é composto por “todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais ou não e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, para fazer comentários ou reflexões, sobre as mesmas” (p.154). Sobre o diário de campo Triviños, (1987) aponta que:

[...] cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, a perspectiva de busca diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades. (p. 157).

Neste estudo a utilização do diário de campo foi realizada para que não deixe escapar detalhes que possam influenciar na reflexão dos dados e construção consistente das análises, pois como vemos em Günter (2000, p.74) “o diário de campo, em uma etnografia, é um dos suportes para uma investigação consistente. É a partir das informações que o constituem que se

podem desenvolver boas entrevistas e um trabalho de interpretação com maior ou menor profundidade”.

Bogdan e Biklen (1994) entendem o diário de campo, como um instrumento que pode se constituir de dois tipos de materiais, descritivo e reflexivo. O primeiro, com a preocupação de “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas”. O segundo mais relacionado ao “ponto de vista do observador, suas ideias e preocupações” (idem, p. 152).

Bossle (2003) e Günter (2000) expressam que a qualidade e o modo como vão sendo feitas as notas de campo, se modificam a medida que o trabalho de campo vai avançando e o olhar do investigador vai ficando mais apurado aos elementos significativos do contexto. Como pesquisadora iniciante, busquei essa tranquilidade, descrita por Bossle (2003), a medida em que o sentimento de insegurança vai “dissipando a nuvem” a frente do olhar no campo de investigação.

É importante ressaltar que os registros foram realizados de maneira sistemática e contínua durante a permanência no campo mas também logo após a saída, utilizando um local tranquilo em que esteja sozinha, para que possa dar densidade a descrição e que consiga reconstituir as imagens cotidianas através das anotações.

Ao analisar diariamente os diários de campo, entendi que ainda haviam elementos que ainda estavam obscuros para mim enquanto pesquisadora, com relação a autonomia docente e o que a configura naquele contexto. Aspectos da relação entre a equipe diretiva e o coletivo docente, de que maneira e EFI é vista pelos membros da equipe em relação a construção curricular, a participação da EFI na construção de um projeto articulado de escola, a construção de aprendizagens significativas, a representação do papel da equipe diretiva no contexto escolar por todos os participantes, são alguns elementos.

Nesse sentido, utilizei o último instrumento de coleta de informações, a entrevista semi-estruturada, como uma forma de avançar sobre elementos, obter respostas ou esclarecimentos. A entrevista semiestruturada possibilita

que o participante fale sobre aspectos que lhe são caros, ou ainda elementos que são protagonistas na construção e efetivação de sua prática pedagógica. Assim, na medida que o trabalho de campo avança, a entrevista será utilizada para contemplar um entendimento mais abrangente sobre o campo.

A entrevista é semiestruturada, pois pensada no sentido de obter informações de questões concretas e previamente elencadas, mas que ao mesmo tempo permite que o entrevistador aborde algum tema que surja durante a própria entrevista e dá possibilidades para que o entrevistado se sinta confortável para aprofundar alguma questão que lhe seja relevante (NEGRINE, 2010). Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), essa técnica “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Esse procedimento permite um maior vínculo do pesquisador com os participantes do estudo e possibilita aprofundar questões surgidas durante o tempo de observação (NEGRINE, 2010). Molina Neto (2010) ainda destaca outros elementos para pensar a composição da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de informações, além das observações realizadas no campo, os diálogos mantidos com os participantes, a experiência profissional como professora de educação física e os elementos que emergem do referencial teórico (MOLINA NETO, 2010).

Entendo, que apesar de certa flexibilidade neste instrumento, ele se torna tão rigoroso quanto outros possíveis. Significa que o sentido de ser semiestruturada não deixa margem para perda de foco no estudo e sim garante ao pesquisador manter a rigorosidade do instrumento, pois, como dito anteriormente, é utilizado um roteiro previamente elaborado, a partir de objetivos estabelecidos anteriormente, dados concretos do campo e outros elementos pautados na literatura.

Nesse sentido, as entrevistas ocorreram da seguinte forma: após levantar alguns pontos para esclarecimento, nas últimas duas semanas do ano letivo (nestes dias quase não haviam mais alunos na escola, e as atividades eram mais de organização para o próximo ano). Optei por realizar as

entrevistas na escola mesmo, na medida em que os participantes demonstravam que estavam a vontade com isso.

Assim, agendei as datas para a realização das entrevistas, duas foram realizadas na sala da direção, uma na sala de materiais da EFI, duas na biblioteca da escola e duas em uma sala de aula vaga. A escolha do local se dá por entender a diminuição da exposição do participante a riscos ou possíveis danos físicos e psicológicos que possam surgir.

Ao iniciar a entrevista, sempre procurei manter um tom de diálogo com os participantes expondo o processo que se daria a partir daquele momento, as questões que norteariam este diálogo e o tratamento das informações obtidas, por meio do processo de validação das entrevistas, pelos próprios participantes. Também é importante ressaltar que ao iniciar a entrevista informei aos participantes que na busca por manter a privacidade dos sujeitos e os critérios éticos da pesquisa, seus nomes, e os das escolas, seriam substituídos por nomes fictícios.

Os meios de captação das informações ocorreram por meio da gravação do áudio da entrevista e com a permissão do participante, a elaboração de notas no diário de campo sobre reflexões, expressões relevantes ao estudo e que não são possíveis de perceber pela captação de áudio, pois como vemos em Bogdan e Biklen (1994) o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extras, ditos antes e depois da entrevista (p.150).

Após a realização da entrevista, se deu o processo de transcrição logo após sua realização, e validação das mesmas, em que enviei por e-mail para os participantes do estudo, uma cópia da entrevista, já transcrita e completa aos participantes, transcrita em um documento do formato Word-2010.

A validade interpretativa se deu a partir da transcrição das entrevistas de forma fiel, sem alterações dos vocabulários utilizados a fim de evitar a contaminação das informações²¹ (NEGRINE, 2004). As transcrições das entrevistas serão apresentadas aos colaboradores para que os mesmos possam realizar as correções que julgarem necessárias. Desta forma,

²¹ Após a validação das informações pelos participantes, as únicas alterações se deram nas figuras e vícios de linguagem.

entendemos que as informações serão validadas e legitimadas pelos sujeitos participantes. A validação tem importância, a partir do momento que entendemos a dinamicidade dos contextos sociais e também dos sujeitos. Nesse sentido, entendo que esse processo é a possibilidade em que o participante se relê nesse processo, ler o que foi dito, refletir sobre as circunstâncias em que a entrevista foi realizada e assim neste processo reflexivo, modificar o que acha necessário a respeito da sua fala.

Primeiramente, na leitura atenta das transcrições, os elementos significativos foram agrupados em unidades de significado, que segundo Ferrer Cervero (1994, p.231, *apud* Molina Neto, 2010, p.136) são “aqueles enunciados dos discursos dos professores que são significativos tanto para eles, como para a investigadora [...] relacionados com os pressupostos da pesquisa”. Nesse sentido, a partir de uma nova leitura, reflexiva das unidades de significado, estes termos serão agrupados em o que Molina Neto (2010) chama de conjunto de significado mais amplo, ou categorias de análise.

A análise ocorreu pelo processo de triangulação entre diferentes fontes (MOLINA NETO, 2010). Cohen e Manion (1990, *apud* MOLINA NETO, 2010, p. 138) definem que triangulação é “o uso de várias técnicas de coleta de dados, que proporcionam uma visão mais ampla da complexidade do estudo”. Nesse estudo, para construir o processo de triangulação, reli o referencial teórico, trechos do diário de campo e das entrevistas, bem como as anotações de campo realizadas sobre elementos mais reflexivos, e trechos de documentos analisados.

Esse processo rigoroso no tratamento das informações é que pauta a densidade necessária ao trabalho de campo na etnografia. Na busca pela densidade no trabalho de campo, me apoio em Magnani (2009) que aborda a ideia que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados para que possa comparar suas próprias teorias com os componentes desse contexto, reformulando seu entendimento sobre ele.

Assim, entendo essa experiência como importante e válida para compreender aspectos como as dinâmicas e relações que estão estabelecidas mais profundamente no contexto escolar. Bem como proporciona analisar de

que maneira o objeto de estudo, neste caso a configuração da autonomia de professores de Educação Física, está circunscrito nesta cultura e que significados são atribuídos a ele pelos professores.

Analisando o processo de construção deste estudo, a complexidade que caracteriza realizar um estudo etnográfico, entendo a importância de um maior tempo de permanência do pesquisador no campo, para que aos poucos vá aguçando e trabalhando o olhar para o seu objeto, buscando o estranhamento necessário para ver o que não está na superfície das relações.

3.4 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA ²²

Os cuidados éticos durante a realização desta pesquisa foram constituídos 7 etapas:

- 1) Autorização da Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre para a realização da pesquisa;
- 2) Carta de anuência das escolas através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional;
- 3) Negociação de acesso diretamente com os professores de Educação Física das escolas, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a possibilidade permanente de desistir do estudo a qualquer momento;
- 4) Substituição dos nomes verdadeiros dos professores e das escolas por nomes fictícios para preservar as suas identidades;
- 5) Devolução das entrevistas transcritas aos participantes para avaliarem o conteúdo e fazerem mudanças caso julguem necessário;
- 6) Cuidado para evitar o julgamento dos professores bem como de suas práticas pedagógicas durante o processo de busca e análise das informações, a partir do estranhamento das minhas experiências enquanto docente.

²² Para a construção dos cuidados éticos da pesquisa me pautei na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Ao final deste estudo, uma nova resolução entrou em vigor a resolução 510, que é a vigente a partir de agora. Igualmente relacionada ao TCLE.

7) Compromisso com a divulgação dos resultados encontrados a todos os envolvidos durante a pesquisa, em uma apresentação breve do estudo na SMED bem como na escola pesquisada.

4. CATEGORIAS DE ANÁLISE

4.1 AUTONOMIA DA ESCOLA? GESTÃO ADMINISTRATIVA E A PEDAGÓGICA

Esta primeira categoria de análise está pautada na interpretação da relação da gestão administrativa com a pedagógica no contexto pesquisado e a RMEPOA, bem como nas implicações desta organização para a configuração da autonomia dos professores de Educação Física da Escola Terra.

É importante ressaltar o período em que foi realizado o trabalho de campo, nos meses de setembro à dezembro do ano de 2015. Esse é um período caracterizado como a “reta final” do ano letivo, e nesse momento as ações da escola se voltam para vislumbrar o que foi construído durante o ano e pesar o que cabe ou não para o próximo.

Faço essa contextualização no sentido de compreender que muitas ações do coletivo docente da Educação Física e da escola estão carregadas pela complexidade do trabalho docente desenvolvido ao longo do ano, juntamente com suas atribuições fora do contexto escolar, como outros empregos e suas atribuições nas famílias. E que justamente nesse período é que se inicia uma atmosfera de mudança no contexto pesquisado, trazendo para os participantes uma sensação de incerteza no seu percurso profissional, desestruturação e algum desinvestimento do trabalho docente. Esses sentimentos ficam marcados nas falas dos professores, mas podem se evidenciar na prática pedagógica da mesma forma. Este recorte presente no diário de campo nº02, dia 18 de novembro de 2015,

Vamos buscar a turma em outro espaço da escola, nesse caminho vamos conversando sobre a aula de hoje. Após alguns acordos com seus colegas, resolve utilizar o pátio coberto, mas ela tem que esperar os maiores deixarem o espaço. Quando tudo se normaliza, ela inicia a aula, faz uma brincadeira e depois divide o material em grupos para que as crianças se dividam no que lhes parece melhor. A turma está dividida em alguns pequenos grupos, de acordo com os materiais, uns jogam vôlei, outros futebol e uma boa parte está dispersa no espaço – desenvolvendo uma aula dentro da aula – a participante está ali, mãos nos bolsos, direciona algumas palavras aos alunos que correm pelo pátio, como quem quer trazer ordem ao

*caos. Quando as tensões diminuem, chego mais perto e pergunto: tu já sabe se vai ficar com as mesmas turmas ano que vem? (B) **Acho que sim, vamos ver como vai ficar o quadro depois desse documento.** Pergunto se ela vai continuar trabalhando em dois contextos, (B) **Acho que sim, não sei ainda, depende do fechamento do quadro de professores, vamos ver se muda alguma coisa, por enquanto é tudo meio incerto ainda né, se sobrar gente no quadro, daí não sei como eles vão fazer pra completar carga horária, vou ter que ir para outra escola pra completar (Relutando a possibilidade de ter que se integrar a uma terceira cultura escolar, para completar sua carga horária).** (Diálogo com a professora (Elaine) registrado no diário de campo nº02, dia 18 de novembro de 2015)*

Esse fragmento demonstra a incerteza que paira sobre muitos participantes do estudo. Não pretendo com isso partir para um discurso corporativista e justificar certas práticas ou linhas de pensamento por parte dos participantes do estudo. Entretanto, julgo necessária essa interlocução, para que possa demonstrar a atmosfera em que o contexto de investigação atualmente.

Nesse sentido, essa categoria de análise vai se delineando a partir do trabalho de campo, inicialmente partindo das observações e construção de diálogos e posteriormente com as entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes. Nesse processo a gestão escolar, tanto no âmbito da gestão da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, quanto no âmbito da gestão da própria escola, tem significados diferentes e assim tecem relações que sustentada em Apple e Hargreaves, entendo como uma autonomia relativa, que se alterna de sentido conforme a pauta que está em discussão e o lugar de onde se discute.

Assim, a partir dessa perspectiva, busquei compreender de que maneira a gestão educacional na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA) está ligada a autonomia do contexto escolar e conseqüentemente, do professor de educação física. Cabe aqui destacar também a intencionalidade de debater sobre a autonomia escolar antes de tecer interpretações acerca da autonomia dos professores de educação física. Uma vez que entendo a configuração da autonomia dos professores ligada ao contexto político e social em que os mesmos estão inseridos, é pertinente analisar a autonomia que a própria

escola dispõe em relação a sua mantenedora para construir um projeto de escola e de educação coerente com a comunidade de que faz parte e com o projeto de cidadão autônomo e consciente que se pretende.

Ao tratar da autonomia da escola penso ser importante esclarecer que aspectos de gestão escolar estou abordando. A gestão escolar, nesta categoria tratada por mim como administrativa e pedagógica, vem sendo ao longo do tempo, discutida em diversos estudos no campo da educação (SOUZA, 2006; GADOTTI, 1997), bem como no campo da educação física escolar (ILHA; KRUG, 2008; OLIVEIRA, 2009) entre outros. Tratar da gestão escolar com dois conceitos de gestão – administrativa e pedagógica – significa dizer que diferentes aspectos envolvem essa ação, estes termos se relacionam respectivamente a administração da equipe diretiva em relação aos aspectos burocráticos no contexto educacional, como a relação com a mantenedora, gestão dos índices educacionais, gestão de recursos humanos e outros aspectos ligados a parte gestão de recursos e pessoas no ambiente escolar.

Assim, a gestão pedagógica está relacionada ao encaminhamento da prática educativa do coletivo docente pertencente ao contexto, bem como políticas e ações que auxiliem essa prática a se concretizar e ser mais coerente com o projeto de escola, a partir das possibilidades e limites impostos pelo contexto e igualmente pelos aspectos administrativos e burocráticos da instituição escolar. Nesse sentido, estes dois entendimentos de gestão estão interligados, uma vez que uma das premissas para que a prática pedagógica esteja em consonância com o projeto de escola é que haja condições de efetivação e suporte para a mesma, assim, entendo que a gestão de uma instituição escolar é administrativa e também pedagógica. O que pode acontecer é que em alguns cenários, uma se sobressai a outra.

Os modelos de gestão educacional têm se adaptado e se reconstruindo de acordo com o momento histórico que se encontra a sociedade (Hargreaves, 1995; Santomé, 2003). Desta mesma forma, a RMEPOA ao longo de sua história política passou por diferentes modelos na gestão da secretaria de educação. A opção aqui, não é relatar detalhadamente a construção política da RMEPOA, uma vez que esse detalhamento pode ser visto em outros estudos

no campo da Educação Física, cito alguns deles (Bossle, 2003; Wittizorecki, 2001; Ghünter, 2006; Molina Neto, 1996; Silva, 2007).

Pretendo com isso compartilhar o entendimento de que antes de analisar participação da atual gestão da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMEDPOA), não posso ignorar a influência de outro modelo, conhecido como Gestão Democrática e suas ações na área pedagógica, que historicamente fizeram parte da construção desta Rede, que posso dizer sem medo de me equivocar, ainda estão presentes na prática pedagógica, constituídas no “eu” docente, nas concepções de educação e função do trabalho docente de muitos professores efetivados nesta Rede.

Ao abordar essa proposta anterior de gestão, pretendo compreender parte dos atuais conflitos entre o coletivo docente, as escolas e a atual SMEDPOA, decorrentes de uma ruptura paulatina com a horizontalidade das relações, o diálogo para a construção coletiva de um projeto de educação e a efetiva preocupação com uma educação popular, participativa e consciente, a partir da implementação de orientações para a organização pedagógica no ensino fundamental para o ano de 2016.

Contudo, é importante esclarecer que ainda na época de implantação da proposta dos ciclos de aprendizagem assim como anteriormente a ela, as relações de poder estavam presentes. Ou seja, com isso quero deixar claro que mesmo nessa época não houve uma relação de horizontalidade absoluta nas relações, pois nesse período de implementação dos ciclos, as escolas tinham um tempo determinado para aderir a proposta e nesse momento também haviam escolas que não eram a favor dos ciclos de aprendizagem. Novamente penso ser importante retomar a intencionalidade de se estabelecer esta relação temporal, uma vez que os conflitos a que me refiro não são isolados, não estão presentes apenas no contexto investigado, a partir da oportunidade de dialogar com diversos integrantes do coletivo docente da Rede Municipal de Ensino, entendo que estas tensões se estendem também outros contextos de ensino desta Rede.

Dito isso, esta gestão assumida pela Frente popular (coligação dos partidos: Partido dos Trabalhadores, Partido Socialista Brasileiro, Partido

Comunista Brasileiro, Partido Popular Socialista e Partido Verde) a partir de 1989 e historicamente caracterizada como democrática, marcada pela instituição dos ciclos de aprendizagem nas escolas, conhecida pela instituição do Projeto Escola Cidadã em 1993 no segundo mandato da coligação, que segundo Bossle (2003) tinha como pilares a democratização do ensino, a redução da exclusão e fracasso escolar a partir do comprometimento com uma educação popular, com sua proposta articulada principalmente pelo pensamento Freireano e embasada teoricamente por autores de cunho construtivista (Bossle, 2003), com seus referenciais curriculares que pautavam a prática pedagógica, embasados e orientados pelos Cadernos Pedagógicos.

Após esse período, de consolidação de uma gestão democrática, por se caracterizarem como políticas de governo e não de Estado, as mudanças no cenário político foram alterando o sentido e os modos de organização desta Rede de Ensino. Partindo dessa contextualização, destaco questões iniciais que embasam as tensões antes referidas. Em um primeiro momento é possível afirmar que para parte do coletivo docente, há sim uma ausência de proposta pedagógica, um norte que auxilie e conduza a prática pedagógica nas escolas.

Esta afirmação pode ser considerada, uma vez que as mudanças estruturais nas políticas de governo implementadas na gestão democrática foram tacitamente sendo descaracterizadas, ao ponto de que não é possível se reconhecer, a partir do contexto pesquisado, diversos elementos que caracterizavam a proposta dos ciclos de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que não surgem novas propostas pedagógicas que, ou ratificassem esse cunho mais democrático de educação, ou que representassem uma superação deste modelo.

Essa ausência, que não é específica apenas do contexto de investigação, mas que é compartilhada de maneira mais ampla por diversos docentes e se materializa nos diálogos e fragmentos de entrevistas das participantes: professora (Débora) e (Rossélie), que ao discutir a proposta pedagógica em que a RMEPOA se encontra, ela se refere ao direcionamento pedagógico tanto por parte da mantenedora, quanto do contexto escolar,

A gente não vive mais os ciclos há muito tempo! Mas também não somos seriados... É tipo um “ciclo seriado”²³, porque não temos mais todas aquelas propostas que caracterizavam os ciclos, me diz onde estão as salas de convivência? Mas também não admitimos que somos seriados! Então, o que a gente é? (Diálogo desenvolvido em um dos corredores da escola, com a professora (Débora), no momento de levar a turma para o ginásio – diário de campo nº02 – 29/10/2015)

Essa lógica, esse modelo não funciona, não atinge eles... A gente não faz nem uma educação popular, nem uma educação tradicional, a gente tá num limbo! Um abismo, não é nem uma coisa e nem outra... E a gente não consegue atingir os alunos... (Fragmento de entrevista, professora (Débora)).

Eu acho que essa escola e em outras escolas também, já seguem um modelo que já vem de muito tempo, tradicional... Até se pensa sobre outras formas, mas na prática isso não acontece. Esse modelo de escola até funciona pra alguns, mas não pra todos! [...] Eu vim de uma escola que não era “ciclada”, mas muitas vezes o ciclo se confunde com o que não é ciclo. (Fragmento da entrevista realizada com a professora (Rossélie))

Nesse sentido, no segundo semestre do ano de 2015 a SMEDPOA (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre), determina para todas as escolas que constituem sua rede, diretrizes para a organização pedagógica. Esse documento, conhecido como Documento Orientador pauta regulamentações para o Ensino Fundamental do município, subsidiadas por três eixos – Articular, integrar e qualificar – com o intuito de efetivar o processo de enturmação²⁴ e organizar a prática pedagógica nas escolas.

²³ Este termo é visto em Bossle (2008), denominando, a partir das interpretações construídas em sua tese, uma dicotomia entre a organização pedagógica por ciclos e as práticas no cotidiano escolar. Segundo o mesmo, “[...] parece que desenvolvemos um movimento contraditório de resistência ao ter, fortemente, a organização ciclada e, no cotidiano escolar, práticas seriadas, [...] Não se trata da identificação destas práticas seriadas somente no momento da avaliação dos estudantes, mas, de maneira significativa, em nossas práticas isoladas e individualizadas durante todo o tempo.” (BOSSLE, 2008, p.212)

²⁴ É denominada enturmação o processo geralmente realizado ao fim do ano letivo de construção das turmas para o ano seguinte, em contextos escolares, a partir também das avaliações nos conselhos de classe. Nesse processo existem alguns aspectos que são levados em conta pelas escolas, no caso do contexto em que a pesquisa foi realizada, esse processo se dava a partir do diagnóstico feito pelas professoras referência de cada turma, em uma reunião coletiva com os docentes de cada ciclo. Nesta reunião os docentes avaliavam o desempenho de aprendizagem de alunos específicos, bem como aspectos comportamentais, para que houvesse certa equidade cognitiva nas turmas e de maneira mais corporativista, para que o próximo docente conseguisse manter desenvolver sua prática pedagógica ao longo do próximo ano sem muitos contratemplos.

Utiliza como diretrizes três aspectos fundamentais da Educação Pública: acesso, permanência e desempenho, deixando clara a opção de enfatizar a permanência e o desempenho. Estas orientações surgem com o argumento de padronização da Rede para uma otimização nos processos de gestão administrativa-pedagógica, o fragmento que segue demonstra essa intencionalidade, ainda que de maneira sutil,

A implementação de políticas pedagógicas perpassa as questões específicas de cada comunidade escolar, representada na totalidade de seus segmentos e articulada através de mecanismos de regulação democrática que assegurem na escola a eficiência e a transparência de sua governança. Por outro lado, cada uma das escolas, respeitadas as suas especificidades, faz parte de uma rede maior, daí o papel gestor mais amplo dessa mantenedora. A fim de que sejam traçadas estratégias para melhor assegurar os aportes pedagógicos que são a base da qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, referenciamos aqui algumas orientações mais abrangentes no que tange à gestão escolar. (Fragmento retirado do Documento Orientador disponibilizado de forma impressa nas escolas da Rede Municipal de Ensino em dezembro de 2015)

Essa intencionalidade fica mais evidente no diálogo com um dos membros da equipe diretiva (Augusto), fragmento retirado do diário de campo nº01, 28 de outubro de 2015,

Acompanho o participante no caminho até o pátio da escola, neste percurso inicio a conversa perguntando sobre a gestão desta equipe, pergunto como está sendo essa experiência, conta sobre as boas lembranças da gestão, de estar mais próximo a comunidade, mas também da demanda de questões para dar conta, inclusive os conflitos. Ainda mais agora com esse documento. Pergunto o que ele acha do documento, ele responde: Ah, isso vai dar o que falar né! Eu tenho que olhar como docente também, mas eles estão querendo assim... Padronizar a Rede né,. Por que a Rede é muito grande, tem muitas escolas, assim fica mais fácil de administrar, porque cada escola tem um funcionamento. Mas vai tirar de uns e dar pra outros, o que vai contra o caminho que a Educação Física vem percorrendo aqui na escola. Mas vamos ver né! (Diálogo construído com um dos membros da equipe diretiva (Augusto) no dia 28 de outubro de 2015, registrado no diário de campo nº01)

Nesse sentido se expressa o primeiro embate com relação ao que se materializa através deste documento, a descaracterização da proposta democrática e autônoma pensada para os ciclos de aprendizagem que embasam o contexto pesquisado, pois a padronização nas esferas

administrativa e pedagógica da Rede vai contra o princípio dos ciclos, de autogestão por parte das escolas. Princípio este que se justifica a partir do entendimento de que cada cultura escolar possui suas peculiaridades, compartilhamentos e modos de funcionamento e que nesse sentido, a escola inserida neste contexto, possa estar mais próximo possível da sua comunidade, se tornando mais participativa, coletiva e democrática, dotando de sentido as aprendizagens para os que dessa cultura compartilham.

Uma proposta pautada nos princípios descritos anteriormente – democrático e autônomo – está ligada a configuração da autonomia dos professores de Educação Física do contexto investigado. Uma vez que ao participar de maneira democrática das decisões que pautam seu trabalho político-pedagógico, o docente pode materializar sua autonomia de maneira integral, assim como entendido por Contreras (2012), que não caracteriza a autonomia apenas como um processo técnico-instrumental, mas sim como também a possibilidade de uma liberdade em se manifestar intelectualmente.

Entendo que a busca por uma unidade pedagógica no ensino seja importante, enquanto princípio para a construção de um projeto de educação coerente em que o educando – foco principal desse processo – se torne também parte disso. Que tenha seu sentido na construção e reconstrução dos sujeitos que participam desse processo, se tornando gradativamente mais conscientes, que tenham condições de, a partir da reflexão sobre sua realidade, intervir e lutar contra os processos de coerção a que estão submetidos.

Nesse sentido, a busca pela unidade não significa padronizar e sim, como escrito por Freire (2013) respeitar o saber dos educandos, assim como respeito à autonomia do Ser do educando e de maneira intrínseca nesse processo, exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, ações que também fazem parte da configuração da autonomia dos professores.

Nesta perspectiva, o conceito de padronização está muito ligado a um processo de educação neoliberal (Santomé, 2003), em que a eficiência da prática pedagógica se sobressai ao processo de ensino-aprendizagem, a

aprendizagem social e participação coletiva, diminuindo o protagonismo dentro do ambiente escolar. Também representa uma potencial desvalorização da cultura escolar própria de cada contexto.

Minha intenção aqui não é interpretar cada aspecto deste documento e sim os aspectos que se pareceram relevantes na configuração da autonomia dos professores de Educação Física. Assim, dois dos aspectos que emergiram com mais força nos debates da escola Terra e que sem dúvida pautaram as discussões, são a diminuição da carga horária das disciplinas de Educação Física e Arte e Educação e a obrigatoriedade das escolas em organizar o quadro das disciplinas por períodos de cinquenta minutos²⁵.

Estes dois aspectos tomam certa importância, a ponto de embasarem a pauta de duas reuniões pedagógicas, uma a pedido do coletivo de professores, que buscava esclarecimentos e um espaço de debate sobre as possibilidades e limites desse documento e outra com solicitação da equipe diretiva, como forma de novamente abrir para o debate coletivo, apresentar um possível quadro de organização das disciplinas por períodos. Por parte dos docentes, esse ambiente de discussão surge como uma possibilidade de mobilização de parte do coletivo que é contrário a essa regulação.

A equipe diretiva se posiciona favorável a implementação desse documento e utiliza alguns argumentos para justificar a opção,

*E como professora, pra mim não faz diferença se são sessenta minutos ou cinquenta. O meu trabalho eu tenho que fazer igual! Perde tempo duas disciplinas, mas ganham tempo outras três, se a gente fala em equilíbrio e justiça de currículo, pra um lado ou pra outro, a gente peca! O que eu vejo de positivo nesse documento? **Tem mais gente nas sobras (períodos vagos, também chamados de “janela), mais gente para estabelecer parcerias, mais gente na substituição, de ter apoio no recreio, de ter apoio no trabalho de SOI, sabe?** Eu vejo que a gente tem mais possibilidades de fazer outras coisas, que do jeito que a gente está não é possível! Eu não tenho argumentos pra dizer: “trabalhar por períodos é bom” ou “trabalhar por módulos é bom”, porque eu acho que o trabalho é possível em ambos. O que eu vejo é que parece que o bom é ter*

²⁵ A escola Terra se organiza em quatro módulos de sessenta minutos, dois antes do recreio e dois após. Nos dias de reunião pedagógica – as quintas feiras – a organização é diferenciada. Os quatro módulos são reduzidos para trinta e sete minutos, sem intervalo entre eles. Nesse dia os alunos são liberados mais cedo, a rotina da escola se configura de outra forma, desde a equipe de nutrição que prepara as refeições até a equipe de limpeza e manutenção.

gente na sobra (Diálogo construído na reunião pedagógica do dia 05 de novembro de 2015)

Então essa discussão de períodos e módulos ela já era pontuada a muito tempo, na entrega de quadro para a SMED, o que acontecia era sempre uma resistência! Principalmente pelos períodos de quinta feira, que a gente trabalha 37 minutos considerando isso legalmente, como se fosse 60 minutos, como se fosse um período de uma hora! Então o professor que trabalha um período na quarta, tem o mesmo valor de um professor que trabalha 37 minutos na quinta, e isso mexe na nossa grade de horários, porque a gente coloca quatro módulos de uma hora e o resto da rede trabalha com cinco, algumas escolas tinham esse diferencial dos módulos... Então esse ano, isso veio documentado, esse documento orientador ele vem todos os anos, é um documento que orienta as escolas para regras gerais assim... É a primeira vez que isso vem documentado “Tem que ser assim”, não pode ser diferente... Então naquele primeiro momento a gente nem pensou nisso, a gente já tinha uma ideia de mexer na quinta feira para adequar, ser um pouco mais parelho, com os períodos de 50 minutos. (Fragmento de entrevista com membro da equipe diretiva (Rosa) realizada no dia 28 de dezembro de 2015).

Estes fragmentos expostos demonstram que a equipe utiliza o argumento da melhor organização do quadro de professores, bem como da Rede como um todo, para suprir uma necessidade da própria Rede, de falta de Recursos Humanos ou do elevado número de biometrias. Assim, a solução se dá quando, a partir do fechamento de carga horária do coletivo docente por períodos de cinquenta minutos muitos deles teriam horas sobrando, e então ficariam a disposição da escola para substituições que fossem necessárias.

Entretanto, também entendo, a partir dos diálogos estabelecidos com a equipe e as falas nas entrevistas, que esse processo de hierarquização já acontece a bastante tempo. O que demonstra que de certa maneira a escola Terra se mostrou também um espaço de resistência aos modos de verticalização das relações, mas que em certos momentos existe o sentimento de impotência, de “não há porque brigar”.

Essa relação, construída a partir de uma autonomia relativa de gestão da escola, denota a relação hierárquica do contexto pesquisado com a mantenedora. Em muitos momentos faz com que essa hierarquia se sobressaia a vontade ou aos argumentos da equipe diretiva da escola Terra. Essa interpretação é relatada no diário de campo nº03, no dia 28 de dezembro de

2015, ao fim da realização das entrevistas semiestruturadas com membros da equipe diretiva, julgo necessário também apresentar outros elementos que embasam minha interpretação,

Ao fim das entrevistas com a equipe diretiva, uma interpretação é necessária. Percebo que a equipe diretiva de maneira geral, se posiciona favorável ao (D.O), pois em grande parte entende que é como “entrar em briga perdida”, ou ainda criar um embate desnecessário com a mantenedora, uma vez que, como foi dito em reunião pedagógica, no dia 05 de novembro de 2015, “este documento não está em discussão”, demonstrando dois aspectos: primeiro, que as orientações vêm em forma de verticalização, sem possibilidades de subversão. Segundo, a “política da boa vizinhança” com a mantenedora, que está relacionada também a gestão de recursos de recursos humanos e econômicos da escola Terra, (Fragmento do diário de campo nº03, no dia 28 de dezembro de 2015)

Tem outras coisas pra lutar! Outras brigas que são mais necessárias. (Diálogo com membro da equipe diretiva (Fabiana) no dia 23 de dezembro de 2015)

Então algumas brigas a gente tem, por exemplo, a gente teve a briga da greve, que o diretor defendeu o grupo de professores “com unhas de dentes”, na época da greve se colocou totalmente a favor dos professores, não entregamos o ponto, [...] na greve do ano passado... E a gente se colocou totalmente a favor do grupo... A mesma coisa na greve desse ano – O que o grupo decidiu? Decidiu fazer greve? Ok! A escola vai estar aberta, nós vamos apoiar! Aí teve quatro professores que disseram: nós não vamos fazer greve! Nós respeitamos a escolha dos professores, abrimos a escola na greve, trabalhamos na greve e estamos trabalhando agora na recuperação da greve! Causas assim, que a gente acha que vale a pena, que a gente acha que tem que ser discutida, a gente vai junto com os professores, quando a gente vê assim “não vai ter outra alternativa”, então é um desgaste que não tem necessidade, entende? (Fragmento de entrevista com membro da equipe diretiva (Rosa), realizada dia 28 de dezembro de 2015.)

Partindo destes fragmentos do material empírico, outra interpretação é possível. A naturalidade com que a verticalização nas relações de hierarquia institucional²⁶ é tratada no ambiente escolar por parte de seus integrantes. Entendo que todos os sistemas educacionais são gestados a partir de diversos

²⁶ Trato como hierarquia institucional, nesse caso, aquela estabelecida pela mantenedora para cada função ou cargo dentro da escola.

setores e que por ser uma grande rede de ensino, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre não seria diferente.

Não pretendo desconstruir ou negar a necessidade de uma divisão de funções da Rede ou de qualquer outro sistema educacional, entendendo que é necessário para que se tenha uma possibilidade maior de comunicação entre os poderes políticos, a fim de se potencializar o ambiente escolar. Entretanto, me chama atenção, o modo com que essa hierarquia é pensada e influencia no funcionamento e os modos de gestão das escolas e do coletivo docente.

Contudo, ao olhar para algumas ações que são pensadas e implementadas de maneira vertical, sem muitas possibilidades de debate, sem dar voz aos que estão no “chão da escola”, não posso deixar de pensar, que a possibilidade de mais ações horizontais no trato com as diversas hierarquias é que poderia construir uma efetiva unidade no que tange a construção de um projeto de educação.

Do mesmo modo que a equipe diretiva, o coletivo docente também estabelece algumas representações sobre o (D.O). Neste momento, passo a interpretar de que maneira o coletivo docente se posicionou com relação à colocação deste documento para a escola e nesse sentido, buscou consolidar sua autonomia nessa cultura. Essa importância do debate sobre a diminuição da carga horária das disciplinas de Educação Física e Arte e Educação também se materializa por pautar os diálogos construídos na sala dos professores, caracterizando a pluralidade de posicionamentos sobre estas orientações. As opiniões podem ser definidas em três grupos, inicialmente os docentes favoráveis a implementação deste documento, que são o segundo maior grupo na escola Terra, constituído *na sua maioria*²⁷ por docentes com

²⁷ Estes docentes mais experientes em parte, participaram do debate para a instituição dos ciclos de aprendizagem, e em alguns casos, demonstram o entendimento de que os ciclos também tenham sido uma espécie de imposição naquele momento histórico e que se estas mudanças são necessárias que sejam feitas. “Gente! A gente teve os ciclos, tudo bem, tudo lindo maravilhoso. Mas agora não é mais assim, então se tem essa mudança, acho que vale experimentar” (**Fala de uma professora do 3º ciclo durante a reunião pedagógica em que se apresenta e discute a proposta do documento orientador**).

Vale ressaltar que este grupo não se constitui apenas por docentes com mais “tempo de casa”, mas possui outras componentes, como professores que estão no meio do seu percurso docente, mas que veem estas professoras mais experientes como seus pares. Há ainda dentro deste grupo, docentes que

mais tempo de docência e “de casa”. Este grupo de professores utiliza como argumentos também o argumento da unificação da Rede, mas o argumento que é possível ouvir de alguns sujeitos, incluindo participantes do estudo, é que essa nova organização representa menos tempo com os alunos,

As vezes até é bom! Porque para os grandes não faz diferença, tu tem que dar aula igual, mas para quem trabalha com os pequenos duas horas é muito tempo, eles ficam muito agitados. (Fragmento de um diálogo estabelecido com a participante (B) durante uma aula, numa quadra improvisada ao lado dos banheiros, no dia 18 de novembro de 2015)

Esse debate pode caminhar no sentido de demonstrar certo desinvestimento pedagógico por parte de alguns professores. Suas condições de trabalho – aqui mais relacionadas ao alunado e a ausência da família do que a condições materiais e de trabalho – aliada ao sentimento de desvalorização da disciplina de Educação Física influenciam tanto o pensamento quando a prática de alguns professores na escola Terra.

Ai “guria”, eu não vejo a hora que isso acabe! Eu preciso de férias, eles – os pequenos – sugam muito a gente! E Além disso tem o fato de que o professor de Educação Física tem que ser professor, psicólogo, pai, mãe... E por aí vai! Claro que não são todos né, mas na maioria eles vem pra escola não sabendo o mínimo sobre educação. A gente chama a família para conversar, eles não aparecem, é tipo um “te vira” da família. Eu entendo as condições que muitos deles vivem, mas tem muitos também que vivem nas mesmas condições e estão sempre na escola. Se a família não apoiar o professor, não tem como dar certo, é triste... Mas é a realidade que a gente tem! (Fragmento de um diálogo estabelecido com a participante (B) durante uma aula, em uma dos parquinhos da escola, no dia 02 de dezembro de 2015)

Entendo que esse sentimento de desinvestimento pedagógico por parte de alguns docentes, aparece como um elemento dificultador para que ele construa e exerça sua autonomia intelectual e pedagógica na escola. Nesse contexto, os docentes passam a estabelecer uma relação técnica-instrumental²⁸ com a construção de conhecimento. Pois, não participam das

tem uma relação de confiança com membros da equipe diretiva e por isso compartilham das mesmas representações sobre as mudanças na estrutura.

²⁸ O conceito de racionalidade, cunhado por Giroux (1997) em que define que entre outras coisas, “ela se refere aos interesses que definem e qualificam a forma como estruturamos e empregamos os problemas

decisões sobre seu próprio trabalho, e passam a reproduzir propostas e atividades que muitas vezes não representam o contexto em que estão inseridos ou mesmo, constroem sua prática pedagógica com quase nenhuma intencionalidade.

Essa relação técnica-instrumental em um contexto educacional, dificulta uma construção mais orgânica com a cultura escolar, o que possibilita a reflexão sobre representações e compartilhamentos mais internos daquela cultura que poderiam ser potentes na construção de aprendizagens significativas no contexto educacional.

Entretanto, como colocado anteriormente, é possível perceber outro movimento em relação às orientações da SMED, o grupo de professores que se manifesta contra o Documento Orientador. Esse é a parcela com maior número de adesões e é composto por um grupo diverso de professores²⁹. Caracterizado como ponto de resistência dentro do contexto escolar. Esse coletivo se pauta em argumentos mais ideológicos e pedagógicos do que os pontos administrativos, ressaltados anteriormente.

A falta de diálogo e a verticalização da relação com SMED é o primeiro elemento de debate que surge a partir de representantes dos movimentos políticos e associações, que atuam na escola Terra.

Documento orientador é isso... Fere a autonomia das escolas. A partir do momento que tu diz a partir de agora todas as escolas tem que se organizar por períodos e reduzir a carga horária de arte e educação e educação física, fere a autonomia das escolas porque as escolas não podem mais decidir como elas vão se organizar, né? Então pra mim isso é um dos grandes problemas... (Fragmento da entrevista realizada com a participante Débora.

[...] estou aqui como docente. Em nenhum momento ouve uma discussão, nem com a comunidade, nem com os professores, muito

confrontados na experiência vivida.” (idem, p.35). Nessa ideia, ele apresenta o exemplo de programas curriculares e materiais didáticos “colocados” nas escolas, que são embasados em suposições sobre o mundo e por um conjunto de interesses. Neste sentido, entende que ao separar a ação de conceber da de executar, faz com que os professores se tornem técnicos que reproduzem os preceitos curriculares estabelecidos anteriormente. O autor afirma que, “As decisões dos professores quanto ao que deveria ser ensinado, como isso poderia satisfazer as necessidades intelectuais e culturais dos estudantes e como isso poderia ser avaliado, tornam-se pouco importantes nestes programas, uma vez que eles já definiram e responderam tais questões” (Giroux, 1997, p.35)

²⁹ Esse grupo também é composto por docentes que tem muitos anos de docência, mas que tem uma história ligada às lutas políticas dentro da classe docente. Muitas participaram dos debates acerca da implementação dos ciclos de aprendizagem e veem nesse documento uma perda nos direitos adquiridos.

menos com a equipe diretiva, que teve que correr atrás de subsídios para formar essa ideia em menos de um mês. Não tivemos contato com a secretaria de educação para ver o que a escola achava mais proveitoso, o que pra nós e para o aluno, era melhor. (Diálogo estabelecido na primeira reunião de discussão do documento orientador, 05 de novembro de 2015)

Esta medida não está de acordo com a política educacional democrática, pois foi apresentada de forma unilateral, para facilitar apenas um setor funcional e não o principal, que abrange professores e alunos da sala de aula. Por fim solicitamos a manutenção da organização por módulos para o ano letivo de 2016 e sugerimos a abertura de fóruns de discussão, para a reestruturação da grade curricular em consonância com a organização por períodos. (Fragmento do documento criado pelo coletivo de professores contrários a imposição do D.O.)

Ah, a gente ouviu muito falar na organização da escola, na organização da escola. Eu divido bem a escola em dois blocos, tem a parte administrativa, que é bem importante! E tem também a parte pedagógica. Vejo como assim: os pés e as mãos, são a parte administrativa, mas o coração é o pedagógico! E essa organização tão bela, ela pode acontecer, mas se for pra prejudicar o pedagógico, ela não tem sentido. Dentro de uma escola, o administrativo tem que estar em função do pedagógico e não o contrário! (Diálogo estabelecido na primeira reunião de discussão do documento orientador, 05 de novembro de 2015)

Nesse sentido, as tensões antes mencionadas começam a emergir, pois com o discurso da necessidade de uma padronização da RMEPOA, este documento é “colocado” nas escolas, sem antes ser discutido nos seus contextos de implementação. Essa verticalização incomoda parte do coletivo docente na escola Terra, pois fere o princípio de autonomia das escolas, de se organizarem da melhor forma possível de acordo com sua cultura escolar, priorizando uma gestão administrativa em detrimento do pedagógico e da autonomia política dos professores.

Outro posicionamento assumido por esse coletivo é o entendimento de uma hierarquização de disciplinas na Rede Municipal, pois enquanto algumas disciplinas ganham mais períodos para construir um tipo de conhecimento, outras disciplinas perdem, ficando evidente a importância dada a algumas disciplinas, como português e matemática, por exemplo, enquanto educação física e arte e educação são, de maneira evidente, colocadas como de menor

valor para a mantenedora, em virtude talvez de sua construção histórica e da representação de educação física como um suporte a outras disciplinas apenas.

Pra mim o mais preocupante era uma questão de visão de educação, que educação é essa que eu quero ter dezenove períodos de uma lógica de construção de conhecimento e só quatro de outra! Porque são dois de arte e educação e dois de educação física. [...] A gente tem que estar reafirmando nosso valor, a nossa necessidade sabe, é um chato sabe, a gente já fez isso lá na década de 80, a gente vem fazendo desde que acho que o mundo é mundo sabe... (Fragmento da entrevista realizada com a participante Débora).

A respeito de a Educação Física ser entendida como um suporte para outras disciplinas, essa representação é compartilhada por muitos membros dessa comunidade escolar. Esse entendimento está presente nas conversas informais na sala dos professores, nos conselhos de classe – quando o docente de educação física não tem representatividade de avaliação perante a professora referência ou quando seus argumentos não são levados em conta frente ao grupo das outras disciplinas – na construção de um planejamento interdisciplinar – em que a professora referência elabora as atividades a partir de seus objetivos e utiliza a educação física como uma sequência do seu planejamento. Esse entendimento aparece mais especificamente nas falas de membros da equipe diretiva,

Eu acho que a EFI complementa esse trabalho formal propriamente do conhecimento, da leitura, da escrita, do desenvolvimento do conhecimento cognitivo, ela complementa porque ela traz essas outras habilidades que permeiam o conhecimento da pessoa. (Fragmento da entrevista realizada com um dos membros da equipe diretiva, (Rosa)

[...] eu já tive professores que foram tri parceiros assim, “preciso trabalhar a questão corporal com eles, motricidade fina, sabe? Lateralidade” Já tive.[...] Eu acho que (a Educação Física) é uma das áreas que mais contempla, porque é uma área que abraça todo mundo né [risos], aquele que não se aguenta mais lá na sala de aula, lá no esporte é: vem! sabe? [...] Eu gosto muito... Por que são professores que incentivam “vamos num campeonato”, “vamos levar aqui, vamos levar ali”, “vamos fazer”, e muitas vezes acabam sendo a nossa válvula de escape com aquela turma que está mais agitada, né? Também tem esse sentido, mas é um grupo que a gente pode contar também, “oh, precisamos de tal coisa. Vamos lá e

organizamos". (Fragmento da entrevista realizada com um membro da equipe diretiva (Fabiana)

Apesar de, ser em parte entendida como um suporte para as professoras referência do primeiro e segundo ciclo, a Educação Física na Escola Terra também é vista como uma área que se organiza curricularmente de maneira autônoma de acordo com o seu contexto. O coletivo da área se reúne a alguns anos, buscando dar uma sequencialidade para prática pedagógica nesta escola. Assim, partindo de uma reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, se inicia a tentativa de construção de um currículo da Educação Física, esta intencionalidade se expressa na fala de membros da equipe diretiva,

Os professores aqui na escola costumam se reunir, pra ver o que eles vão trabalhar em cada ciclo e esse foi um trabalho que de dois ou três anos pra cá que a gente começou a fazer, para que não seja assim: tu trabalhou tal conteúdo em tal turma num ciclo e depois no outro ciclo tu vai repetir aquele trabalho da mesma forma. Então, que tenha uma sequência de trabalho, aqui na escola o pessoal esta tentando fazer esse tipo de coisa, que os alunos não fiquem revendo as mesmas coisas. Então, se fez tipo um currículo aqui na escola da educação física pra se trabalhar em cada ciclo, e eu acho isso bem importante né, essas questões... (Fragmento da entrevista realizada com membro da equipe diretiva Augusto, sobre o trabalho da Educação Física na Escola Terra)

Eu acho que a gente já teve um grupo fechado de educação física. Que era um grupo muito habilidoso no sentido de planejar junto, de escolher as melhores tarefas, de dividir, os anos iniciais trabalhavam mais expressão corporal, depois começava a introdução dos esportes, depois nos anos finais era mais esportivo, eles coordenavam o que era para cada faixa etária, o que era o ideal e cada um trabalhava de acordo com aquilo que eles mesmos tinham feito de planejamento. Quando algumas pessoas saíram do grupo da educação física, ou porque se aposentaram ou porque foram pra outro setor, isso se perdeu um pouco [...] vejo que tem uma tentativa de reorganizar esse trabalho, fazer um trabalho em conjunto, com etapas e procedimentos. (Fragmento da entrevista realizada com membro da equipe diretiva (Rosa) sobre o trabalho da Educação Física na Escola Terra)

Portanto, É possível observar que para parte do coletivo docente da escola Terra essa verticalização representa além de uma reorganização

estrutural das escolas, mas se caracteriza como a precarização e hierarquização do trabalho docente.

É uma despolitização! Por que como o professor não vai ter tempo de se engajar pipocando de escola em escola, não constrói vínculo nenhum. E também uma hierarquização das disciplinas né, por que matemática e português tem cinco períodos e nós só dois? (Fala da professora (Débora) em diálogo com outra participante do estudo, professora (Elaine) no dia 04 de novembro de 2015, sobre a possibilidade de ter que completar carga horária em outras escolas)

Imagina! Tu dar aula em uma escola na Zona Sul e outra na Zona Norte! Tu passa mais tempo te deslocando... E Tempo de intervalo? Quando tu deveria estar almoçando é aí que tu vai te deslocar. Então é assim, “tu vai te dividir em duas escolas, te vira!” (Diálogo da professora (Elaine) comigo, em um dos corredores da escola, no dia 04 de novembro de 2015, sobre a possibilidade de precarização do trabalho docente que se instala na Rede)

O movimento de resistência do coletivo docente coloca que o problema não está na necessidade de se ter orientações, mas sim na imposição deste documento, sem antes ele ter sido discutido nas escolas, ferindo a autonomia das escolas e dos professores em se posicionar, dialogar e construir coletivamente um projeto de educação, o que possivelmente tornaria esta comunidade escolar sujeitos dessa construção.

Portanto, esta categoria foi construída partindo de dois vieses. Em um primeiro momento, a autonomia dos professores influenciada por um contexto que não tem favorecido o diálogo de maneira horizontal entre as instituições que pensam a educação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Constituído por ações pautadas em um modelo de gestão mais administrativa do que pedagógica. Buscando o controle da organização nas escolas pautado no discurso da eficiência e qualidade do ensino na Rede, por meio de atos que não representam a política educacional dos ciclos de de formação. Ao contrário, marcam o “desmanche” dessa proposta, com ações que pouco tem haver com uma gestão democrática. Configurando a autonomia dos professores mais como um fazer pedagógico do que intelectual e político.

Neste contexto, com tensionamentos entre modelos de gestão, hierarquização das relações e separação do coletivo docente (entre diferentes posições sobre o documento orientador), o diálogo entre as diversas instâncias educacionais, que pode ser um caminho para a construção de uma unidade para pensar uma educação popular e autônoma, fica restrito. Potencializando, a meu ver, a liberdade de planejar e executar seu planejamento. Assim, a autonomia intelectual dos professores fica restrita a algumas tentativas de debate e subversão da lógica neoliberal de construção do conhecimento.

O segundo viés que atravessa esta categoria de análise, parte do entendimento de que, mesmo com essa “atmosfera” de algumas incertezas e a verticalização das relações hierárquicas entre as esferas educacionais da Rede, o contexto pesquisado – Escola Terra – se mostrou um ambiente aberto a necessidade de diálogo que emergiu do coletivo docente, tanto dos docente favoráveis a implementação destas orientações, quanto do movimento contrário a esse documento. Mesmo tendo se posicionado a favor da implementação do documento orientador, o que entendo como uma busca ao exercício dos princípios de uma gestão democrática, demonstrando respeito aos movimentos políticos dos docentes e ao espaço de debate e posicionamento deste coletivo.

Porém, a construção destas interpretações está relacionada a uma análise do contexto macrossocial, em que a escola terra, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre está inserido. A partir de uma análise mais abrangente do contexto em que o estudo foi realizado, entendo que cada vez mais as políticas neoliberais são “absorvidas” por todas as instâncias da sociedade e nesse sentido se tornam barreiras frente a construção de uma educação que, além de acessível a todos, caminhe para a reflexão e consciência dos sujeitos que dela participam.

Apresento um acontecimento, que não é isolado, mas que ilustra em certa medida, a influência do contexto macrossocial na escola Terra,

É o período dos conselhos de classe, acompanho todos os participantes nos conselhos das turmas que estive observando. Inicialmente constato que a avaliação dos estudantes é feita de maneira processual, construída coletivamente (entre os professores), portanto, na maioria dos casos há consenso nos pareceres. Contudo,

nesses momentos é possível observar a relação estabelecida entre os índices de manutenção e as políticas de distribuição de verba para as escolas. O caso mais evidente é de uma estudante no último ano do terceiro ciclo (9º ano). Ela foi mantida por consenso entre uma grande maioria dos docentes deste ciclo, entretanto, as manutenções são avaliadas pela SMED, como uma forma de controle para que este número não seja alto. Assim, apesar de todos os indícios (frequência + avaliações), apontando para a possibilidade de ela retornar e atingir alguns objetivos determinados para esta etapa de ensino, a mesma é avaliada como apta a ir para o E.M.pela SMED. (Fragmento do diário de campo nº03, do dia 12 de dezembro de 2015. Dia de entrega dos resultados para estudantes do terceiro ciclo e seus familiares)

Neste sentido, este fragmento aponta para duas possíveis interpretações. A partir de diálogos estabelecidos com o coletivo docente da referida etapa de ensino, ficam evidentes os sentimentos de impotência e desvalorização do trabalho destes docentes, pois, para eles esta avaliação é o resultado de um longo processo de tentativas e acordos com a estudante e sua família. Assim, “passar por cima” desta construção, faz com que o trabalho docente perca a credibilidade e o controle nos processos de ensino-aprendizagem frente à comunidade escolar.

No entanto, tanto a escola terra quanto a própria SMED, argumentam sobre a importância destes índices, uma vez que a escola é avaliada³⁰ entre outras coisas, pelo número de manutenções e aprovações e atrelado a isso, estão as políticas de distribuição de verbas ou também chamadas de bonificações. Nesse sentido, estas metas de desempenho, são desenvolvidas com a intenção de mensurar a qualidade do ensino no país, estados e municípios.

³⁰ As instituições de ensino passam por diversos momentos de avaliação na qualidade do ensino. A exemplo disso indica a utilização do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que “possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. [...] As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos”. (visto em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>)

Contudo, em muitos momentos, pode potencializar a execução de medidas que mais tem haver com uma lógica mercantil – “incentivando” concorrência no ambiente escolar e nas Redes de Ensino, padronização das avaliações e dos currículos e ampliação do controle burocrático – do que efetivamente com uma educação popular e democrática. É importante entender que não me coloco contra estes índices, uma vez que é necessário avaliar o processo educacional para que pense em novos rumos para qualificar a educação. Não obstante, volto meu olhar para a maneira como estes índices vem sendo utilizados, para justificar a instauração de políticas educacionais mais relacionadas a lógica mercantil, como dito anteriormente.

A influência da gestão nesse sentido é apenas um dos elementos que configuram a autonomia do coletivo docente nesse contexto. Outro aspecto relacionado a esta configuração está relacionado às representações sociais construídas e compartilhadas - ou não - por este coletivo docente. A relação entre estes dois “componentes” faz com que os participantes do estudo se posicionem de diversas maneiras frente ao contexto em que estão inseridos.

Nesse sentido é que está construída a próxima categoria de análise, em compreender de que maneira as representações sociais pautam a configuração da autonomia dos professores de Educação Física no contexto pesquisado.

4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AUTONOMIA

Nessa categoria busquei relacionar a teoria das representações sociais desenvolvida no viés da psicologia social, embasada na vertente da psicanálise, à configuração da autonomia dos professores de Educação Física da Escola Terra. Esse movimento interpretativo se dá na medida em que identifiquei no campo de investigação, a partir dos participantes do estudo, representações diversas acerca da docência e da própria autonomia.

Para Jodelet (1989) observar as representações sociais são um empreendimento possível em muitos momentos, uma vez que “circulam nos

discursos, são trazidas pelas palavras, veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (idem, p.11). Nesse sentido, busquei compreender de que maneira essas representações sociais constroem e também são reconstruídas no contexto escolar e as relações que estabelecem com a construção autonomia docente.

Para Sá (2001, p.32) as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Portanto, as representações sociais se constituem em um processo dinâmico que sofre influencia de diversos contextos, sujeitos e nesse sentido, influenciam nos modos como os sujeitos entendem a autonomia e como ela se configura, a partir dessa dinamicidade, pois possibilitam representações diversas acerca da docência, de seus limites - condições materiais e gestão educacional com trato vertical - e possibilidades - trabalho coletivo e construção de conhecimento horizontal e dialogada - como exemplos.

Entretanto, apesar de se constituir socialmente nas culturas, para Jovchelovitch (2000) a subjetividade do representar está ligada ao individual, são processos dinâmicos mesmo estando fundamentadas na estabilidade das memórias sociais, tradições e na cultura. Para a referida autora, as representações “são mera reflexão do mundo externo na mente, ou uma marca da mente que é reproduzida no mundo externo” (idem, p.75).

Todavia, para Jovchelovitch (2000), o ato representacional vai para além da separação entre o universo externo e interno, ela entende o sujeito como um elemento ativo nesse processo de construção e reconstrução, apresentando nessa relação alguns aspectos significativos para a construção das representações: o caráter referencial – pois, é sempre uma referência de alguém para alguma coisa – o caráter imaginante e construtivo - caracterizado como uma ação autônoma e criativa - ; e sua natureza social - partindo do fato de que as categorias que estruturam e expressam o conceito, provem de uma cultura compartilhada.

Para Guareschi (2000, p.04), a representação social “está na cabeça das pessoas, mas não é a representação de uma única pessoa; para ser social

ela necessita "perpassar" pela sociedade, existir a certo nível de generalização". Cada indivíduo, ao observar o mundo ao seu redor, simboliza-o a partir de suas próprias leituras e daquelas que compartilha em sua cultura. Assim, "ela é, ao mesmo tempo, interna, isto é, existente nas mentes das pessoas, sem deixar de ser também externa, prolongando-se para além das dimensões intrapsíquicas e concretizando-se em fenômenos sociais possíveis de serem identificados e mapeados" (Idem, p.05).

Percebo que na teoria das representações sociais o objetivo é explicar os fenômenos e ações do homem, partindo da coletividade, sem "perder de vista" nesse processo, o indivíduo. Neste caso, entendo que, no contexto escolar, as representações se expressam na cultura escolar e docente e ao mesmo tempo são construídas por ela, por seu caráter dinâmico. Assim, no caso dos professores, a cultura escolar parece ser um forte marcador das representações que são compartilhadas acerca do ensino e da docência, nem sempre de modo hegemônico, mas compartilhada.

A partir do movimento de análise das informações obtidas através do trabalho de campo pude identificar diferentes formas de os professores representarem sua autonomia. Algumas destas representações parecem ter relação com os conceitos atribuídos, pelos docentes, à ideia de autonomia; outras representações parecem indicar como os professores concebem a materialidade da autonomia na escola. Ainda, em alguns momentos é possível considerar que há a presença de conflito, a partir de algumas destas representações.

4.2.1 Autonomia como Liberdade

Anteriormente, no processo de construção do referencial teórico deste estudo, corroboro com a ideia de Contreras (2012), Freire (2013) e Zatti (2007), em que os autores entendem que a autonomia docente não é a própria liberdade, mas sim se torna possível mediada por um contexto pautado por ela, no sentido de ter condições de diálogo, liberdade em se posicionar

politicamente e pedagogicamente construir o seu trabalho da maneira que cada um, em sua particularidade, representa ser possível.

Nesse sentido, autonomia emerge do campo como a possibilidade de os professores proporem e realizarem seu trabalho, a partir de coisas que os instiguem. Essa interpretação é possível a partir de elementos empíricos nas falas de alguns dos participantes do estudo,

não seja uma coisa imposta entende?[...] algum projeto que eles tenham, algum projeto que eles queiram fazer, o que eles pensam que é importante. (Fragmento de entrevista realizada com membro da equipe diretiva Augusto)

Eu acho que é juntar a questão da iniciativa com a possibilidade de... (Fragmento de entrevista com a professora Débora)

[...] Eu acredito que a gente tenha... Autonomia é diferente de fazer o que quer? Acho que a gente tem uma grande parte de autonomia dentro da escola como professora, quando a gente define nossos planejamentos, quando a gente define projetos, quando a gente define organização das turmas, como a gente vai organizar nossa própria turma, em que trabalhos a gente vai se envolver [...]. (Fragmento de entrevista realizada com membro da equipe diretiva Rosa)

Estes fragmentos revelam que a autonomia é entendida como a liberdade que os docentes possuem de desenvolver seu trabalho. Há o entendimento de que não se tem uma regulação ou cerceamento por parte da equipe diretiva no trabalho docente na Escola Terra. Assim, outras representações também são construídas pelos participantes, em alguma medida, do mesmo modo são compreendidas como sinônimo de liberdade. Liberdade de construir e sugerir propostas, de se expressarem e se posicionarem.

[...] então os professores tem assim a liberdade de colocar nas reuniões, [...] então de certa forma os professores tem uma autonomia assim, de criar, de pensar numa forma de trabalhar com os alunos. [...] É bem livre, não tem, vamos dizer assim, uma imposição da direção ou da coordenação pedagógica [...]. (Fragmento de entrevista realizada com membro da equipe diretiva Augusto).

Aqui a gente tem autonomia... Eu acho que por mais que seja... O serviço público, as escolas públicas, eles te dão uma autonomia... Eu nunca trabalhei em escola particular, mas eu acho que deve ser bem diferente disso, que tu não tem autonomia... Tu tens uma coisa que tu tem que seguir e tem que ser no jeito da escola... Que eu até acho as vezes que aqui a gente precisava disso, por exemplo, a equipe ter uma linha pedagógica, tipo essa é a linha pedagógica essa é a linha da equipe é isso que a gente quer pra escola, elegeram a gente porque acreditam nessa linha, então agora a gente tem que seguir... as vezes eu acho que autonomia demais não é tão bom, porque te dá liberdade de não fazer também! Que é o que a gente tem as vezes... Não fazer! Então eu acho que tu tem que ter autonomia mas dentro de um rumo, tu tem que saber pra onde tu está indo, "Bom, essa escola vai trabalhar com este projeto", aí eu posso escolher, "Bom, eu não concordo com isso".
(Fragmento de entrevista realizada com professora Débora)

*No período da tarde, estou na mesa dos professores, conversando com a professora **Débora** neste momento, entra na sala o professor Alex, ele me olha e percebe que eu não sou dali, mas não entra em contato comigo. Permanecemos na mesa dos professores, aguardando um momento para entrar em contato com ele, quando ele se aproxima para organizar e pegar seu material, **Débora** o chama e diz: "essa aqui é a Camila, ela vai fazer uma pesquisa aqui na escola, sobre a nossa autonomia". Então me dirijo a ele, entrego o resumo do projeto com o TCLE anexo, dizendo que em outro momento gostaria de sentar com ele para conversar sobre a pesquisa e esclarecer alguns pontos sobre o desenvolvimento da mesma na escola, Alex responde: Claro! Mais tarde eu vou ler e aí a gente conversa e completa "hummm... autonomia dos professores... É complicado né... A gente tem autonomia, as vezes até demais, ninguém cobra nada né".*
(Diálogo com o professor (Alex), na sala dos professores, no dia 17 de setembro de 2015, para apresentação do estudo).

Partindo das falas da professora Débora e do professor Alex, é possível interpretar outra representação sobre a autonomia. Para Guareschi (2000) as representações vêm carregadas tanto de elementos positivos, quanto negativos, que só são possíveis de interpretar a partir de uma segunda análise. Nesse sentido, o fato da autonomia docente estar representada para parte dos participantes da pesquisa como forma do *não fazer*, também é entendido como autonomia, ou seja, ao pensar a autonomia como a capacidade do coletivo docente de se auto-organizar em relação ao contexto e suas relações, é possível interpretar que também há a possibilidade destes docentes em se colocar alheio as construções coletivas, interdisciplinares ou ainda ao projeto de escola que se pretende.

Esse posicionamento, a meu ver, pode estar relacionado com uma representação ligada a um conceito antagônico a autonomia, a heteronomia. É possível pensar que, para alguns docentes há a necessidade de um controle ou ainda um direcionamento de sua própria prática pedagógica. Ter alguém que diga o que fazer, nesse sentido, me parece mais confortável, principalmente para quem está no processo de inserção em um novo contexto educacional ou ainda, nos primeiros anos de docência.

Essa tomada de decisão está ligada as representações que os docente constroem ao longo de seu percurso formativo e de vida pois, nesse processo de construção, os sentidos atribuídos ao trabalho docente, a concepção de educação e educação física, podem fazer com que as construções coletivas, como o temas norteadores da prática pedagógica e da comunidade escolar, não tenham sentido e por consequência, não incorporem a prática pedagógica do professor.

Apesar de, a partir de um referencial mais relacionado à pedagogia crítica, entender a autonomia como também um ato político, consciente e intelectual sobre seu próprio trabalho e o seu contexto, o aspecto do *não fazer* é uma possibilidade. Entretanto, entendo como um aspecto negativo das representações construídas pelos docentes, pois vai de encontro ao entendimento da função do professor de construir um conhecimento significativo com a comunidade escolar, por meio de uma relação orgânica com o contexto em que se insere e as propostas de educação que são estabelecidas nessa cultura. Esse aspecto negativo também se materializa na fala da participante Rosa,

[...] vejo que tem uma tentativa de reorganizar esse trabalho, fazer um trabalho em conjunto, com etapas e procedimentos... mas também passa pelo pessoal do professor! Né? Eu sinto isso, passa muito pela forma como a pessoa enxerga suas aulas, ou tem prazer em vir pra cá trabalhar. [...] pessoas que não conseguem se envolver com o trabalho dos colegas, elas fazem um trabalho mais solitário, a minha turma, a minha sala, a minha porta... Eu fecho e dou a minha aula. [...] e aí é que eu digo que muitas coisas são pessoais, trazem na sua formação pessoal e aí tem problema de relacionamento com o grupo, com os alunos, com os pais, com a sociedade... [...]. Eu espero que um dia a gente chegue lá, mas a gente bate nas crenças e nas morais e dos princípios das famílias que trabalham aqui dentro, que

*são as famílias dos professores, então a gente tira muito por base do que a gente construiu durante a vida pra aplicar aqui e aqui não se aplica. [...] Porque na verdade é isso né, eu acho que a gente como professor precisa desmanchar conceitos que a gente traz e reconhecer outras coisas diferentes, se abrir mais, eu não posso me fechar no “meu conceito é certo e o outro é errado”. **(Fragmento de entrevista realizada com membro da equipe diretiva Rosa)***

Além do entendimento de liberdade como possibilidade de se colocar frente ao coletivo docente e equipe diretiva e como liberdade ideológica, outros participantes entendem que a autonomia docente se materializa no direito de ação, na liberdade de “fazer”. Neste sentido, a liberdade para “fazer” também se conecta com as relações professor-aluno, na construção da autonomia discente.

*Aí eu já começo a pensar assim, a autonomia, aí eu já começo a pensar no trabalho de sala de aula, com os alunos! Do que eles podem se apropriar... **(Fragmento de entrevista realizada com membro da equipe diretiva Fabiana)***

*Como é que eu vejo esse termo... Primeiramente seria assim, os alunos, eles terem leitura de mundo. A partir do momento que eles estão na escola, que eles vão tendo leitura de mundo, pra ver a importância que tem a escola pra eles, a importância que tem a educação na vida das pessoas né, e que isso não seja uma coisa imposta entende, [...] sejam transformadores no lugar que eles moram, pensem em melhorias pra comunidade, qualidade de vida pra eles, que eles saibam o que é qualidade de vida né... [...] porque aqui na comunidade tem um ciclo né as crianças estudam, chegam aí terminam o ensino fundamental, as meninas geralmente ganham filhos antes dos 20 anos, nem terminam o ensino médio, aí não dão continuidade aos estudos, tem os filhos, e os filhos acabam reproduzindo a mesma sequência dos pais, então... Também tentar ver com que eles rompam com isso né, mas daí eles precisam ter essa autonomia e essa autonomia seria essa leitura de mundo. [...] (nesse sentido está a autonomia do professor) Essa questão, o desinteresse dos alunos por exemplo... Está mais do que na hora de a gente pensar em alguma coisa, um trabalho coletivo de assim, tentar resgatar o interesse dos alunos pela escola. **(Fragmento de entrevista realizada com membro da equipe diretiva Augusto)***

Essa relação professor-aluno, caracterizada na fala de dois participantes da pesquisa, está relacionada a um entendimento de autonomia pautada em um viés mais progressista de educação, corroborando com a ideia de Freire (2013, 1996) no sentido de que é na relação professor-educando, que a

autonomia de ambos se configura. Autonomia, pautada na consciência sobre a realidade e construída coletivamente, que a partir da individualidade do papel de cada sujeito no contexto escolar, se tornam sujeitos ativos da transformação e luta.

Outra possibilidade de pensar em que sentido a autonomia docente é representada na escola Terra, é o entendimento de que não basta dar direito aos professores de exporem suas ideias e sugestões. É necessário valorizar estas propostas, incorporá-las ao planejamento e à organização da escola.

*[...] poder decidir, também tem esse poder de decisão, porque a autonomia tem muito desse poder de decisão também... Por que senão não adianta eu querer mas chegar lá as pessoas dizerem “não, não pode!” Então cadê a minha autonomia pra eu poder decidir o que eu quero ou não? **(Fragmento de entrevista com a professora Débora)***

*“E que os professores também, como eles tem essa autonomia de dar ideias e colocar coisas que eles achem importantes, que isso seja priorizado, que a gente tenha o foco assim “vamos trabalhar em cima disso”, a longo prazo, [...] Então precisa ter essa estimulação, partir aqui do pedagógico... e também assim, ter sempre um canal aberto pra receber assim as sugestões dos professores, [...] E uma das funções da direção por exemplo é oferecer condições para que tenha esse trabalho docente também, então é eles ter condições, os recursos que eles precisam usar **(Fragmento de entrevista realizada com membro da equipe diretiva Augusto)***

*E eu acho que a gente dá autonomia quando a gente deixa as pessoas escreverem, falar, colocar e a gente pensar o que a gente (enquanto equipe diretiva) vai fazer em cima disso, entendeu? Acho que é criar esses espaços... A gente tem esse espaço? Então os professores é esse espaço! Vamos sentar agora pra gente discutir... **(Fragmento de entrevista realizada com membro da equipe diretiva Fabiana)***

A representação de autonomia docente ligada ao poder de decisão se relaciona de maneira estreita com o entendimento abordado anteriormente, de o docente ter liberdade para pensar, construir e efetivar o seu planejamento. Entretanto, como vemos em Contreras (2012) e Tardif (2010), também pode estar relacionada ao controle sobre do seu próprio trabalho, como uma maneira

de ser reconhecido como parte integrante da cultura escolar e legitimar seu percurso e a própria disciplina da educação física neste contexto.

4.2.2 Autonomia como Processo Consciente

Apesar de uma certa representação de que a autonomia se constrói através de elementos como a liberdade e o desejo de cada professor nas formas de propor e realizar seu trabalho, outros elementos parecem ser deveras significativos na compreensão das representações acerca da autonomia, como a consciência e o comprometimento.

A partir de Contreras (2012) e Freire (2013), entendo a consciência como uma ação importante na configuração da autonomia dos professores de educação física, pois a ação educativa para que seja transformadora, envolve necessariamente reconstruir a partir de uma consciência coletiva e crítica.

Assim, parece haver um entendimento de que tal liberdade para a autonomia necessita ser sustentada por intencionalidade e comprometimento. Neste sentido, o professor teria autonomia para propor e construir as formas que permitam e levem à aprendizagem e à formação dos estudantes.

Acho que é tu poder fazer as coisas que tu acha que são importantes sem empecilho e também ter vontade, porque não é só poder fazer por que “ah me disseram que eu posso!”, não! É por que eu acredito que isso é importante então eu vou lá e faço. (fragmento da entrevista com a professora Débora)

Assim, não se trata apenas das vontades e idiosincrasias dos docentes, mas também a partir da relação que se estabelece com o contexto social, político, econômico e cultural.

Autonomia... Ela não quer dizer liberdade... “Fazer o que eu quiser”, não é isso... É saber que tu tá vinculado a uma instituição, á uma mantenedora em primeiro lugar, que é a prefeitura municipal de POA e a uma instituição que é a escola, onde tem as regras, tem assim, um currículo, tem um Projeto Político Pedagógico, onde tu tem que estar, com o teu contexto como professor, o teu pedagógico, de acordo com o que já tem uma construção... Anterior a tua chegada à escola ou mesmo uma construção coletiva, então a tua autonomia ela

vai até certo ponto, até onde essa construção coletiva assim, deveria permitir, vamos dizer assim, deveria orientar. [...] Penso que autonomia não é libertinagem, portanto ter parâmetros, pontos de referência são fundamentais. (Fragmento de entrevista realizada com o professor Carlos)

Ela encerra quando vem algumas demandas que são autoridade para todos assim, que vem de cima pra baixo e enfim, algumas coisas que são engessadas e a gente não consegue sair disso, mas em geral eu acho que a gente tem um trabalho coletivo de planejamento muito bom, que é o que nos garante essa forma de autonomia. (Fragmento de entrevista realizada com membro da equipe diretiva Rosa)

a escola não pode ficar, como vou dizer, assim.. fechada dentro de seus muros né... Na verdade a escola é um pedacinho da sociedade [...]” (Fragmento de entrevista realizada com membro da equipe diretiva Augusto)

Desta forma, os professores teriam autonomia de construir seu trabalho docente tendo como base as premissas e finalidades da instituição, dos componentes curriculares e da sua função social.

4.2.3 Autonomia: + individualidade – coletividade?!

Possivelmente relacionada a ideia de que a autonomia está caucada na liberdade de cada sujeito uma das representações que circulam neste contexto é que trabalhar coletivamente ou individualmente faz parte da autonomia de escolha de cada um. Ainda assim, outra representação identificada acerca da coletividade e individualidade no trabalho docente é de que a autonomia na escola impescinde de coletividade. A autonomia é entendida então, também, como ato, possibilidade, de construir, planejar, pactuar coletivamente.

“os professores tem autonomia para trabalharem, mas fica uma coisa muito individualizada, precisa ter um trabalho mais coletivo” (Fragmento de entrevista realizada com membro da equipe diretiva Augusto).

Tem também muito dessa questão de autonomia, dessa... Essa interdisciplinaridade, até multidisciplinaridade, vem muito do professor de educação física, de correr atrás, de estar assim, conversando com o professor regente, de... De não se fechar em si mesmo, no trabalho,

então eu creio que vem um pouco disso. [...] mas a autonomia é assim, tu poder trabalhar, com os alunos, com uma certa liberdade... Dentro da tua prática pedagógica, tomando as tuas decisões assim, que tu acha mais adequada pra aprendizagem do aluno, mas dentro daquilo que [...] foi construído de maneira coletiva no projeto político pedagógico, no planejamento curricular da escola e da mantenedora. (Fragmento de entrevista realizada com Alex)

Aí, voltando pro teu tema em si, e a tua autonomia vai até?? Onde esbarra no coletivo, até onde tu consegue dar conta sozinho porque eu não tenho uma autonomia pra pensar uma educação diferente sozinha... (Fragmento de entrevista com a professora Débora)

Nesse sentido, e corroborando com a ideia de Freire (2013), o qual afirma que a autonomia não se constrói no fazer solitário, é que proponho pensar a importância de conceber o trabalho coletivo como o meio e o fim para a construção de um projeto de escola que dialogue com os princípios de uma educação popular e democrática.

Entretanto, há outro lado deste fazer coletivo que se faz presente na escola Terra, justamente pelas representações que se entrecruzam no contexto escolar. Essa pluralidade de representações sobre aspectos já mencionados – a exemplo – a função da educação e da instituição escolar, se torna uma barreira para que essa coletividade aconteça,

Pode existir, um esforço individual, dentro de sua área de interesse, que acha mais importante, dentro daquilo que está se especializando, fazendo mestrado ou doutorado, mas a nível coletivo não... (Fragmento de entrevista realizada com Alex)

É bem livre né, não tem, vamos dizer assim, uma imposição da direção ou da coordenação pedagógica... [...] Mas daí já o trabalho em equipe né, o trabalho coletivo é o que falta né, os professores tem autonomia pra trabalhar, mas fica uma coisa muito individualizada, precisa ter um trabalho mais coletivo.[...] Precisa então unir esse professores novos, com sangue novo, trabalhar também com a vontade política da direção da escola, da coordenação pedagógica [...] Aqui na escola ela (a construção coletiva) está muito isolada ainda, depende muito de cada professor né... Um exemplo, a questão do trabalho com a cultura africana na escola, são poucos professores que trabalham com isso aí durante o ano inteiro, sem ser só ali no dia 20 de novembro. E a gente tem uma lei que é a 10.639 agora na LDB, que fala da obrigatoriedade de ensinar a cultura africana e a história da África, isso em todas as disciplinas. Então são poucos professores que trabalham durante o ano inteiro essa questão, [...] por que na verdade, os professores

são muito diferentes uns dos outros né, daí entra também a própria leitura de mundo que cada professor tem né, e isso também tá muito nessa questão de que conhecimento que tem esse professor e da importância desses assuntos, por isso que é importante a escola estar tencionando de uma certa forma né, mostrando a importância disso. (Fragmento de entrevista realizada com membro da equipe diretiva Augusto)

A partir destes diferentes elementos e representações acerca da autonomia docente é possível pensar, em primeira análise, que muitas vão de encontro umas às outras. No entanto, proponho considerar que estes elementos dialogam e compõem um entendimento de autonomia. Considero necessário dizer que as possibilidades e os entraves ao trabalho coletivo não se limitam a construção da prática pedagógica apenas na Educação Física (EFI), é possível perceber, em maior ou menor grau, que isso é atravessa a escola como um todo.

Busquei a escola Terra para este estudo, pois a partir de informações privilegiadas³¹, entendi que, partindo da necessidade dos próprios docentes, a EFI passava por uma reconstrução curricular, processo que de fato havia sido iniciado dois anos antes da realização do estudo³².

Entretanto, no decorrer do trabalho de campo, percebo que este processo se encontra “na gaveta”, haja vista que houve movimentos iniciais para essa reconstrução, envolvendo docentes que atuavam naquele contexto já a algum tempo, mas que no período de desenvolvimento do estudo, isso não acontece. Ao perceber isso, busco informações sobre essa construção e também entender o que impede a continuação desta reestruturação.

Assim, o relato que ouço é que esse processo foi perdendo força a medida que alguns docentes se aposentaram ou foram para outros cargos na escola Terra e que nesse sentido a escola passou por um movimento, entendido pelos participantes como de renovação na EFI. Estes relatos me levam a interpretar que os docentes que se inserem na escola Terra após nos últimos dois anos, se encontram em um momento diferente do percurso

³¹ Descrevo este processo no terceiro capítulo, que versa sobre a etnografia como marco teórico-metodológico.

³² Nessa construção estavam alguns participantes do estudo (Augusto, Débora e Carlos).

docente, em que a preocupação central está mais relacionada a compreender o andamento do contexto escolar, se inserir no coletivo docente, dar conta dos aspectos burocráticos e lidar com as tensões que atravessam o trabalho docente (a exemplo disso cito o trato pedagógico com os alunos).

Neste sentido, percebo uma relação heterônoma para a construção do currículo nesse período, pois ao dialogar com estes participantes, relatam que a construção de sua prática pedagógica parte do planejamento de uma das participantes com mais tempo de docência na escola Terra. Ao construir o planejamento anual, é levado em conta o que será desenvolvido por ela para então dar uma “sequência lógica” para a disciplina na escola.

Ademais, a autonomia parece ser entendida como a possibilidade de se estabelecer diálogo, debate e relações no coletivo (apesar de isso não ser um entendimento homogêneo). Parece que a ideia de individualidade está associada ao entendimento de que o elemento que prevalece na autonomia é a liberdade, enquanto que a ideia de coletividade parece estar associada ao entendimento de que o elemento que prevalece na autonomia é o comprometimento.

4.2.4 A Materialidade do Projeto de Escola a partir das Representações Docentes

A necessidade de um projeto de escola, coletivo e em acordo com a comunidade escolar é crucial para a comunidade escolar. Isso se expressa nas falas dos participantes da pesquisa. Essa construção é importante, na medida em que se torna um balizador das ações educacionais que ganham sentido em determinada comunidade escolar.

Para que isso aconteça, entendo ser necessário o trabalho coletivo, não apenas o pedagógico, mas efetivamente coletivo no sentido da participação de toda a comunidade, na construção, desenvolvimento de temas balizadores, no entendimento de educação e sujeito que aquele contexto pretende construir.

Entendo que há uma preocupação, aparentemente recente na escola Terra, em construir um projeto de educação e de escola que atenda as

necessidades da sua comunidade e dos seus alunos. Esse projeto é abordado na forma de Temas Geradores para o ano letivo e as práticas no cotidiano escolar devem estar voltadas a esse tema.

*Uma questão assim, quando a gente fica 20 horas numa escola e 20 horas noutra, a gente demora assim pra pegar um pouco o andamento da escola, mas existe uma preocupação da equipe, da supervisão, de fazer, de estimular projetos temáticos, a nível de [...] a nível de escola... O próprio trabalho da escola, o Pare e leia, ou a mostra dos trabalhos que tem na escola, [...] A semana da consciência negra, a semana da criança... Então, existe uma preocupação, em se construir conhecimento a nível coletivo, que são esses projetos né, isso é uma coisa forte, essa preocupação. [...] tem uma questão muito forte, que a preocupação em relação a diversidade e a aceitação da diversidade, isso a gente vê que é muito forte aqui na escola... **(Fragmento de entrevista realizada com Alex)***

*No momento não... Isso é até uma coisa que... Agora é nosso segundo ano de gestão... Então nesse terceiro ano, como a gente já tem um pouco mais de experiência e também alguns problemas que a gente tinha como falta de recursos humanos, a gente não tem esse ano e não vai ter ano que vem, então a gente pensa em ter um projeto de escola pra ver se a gente consegue melhorar. [...] Sim, nós temos por exemplo o nosso tema, que é "Paz na diversidade", então evoluiu bastante, eu acho que essas questões vão acontecendo de forma gradual, por que tu não pode estar forçando as coisas. [...]então é importante que o professor tenha essa sensibilidade de perceber essa importância né e se apropriar desses assuntos, por que isso não é mais só uma questão transversal que tá passando, isso está dentro do currículo. **(Fragmento de entrevista realizada com membro da equipe diretiva Augusto)***

*As pessoas tem uma resistência muito grande, a pensar educação de uma forma diferenciada. [...] mas eu acho que principalmente é pensar numa coisa coletiva, é pensar, bom! Pra quem a gente está fazendo educação? Eu acho que aqui é pensar e trabalhar educação popular [...] eu acho que tem a coisa da escola ser muito grande, ter muitos professores, então torna mais difícil isso, mas eu acho que faltou um pouco de... Impor mesmo, porque a gente parou ali no começo do ano pra discutir o projeto, todo mundo escreveu o projeto, mas tipo.. [...] a gente quase não vê, e tu não viu essa discussão sabe? **(Fragmento de entrevista realizada com professora Débora)***

Inicialmente entendo que o primeiro ponto a ser tratado na influencia nessa construção, seja a representação da equipe diretiva e do coletivo

docente, de que este é um trabalho apenas da escola enquanto instituição, não estendendo essa discussão a toda a comunidade³³ escolar, apesar da participação da comunidade estar presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Terra.

Contudo, é possível perceber que há essa intencionalidade na forma de propostas construídas coletivamente no contexto escolar, tendo em vista que a escolha do tema gerador, balizador da prática pedagógica durante o ano letivo, é feito de maneira coletiva entre os docentes e a equipe diretiva.

Outro aspecto importante relacionado às barreiras para que esse projeto de escola aconteça, é o fato das representações diversas sobre os conceitos que atravessam este tema gerador. A meu ver e partindo do entendimento do coletivo docente, não fica claro que há uma unidade de pensamento em relação ao tema. Esse fato pode estar relacionado, por exemplo, ao que cada sujeito identifica como “diversidade”, fazendo com que alguns aspectos desse conceito fiquem a margem da construção de conhecimento.

Um exemplo disso é que a escola Terra caminha no entendimento de diversidade pautada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBn 9394/96)³⁴ que versam sobre a consideração a diversidade étnico-racial e o respeito a diversidade cultural religiosa, mas também inclui nesse entendimento a diversidade de gênero. Contudo, percebo a negação deste último aspecto, embasado nas crenças pessoais dos sujeitos. Essa tensão, entre o que se acredita enquanto crença religiosa e o que a escola acredita como tema transversal para a construção do projeto de escola, faz com que algumas ações pedagógicas sejam uma das barreiras para a construção dessa unidade para pensar a educação, a escola e a EFI.

Assim, considero que os elementos de liberdade e vontade individual fazem parte da representação sobre a autonomia docente. Todavia, estes elementos possuem fronteiras, precisando ser negociados no coletivo docente e nas relações de aprendizagem. Além disso, parece que a liberdade e o

³³ Esta representação de trabalho coletivo também pode ser vista em Bossle (2008).

³⁴ Visto em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

desejo individual não devem ser superiores ao comprometimento e à consciência na tomada das decisões.

5. CONCLUSÃO

Neste momento, busco tecer algumas conclusões possíveis a partir do desenvolvimento deste estudo. Entendendo que as palavras têm história e que são carregadas de significado, a opção por utilizar o termo conclusão para esse momento é feita a partir da compreensão de que o conhecimento é transitório, entretanto, apresento neste momento algumas considerações produzidas na interpretação sobre o fenômeno de estudo em caráter de encerramento de uma pesquisa de dois anos: a etnografia sobre a autonomia de um grupo particular de professores – de Educação Física – em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Desse modo, entendo que ao final, são produzidas considerações que encerram o processo de pesquisa, portanto, são conclusões que tecerei no sentido de finalizar esta etapa do estudo, contudo, sem desconsiderar que o conhecimento produzido na pesquisa é transitório e a possibilidade de avançar sobre as conclusões feitas aqui permanecem.

Inicialmente, a primeira conclusão parte do meu percurso no mestrado. Neste momento, entendo a expressão que ouvi ao longo desse percurso “é 95% de transpiração e 5% de inspiração”, entendo que tornar-se pesquisador é um caminho longo, principalmente para aqueles que buscam estudar e compreender a Educação Física e a escola pelo olhar das ciências humanas e sociais. Demanda tempo, que está para além das leituras, mas se entrelaça nos debates, nas disciplinas em momentos menos formais, nos cafés, na roda de chimarrão e que estavam a todo o momento permeados por reflexões sobre a escola e suas condições na sociedade atual. E que, portanto, faz com que a pós-graduação seja um lugar privilegiado para aqueles que têm acesso a ela, para ações de transformação social, denúncia das condições discrepantes existentes no contexto político-econômico-social, mas também possibilita na transformação do próprio pesquisador e minha enquanto aspirante nessa caminhada. Eu reconheço o valor desta em minha vida pessoal e acadêmica e a instigante necessidade de querer saber mais.

Outra reflexão que faço neste momento e também se caracteriza como uma limitação deste estudo se refere à etnografia. Primeiramente reitero que minha permanência no campo teve duração de quatro meses, talvez seja pouco tempo no que compreendo ser ideal para realizar uma pesquisa dessa natureza, reunir informações suficientes para construir interpretações potentes sobre a autonomia docente. No entanto, minha permanência no campo se deu de maneira integral no contexto estudado, com uma média diária de 10 horas de permanência no campo, o que tornou minhas observações mais densas, pois estive com o coletivo docente em diversos momentos. O que gostaria de comunicar nesse sentido, é que entendo não ter sido fácil compreender como a autonomia docente está configurada na escola Terra, mas as interpretações que construí ao longo deste estudo só foram possíveis por ter optado pela etnografia como maneira de ver o objeto de estudo, pela relação mais próxima com o campo, que caracteriza a imersão e descrição densa no contexto estudado e assim no compartilhamento e aprendizado possível com os participantes do estudo.

Pautada na problemática que norteia este estudo, que é compreender como se configura a autonomia de professores de Educação Física em uma cultura particular na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir do material obtido, elenquei dois pontos chaves para pensar esta configuração: autonomia da escola: gestão administrativa e pedagógica e as representações sociais e autonomia da EFI. Optei por dividir este fechamento do estudo a partir destes dois blocos temáticos, tratando inicialmente os achados sobre as a) representações sociais e sua relação com a autonomia docente e posteriormente, b) a relação da gestão administrativa e gestão pedagógica com a autonomia dos professores de Educação Física.

Assim, as interpretações realizadas demonstram que no contexto pesquisado a autonomia é "encharcada" por diversas representações sociais e a escola é o lugar de cruzamento dessas representações construídas socialmente, por cada sujeito que se transformam – a partir das relações – em representações coletivas, construídas pelo coletivo docente e equipe diretiva.

Na escola Terra, a partir das idiossincrasias, de suas crenças e concepções, há o entendimento de que a autonomia é um exercício individual, está ligada a possibilidade que cada sujeito tem de organizar e desenvolver sua prática pedagógica. No entanto, do ponto de vista da coletividade, essa autonomia particular dos sujeitos é um fator limitador para a autonomia coletiva, pois suas representações de mundo, de família, de escola e de Educação Física, fazem com que alguns participantes não se sintam representados pelo projeto coletivo de escola. Sendo assim, eles fazem uso de sua autonomia particular, para realizar sua prática pedagógica de forma mais individualizada.

Ainda assim, mesmo fazendo uso de sua autonomia particular para se posicionar em relação a determinados aspectos da construção coletiva, *como por exemplo, o trabalho com questões de gênero e sexualidade na escola*, foi possível identificar que os professores sentem a necessidade de um trabalho efetivamente coletivo para que essa autonomia se torne mais integral, que a prática pedagógica se torne mais orgânica, sentindo a necessidade de participar das construções pedagógicas, decisões político-pedagógicas neste contexto.

Assim, percebo que a configuração da autonomia docente na escola Terra se dá também de maneira individual e solitária, por meio das representações construídas ao longo do percurso de vida, na sua construção política dentro do contexto em que está inserido, essas vivências acabam por “encharcar” o docente, assim, se fazem presentes na prática pedagógica. Entretanto, apesar das divergências entre concepções de autonomia dentro da escola Terra – fruto das representações e idiossincrasias presentes neste contexto – o processo de ensino-aprendizagem acontece.

Outro bloco temático construído neste estudo se caracteriza na influência da gestão administrativa e pedagógica na autonomia da escola Terra, enquanto equipe diretiva na gestão escolar e do coletivo docente, na participação das decisões políticas. Neste sentido, a autonomia política, tanto

da escola Terra, quanto do coletivo docente de modo geral, é aparentemente tolhida pela gestão da secretaria municipal de educação.

Entendo, que pela ausência de um projeto político-pedagógico na RMEPOA – neste momento – o que se sobressai, é um modelo de gestão que está muito mais ligado à arbitrariedade das relações políticas, fazendo com que as escolas e os professores tenham que se adequar a estas decisões, que muito tem relação com um uma gestão pautada em princípios econômicos.

Neste sentido, retomo a pergunta que dá nome a este estudo: “Que autonomia é essa?”. Neste momento, a partir das relações estabelecidas com um determinado grupo político na gestão da Prefeitura de Porto Alegre, entendo que autonomia é ambígua, pois existe um confronto entre diversas concepções de autonomia. Parte do coletivo docente da RMEPOA demonstra a necessidade de uma autonomia que parte de um projeto coletivo, também pautado pela participação nas decisões políticas. Todavia, a gestão da mantenedora entende que não, que a autonomia é pedagógica, somente.

Assim, se estabelecem relações de cerceamento da prática pedagógica e diminuição dos espaços de diálogo. Esta relação se estende a própria relação da mantenedora com a equipe diretiva, que se se vê no meio entre a intenção de uma gestão pedagógica e política baseada nos princípios da gestão democrática, e uma gestão municipal que vem estabelecendo relações arbitrárias por parte da secretaria de educação.

Portanto, os professores de Educação Física tem autonomia pedagógica em relação a prática pedagógica, no trato com os alunos, nas relações com alguns colegas, no “microcosmo” da escola. Entretanto, em nível de gestão municipal, na sua autonomia política na visão do professor como intelectual transformador, vem se perdendo pelas relações verticais que estão se estabelecendo na RMEPOA, por meio de uma gestão que é pautada em grande medida pela relação econômica, por meio da obtenção de recursos através dos índices escolares, e pouco na construção pedagógica da RMEPOA.

O que está em evidência, nos achados deste estudo, é a perda da autonomia em relação a gestão municipal. Uma autonomia que se configura no

conflito entre uma Gestão Democrática, pautada em uma construção mais coletiva e que tem como marco o Caderno 9 que ainda é acolhido por parte significativa do coletivo docente, e uma gestão que vem se estabelecendo, ainda que de forma paulatina, em relações arbitrárias e de controle do trabalho docente.

Neste contexto de relações, entendo que pensar na configuração da autonomia dos professores de educação física, é pensar em uma autonomia polissêmica e contraditória, configurada de diversas formas, pois a autonomia docente existe, do ponto de vista pedagógico, no processo de ensino-aprendizagem, na relação particular com seus estudantes e colegas. Mas se torna relativa, pois ela acaba ao chegar às decisões políticas relacionadas a Rede. Aparentemente, essa contradição também está presente na relação entre a visão de docente como funcionário público que trabalha com a população menos assistida socialmente e que tem seu trabalho intensificado e a visão que o próprio docente tem de sua função social como sujeito crítico, criativo, parte da construção de um projeto coletivo de escola.

Contudo, vale ressaltar que as escolas e suas gestões e o coletivo docente, tem se mostrado pontos de resistência neste contexto, pois mesmo com a verticalização das relações entre a gestão marcadamente administrativa da SMED, ainda buscam espaços de debate e subversão da lógica de mercado na educação que vem se estabelecendo. Chego a esta conclusão, pois participei em minhas observações, de reuniões do coletivo docente da Educação Física, não só na escola Terra, mas em um movimento da EFI em geral na RMEPOA, na necessidade de resgate de um projeto coletivo pautado no diálogo e na participação docente.

Para finalizar, destaco minha aprendizagem em profundidade sobre o universo acadêmico-científico e aquelas construídas na interpretação sobre a Educação Física no “chão da escola” pública brasileira. A tensão e os conflitos contemporâneos do cotidiano escolar parecem colocar os professores de Educação Física em estado de permanente tensão sobre a perda de suas conquistas e espaços. Discutir a autonomia docente significou aprender sobre o que fazem e como entendem o seu fazer docente na tensão da vida cotidiana

nas escolas públicas, para além da relação técnica e dos saberes profissionais, há uma dimensão política que se concretiza com matizes maquiavélicos por parte dos interesses dos gestores públicos. Encerro esta pesquisa com a aprendizagem de que a academia, ao interpretar a cultura dos professores, tem um papel fundamental de interpretação e compreensão sobre as culturas que perpassam a escola. Realizar esta pesquisa me permitiu compreender bem o que Pérez Gómez (2001) denomina cruzamento das culturas e que configuram a cultura escolar. Sigo querendo aprender mais.

REFERENCIAS

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classes e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BAUMAN, Zigmund. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999. Tradução de: Marcus Penchel.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2005.

BORBA, J. C.B; WITTIZORECKI, E. S. Micropolítica escolar e o trabalho docente em educação física: negociações, acordos e concessões. **Didática Sistêmica**. Rio Grande, III Extremos do Sul - Edição Especial, p. 55 -68, 2013

BOSCATTO, J.L.; KUNZ, E. Didática comunicativa: contribuições para a legitimação pedagógica da educação física escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 183-195, 2. trim. 2009.

BOSSLE, F. **O “eu do nós”: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2008. 342 f. Tese (Doutorado) - Curso da Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Leituras para repensar o trabalho coletivo de professores de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v15, n3, p.65, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

BRASIL,CAPES. **Competências**. 2015. Disponível em <http://www.capes.gov.br/aceso-ainformacao/5418-competencias> >Acesso em 03 de Maio de 2015.

CONTRERAS, José. A autonomia dos professores. São Paulo: Cortez, 2012.

CONCEIÇÃO, W. L. *et al.* Autonomia docente no mundo contemporâneo: apontamentos de um grupo de professores pesquisadores em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.17, n.1 (Supl.1), S1-S523, jan./ mar. p.59, 2011

DAYRELL, Juarez . A escola como espaço sócio-cultural. In: Juarez Dayrell. (Org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DUBET, Francois; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, n.40-41, São Paulo, Ago. 1997.

FERNANDES, A. Os professores de educação física diante das propostas Curriculares: ambiguidades entre o formulado pelos órgãos gestores de ensino e o realizado no cotidiano escolar. São Paulo. **Coleção Pesquisa em Educação Física** - Vol.9, n.1, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. A. Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HARGREAVES, Andy. Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata, 2005, p. 42-164.

ILHA, F; KRUG, H. N. Contribuições da gestão escolar para o desenvolvimento profissional de professores de educação física. **Caderno de Educação Física**. Marechal Cândido Rondon, v.7, n.13, p.9. 2ºsem. 2008.

JODELET, D. **Les représentations sociales: Phénomènes, conceptet theorie**. In S. Moscovici (ed.), *Psychologie Social* (p. 357-378). Paris: Presses Universitaires de France. (1984)

JODELET, D. **Madness and Social Representations**. London: Harvester/Wheatsheaf. (1991)

JOVCHELOVITCH. S. **Representações sociais e esfera pública : a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Sandra Jovchelovitch.- Petrópolis. RJ: Vozes. 2000.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ. eduerj, 2001

LUDKE, M., André, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E. P. U. 1986.

MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, vol.15, n.32, p.129-156, jul-dez. 2009.

MANOEL, E.; CARVALHO, Y. Pós-Graduação na Educação Física Brasileira: A atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, mai./ago., 2011.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3º Ed, São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONDES, M. I.; MORAES, C. da L. (2013). Currículo e autonomia docente: Discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 451-463, set./dez.

MASCARENHAS, F. Educação física escolar: renovações, modismo, interesses, globalização... E o pulso ainda pulsa. **Pensar a Prática**. Palestra Educação Física Escolar: renovações, modismos e interesses, I Jornada Pré-Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, em 13 de setembro de 1997, no Rio de Janeiro.

McLAREN, P. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2ª Edição. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

MOLINA NETO, V. **Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física**. In: Molina Neto, V.; Triviños, A. N. S. A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas. 3º ed. Porto Alegre: Sulina, p 113 – 146, 2010.

NEIRA, M. **As transformações sociais e seus reflexos na educação. 2009**.

OLIVEIRA, O. S. de. Relações educacionais alicerçadas na gestão democrática: investigando conceitos. **Didática Sistemica**. Rio Grande, V.10, p.55, 2009.

PAGEL, T, G.A criatividade como base para a autonomia: contribuições para uma pedagogia transformadora e emancipatória. **Didática Sistemica**. Rio Grande, V.6, julho a dezembro de 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal**. Madri: Morata, 2001.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação:** proposta político-pedagógica da escola cidadã. 3. ed. Porto Alegre, [1998]. (Cadernos pedagógicos, 9).

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais/** Celso Pereira de Sá. Petrópolis, RJ. Vozes, 1996

SANCHOTENE, M. U. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a sua prática pedagógica:** um estudo de caso. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SILVA, A. P. *et al.* A proposta curricular do estado de São Paulo e a prática pedagógica do professor de educação física no ensino médio. **Motriz**, Rio Claro, v.17, n.1 (Supl.1), S1-S523 jan./mar. 2011.

SILVA, M. A. da; WITTIZORECKI, E. S. Reflexões acerca da proletarização, da profissionalização e do trabalho docente: desafios à formação inicial dos professores. **Didática Sistemica**. Rio Grande, III Extremos do Sul - Edição Especial, p. 31 -42, 2013.

SÍVERES, L. Concepções de autonomia e sua contribuição no processo pedagógico. **Educação física em Revista**. Brasília, Vol.6, Nº1, 2012.

Stigger, M. P. **Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressupostos teórico-metodológicos e pesquisa de campo.** In: O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p.31-50.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, J. S.(2002). Política educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez.

WITTIZORECKI, E. S. **O trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre.** 2001. 2153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

ZATTI, V. Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2007.

APENDICES

APÊNDICE I: ENTREVISTA COM A PROFESSORA DÉBORA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME: Débora

IDADE: 42 anos

FILHOS: 1

ESTADO CIVIL: União estável

Me fala da tua formação..

Eu sou formada em educação física na ESEF da UFRGS.

Mas não é plena?

é plena... Na minha época não existia essa “bobajada” aí [risos]... Quando eu terminei a educação física eu fui pra Salvador para fazer vestibular para ciências sociais e letras... Aí eu passei lá, mas desisti... Eu fiz uma especialização em Educação psicomotora na FAPA, depois que terminei a especialização fiz vestibular aqui pra ciências sociais então eu também sou formada em ciências sociais na UFRGS, aí quando eu terminei a ciências sociais eu fiz outra especialização que foi em dança na PUC-RS, agora o mestrado, que eu concluí em 2014.

Me fala um pouco sobre os teus achados da pesquisa. Qual a relação disso com o teu cotidiano...

Bom na dissertação eu apresentei os limites e as possibilidades para o trabalho com as questões étnico raciais na educação física. A ideia quando eu cogitei entrar no mestrado e estudar esse tema era sanar lacunas da minha prática... Procurando com meus colegas que conteúdos podia trabalhar para a implementação da lei 10.639... mas no percurso fui amadurecendo e na dissertação tenho todo um capítulo sobre os reflexos da pesquisa na minha prática... Posso te encaminhar ela, se quiseres... Mas resumindo acho que foi descobrir não conteúdos, mas sim uma nova metodologia de trabalho, uma forma de tentar apresentar outra visão de mundo aos meus alunos.

Em que regime tu trabalha aqui na escola?

Aqui agora eu tenho 20 horas, já tive 30, mas agora tenho 20. Mas só que eu tenho uma outra matrícula na secretaria de esportes, onde eu tenho 30 horas.

E o teu tempo de atuação, quanto tempo tu atua?

Agora fazem... 16 anos... 16 anos em sala de aula, em escola né... É que durante todo o meu período de graduação eu trabalhei né, eu entrei na ESEF e antes de eu entrar na ESEF eu já era estagiária voluntária na secretaria de esportes, que não era secretaria de esportes, era supervisão... Era SERP...

E o que fez tu ser estagiária voluntária? Como tu foi para o Morro da Cruz?

Sempre gostei de esportes e também sempre quis trabalhar com classes populares... minha mãe era a supervisora de esporte e recreação de POA na época – antes de ser SME era SERP, supervisão de esporte e recreação pública, um setor ligado a SMED – e eu várias vezes acompanhava ela e conhecia o trabalho... Então acabei no terminal alameda e no campo da tuca

fazendo estagio voluntário além de trabalhar nas colônias de férias durante o verão.

E tu trabalha em mais escolas ou só nessa? Porque tu veio para essa escola?

Na verdade, o que acontece... Eu trabalhei um tempo no estado, né. Aí quando eu saí do estado que eu passei na prefeitura eu fui lá pra escolher a escola, eu já fui com a escola que eu queria ir que era lá na Restinga, que a direção tinha sido meus colegas de esef e eles tinham me convidado e tinham um trabalho legal. Então a minha primeira escola, foi uma que as pessoas dizem que uma das piores escolas do município e pra mim é uma das melhores, que é a Mario Quintana que é na Vila Castelo, lá na Restinga, lá eu fiquei por 7 anos, amava... Amo a Restinga, Aí eu passei na secretaria de esportes, e também fui trabalhar na Restinga, no centro comunitário, no (cecores) então eu fiquei muito tempo “tinga teu povo te ama” [risos]. Mas aí eu engravidei, e quando o meu filho nasceu pra eu ir pra Restinga de onde eu moro, ali na Protásio, era ir e só voltar no fim do dia... A minha vida era na Restinga, tipo, tu vai pra lá tu não sai mais de lá e aí com filho pequeno não tinha como, então quando eu voltei da licença maternidade aí e já tinha pedido remanejo, a direção super tranquila – Não! Vai a gente te libera, mesmo que não tenha substituição, não tem como tu ficar vindo pra cá com bebê pequeno mesmo né! – E aí eu acabei aqui.

E me diz o que tu pensa sobre trabalho docente?

Trabalho docente... Que engraçado falar sobre isso, porque a gente estuda sobre isso mas daí chega pra falar da tua prática [risos] é engraçado... O que eu penso né! Apesar das pessoas dizerem “não, não é isso, não é sacerdócio e não sei o que”, mas acho que a gente tem que gostar do que faz, tem que ter paixão, eu sempre digo que pra mim “sem tesão não há solução”, e é isso... Eu tive uma professora na faculdade, gente! Agora eu não lembro o nome da mulher ela dava... Na ESEF, dava psicologia da educação, não lembro o nome dela, mas que ela me falou assim “não! As pessoas tem que ter vocação” e aí muita gente caía de pau em cima, mas eu acho que sim, tu tem que ter perfil para aquilo que tu faz sabe? Tu tem que gostar, por que senão vira uma coisa burocrática! E aí eu fico pensando que a questão do trabalho docente tem muito a ver com isso sabe... Tem muito a ver com gostar daquilo que eu faço, por que não é só “é um trabalho” é... É de onde eu tiro minha remuneração, é de onde eu tiro meu ganha pão, mas também tem que ser uma paixão sabe... Mas isso é em qualquer coisa, não só no trabalho docente, em tudo que eu for fazer, se eu for cozinhar eu tenho que gostar daquilo que eu vou cozinhar, por isso que eu não consigo fazer comida salgada, por que eu não gosto, eu gosto de doce, então eu faço doce! É ali que eu ponho minha paixão... Então pra mim, muito o que move assim, é a paixão.

E o que tu pensa que influencia nesse trabalho docente? Positivamente ou negativamente...

Eu acho que isso assim, quando tu perde o tesão pelas coisas isso influencia, por exemplo, aqui na escola, teve períodos em que eu estive muito mais empolgada, as coisas renderam muito mais, por que eu tinha parceria, por que pra mim o coletivo é importante! Né? Porque o coletivo é que alimenta a tua paixão... Então por exemplo, esse ano teve eu e a Letícia a gente teve uma

parceria e tudo, mas como a gente só se via uma vez por semana ficava mais difícil, mas nos primeiros anos, no segundo e no terceiro ano, tinha a professora de arte e educação com quem eu tinha uma parceria muito boa, e aí eu tinha um grupo aqui na escola, era eu, o “augusto”, a outra professora de educação física que já se aposentou, a gente trocava muito, o “Augusto” e a outra prof. de EFI não tinham as mesmas turmas que eu mas a gente estava sempre se retroalimentando, sempre trocando, sempre pensando juntos, acho que isso faz o teu trabalho ficar mais rico, te fortalece e te dá mais vontade de fazer as coisas. Agora esse ano tu pode ter percebido, as vezes eu me sinto um peixe fora d’água, porque eu não tenho um grupo! Eu tenho a prof. de Artes que é a minha parceira com quem eu troco, mas é só! Poucas as pessoas que eu tenho afinidade de trabalho, que é diferente até de amizade fora da escola assim, quando tu consegues estabelecer as parcerias te dá mais vontade de vir né, para além do trabalhar, pra mim tudo isso é importante assim..

Na escola, tu vê um trabalho coletivo? E na EFI?

Não... Acho que na educação física nós já tivemos mais, a gente teve tentativas no ano passado, nesse ano, mas eu sinto muito... Que eu estou puxando, que eu estou forçando sabe e eu senti isso mais no fim do ano assim, muito uma vontade minha, mais do que do coletivo assim... Por que a gente já teve... Justamente teve nesse coletivo que éramos eu a prof. de EFI aposentada, o “Augusto”, o “Carlos”, ainda estava outras duas profs. de EFI e eu acho que mais um professor... A gente já teve um coletivo mais forte, que queria discutir mais, que era a fim de discutir as coisas... Hoje eu não vejo isso no coletivo... Eu vejo mais uma vontade minha, uma necessidade minha, que aí eu vou puxando, eu vou forçando, do que uma coisa que venha do coletivo...

Pra ti o que é autonomia, o que é ter autonomia?

Acho que é tu poder fazer as coisas que tu acha que são importantes sem empecilho e também ter vontade né, porque não é só poder fazer por que “ah me disseram que eu posso!”, não! É por que eu acredito que isso é importante então eu vou lá e faço. Acho que é juntar a questão da iniciativa com a possibilidade de. E poder decidir né, também tem esse poder de decisão, porque a autonomia tem muito desse poder de decisão também... Por que senão não adianta eu querer, mas chegar lá às pessoas dizerem “não, não pode!” Então cadê a minha autonomia para eu poder decidir o que eu quero ou não?

Então às vezes o professor não tem poder de decisão?

Não é o caso aqui, porque aqui acho que a gente tem bastante, mas eu já vi locais, por exemplo, de pensar assim nessa questão das escolas agora, que pra mim o grande problema do tal do Documento Orientador, fere a autonomia das escolas. A partir do momento que tu diz a partir de agora todas as escolas tem que se organizar por períodos e reduzir a carga horária de arte e educação e educação física, fere a autonomia das escolas porque as escolas não podem mais decidir como elas vão se organizar? Então pra mim isso é um dos grandes problemas.

Como tu acha que a educação física na rede, está vendo isso?

Eu acho assim, que causou impacto, as pessoas ficaram todas indignadas e tudo mais, mas muita pouca ação, muita pouca mobilização mesmo assim, e

pra mim o impacto serviu pra: Bom, é olhar pro nosso umbigo “ah vai reduzir a carga horária de educação física, ah eu vou perder períodos, ah eu vou ter mais turmas, né que foi... Não estou dizendo que isso é geral, mas de algumas pessoas eu ouvi isso, até mesmo aqui na escola, a preocupação é “eu vou sobrar no quadro ou eu não vou? Enquanto que pra mim o mais preocupante era uma questão de visão de educação, que educação é essa que eu quero ter 19 períodos de uma lógica de construção de conhecimento e só quatro de outra! Porque são dois de arte e educação e dois de educação física... Olha um exemplo, os professores estão todos indignados com as C30s! Mas o que que a gente fez pra isso ser diferente? Essa lógica, esse modelo não funciona, não atinge eles... A gente não faz nem uma educação popular, nem uma educação tradicional, a gente tá num limbo! Um abismo, não é nem uma coisa e nem outra... E a gente não consegue atingir os alunos... Então para mim, era tu pensar em outras lógicas de construção de conhecimento, “ah se é educação popular então tu pode pensar uma educação por baixo, não precisam ter conteúdo”, não é isso, é atingir de outra forma. A gente tem que estar reafirmando nosso valor, a nossa necessidade sabe, é um saco sabe, a gente já fez isso lá na década de 80, a gente vem fazendo desde que acho que o mundo é mundo sabe...

E tu vê um projeto de escola aqui?

A ideia era que ele acreditava que precisava de um rumo pedagógico mais forte, que não tinha antes na escola... Eu acho que quando ele formou a chapa com a Gislaine e a Ana, a intensão era essa, entendeu? Era pautar a questão pedagógica... Mas acho que eles não conseguiram implementar o que eles tinham de ideia assim... O primeiro ano era muita falta de professor, então era ele se acostumando com a gestão... Tomando pé de tudo que envolve, porque é um buraco sem fundo a questão administrativa, tu nunca da conta de tudo... E falta muito professor, o quadro é um horror assim. Então eles tinham que estar correndo atrás, apagando incêndio o tempo inteiro... E aí no segundo ano acho que era pra ser mais essa questão, mas não houve muito trabalho coletivo. Eu acho que tem isso e aí é difícil mesmo quando tu não tem um grupo fechado, eu acho que tem a coisa da escola ser muito grande, ter muitos professores, então torna mais difícil isso, por que eu acho que muito na tentativa de ser democrático... Faltou impor assim “não! Nós vamos fazer assim”, que nem o próprio projeto que a equipe lançou no começo do ano, que era paz na diversidade, só ficou no nome, assim... A gente parou ali no começo do ano para discutir o projeto, todo mundo escreveu o projeto, mas não vi ninguém, pode até ter trabalhos de tarde e tudo, mas a gente quase não vê e tu não viu essa discussão... No terceiro ciclo então, nas minhas turmas...

Porque tu acha que esse projeto não teve assim... adesão...

Acho que os professores não compraram a ideia... Acho que tem muita coisa assim de que “ai é trabalho a mais”, mas não é trabalho a mais na verdade né, é que... As pessoas tem uma resistência muito grande, a pensar educação de uma forma diferenciada. Por exemplo a C32, eu tenho noção de que eu falhei com eles, porque por mais que eles até faziam a minha aula e tudo, eu tinha uma boa relação com eles, eu não investi a minha energia para tentar com que eles tivessem uma postura diferente no resto sabe, essas C30s foram muito

atípicas mesmo, porque eu acho que a gente desinvestiu deles. Aí, voltando pro teu tema em si, e a tua autonomia vai até? Onde esbarra no coletivo né, até onde tu consegues dar conta sozinho, porque eu não tenho uma autonomia para pensar uma educação diferente sozinha.

E pensando nessa visão de educação que tu traz. Que projeto de educação que tu acredita?

Eu não sei se existe uma coisa pronta né Camila, acho que não! Na verdade eu sei que não existe, eu acho que é pensar cada dia coletivo, mas eu acho que principalmente é pensar numa coisa coletiva, é pensar, bom! Pra quem a gente está fazendo educação? Eu acho que aqui é pensar e trabalhar educação popular, acho que... Por exemplo eu brinco com as minhas amigas, “Ah eu vou ganhar na mega sena, a gente vai montar uma escola, na nossa escola só vai ter educação física, arte e educação e filosofia [risos]”, né... E na arte e educação, “ah mas não vai ter matemática?”, vai! Música, música é matemática! Né, tu não pode pensar... Tu pensa ritmo, tu pensa matemática, né... Então, é pensar através do corpo. Eu acho que eu tenho isso... E lá nas ciências sociais, eu sempre levei isso muito perto... As pessoas perguntavam, “ah o que tu tá fazendo aqui da educação física, tu vai mudar?”, eu digo não, eu vim pra cá pra complementar coisas que lá na educação física me faltaram, sabe? Eu não quero virar uma antropóloga, uma socióloga, não! Eu quero complementar a educação física sabe, eu sei que eu era ali uma professora de educação física que estava ali querendo aprimorar meus conhecimentos. Que eu acho que a gente esquece que é corpo, e se a gente for pensar lá no bordieu, que fala que “eu sou porque eu sou um corpo”, o Merlau Ponty vai falar também na fenomenologia né, tem a questão do embodiment que o Csordas fala também, que todo o conhecimento passa através do corpo, da experiência, então eu acho que a gente esquece isso, e eu acho que a escola esquece isso, quando entra aqui, e tipo “deixa o corpo lá no portão e entra só o cérebro”, só que o cérebro não existe sem o corpo, toda a aprendizagem passa pelo corpo, e uma questão que pra mim a gente tem que levar em conta na educação popular e a gente não leva é que essa população que a gente tem aqui... Aqui tu ainda não vê tão claramente, mas por exemplo na minha escola da restinga, 99% dos meus alunos eram negros! E aqui se tu não vê no fenótipo, cor de pele, está na ancestralidade, está no corpo, e pra esse povo tu aprende muito através da corporeidade, da musicalidade. Então isso tem que estar presente aqui dentro da escola, a gente tem que trabalhar numa outra lógica, sabe? Que traga isso, que traga o seu cotidiano, que traga a sua ancestralidade, que traga o seu corpo vivido pra cá pra dentro, e que esse corpo se movimente mais, por que tu pode trabalhar matemática, português, inglês, tudo através do corpo, sabe...

Mas aí é difícil imaginar outro tipo de educação, que consiga fazer o sujeito se ver na educação...

É porque a gente tem uma escola em um modelo eurocêntrico né, que é o que eu vou questionar lá na minha dissertação, que é isso, a escola foi criada no modelo europeu, no modelo eurocêntrico, num modelo de ciência, num modelo onde o intelecto é maior que o corpo, então a gente tem que romper com isso, a gente tem que romper com essa visão, romper com esses valores, sabe? Por que assim tu vai me dizer que não existe educação entre os indígenas! Se tu for pensar na África, igual eu estava lendo um livro do Griô, a educação se dá desde que a criança nasce e daí... Claro, aqui a gente também tem educação desde que nasce, mas aí quando entram na escola é escolarização, mas porque? Aí tem um autor africano, da diáspora que mora nos Estados Unidos que é... *Gente, agora me faltou o nome...* Tá, depois eu lembro o nome dele, que ele diz assim, que as crianças africanas quando estavam nos Estados Unidos eles eram deseducados a partir do momento que começava a escolarização, porque eles entravam na escola americana e acabavam perdendo, se deseducando, que aquilo fazia um desfavor, sabe? Porque aquilo tirava todas as raízes, todas as coisas... Então eu acho que a gente tem que repensar um pouco isso também na escola... Mas aqui se a gente pensar “Bom! Que modelo de educação a gente pode pensar?”, bom! Eu peguei o município já quando o ciclo estavam em decadência né, tipo, quando eu vim pro município eu não vim só por causa do salário, claro que o salário era melhor, mas eu sempre quis estar aqui, porque eu quis trabalhar com educação popular! Eu quis trabalhar com isso, então eu sempre quis muito estar aqui, porque eu acreditava nisso! E aí lá na Restinga eu ainda tive um pouquinho do gostinho disso, as pessoas tentavam isso lá, sabe? Então eu acho que a ideia do ciclo era um pouco isso né, era um pouco de tu ter uma equidade nas disciplinas, tu trabalhar em cima de projetos, de tu fazer uma pesquisa sócio-antropológica, tu ter um tema gerador, eu acho que a gente enterrou Paulo Freire! E aí eu vou te dizer eu não sei como trabalhar com isso, eu nunca fiz! Lá na Restinga, eu fiz, mas eu cheguei já tinham feito a pesquisa, já tinham feito... Eu entrei no embalo assim, e segui o trabalho... Mas eu tinha muita vontade de fazer isso, de tentar, fazer isso na prática assim... Acho que a gente fala demais e escuta pouco sabe... A gente ouve mas a gente não escuta, como diria o meu colaborador no mestrado. Então acho que é um pouco isso assim! Não sei, fico pensando, e eu li muito pouco e quero estudar mais, sobre a Escola da Ponte, acho difícil a gente fazer essa coisa aqui, porque eu acho que é muito enraizado essa coisa das turmas, das salas... Mas se a gente tentasse romper um pouco com isso sabe, e valorizasse mais outras coisas... Por que olha...Um exemplo, é um sábado só, mas quando o nosso sábado letivo da consciência negra, as pessoas queriam que viesse por turma! A gente bateu o pé e não! Fora daqui as pessoas não se organizam só na sua faixa etária! A gente tem que romper um pouco com essa lógica, por exemplo, eu acho que a coisa do corpo é importante... Mas é importante também que depois eu sistematize algo encima daquilo, porque é importante eu vivenciar o meu corpo e que de alguma forma eu consiga sistematizar aquilo que eu vivenciei! Pra transformar aquilo numa outra forma de conhecimento e não só

na minha experiência vivida... Então eu acho que tem forma? Eu não tenho... Eu não saberia como te dizer, mas eu acho que do jeito que está não funciona sabe! Por exemplo, eu nas C30s teria pensado “Bom! Vamos dar aula mais de uma professora junto, vamos pegar um tema gerador, né, vamos fazer uma pesquisa com os alunos né, do que que está movendo eles nesse momento, então... Vamos sair de sala de aula, vamos sair dos muros da escola sabe! Vamos pra comunidade! Aí quando eu propus, ficou marcada a saída, eu saí em biometria, aí ficou nessa desculpa “ah os alunos não querem sair porque eles já caminham pelo bairro, porque eles já tem violência”, tem violência? Tem. Eles já caminham? Já. Mas quem que não quer? É todo mundo que não quer? E aí depende de como tu vende teu peixe pros alunos e o que que tu vai fazer pra sair, porque em um ano a gente saiu com a C30 no ano retrasado, e foi muito legal! Eles adoraram, a gente se divertiu horrores, os professores também, só que depois tudo o que a gente fez naquela saída não teve nenhuma continuidade! Ficou o fazer pelo fazer... Aí não adianta de nada, aí mata o projeto!

E como é que tu vê a educação física na escola? Pensando em tudo isso que tu me disse, num projeto de escola, no projeto que tu acredita ou ainda no projeto que tem...

Acho que a educação física está num período de reconstrução, o grupo mudou bastante. Mas eu acho que a gente está bem nisso assim, um período de reconstrução e de saber que educação física é essa... Eu penso de um jeito muito particular e eu tenho um jeito, que às vezes eu acho que atropelo as pessoas, sabe... Eu posso te dizer “acho que a educação física é isso!” e talvez eu pense sozinha [risos]... Mas eu acabo tentando impor para os outros e não é impor por que “ah eu acho que tem que impor”, não! É porque eu não vou me dando conta e eu sou muito apaixonada e acredito muito no que eu faço... Então que eu vou meio que atropelando assim... Mas eu acho que é isso que a gente precisa... Por que eu não sei te dizer exatamente, concretamente o que as pessoas pensam, da educação física, dos meus colegas... As vezes – hoje eu refletindo – as vezes o que eu te diga, seja encima do que eu penso, e não exatamente encima do que as pessoas pensam, né... Porque é muito eu que vou atropelando, eu que vou falando, então eu acho que a gente precisa reconstruir isso, pra saber bom! O que as pessoas pensam, que educação física que as pessoas acreditam, como a gente vai fazer... Por que eu tenho muito aquilo que eu, o “Augusto” e a prof. de EFI aposentada discutíamos e acreditávamos, só que hoje o grupo é outro...

Mas bem, eu queria que tu me falasse sobre o contexto em que tu está inserida, tu acha que ele influencia na configuração da tua autonomia ou da autonomia da educação física?

Acho que sim! Com certeza que influencia, por que vamos pensar... Aqui a gente tem autonomia... eu acho que por mais que seja... O serviço público, as escolas públicas, eles te dão uma autonomia, né... Eu nunca trabalhei em escola particular, mas eu acho que deve ser bem diferente disso, que tu não tem muita autonomia. Tu tem uma coisa que tu tem que seguir e tem que ser no jeito da escola... Eu até acho as vezes que aqui a gente precisava disso, por exemplo, a equipe ter uma linha pedagógica, tipo essa é a linha pedagógica

essa é a linha da equipe é isso que a gente quer pra escola, elegeram a gente porque acreditam nessa linha, então agora a gente tem que seguir... As vezes eu acho que autonomia demais não é tão bom, porque te dá liberdade de não fazer também né?! Que é o que a gente tem as vezes, né... Não fazer! Então eu acho que tu tem que ter autonomia mas dentro de um rumo, tu tem que saber pra onde tu esta indo, "Bom, essa escola vai trabalhar com este projeto" né, aí eu posso escolher, "Bom, eu não concordo com isso". Por exemplo a escola quer ser uma escola tradicional, clássica né, conteudista, aí eu vou chegar aqui e vou dizer "Bom, eu não acredito nisso, então eu vou pedir remanejo no fim do ano e vou procurar um lugar onde eu acredite"... Mas eu acho que não tem, a gente tem muita... Acaba tendo autonomia porque a gente acaba "dentro da minha sala de aula" e como diz, a gente não fecha a porta porque a gente está na rua... Eu até posso fazer um planejamento, a minha supervisão pode até discutir o planejamento, mas se esse é o planejamento é o que acontece na prática... Na real eu não sei... Né? E a gente não vê as pessoas pararem, pautarem e conversarem assim, "olha, mas porque tu esta fazendo isso, porque tu escolheu isso", a gente discutiu a questão do currículo da educação física, pra ver o que cada ano ciclo vai fazer, e eu acho que fica ainda muito no que cada professor domina. Também tem isso assim, então eu acho que é claro que o contexto vai influenciando.

Aham, mas eu queria que tu me falasse mais um pouco, na verdade não é uma necessidade de depender de um projeto, do tipo " não, é isso que a gente vai fazer e agora eu vou te monitorar pra ver se tu está fazendo"...

Não, mas é um rumo político pedagógico! A gente tem que ter um objetivo, "a escola quer pensar encima disso!", então eu tenho que, saber aquilo ali, querer também... Por que eu acho que a gente tem que ter autonomia sim. Por exemplo, Bom! Dentro disso, como é que eu vou conduzir as minhas aulas, no que que eu acredito, mas eu também tenho que ter um compromisso né... Eu tenho que ter um compromisso com os meus alunos, eu tenho que ter um compromisso com a escola, tenho que ter um compromisso com a educação! Acho que eu estou aqui, não é a passeio! Não estou aqui só pra receber o meu salário no final do mês.

Na verdade passa muito por tu ser consciente da função que tu exerce... Bom! Eu sou professor, tenho outros deveres...

Claro! E não é uma questão de ser "Ah ser redentora", "ah! O professor quer mudar o mundo!", acho que não. São muitos elementos que te fazem mudar o mundo, mas eu acho que sim a gente é uma gota no oceano! E que pra mim a palavra ela tem poder, a partir do momento que ela sai da tua boca, ela vai reverberando, ela vai mexendo em energias e ela vai mudando as coisas! Sabe? Então acho que a gente tem que ter muita responsabilidade com aquilo que a gente fala, com aquilo que a gente faz! De como que a gente vai tocar esse aluno... Sabe... O quê que a gente vai mostrar, a gente é um exemplo também, que a gente vai mostrar pra ele. E pra mim uma coisa importante é tu criar o vínculo né... Por que quando tu não tens vínculo, se eu não tenho vínculo com a escola, se eu não tenho vínculo com os meus alunos, eu venho aqui só cumprir horário... E aí, bom...

Agora pra nos encaminharmos para o final, uma pergunta mais conceitual assim, pra ti qual é a função da equipe diretiva?

Acho que muito assim, organizar a escola, eu acho que tem uma parte assim, administrativa que é muito ****, é muito pesada, a escola aqui por exemplo, é G, então tem muitas coisas, é uma burocracia desgraçada, então eu acho que tem isso também, tem essa parte administrativa, financeira e tudo, mas eu acho que a função também é pensar o rumo político pedagógico, é dar esse rumo, esse centro, por que quando a gente fala norte, a gente tem aquela ideia eurocêntrica de que a gente quer o norte, não! Eu quero buscar o centro... Não quero buscar norte nenhum! [risos], então é muito isso sabe, de conseguir agregar o grupo, não é nada fácil, eu já estive nessa função no estado, e eu não quero isso pra mim nunca mais! Porque tipo, com o aluno tu trabalha ok, com pais também, aí com funcionários já fica um pouco mais difícil, e quando chega com colega professor fica mais difícil ainda! Mas eu acho que isso sabe, é organizar a escola e fazer o barco andar numa direção que tu acredite que vai fazer crescer sabe.

Acho que a equipe pensa muito também no que vem de fora sabe, nos que é designado...

Sim, a equipe tem esse papel também né de tipo, tu vai receber todas as orientações da mantenedora, só que como tu vai filtrar isso e colocar isso em prática? E aí eu acho que o papel da equipe também é esse, entende? É absorver o que vem da mantenedora e filtrar, bom! Isso serve pra gente, isso não serve... isso eu vou lá e vou dizer não! Nós não queremos isso... Eu vivi muito isso na Restinga, porque o que acontece, eu sempre me remeto a lá porque a minha escola lá na Restinga era uma escola pequena, era uma escola relativamente nova, fez 15 anos passado, e eu já saí de lá a bastante tempo então, quando eu estava lá ela não tinha 10 anos ainda, mas era uma escola pequena, com um grupo pequeno de professores, tinham 60 professores, aqui tem cento e lá vai pedradas... Mas a equipe diretiva era muito isso, era um escudo da escola pra mantenedora né, tinham embates muito grandes, sempre se posicionou, nem sempre aceitando, muitas vezes ouvindo e vendo, “Bom! Isso vai ser bom pra escola”, por exemplo quando veio o projeto cidade escola, e outros projetos que tiveram que muitos professores foram contra, “ah! Não tem espaço”, a direção avaliou e disse “olha gente, mas não é assim, olha essas possibilidades”, “A gente acredita que isso é o melhor pra nossa comunidade, a nossa comunidade precisa de um lugar para os nossos alunos estarem o dia inteiro”, e compraram a ideia da mantenedora, e investiram, mas em compensação outras coisas ela foi lá e disse “nós não podemos, nossa comunidade precisa disso, vai manter aberta assim”, quando eles queriam fechar algumas coisas “nós não vamos fechar”. A gente teve muito tempo sem guarda, a equipe diretiva acolhia a comunidade, lá na escola da Restinga, a escola era a única referencia de poder público que eles tinham, onde eles procuravam pra telefonar, se faltava água no bairro, era na caixa d’água da escola que eles iam pegar, eram os meninos quando a polícia batia, era na escola que eles iam buscar refúgio, pra poder dialogar com a polícia... Sabe, então é ali que tinham os acentamentos, porque era uma área de proteção ambiental, mas tinha invasão, então foi ali que se fez as reuniões do

orçamento participativo com o dmabi, pra tentar reascentar aquelas pessoas, tentar melhorar a vida deles, então a escola e a equipe diretiva estavam ali e a equipe vivia a escola né, as gurias viviam sábado e domingo e tudo, também não da pra ser o extremo assim, tanto que as pessoas se desgastaram horrores por causa disso sabe, tinha escola aberta, a escola estava aberta, a direção estava lá, sábado uma, domingo a outra o dia inteiro trabalhando com a comunidade né, porque eles achavam que era importante... Quando é numa escola pequena, é mais fácil... Na verdade eu acho que todas as escolas tinham que ser pequenas, tinha que ter várias escolas, com um número reduzido de alunos e professores porque fica mais fácil de tu gestar, fica mais fácil de tu organizar os projetos, quando a escola se torna muito grande é mais difícil pra administrar esse tipo de... E tu cria outros vínculos né, com a escola pequena, vínculo com a comunidade, vínculo com os alunos, com os professores...

vai um tempo para pensar essas questões...

É, porque é uma outra lógica... É uma outra visão de mundo, a gente vive numa visão de mundo onde eu quero uma escola grande com muitos alunos, como agora, trinta e poucos, quase o que... Vai ter 35 alunos em cada C20, C30, entendeu... E a lógica era lá que tivesse lá, 20 alunos numa sala de aula, por que como tu vai começar numa A10 por exemplo, com 25, 26 alunos, sabe, de alfabetização, tem que ser uma outra lógica, mas a gente tá na lógica fabril, que é o que a gente está voltando...

É pensar que pedagógico que está sendo pensado, porque com 35 alunos numa sala?

E tendo sete turmas pra dar conta né, que agora é isso que a gente vai ter! Vão ser sete turmas com 35 alunos, com relógio ponto, então eu vou vim aqui e vou virar uma fabrica, sabe... Venho, bato meu ponto, tiro os alunos, boto os alunos, tiro aluno, boto aluno, sai, entra, sai, entra, uma fábrica...

E tu já pensou como tu vai fazer ano que vem? Nessa lógica?

Não! Por que eu tô tentando fazer o exercício de viver cada dia a cada dia sabe, vamos esperar... Eu ainda tenho a esperança que a gente consiga reverter né, quer dizer... Então acho que o grupo se mobilizou, eu não estava aqui no dia, mas pelo o que as gurias falaram, rachou, bem rachado! Então a gente estava esperando o retorno lá da secretaria de educação pra ver... E isso tudo vai fazendo com que tu perca o tesão, faz com que tu vá perdendo a vontade, vá se desinvestindo também no teu trabalho, na tua prática... Eu acho que muito assim do que me manteve esse ano, são os alunos, mais do que nos outros, porque se dependesse do contexto, tem vezes que tu pensa, “ah não, vou ficar em casa” né, “vou lá pegar uma biometria” “tô com o pé inchado” porque podia, mas aí tu pensa, não! Tem esse projeto, tem esses alunos, tem essas coisas, que é isso que te mantém sempre no prumo sabe, não! Eu preciso ir, eu preciso estar aqui...

APÊNDICE II: CARTA DE ACEITAÇÃO DA SMED



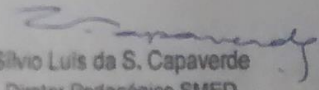
PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA PEDAGÓGICA



Carta de Aceite

Declaramos para os devidos fins que se fizerem necessários, que concordamos em disponibilizar a entrada da pesquisadora **CAMILA DA ROSA MEDEIROS** nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Ana Íris do Amaral e Victor Issler para o desenvolvimento da Pesquisa intitulada "A Autonomia Profissional do Professor de Educação Física: um Estudo Etnográfico na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre" da Escola de Educação Física da UFRGS.

Porto Alegre, 23 de junho de 2015.


Silvio Luis da S. Capaverde
Diretor Pedagógico SMED
Matricule 180947/2

APÊNDICE III: CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO E DOUTORADO



Porto Alegre, 23 de fevereiro de 2015.

Prezados(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos a professora CAMILA DA ROSA MEDEIROS, mestranda do nosso Programa de Pós-Graduação que necessita autorização para o estudo “QUE AUTONOMIA É ESSA?": UMA ETNOGRAFIA SOBRE A AUTONOMIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE – RS.”, para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado. Outrossim, informamos que o referido aluno está regularmente matriculado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente.

Prof^a. Janice Zarpellon Mazo,
Coordenadora de Pós-Graduação.

APÊNDICE IV: CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA

Nome da: Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Victor Issler

Diretor e Vice: Altemir e Ana.

Endereço: Rua Dezenova de Fevereiro, 330.

Cidade: Porto Alegre (RS) Telefone: (51) 33862097/ 32895827.

Declaro que a professora/estudante **CAMILA DA ROSA MEDEIROS** está autorizada a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: “**A autonomia profissional do professor de educação física: uma etnografia em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS**” a partir de 03 de agosto de 2015, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva: **Compreender as implicações da construção da autonomia de professores de educação física frente às demandas do contexto de escolarização em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.**

Para efetivar a coleta de informações, a professora/estudante terá permissão para acessar e analisar documentos; realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar; observar as aulas de Educação Física e o cotidiano escolar.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre (RS), março de 2015.

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

APÊNDICE V: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Porto Alegre (RS), _____ de _____ de 2015.

Estamos realizando um estudo para a construção de uma dissertação de mestrado intitulada: **A AUTONOMIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE – RS**. Assim solicitamos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com sua assinatura, sua participação neste estudo.

Você estará recebendo uma cópia deste documento, a fim de que você possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir no decorrer da pesquisa ou a qualquer momento, se assim você desejar.

1) Objetivo Geral do Estudo:

Compreender as implicações da construção da autonomia de professores de educação física frente às demandas do contexto de escolarização em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

2) Objetivos Específicos:

Descrever o contexto social de escolarização e as implicações deste na prática pedagógica dos professores de educação física;

Interpretar a dinâmica das relações sociais produzidas desde as aulas de educação física;

Analisar o processo de ensino-aprendizagem da educação física;

Identificar os elementos que configuram as representações dos professores de educação física sobre autonomia docente.

3) **Procedimentos:**

Você irá participar de uma ou mais entrevistas, que serão previamente agendadas e serão realizadas no espaço escolar e terá uma duração máxima de 1 (uma) hora. Reitero a mesma deverá ser gravada, transcrita e posteriormente devolvida pra que possas realizar a leitura e confirmação das informações coletadas.

Também irá permitir a realização de observações das aulas de Educação Física da escola, bem como, a participação nas reuniões e atividades diversas que fazem parte da cultura do contexto escolar e que você estará envolvido.

4) **Riscos ou Benefícios da realização do Estudo:**

Esta pesquisa segue os preceitos determinado pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, assim este estudo buscará garantir que nenhum dano venha a lhe ocorrer mediante a adesão como colaborador, respeitando sua dignidade e integridade, assim conforme que:

- a) Quanto a sua adesão: ocorrerá de forma voluntária e gratuita, e sua adesão não lhe acarretará riscos à sua integridade física e moral, nem tampouco lhe serão colocadas situações de constrangimento no decorrer do estudo.
- b) Você irá receber uma cópia da entrevista, com a finalidade de poder avaliar, retirar ou modificar informações que julgar necessário, antes destas serem transformadas em fonte de pesquisa.
- c) Embora o (a) senhor (a) venha a aceitar a participação neste projeto, estará garantido que o senhor (a) poderá desistir a qualquer momento do estudo, bastando para isso informas tal decisão.

5) **Confiabilidade do Estudo:**

Os dados referentes aos senhores (as) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/12 do C.N.S., de forma que os senhores (as) poderão solicitar informações durante todas as fases de realização do projeto, inclusive após a recolha e publicação dos dados oriundo deste.

6) Voluntariedade dos participantes:

Os participantes poderão recusar-se a seguir contribuindo com o estudo, assim como for seu desejo, em qualquer momento do processo de coleta de informações, se assim desejarem.

7) Contatos e Orientações sobre o Estudo:

Possíveis dúvidas ou orientação que possam ocorrer durante a realização deste estudo, você poderá contatar:

Prof. Dr. Fabiano Bossle.

Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Rua Felizardo, nº 750.

Bairro Jardim Botânico.

Fone: (51) 3308-5884/33085821.

Porto Alegre (RS).

Prof. Camila da Rosa Medeiros.

Rua Ferreira Viana.

Bairro Petrópolis.

Fone: (51) 9787-8657.

e-amil: crm.efi@gmail.com

Porto Alegre (RS).

Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria da Pesquisa (PROPESQ)

Avenida Paulo Gama, nº 110, 7º andar.

Fone: (51) 3308-4085.

Porto Alegre (RS).

Camila da Rosa Medeiros
(Mestranda do PPGCMH da ESEF/UFRGS).

Assinatura do Participante

APÊNDICE VI: CARTA DE ANUÊNCIA

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar como colaborador (a) da pesquisa intitulada: **“QUE AUTONOMIA É ESSA?”: UMA ETNOGRAFIA SOBRE A AUTONOMIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE – RS.**

1) Objetivo do Estudo:

Compreender como se configura a autonomia de professores de Educação Física em uma cultura particular na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

2) Procedimentos:

Minha participação neste estudo, enquanto colaborador, envolverá os seguintes procedimentos:

Participar de uma entrevista ou mais, desde que seja previamente agendada, e seja realizada nas dependências da escola e com duração de no máximo 1 (uma) hora. A mesma será gravada, transcrita e devolvida para que eu possa confirmar ou corrigir as informações respondidas.

Permitir, também a observação de minhas aulas, bem como os momentos de reuniões ou outros que fazem parte do cotidiano escolar.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

Este estudo buscará a todo momento, garantir que nenhum dano venha a ocorrer com os colaboradores (as), havendo todos os cuidados cabíveis de forma que seja respeitada a sua integridade, sua dignidade e sua moral, conforme a Resolução 466/12 do C. N. S. Para tanto, a participação neste estudo se dará mediante a assinatura do termo de consentimento, o qual estará lhe autorizando a participação de forma voluntária neste estudo.

4) Confiabilidade:

Os seus dados e informações serão devidamente sigilosos e privados, conforme os preceitos da Resolução nº 466/12 do C. N. S. onde você poderá solicitar informações durante todas as fase de execução do projeto, inclusive após publicação dos dados obtidos.

5) Voluntariedade:

A recusa sua, ou da instituição responsável, em seguir contribuindo com a realização deste estudo será sempre respeitada, o que possibilitará que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, de acordo com seu desejo.

Eu, _____, portador (a) da Carteira de Identidade nº _____, fui devidamente informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim desejar. Tendo o consentimento sido assinado por mim, declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma cópia do T. A. (Termo de Assentimento) e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Porto Alegre (RS), _____ de _____ de 2015.

Camila da Rosa Medeiros

(Mestranda em Ciências do Movimento Humano)

Assinatura do professor participante