

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

**O TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Um estudo nas escolas do Morro da Cruz

Dissertação de Mestrado

Elisandro Schultz Wittizorecki

Porto Alegre, outubro de 2001.

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

**O TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Um estudo nas escolas do Morro da Cruz

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 à obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano, sob a orientação do Prof. Dr. Vicente Molina Neto.

Mestrando: Elisandro Schultz Wittizorecki

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre, outubro de 2001.

CATALOGAÇÃO NA FONTE

W832t Wittizorecki, Elisandro Schultz.

O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz. / Elisandro Schultz Wittizorecki. -- Porto Alegre: UFRGS, 2001.

153 f., : tab.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Curso de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.

1. Educação Física: ensino. 2. Formação: professores. 3. Prática pedagógica. 4. Desporto escolar. I.Título. II. Vicente Molina Neto, orientador.

CDU : 371.124:796

Ficha catalográfica elaborada por Ivone Job, CRB-10 / 624

“Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes ainda longínquos não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis - como ele próprio o foi - às cores e odores das coisas desconhecidas. Mas ele também tem a ambição de organizar todos esses detalhes concretos numa estrutura abstrata, e é sempre difícil para ele (felizmente!) desprender-se do emaranhado das impressões que o solicitaram em sua busca aventurosa, é sempre difícil conformá-las imediatamente à álgebra no entanto necessária de uma teoria.”

Philippe Ariès (1981)

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela benção da vida e a energia de meu viver.

Agradeço à meus pais, que sempre, desde cedo, incentivaram-me a pensar, a estudar, a aprender cada vez mais. Seu carinho e apoio incondicionáveis, foram a base fundamental para o êxito dessa caminhada. Agradeço igualmente, à minha irmã, também professora, pelo auxílio e as valiosas contribuições a este estudo.

Meu agradecimento especial ao Prof. Dr. Vicente Molina Neto, pela confiança depositada e atenção despendida. Mais que orientador, se mostrou como uma referência de professor e de pessoa: tua firmeza e tua conduta de princípios educacionais e humanos, muito me ensinaram.

Agradeço também a todo o pessoal do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF, seus funcionários e professores, cuja atuação comprometida e competente, nos proveram de todas as condições para a consecução do curso e desse trabalho.

Agradeço aos meus colegas do curso pela convivência e aprendizagem, e em especial a duas pessoas: ao Da Costa, amigo e companheiro de orientação, com quem partilhei, sobretudo nos últimos tempos, as angústias e felicidades dessa caminhada no curso de mestrado; obrigado pela força e parceria. E à Cecília, pela amizade e a constante disponibilidade em auxiliar. Valeu!

Agradeço também, de modo muito especial, às escolas, professores e professoras que colaboraram e possibilitaram, para além da realização desse trabalho, uma intensa aprendizagem pessoal.

Igualmente, agradeço a todas e todos colegas meus de trabalho que, com grande parceria e consideração, “seguraram as pontas” nos muitos momentos em que estive ausente.

Não poderia deixar de mencionar meu agradecimento ao Programa Especial de Treinamento (PET) da ESEF/UFRGS – programa ao qual fiz parte durante, praticamente, toda minha graduação – e que representou a “semente” de meu ingresso no mestrado. A todos os colegas e professores que por lá passaram, meu eterno sentimento de carinho e gratidão.

À Rita, presença incansável, obrigado pelo amor e apoio de todos os momentos.

RESUMO

Este estudo tematiza o trabalho docente dos professores de Educação Física no âmbito da escola pública. Trata-se de uma pesquisa realizada em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, onde procurei compreender como estes professores constroem seu trabalho docente e como articulam suas ações frente às singularidades do projeto político-administrativo-pedagógico desta rede.

Constituiu-se em um estudo com orientação predominantemente etnográfica, onde, amparado nos referenciais bibliográficos e nos significados que os professores colaboradores atribuem ao fenômeno em que estão inseridos, busquei tecer algumas interpretações e contribuições acerca da construção do trabalho docente e de como se constroem professores de Educação Física neste.

Estudar a construção do trabalho docente do professorado de Educação Física constitui uma categoria adequada, pois não limito a investigação somente à compreensão da prática pedagógica desse coletivo de professores ou das influências e fundamentos que pautam essa, mas, fundamentalmente, sob que condições pessoais, sociais e institucionais constroem sua intervenção diária nos centros escolares.

Na construção cotidiana de seu trabalho, o professorado de Educação Física, frente às demandas e exigências decorrentes dos dilemas, inquietações e desafios com que se defronta em sua labuta diária, constrói estratégias e saberes singulares. Também é fundamental nesse processo, a forma como concebem e se relacionam com suas possibilidades de autonomia e o volume de trabalho a que estão submetidos.

Desse modo, ao construírem seu trabalho, em uma relação dialética, também se constroem e se forjam professores, afirmando e reelaborando seus significados e concepções de docência, que por sua vez, pautam e fundamentam as decisões na construção de seu trabalho.

Não é propósito desta pesquisa apresentar generalizações para outros contextos escolares, mas compreender a construção do trabalho de um coletivo docente específico, de forma a apoiar os processos de reflexão e reconstrução das práticas educativas realizadas no âmbito das escolas.

Palavras-chave: trabalho docente, Educação Física escolar, prática pedagógica

ABSTRACT

This study has as its main subject the Physical Education teachers' work in public schools. It is a research realized in four municipal schools in Porto Alegre, where I tried to understand how this teachers build up their work and how they arrange their actions front of the pedagogic-administrative-politician project.

It is a study, prevalently, with ethnography orientation, where, based on bibliographycs allusions and on the meanings that collaborators teachers attribute to the phenomenon that they are inserted, I sought to connect interpretation and contribution about the teacher's work building and how to build themselves Physical Education teachers.

Studying the teacher's work building in physical education is an appropriate category, because I do not limit the investigation just to the pedagogic practice comprehension of that teachers, but to the personals, institutionals and socials conditions that influence the teacher's work building.

On their work construction, the Physical Education teachers create strategies and knowledges unequaleds because of the exigency from the challenges encountered daily. It is so fundamental on this process, the way as they do and act with yours autonomy possibilities and the work bulk that they are in.

So, when they construct their work, they conduct and forged teachers, affirming and reconstructing its meanings and conceptions about teachers, that conduct the decisions on their daily work.

It isn't the purpose of this research to present generalizations to others schools contexts, but to understand the work construction of an specific group, to support the reflection and reconstruction process of educational practices fulfilled in the schools.

Keywords: teacher's work, School Physical Education, pedagogic practice

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA.....	15
1.1. <i>QUESTÕES PARA PENSAR O TRABALHO DOCENTE</i>	18
1.1.1. <i>Entre a proletarização e o profissionalismo</i>	21
1.1.2. <i>A saturação de tarefas e a intensificação do trabalho docente</i>	24
1.1.3. <i>A autonomia docente</i>	25
1.1.4. <i>O trabalho e a cultura docente do professor de Educação Física na escola</i>	27
2. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE	30
2.1. <i>COMPREENDENDO A ESCOLA CIDADÃ</i>	30
2.2. <i>AS REESTRUTURAÇÕES PROMOVIDAS</i>	32
3. PROBLEMA DE PESQUISA	37
3.1. <i>QUESTÕES DE PESQUISA</i>	39
4. DECISÕES METODOLÓGICAS	40
4.1. <i>CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO</i>	40
4.2. <i>INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES</i>	44
4.2.1. <i>Observação participante</i>	44
4.2.2. <i>Diário de campo</i>	46
4.2.3. <i>Entrevista semi-estruturada</i>	47
4.2.4. <i>Análise documental</i>	48
4.3. <i>ELEIÇÃO DAS ESCOLAS E NEGOCIAÇÃO DE ACESSO</i>	49
4.4. <i>PROFESSORES COLABORADORES</i>	54
4.5. <i>OBTENÇÃO DA INFORMAÇÃO</i>	55
4.5.1. <i>Estudo preliminar</i>	57
4.6. <i>ANÁLISE E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES</i>	59
4.6.1. <i>Categorias de análise</i>	59
4.6.2. <i>Validade interpretativa</i>	60

5. O TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	63
5.1. <i>CONSTRUINDO O TRABALHO NO COTIDIANO</i>	63
5.2. <i>LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DOCENTE</i>	71
5.2.1. <i>Os dilemas e inquietações dos professores</i>	71
5.2.2. <i>As estratégias e saberes construídos</i>	78
5.3. <i>A AUTONOMIA DOCENTE</i>	83
5.4. <i>SOBRECARGA E INTENSIFICAÇÃO NO TRABALHO</i>	87
6. CONSTITUINDO-SE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA CIDADÃ	94
6.1. <i>A CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA</i>	95
6.2. <i>REDEFININDO OS PAPÉIS DO PROFESSOR</i>	100
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
BIBLIOGRAFIA	109
ANEXOS	114
<i>PAUTA DE OBSERVAÇÕES</i>	115
<i>REGISTRO DE OBSERVAÇÃO</i>	116
<i>ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA</i>	118
<i>TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA</i>	120
<i>OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS</i>	134
<i>LISTA DE UNIDADES DE SIGNIFICADO</i>	136
<i>COMPLEXO TEMÁTICO DA E. M. E. F. MORRO DA CRUZ</i>	143
<i>PRINCÍPIOS DA ESCOLA CIDADÃ</i>	144

SUMÁRIO DE QUADROS

QUADRO I – DOCUMENTOS ANALISADOS	49
QUADRO II – PROFESSORES COLABORADORES DO ESTUDO	54
QUADRO III – CATEGORIAS DE ANÁLISE	60
QUADRO IV – NÚMERO DE TURNOS DIÁRIOS DE TRABALHO	95
QUADRO V – OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS	134

INTRODUÇÃO

Este estudo tematiza o trabalho docente dos professores de Educação Física no âmbito da escola pública.

A motivação para estudar o tema, deriva de minha própria condição de professor de Educação Física em escola pública. As reflexões, os dilemas e as tribulações advindas da minha prática profissional, constituíram parte do interesse em investigar o sentido atribuído ao seu trabalho, pelos professores de Educação Física nas escolas.

No entanto, meu vínculo com o universo acadêmico e com a “paixão pela pesquisa¹” remontam a um período anterior a este, quando da realização de meu curso de graduação. Durante este, integrei o Programa Especial de Treinamento (PET). Programa este, que construiu minhas raízes no fazer científico, na produção de conhecimento, na “paixão por pesquisar”. Diferentemente de parte dos egressos do curso de Educação Física, que após a formação inicial, percorrem um longo de tempo de experiência no campo de trabalho, e só então tornam a buscar formação universitária nos programas de pós-graduação – quando tornam – busquei este, assim que concluí a formação inicial, justamente pelos referenciais que estudei e construí, durante a graduação.

Nesses referenciais, incluo o despertar pela pesquisa e suas possibilidades, o entendimento da pesquisa como estratégia que não está restrita laboratórios e centros tecnológicos, mas possível em todos os âmbitos de atuação do professor de Educação Física, e em especial no universo escolar. Incluo ainda, a compreensão do professor como sujeito capaz de refletir sobre sua prática pedagógica e, a partir dessa, produzir conhecimento, ou seja, desde seu trabalho e de sua intervenção social no mundo. Pude também, aproximar-me dos referenciais que tratam dos nexos da educação, da escola e do currículo com as relações sociais mais amplas, e seus determinantes históricos, culturais e político-econômicos.

¹ Tomo emprestada a expressão utilizada por Goellner (1999), em artigo que trata sobre os diversos sentidos da pesquisa em Educação e Educação Física.

Imbuído desses olhares, adentrei no trabalho escolar como professor, visualizando a possibilidade de fazer pesquisa desde minha prática pedagógica e entendendo que

“... no espaço da aula/educação/escola, professores/professoras e alunos/alunas constroem, reelaboram conhecimentos, estabelecem verdades, mesmo que provisórias, analisam hipóteses, produzem teorias, experimentam resultados, confrontam dados, produzem conhecimentos, enfim, pesquisam. Pesquisam e colaboram com o ser humano no seu processo de humanização porque este deveria ser o princípio básico da pesquisa: o desenvolvimento da técnica e a produção de conhecimentos com vistas minimizar o sofrimento e as misérias humanas” (Goellner, 1999, p. 157).

Tenho convicção de que a pesquisa que ora apresento, constitui um primeiro exercício científico formal de minha trajetória acadêmica, mas que representa o esforço de sistematização de uma investigação – que é simultaneamente um processo de formação – que prioriza questões do universo escolar. Portanto, as inquietações, reflexões e interpretações que trago à tona, refletem a posição de que estou falando, qual seja, a de professor. Assim, assumo minha implicação pessoal com o tema da pesquisa, onde inquieta-me compreender como os professores e professoras de Educação Física realizavam seu trabalho nas escolas, frente as suas idiossincrasias, às contingências de seu cotidiano, às contradições do contexto escolar e as implicações resultantes de sua inserção em determinada rede de ensino.

Dessa forma, meu propósito nesta investigação constitui-se em examinar e compreender o trabalho dos professores de Educação Física, a partir de sua própria interpretação, ou seja, como constroem seu trabalho nesse contexto peculiar da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

A dissertação está organizada em duas partes. Na primeira – questões teóricas – apresento a discussão teórica que configura o campo problemático e as decisões metodológicas que orientam o estudo. Na segunda – a etnografia propriamente dita – apresento a discussão das informações e as contribuições do trabalho.

PARTE I

QUESTÕES TEÓRICAS

1. APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

Nesta seção, apresento os elementos que contribuíram para a configuração do problema de pesquisa. Eles derivam, fundamentalmente, de minhas reflexões acerca do trabalho docente dos professores de Educação Física no âmbito da escola pública, examinadas à luz do referenciais teóricos que tratam dessa temática.

Ao tratar do trabalho docente, o faço a partir da perspectiva de professor, preocupado e comprometido com os conflitos e dificuldades presentes no cotidiano das escolas, entendendo que estes conflitos e dificuldades surgem na medida em que as finalidades propostas ou as intervenções que se realizam não são suficientemente adequadas às peculiaridades culturais e psicológicas dos sujeitos envolvidos, as suas necessidades, capacidades, interesses, valores e expectativas (Goetz e LeCompte, 1988). Ao mesmo tempo, exerço o papel de pesquisador, com a tarefa e o olhar do fazer científico. A aproximação desses papéis permitiu-me examinar o tema com maior riqueza e profundidade, simultaneamente com um olhar desde a posição de professor e, com o olhar do fazer científico e sua exigente necessidade de rigor.

No convívio diário que tenho com os professores e com o ambiente da escola pública de Ensino Fundamental, são freqüentes as avaliações, comentários e reflexões dos docentes a respeito de aspectos relacionados às dificuldades de não disporem de tempo para trocar experiências, avaliar suas práticas mais detidamente e articulá-las às ações de outros professores; pelo fato de possuírem muitas turmas, ministrando aula a estas, uma após a outra; pela sobrecarga de atividades, inclusive em mais de uma escola e muitas vezes em negócios próprios; além do cansaço físico e, sobretudo, emocional das jornadas diárias de ensino.

Também é bastante marcante, os discursos em torno das dificuldades em se apropriarem de novos recursos, saberes e tecnologias, uma vez que os cursos de formação inicial possuem limitações em apresentar e explorar tanto esses aspectos, como as próprias peculiaridades sócio-culturais emergentes em cada contexto escolar. Além disso, as possibilidades de formação permanente podem se tornar de elevado custo, horário problemático e pouco relacionados à singularidade de cada realidade escolar.

Por outro lado, é notável como grande parte do coletivo de professores da escola pública – ante às limitações de suas condições de trabalho e a intensificação de suas atividades docentes – revela um sentimento de luta, de resistência, criatividade e esperança que os move frente a esses obstáculos. É nessa perspectiva que o professorado constrói suas estratégias de sobrevivência (Woods, 1995) e resistência diante das dificuldades colocadas pelas condições sociais e materiais de escolarização, como por exemplo, o uso de materiais alternativos, as operações de cooperação, a utilização de recursos/instrumentos próprios nas aulas, os movimentos de organização sindical e reivindicação da classe.

Essa situação se dá paralelamente a um quadro em que a escola pública em especial, sofre constantes reestruturações administrativas e curriculares, de maneira a solucionar problemas como a evasão escolar, o nível de repetência, a escassez de recursos humanos e materiais, as lacunas na formação de professores e o reduzido apoio e participação dos pais na vida escolar. Sem estabelecer um juízo de valor em relação ao peso de um ou outro componente na determinação das atuais condições da escola pública, quero argumentar no sentido de observarmos os desdobramentos desse quadro no trabalho do professor.

Para além dos impedimentos materiais, comumente encarado como a maior dificuldade do trabalho docente, é importante considerar também, as condições sociais da escolarização, como propõem Liston e Zeichner (1997), que se entrelaçam no trabalho do professor. Nessa classe, os autores incluem a expectativa da comunidade em relação ao trabalho docente, as diferenças culturais entre professores e alunos, os mecanismos e disposições da instituição escolar e a forte carga emocional presente na relação pedagógica. Ainda que, em sua obra os autores tenham como pano de fundo a discussão destes elementos no processo de formação inicial de professores, sua análise contribui significativamente para o entendimento do trabalho docente à luz das reais e plurais condições do universo escolar.

Pérez Gómez (1998), alerta que os docentes vivem no centro do furacão da inegável situação de crise social, econômica, política e cultural que vive nossa sociedade no atual momento, o que provoca uma sensação de perplexidade aos professores, em virtude da

transformação dos fundamentos que orientavam e legitimavam sua prática. Características como a ampliação do papel do professor e a diminuição da responsabilidade familiar sobre a educação dos jovens e crianças; a revolução eletrônica e o intenso crescimento e difusão dos meios de comunicação como instrumentos também pedagógicos, cujos impactos no alunado se dão de forma tão significativa, quanto à intervenção dos docentes; a prevalência de valores como o individualismo, a competitividade, a rentabilidade e a obsessão pela eficiência – em que se prioriza a rapidez e o “não perder tempo”, em detrimento da reflexão, do pensar, pois é “perda de tempo” – são elementos que contribuem para a configuração da perplexidade docente, frente a uma sociedade em constantes transformações.

Dessa forma, a opção pela temática desta investigação se deu em meio a esses paradoxos e inquietações, resultantes da experiência e do convívio diários na escola pública: o que significa ser professor? Que expectativas os professores têm em relação ao seu trabalho? Que estratégias constroem para suprir as demandas e exigências que lhe colocam? O exemplo abaixo, trazido por Liston e Zeichner (1997), ilustra concretamente diferentes possibilidades de valoração e interpretação do trabalho docente, pelos próprios professores:

“Na maioria das escolas, podemos ver que há docentes que chegam às oito da manhã e saem às três da tarde, enquanto que outros passam a sensação que vivem, respiram e dormem ensinando. Além disso, eles mesmos definem e delimitam seu trabalho de diferentes maneiras. Mas o fato é que as tarefas educativas não acabam nunca, parecem expandir-se cada vez mais²” (p. 119).

Especialmente em relação aos professores de Educação Física, estas questões tomam uma singularidade especial, dada à própria especificidade da disciplina e da cultura docente de seus professores (Molina Neto, 1996), além do, ainda presente, debate acerca da indefinição de seu estatuto epistemológico, e sobre sua finalidade, legitimidade e autonomia na instituição escolar (Bracht, 1992). Associadas ao estigma de disciplina de

² As traduções dessa citação e de outras que aparecem no decorrer do trabalho referentes a essa e outras obras, são de minha responsabilidade.

fácil aprovação, de pouca exigência intelectual e de limitada contribuição social transformadora – comparada a outras do currículo escolar – essas características dotam o trabalho do professor de Educação Física na escola de uma peculiaridade ímpar. Soma-se a isso, a polêmica e histórica associação desses professores e de seu trabalho, à figura de ora instrutor, ora técnico, ora promotor da saúde, sem a consolidação de uma identidade relacionada com os propósitos pedagógicos da instituição escolar. Ao ter seu trabalho atravessado por essas diversas dimensões, entendo que esse coletivo de professores apresenta uma dificuldade de construir uma síntese das limitações e possibilidades dessas, no universo escolar.

Se por uma lado, estas inquietações tiveram papel decisivo para a formulação de meu desejo de conhecer, aprofundar e aprender mais desse tema (Goellner, 1999); a leitura, análise e reflexão dos aportes teóricos constituíram o outro pilar de sustentação do campo problemático. Algumas produções da área da Educação que têm tematizado o trabalho docente, trazem à tona aspectos como a condição do professorado frente à situação de ambigüidade entre o processo de proletarização e profissionalização (Fernández Enguita, 1991; Jáen, 1991), a perda de autonomia e controle de seu trabalho (Apple & Teitelbaum, 1991; Contreras Domingo, 1997; Pérez Gómez, 1998), o processo de feminização do magistério e seus nexos com a proletarização dos professores (Hypolito, 1997), as condições sociais de escolarização e a formação do professorado (Liston e Zeichner, 1997), as representações que os professores constroem acerca de seu trabalho (Souza, 1996) e as questões de gênero, classe e profissionalismo do trabalho de professores em classes populares (Costa, 1995). Essas produções examinam o trabalho docente sob diversos ângulos e suas contribuições serão discutidas mais detidamente nas seções seguintes, onde procuro explicitar os argumentos que dão base para a configuração do problema desta investigação e aprofundar algumas questões para pensar o trabalho docente.

1.1. QUESTÕES PARA PENSAR O TRABALHO DOCENTE

Compreendendo que o trabalho docente configurou-se de forma entrelaçada às condições sociais, econômicas e políticas de nosso país e retrata as necessidades e características de um dado momento histórico, procuro apresentar nesta seção, algumas

contribuições e reflexões em torno do tema da pesquisa e que ampliam o campo problemático desta.

Antes disso, cabe esclarecer o entendimento de trabalho docente que utilizo neste estudo.

É bastante comum encontrarmos investigações que enfatizam a prática pedagógica, a função do professor, a formação inicial e a permanente de professores. Minha decisão em adotar o descritor trabalho docente ocorreu a partir da preocupação em explicitar um entendimento do labor cotidiano dos professores nas escolas, para além do “dar aulas”, mas como trabalho que inclui tanto tarefas administrativas como pedagógicas. Nesse sentido, a contribuição de Giroux (1990) é esclarecedora, pois o autor entende

“... o trabalho dos docentes como uma forma de tarefa intelectual, em oposição a uma definição do mesmo em termos puramente instrumentais ou técnicos” (p. 176).

Entendo o trabalho docente como o conjunto de atividades que englobam, para além das aulas que os professores ministram, a participação em reuniões e assembleias administrativas, pedagógicas e com a comunidade escolar; o planejamento, execução e avaliação de sua intervenção educativa; o atendimento aos pais ou responsáveis pelos alunos; a confecção e manutenção de materiais utilizados nas aulas, a organização e participação em atividades e eventos promovidos pela escola; o processo reflexivo que os docentes imprimem partir a partir de sua prática e o envolvimento e participação nas atividades de formação permanente, tanto promovidas pela administração municipal, como naquelas buscadas por iniciativa pessoal.

O trabalho docente tem sido marcado pelas transformações sociais que ocorrem no mundo contemporâneo. Os professores defrontam-se cotidianamente com os imprevistos inerentes a sua intervenção, com os limites dos métodos e conteúdos de ensino, com as críticas sobre a defasagem entre o trabalho realizado e os objetivos a serem cumpridos, enfim, com uma série de exigências, expectativas e contingências que atravessam e influenciam seu trabalho. Ao tratar dessas questões, Pérez Gómez (1998) é enfático:

“A exigência de renovação permanente para fazer frente às necessidades cambiantes da sociedade, ao incremento vertiginoso do conhecimento científico e cultural, às características peculiares e desconhecidas de cada nova geração de estudantes, aos requerimentos de renovação metodológica derivada do desenvolvimento do conhecimento pedagógico, às demandas da Administração (que impõem modificações políticas e técnicas em cada mudança de governo, legitimadas em maior ou menor grau pela expressão majoritária da população nos processos eleitorais) provoca tanto a tendência positiva à mudança criadora como a freqüente perda de sentido, o desconcerto e a frustração” (1998, p. 176).

Nesse sentido, esse mesmo autor caracteriza a escola como uma complexa e fluida encruzilhada de culturas. Seus elementos fundantes seriam a cultura crítica, representada pelos saberes das disciplinas científicas, artísticas e filosóficas construídos e acumulados pela humanidade através do tempo; a cultura social, que consiste no conjunto de valores e princípios hegemônicos de nossa organização social; a cultura acadêmica, refletida na seleção dos conteúdos e disciplinas escolares que constituem o currículo; a cultura institucional, presente nos papéis, normas e rituais próprios da escola como instituição social específica; e a cultura experiencial, representada pelos saberes, habilidades e experiências construídas pelo alunado em seus diferentes intercâmbios com o entorno. Na perspectiva desse autor, são tais condições que definem a natureza, o sentido e a consistência das aprendizagens do alunado na vida escolar.

É nessa trama de determinações, papéis, experiências e influências que os professores se vêem com a necessidade de construir seu trabalho e articular suas ações: ensinar o quê? Por quê? Para quem? Para quê? (Costa, 1995). São comuns aos docentes, as sensações de perplexidade e de incerteza, na medida em que vivem uma tensão entre as exigências de um contexto social móvel, flexível e incerto e os rituais, convenções e costumes inflexíveis e burocráticos, próprios do sistema escolar (Hargreaves, 1996).

Portanto, o trabalho docente não ocorre isoladamente no interior das instituições escolares. Pelo contrário, insere-se na teia de nosso cenário social, interrelacionando-se com uma organização político-econômica definida – a partir da lógica capitalista – e com uma organização social e cultural em franca transformação. Na seqüência, procuro explicitar algumas contradições e dificuldades resultantes dessa relação.

1.1.1. Entre a proletarização e o profissionalismo

Um das questões tratadas exaustivamente pela bibliografia que analisa o trabalho docente, é a proletarização do professorado. A tese central da proletarização se baseia na crença de que o trabalho docente tem sofrido uma diminuição progressiva de uma série de qualidades, que têm conduzido os professores à perda de controle e sentido³ sobre o próprio trabalho, aproximando-os cada vez mais das condições e interesses da classe operária (Contreras Domingo, 1997).

No entanto, autores como Hypolito (1997) e Jáen (1991) argumentam que o professorado encontra-se em uma situação ambivalente. Se por um lado, características como a desqualificação, racionalização e fragmentação de seu trabalho, a dependência de determinações externas a seu espaço de intervenção, a prolongada jornada de trabalho e os baixos salários aproximam esse coletivo de um processo de proletarização; por outro, é importante notar que existem muitos grupos de professores – por exemplo, de ensino fundamental e médio, universitários, da rede privada, o que dificulta um enquadramento preciso e definitivo na condição de proletarização – e, que os professores ainda gozam de uma certa autonomia, sofrendo muito mais uma proletarização ideológica (controle sobre os fins de seu trabalho), que uma proletarização técnica, pois ainda exercem algum controle sobre os modos de execução de seu trabalho.

Ainda nessa perspectiva, Costa (1995) adverte que mesmo com as limitações da condições materiais objetivas que aproxima os docentes dos trabalhadores assalariados, os

professores permanecem diferenciados por seu saber que os inscreve em um universo cultural de tradição e origem distintas.

Dessa forma, Contreras Domingo (1997) pontua que o processo de proletarização do professorado não deve ser analisado da mesma forma que o sofrido por outros trabalhadores assalariados, já que ocorrem duas formas de proletarização e estas ocorrem de diferentes maneiras nos diversos grupos de trabalhadores. A proletarização técnica, consistiria na perda do controle sobre as decisões técnicas acerca da realização do trabalho. Já a proletarização ideológica, consistiria na perda de controle sobre os fins e propósitos sociais a quem se dirige o trabalho. Enquanto que ambas as formas se desdobram no universo dos trabalhadores fabris, no contexto dos professores tem ocorrido muito mais um processo de perda do sentido de suas ações, que a perda de habilidades e competências técnicas.

No âmbito da Educação Física este processo tem ocorrido de forma bastante polêmica. Historicamente, alguns setores e determinados grupos de professores de Educação Física têm organizado movimentos em busca de profissionalização da área, através da regulamentação desta. Nesse projeto há um intento de assemelhar esses docentes a profissionais liberais (médicos, fisioterapeutas, treinadores); tentativa esta que representa prioritariamente uma ação corporativa em busca por controle e poder político da área, que um debate social sobre a natureza, os fundamentos, a qualidade e o destino da intervenção desses professores. Essa polêmica pode ser visualizada nas discussões travadas pelos membros do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte⁴ (CBCE) e do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) ao longo dos últimos anos, na Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

A aspiração ao status de profissionais tem sido utilizado como um dos recursos de resistência do professorado à proletarização e à desqualificação de seu trabalho (Densmore,

³ Entendido enquanto perda da compreensão por parte dos professores, do destino e do papel social de sua intervenção educativa na escola.

⁴ Sociedade de caráter científico e cultural que congrega profissionais e estudantes de diferentes áreas de conhecimento, que possuem, em comum, o interesse pelo desenvolvimento de temas relacionados à Educação Física e Ciências do Esporte. O CBCE, tem se configurado como a instância organizativa mais representativa da comunidade científica da área, constituindo-se em referência de espaço de discussão e reflexão das questões circunscritas ao âmbito dos setores dos quais guarda proximidade, como os da educação, educação física, saúde e esporte, dentre outros.

1990). A idéia de profissionalismo representa a possibilidade de prestígio social e o reconhecimento de habilidades especializadas e de sua responsabilidade e compromisso social. Contudo, é fundamental estarmos atentos à armadilha que o discurso do profissionalismo pode trazer aos professores, uma vez que pode ser utilizado pelo Estado, principalmente em épocas de reforma, como mecanismo que assegura a colaboração dos docentes e que anula suas possibilidades de resistência a redefinição de sua função (Contreras Domingo, 1997). Além disso, a retórica do profissionalismo pode representar o aumento do processo de controle, racionalização e intensificação do trabalho docente, cujos efeitos, levam o professorado à compreensão (uma pseudo-compreensão) de que essa elevação de responsabilidades significa o aumento de suas competências profissionais.

Pérez Gómez (1998) apresenta quatro características principais que configuram a concepção clássica de profissão liberal: um corpo de conhecimentos especializados, um estatuto ético (de modo a satisfazer as necessidades dos clientes), uma forte identidade pessoal e coletiva, além do controle colegial sobre a seleção, habilitação, avaliação e permanência de seus componentes. Este mesmo autor considera que o trabalho docente não se enquadra totalmente nessa conceituação de profissão, já que, por exemplo, os professores encontram-se submetidos à diferentes administrações (impedimento do controle colegial) e têm escassas oportunidades para comunicar e construir um corpo de conhecimentos específicos.

Face a essas ambigüidades, é importante analisar a possibilidade de pensar o trabalho docente a partir da idéia de profissionalização ou de profissionalidade. Conforme Pérez Gómez (1998), a profissionalização consiste em um projeto sociológico preocupado com o status social da profissão, onde se inclui as condições de trabalho, o nível de retribuições e a consideração social de seus membros. Já a profissionalidade, refere-se a um projeto pedagógico que relaciona-se com a qualidade interna do ensino como trabalho, onde os aspectos éticos, epistemológicos, teóricos e práticos constituem o foco central. Portanto, entendo que considerar os professores como trabalhadores da educação parece o mais adequado, já que possibilita conceber o trabalho docente como uma intervenção singular – em constante criação e reconstrução – na realidade e preocupada muito mais com seus impactos sociais, que com o cumprimento de preceitos de alguma organização corporativa da área.

A atenção despendida pela sociedade à docência, sobretudo a partir de meados do século XX, constituiu um elemento positivo para a dignificação do trabalho dos professores, ampliando a concepção de suas responsabilidades para além do mero conhecimento da disciplina e controle do rendimento discente, preocupando-se com sua formação inicial e permanente, com o domínio das metodologias de ensino e com a mediação dos intercâmbios entre os alunos e destes com o conhecimento. Paradoxalmente, esse incremento nas responsabilidades do professor vem correspondendo a um movimento crescente de intensificação e saturação de tarefas do trabalho docente.

1.1.2. A saturação de tarefas e a intensificação do trabalho docente

Para uma melhor compreensão desse tema, é necessário analisar o processo de trabalho a partir de sua inserção na lógica de uma sociedade capitalista, onde princípios, como o taylorismo⁵ e a racionalização⁶, tomam especial importância. Contreras Domingo (1997) pontua que a lógica racionalizadora tem transcendido a esfera privada e adentrado no âmbito do Estado, atingindo dessa forma, as questões do ensino e o trabalho docente.

“A forma em que o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas. É normalmente esta burocratização crescente que dá lugar a outro dos fenômenos apresentados no processo de proletarização: a intensificação do trabalho” (p. 21)

⁵ Teoria preconizada por Frederick Taylor e Henri Fayol que resume-se na gestão científica do trabalho, ou seja, a sua decomposição nas partes e tarefas mais elementares, a determinação de ações e dos tempos necessários para a realização de cada uma delas e a especialização dos trabalhadores na execução das tarefas.

⁶ A racionalização está relacionada aos processos em que as ações estão submetidas a um planejamento prévio, onde se determinam as regras e procedimentos lógicos de decisão. Segundo Contreras Domingo (1997), enfatiza-se as formas e procedimentos de organização e decisão, em detrimento do conteúdo da mesmas. Acrescenta o autor que, os conceitos-chaves desse processo são a separação entre concepção e execução, a desqualificação (enquanto perda da habilidade de planejar, compreender e intervir sobre a produção) e a perda do controle sobre o próprio trabalho.

Em relação ao trabalho docente, esse processo de intensificação está presente em situações do cotidiano escolar como o atendimento à muitas e numerosas turmas, a rotinização do trabalho docente (impedindo uma atitude inovadora e reflexiva sobre sua prática) e o cumprimento de uma série de protocolos e registros da vida escolar. Além disso, a exigüidade e a pressão do tempo pode conduzir ao isolamento dos professores, na medida em que se vêm impossibilitados de compartilhar suas reflexões e experiências.

É preciso estar alerta para o fato de que a intensificação e a sobrecarga de tarefas passa também, por um processo pessoal de significação dessas, de modo que não necessariamente um incremento nas atribuições, pode representar tal intensificação; os docentes incorporam ao seu trabalho representações e pretensões singulares.

Também é importante entender que, a burocratização e a saturação de tarefas resultantes, em grande parte, das reformas curriculares e de projetos de inovação educacional, podem provocar uma implicação meramente burocrática e fictícia dos professores (Pérez Gómez, 1998). Isso mostra como o processo de intensificação está intimamente ligado a proletarização ideológica pelo qual o professorado vem passando, refletindo toda uma regulação e orientação do trabalho docente, promovida desde a intervenção do Estado.

A discussão dessas questões, os nexos entre proletarização, profissionalismo e intensificação, nos permitem examinar como os diferentes âmbitos de trabalho e redes de ensino lidam com essas características e propiciam as condições para a construção do trabalho docente. Além disso, tal discussão possibilita uma compreensão ampliada da autonomia docente e em que circunstâncias, os professores interpretam e constroem esta.

1.1.3. A autonomia docente

A autonomia do professorado é um dos temas de especial importância à compreensão do trabalho docente. A partir das teorias da proletarização e profissionalismo dos professores, é possível depreender os docentes como trabalhadores que têm sofrido uma intensa regulação de seu trabalho – o que não significa que tenham perdido o total

controle e autonomia sobre o mesmo – e, que se amparam no ideário do profissionalismo, como forma de assegurar um certo grau desta autonomia e garantir o reconhecimento social de seu saber e habilidades específicas.

No entanto, é preciso compreender a autonomia dos professores para além da dimensão técnica e instrumental de seu trabalho, mas também, como propõe Contreras Domingo (1997), independência intelectual. Nessa perspectiva, a autonomia docente é encarada desde a necessidade dos professores construírem: uma independência de juízo, uma identidade de seu trabalho no contexto das relações em que ocorrem, uma consciência da parcialidade de suas próprias convicções e uma compreensão de si próprios e do sentido de sua intervenção na realidade. Conceber a autonomia a partir deste olhar, exige pensá-la como um processo em busca de permanente construção, que um direito a ser conferido e incorporado.

Pensar a autonomia do professorado nesta perspectiva reitera a fundamental dimensão intelectual do trabalho docente e a decisiva importância do processo reflexivo em sua realização. Pérez Gómez (1998) defende que a reflexão conduz a um processo de reconstrução da própria experiência, mediante três fenômenos paralelos: reconstruir as situações onde se produz a ação, reconstruir-se a si mesmo como docente e reconstruir os supostos acerca do ensino-aprendizagem. Tal concepção de autonomia apresenta condições mais adequadas para uma retomada do sentido e dos fins do trabalho do professor, já que encontra-se mais próxima de uma preocupação interna com o trabalho, que de uma preocupação externa com o trabalho, como se baseia o discurso do profissionalismo, identificando, em uma posição corporativista, a autonomia como isolamento e não intromissão de outros no trabalho.

Falar da autonomia docente sem fazer referência ao contexto laboral, institucional e social em que os professores constróem seu trabalho, e das condições reais onde este se desenvolve, é desconsiderar os fatores fundamentais que sustenta-o. Portanto, no estudo dessa questão, é imprescindível considerar como os diferentes coletivos docentes, em diferentes redes e níveis de ensino e sob que condições político-administrativas, interpretam e constróem tal autonomia. No âmbito desta investigação, o contexto e as condições em que se desenvolve a autonomia na construção do trabalho docente estão

apresentados no item 2, que trata da a organização escolar e o trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

1.1.4. O trabalho e a cultura docente do professor de Educação Física na escola

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

Essas características tomam uma particularidade especial no universo das escolas públicas. Em grande parte das escolas, são notáveis os dilemas e limitações em diversos âmbitos, com que se confrontam os referidos docentes: os precários e reduzidos espaços físicos para as aulas, a quantidade e variedade de recursos materiais, a divergência de representações que professores de Educação Física e alunos fazem desta, a dificuldade de definição da contribuição e legitimidade da disciplina no projeto político-pedagógico da escola, além da tensão que se estabelece, em muitas delas, entre os professores de Educação Física e os setores de supervisão e coordenação pedagógica.

Nessa perspectiva de análise, é importante apontar o *status* inferior da Educação Física em relação às disciplinas de cunho mais teórico, oferecidas na escola. Concebida como uma atividade prioritariamente prática, em contraposição à sobrevalorização da base intelectualista – característica fundamental da escola moderna – seus docentes acabam se situando em condição de desigualdade no coletivo da escola (Günther, 2000), na medida em que enfrentam o estigma de “trabalho fácil” ou de disciplina de fácil aprovação e pouca exigência.

Essas características representam importantes condições sociais e materiais que, em maior ou menor grau, de acordo com cada contexto escolar, fomentam a criação de estratégias de sobrevivência (Woods, 1995), de resistência ou acomodação, na construção do trabalho docente dos professores de Educação Física. Essa construção, no entanto, não se dá exclusivamente em função de tais condições. Grande parte do trabalho que o professorado de Educação Física realiza nas escolas, o faz mediado por sua cultura docente, ou seja, interagindo com todo um conjunto de crenças, valores, hábitos e formas de fazer construídos historicamente e coletivamente por um coletivo de professores, de forma a enfrentar as demandas e pressões similares durante anos, a dar significado e identidade ao trabalho desses docentes e como marco de socialização e iniciação aos novos membros desse coletivo (Hargreaves, 1996).

Nessa perspectiva, em estudo acerca da cultura docente dos professores de Educação Física, Molina Neto (1998) pondera que

“... a relação que o professor exerce, com sua disciplina, sua filiação a determinados conteúdos de trabalho e suas relações na escola, configuram pensamentos, procedimentos e posições discursivas, teóricas e práticas, muito peculiares e distintivas. (...) Isso acrescentado às experiências vividas presentes e passadas, vai produzir valores, hábitos e conhecimentos que, articulados, vão configurar a cultura docente de um coletivo de professores” (p. 72).

Em estudo acerca da cultura docente do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre, esse mesmo autor argumenta que é sobre a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças, que esse coletivo configura e articula sua cultura docente (Molina Neto, 1996). Em outras palavras, torna-se importante considerar a complexa trama que norteia⁷ o trabalho docente dos professores de Educação Física na escola, a partir de elementos como a trajetória e história pessoal de cada professor

⁷ Quero ressaltar que não utilizo a cultura docente como sinônimo do trabalho docente. Meu argumento caminha no sentido de indicar que a compreensão do trabalho dos professores de Educação Física na escola, passa pela consideração de um conjunto de elementos construídos e acumulados por esse coletivo docente, e que traz importantes marcas na intervenção diária desse no universo escolar.

e desse coletivo docente como um todo; as formas de fazer, produzidas e acumuladas por esse grupo, ao longo dos anos no universo escolar; os saberes elaborados a partir da prática desses professores e dos conteúdos específicos da área; o peso dos processos de formação inicial e permanente e as convicções pessoais e pedagógicas desses docentes

Dessa forma, penso que estudar a construção do trabalho docente do professorado de Educação Física resulta produtivo, pois não limito o estudo à compreensão da prática pedagógica desse coletivo de professores ou das influências e fundamentos que pautam essa; abordo, fundamentalmente, sob que condições pessoais, sociais e institucionais constróem sua intervenção diária nos centro escolares.

2. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

O trabalho docente que é foco desta investigação, é aquele desenvolvido pelos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Nesta seção, procuro caracterizar esta rede e apresentar as concepções que fundamentam o projeto político-administrativo-pedagógico de suas escolas (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1996), denominado Escola Cidadã.

2.1. COMPREENDENDO A ESCOLA CIDADÃ

Antes de adentrar especificamente neste tema, cabe destacar que não é propósito dessa investigação fazer uma apologia às reestruturações que vem sendo implementadas na Escola Cidadã ou mesmo, discutir a eficiência dessas. Procuro aqui, explicitar em que condições e sob que orientações se desenvolve o trabalho docente do coletivo de professores pesquisado. No entanto, entendo que merece crédito as tentativas de mudança da escola e do trabalho docente, levadas a frente por essa proposta, já que constitui um projeto que apresenta objetivos e alternativas concretos, com uma intencionalidade explícita, senão definitivamente adequados, mas empenhados no redimensionar do fazer escolar.

Azevedo (1997) – ex-secretário municipal de educação – é bastante esclarecedor em sua definição da Escola Cidadã, concebendo-a como a

“... tradução para a esfera educacional da proposta política da Administração Popular e lugar de articulação da educação com o projeto estratégico de transformação social” (p. 11).

Desde 1989, o município de Porto Alegre vem sendo governado pela Administração Popular⁸. Na primeira gestão o projeto educacional inspira-se em uma proposta construtivista, baseando-se nas teorizações de Jean Piaget, Paulo Freire, Wallon e Emília Ferreiro. Mas é, especialmente a partir da segunda gestão, em 1993, que a Secretaria Municipal de Educação – revisando a proposta construtivista – pautou suas ações a partir do princípio da indissociabilidade entre gestão democrática e qualidade de ensino, formando os Conselhos Escolares (órgão máximo das escolas) e investindo nestes, enquanto mentores da discussão de uma nova proposta de gestão nas escolas.

Decorrente da preocupação com a defasagem da escola tradicional em relação às grandes transformações deste final de século, marcada pela existência de processos de exclusão, evasão, repetência e transmissão de conhecimentos vazios de significado, em 1994 é desencadeado o projeto Constituinte Escolar. Além disso, buscava-se, e busca-se, construir um projeto de escola fundamentalmente comprometido com as classes populares. A Constituinte Escolar se tratava de um processo coletivo onde, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar (alunos, pais, funcionários e professores), se definiram os princípios orientadores para a construção de uma escola não excludente, democrática, emancipadora, formadora de sujeitos históricos e autônomos: a Escola Cidadã (Azevedo e Krug, 1999).

Resultante do processo da Constituinte Escolar, que culminou com o Congresso Constituinte em 1994, foi elaborado um documento intitulado “Princípios da Escola Cidadã⁹”. Neste documento, estão presentes os pressupostos que orientam as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, organizados em quatro eixos temáticos: gestão da escola, organização curricular, avaliação e regras de convivência. Segundo Azevedo e Krug (1999), a Constituinte Escolar reafirmou a democratização radical da escola, vista em três dimensões: a democratização da gestão, a democratização do acesso e da permanência do aluno na escola e a democratização do acesso ao conhecimento.

⁸ Por Administração Popular podemos entender a identidade e a orientação que se imprimiu à gestão política liderada pelo Partido dos Trabalhadores à frente da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, incluindo outros partidos de esquerda.

⁹ Esses princípios estão apresentados no anexo 8.

2.2. AS REESTRUTURAÇÕES PROMOVIDAS

A democratização da gestão estaria representada pela eleição direta e uninominal dos diretores e vice-diretores das escolas. Além disso, a consolidação dos Conselhos Escolares, seria outra forma de democratizar o exercício de poder no interior da escola, uma vez que alunos, pais, funcionários e professores constituintes deste órgão, teriam poder deliberativo sobre assuntos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Em relação a este último aspecto, é importante ressaltar o Planejamento e Orçamento Participativo nas escolas que, a exemplo do Orçamento Participativo global, tem por objetivo prover as escolas de autonomia na tomada de decisões no que se refere aos gastos com materiais e serviços, e na aplicação dos recursos financeiros.

A democratização do acesso e da permanência do aluno na escola estaria representada por um lado, pelas estratégias de fomento e investimento no aumento do número de estabelecimentos e do número de matrículas, e de diminuição dos índices de evasão e reprovação. Por outro lado, também está representada pelos projetos de inclusão como o SEJA e o MOVA. O primeiro é o Serviço de Educação de Jovens e Adultos, pensado como possibilidade de escolarização aos jovens e adultos que não tiveram acesso a essa, em nível fundamental. O segundo, Movimento de Alfabetização Porto Alegre, é um projeto de alfabetização em massa, que conta com educadores populares, indicados pelas entidades comunitárias e que recebem assessoria e formação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Também as Escolas para Crianças com Necessidades Educativas Especiais, o projeto para meninos e meninas de rua na Escola Municipal Porto Alegre (EPA) e a expansão e fortalecimento da Rede Municipal de Educação Infantil constituem outras estratégias de democratização do acesso e da permanência do aluno na escola.

No âmbito da democratização do acesso ao conhecimento, foram adotadas propostas como os Ciclos de Formação e a organização do ensino a partir de Complexos Temáticos. Os Ciclos de Formação¹⁰ se constituem em uma reorganização dos tempos e

¹⁰ Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, o Ensino Fundamental está estruturado em três Ciclos de Formação. Os alunos são reunidos por idades em três ciclos de três anos cada, da seguinte forma: No I ciclo

espaços da escola, fruto da preocupação com o enfrentamento sério à questão do fracasso escolar. Já os Complexos Temáticos¹¹, são entendidos como um instrumento orientador do trabalho escolar, pautados numa ação interdisciplinar entre os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem e os saberes pré-existentes no contexto cultural da comunidade, investigados a partir da pesquisa sócio-antropológica realizada pelos professores. Dessa forma, o ponto de partida para as definições de ordem pedagógica das diferentes áreas do conhecimento é a realidade, onde enfatiza-se, sobretudo, a construção de conceitos a partir das diversas situações de aprendizagens.

“As escolas por Ciclos de Formação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, ao trabalharem a organização do ensino a partir de Complexos Temáticos, buscam dar conta de dois aspectos essenciais na construção do currículo: ter vínculo com a realidade e planejar coletivamente as ações pedagógicas” (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1999, p. 12).

Outro aspecto redimensionado é a avaliação. Baseada em uma concepção emancipatória e entendida como um processo contínuo e participativo, tem como propósito estabelecer uma investigação durante a ação pedagógica, de modo a estudar atividades necessárias e condizentes ao desenvolvimento da criança e do adolescente, em tempos e espaços que lhe sejam adequados. A proposta da Escola Cidadã (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1996) trabalha com três modalidades de avaliação:

- a) A avaliação formativa se destina a informar a situação em que se encontra o educando no que se refere ao desenvolvimento de sua aprendizagem e no alcance dos objetivos programados para o trimestre. Inclui a auto-avaliação do aluno, do grupo, da turma e dos educadores; o conselho de classe participativo com todas as pessoas envolvidas no processo de avaliação geral da turma; a elaboração de um relatório descritivo de avaliação individual do aluno, realizada pelos professores; e a análise do dossiê

estão os alunos de 6 anos aos 8 anos e 11 meses, o II ciclo é constituído por alunos de 9 anos a 11 anos e 11 meses e o III ciclo abarca os alunos de 12 anos a 14 anos e onze meses. Dessa forma, o Ensino Fundamental é ampliado para nove anos de escolarização.

¹¹ Para a melhor compreensão do leitor, apresento como exemplo no anexo 7, o atual complexo temático da Escola Municipal de Ensino Fundamental Morro da Cruz. A partir do tema central, podem ser observados os

(constituído pelos registros sobre as produções dos educandos e pelo relatório descritivo de seu desempenho) pela família;

- b) A avaliação sumativa refere-se ao quadro diagnóstico geral resultante no final de cada ano letivo e de cada ciclo de formação, evidenciado pela avaliação formativa, e que aponta o modo de progressão¹² do educando;
- c) A avaliação especializada constitui-se na avaliação requerida pelos professores e realizada pelo Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) da escola, com o apoio do Laboratório de Aprendizagem e da Sala de Integração e Recursos (SIR), destinada aos alunos que precisam de um apoio educativo especial e, muitas vezes, individualizado.

Outro elemento que considero marcante no contexto desta rede de ensino, é a garantia de espaços de planejamento¹³, discussão e reflexão visando qualificar as intervenções na comunidade escolar, além da existência de momentos de formação permanente na forma de reuniões semanais, turnos de formação durante o ano letivo e a realização anual de seminários e outros eventos, tematizando questões da área educacional.

Vem se implementando, portanto, todo um conjunto de reestruturações e inovações e, conseqüentemente, a criação de mecanismos que dêem conta destes, apregoando novas demandas, expectativas e implicações em relação ao trabalho dos professores. Um dos princípios da Escola Cidadã ressalta, inclusive, que:

“O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das

diferentes conceitos e falas da comunidade, que devem ser trabalhados e contextualizados nas diferentes áreas de ensino.

¹² A progressão pode ocorrer por três formas: a) progressão simples, onde o aluno prosseguirá seus estudos normalmente; b) progressão com plano didático-pedagógico de apoio, onde o aluno que persistir com alguma dificuldade progride para o ano seguinte mediante a elaboração e acompanhamento de um plano didático pedagógico, baseado no dossiê elaborado durante a avaliação formativa, de modo que os professores do ano seguinte possam adequar o seu trabalho, considerando as dificuldades específicas desses educandos; c) progressão sujeita a uma avaliação especializada, onde o aluno que apresentar necessidade de uma investigação aprofundada a respeito de dificuldades além das habituais, poderá passar por uma avaliação especializada (por exemplo, por psicólogos, neurologistas, psicopedagogos) que apontará as bases para a construção de um plano didático-pedagógico de apoio individualizado.

¹³ Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, são previstos e garantidos momentos de planejamento coletivo do trabalho dos professores, fato vem atender uma reivindicação histórica dos docentes.

condições de dominação a que estão submetidas, propiciando uma ação pedagógica, dialética, onde se efetive a construção do conhecimento e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pela comunidade escolar, tanto da(o) professora(or), da(o) aluna(o), quanto do(a) pai/mãe e da funcionária(o), através de uma atitude interdisciplinar ...”
(Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2000, p. 61).

Esse é outro traço característico desta rede: o atendimento às classes populares. As escolas municipais situam-se nas regiões periféricas de Porto Alegre e atendem, em sua maior parte, crianças e jovens de comunidades carentes. Refletindo sobre a tarefa dos docentes que trabalham neste contexto, Azevedo (1999) opina que:

“As professoras e professores vivem cotidianamente esses desafios e têm nas suas mãos, parte da responsabilidade de transformar a instituição pública em um espaço comprometido com os que perdem frente à globalização: as classes populares” (p. 10)

É nesse contexto de inovação curricular e de reconceptualização da educação, do papel da escola e dos professores na rede municipal, que se desdobra o trabalho docente do professorado de Educação Física investigado neste estudo.

A Educação Física enquanto componente curricular, é ministrada em todos os anos de todos os ciclos de formação por um professor específico da área. Há também, uma flexibilidade da carga horária destinada à Educação Física, já que as escolas dispõem de uma certa autonomia para construírem seus horários. Nas escolas que realizei o estudo, pude acompanhar desde a organização do horário escolar em períodos de 45 minutos, de 50 minutos ou mesmo em blocos de 60 ou 65 minutos. Também foi possível observar, a variação da quantidade semanal das aulas, que variava de uma a três, conforme o ano e o ciclo correspondente.

Ainda que venha ocorrendo um intenso debate e aprendizagem acerca das reestruturações colocadas, não há uma proposta específica para a área de Educação Física, em termos de conteúdos, metodologias e pautas de ação. Em cada escola, os professores de

Educação Física, assim como outros docentes, fazem um verdadeiro trabalho de articulação e triangulação entre: o complexo temático da escola (que constitui-se no pano de fundo das ações pedagógicas, fornecendo os conceitos a serem trabalhados e as falas da comunidade a serem problematizadas pelas diferentes disciplinas), o planejamento do ano-ciclo, elaborado coletivamente por todos os professores que nele atuam, tendo por base o complexo temático e os conteúdos e estratégias que selecionam para a realização das aulas de Educação Física.

Compreender como este coletivo docente constrói seu trabalho, desde sua perspectiva, frente as condições explicitadas nesta seção é o intento desta pesquisa e que explicito melhor na seqüência.

3. PROBLEMA DE PESQUISA

A investigação educativa, como investigação aplicada, está condicionada por uma finalidade prioritária de apoiar os processos de reflexão e crítica para tratar de melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem (Goetz e LeCompte, 1988). Dessa forma, entender o trabalho docente a partir da perspectiva dos professores, sem o cunho prescritivo e moralista é o modo mais adequado a uma investigação que pretende suscitar reflexões e contribuições acerca da intervenção cotidiana dos docentes no interior das escolas. Nesse sentido, a contribuição de Lawn e Ozga (1991) é bastante elucidativa. Afirmam os autores que:

“A pesquisa do processo de trabalho deveria ser baseada em investigação, não em julgamentos a priori; as variações devem ser levadas em conta e os resultados tratados como problemáticos. ... abordagens históricas, comparativas e qualitativas do estudo do trabalho docente deveriam sugerir novas possibilidades no nível nacional, local e da escola para a compreensão de como os professores experienciam o ensinar, como seu trabalho tem sido e continua a ser reestruturado, suas relações com a administração e desenvolvimentos na tecnologia de ensino. (...) Devem ser feitas questões sobre como os professores viram a alteração de suas culturas de trabalho e sobre como tentaram reestabelecer um processo de negociação com a administração no passado” (p. 149 - 150).

Neste mesmo caminho, Costa (1995) indica uma reduzida preocupação com o trabalho de ensinar, nos trabalhos de pesquisa, sendo normalmente enfatizados campos afins, como prática pedagógica, educação e trabalho, formação de professores. Elementos esses, que acabam por não contemplar centralmente as questões problemáticas do trabalho do professorado nas sociedades capitalistas contemporâneas. Segundo a autora:

“São pouco os estudos que têm penetrado o interior do mundo dos docentes e lidado com suas idiosincrasias, com suas incongruências e contingências, com as condições concretas em que esse processo de

trabalho se verifica. A experiência vivida, as trajetórias históricas, a compreensão e a interpretação das/os próprias/os docentes sobre seu trabalho e sua posição na sociedade, sobre suas convicções e lutas, ainda são enfoques insuficientemente considerados nas pesquisas nessa área” (p. 17).

Guiado por essas contribuições e com o entendimento de que é possível gerar conhecimento, a partir da ação cotidiana enquanto professor, configurei o problema de pesquisa, cuja pergunta-chave é:

Como os professores de Educação Física constroem seu trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, e como efetivam e articulam suas ações frente aos pressupostos da Escola Cidadã?

A opção por essa rede se deu em função de minha inserção nela, como professor de Educação Física, o que me garantiu uma ampla visão horizontal do campo, ou seja, de sua estrutura, de suas características e de sua organização. Outro fator fundamental nessa escolha, foi a singularidade que essa rede apresenta. Ela vem passando por um processo de reestruturação curricular e de reorganização de seus tempos e espaços pedagógicos, que afeta intrinsecamente o trabalho docente de seus professores. Elementos esses, que configuram um rico contexto para aprofundamento e investigação.

É importante registrar que não é objetivo deste estudo abarcar todo o contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, mas aprofundar a compreensão da construção do trabalho docente de um grupo de professores de Educação Física, desde sua perspectiva, em quatro escolas. Evidentemente que as semelhanças e o conhecimento em profundidade de um determinado contexto, pode ajudar no entendimento de outros. Todavia,

“... na vida social nunca se repetem de maneira exata, nem as mesmas situações, nem os mesmos acontecimentos, nem a mesma seqüência de fenômenos, nem as mesmas atitudes e emoções subjetivas” (Pérez Gómez, 1998, p. 74).

É equivocado pensar, portanto, na possibilidade de generalizações das interpretações aqui construídas a outros universos escolares, seja da própria rede municipal, ou outros âmbitos de ensino.

3.1. QUESTÕES DE PESQUISA

A partir da pergunta-chave, foi possível desdobrá-la em outras menores, de modo a dinamizar o processo de obtenção das informações e a futura construção das categorias de análise. Constituem indagações que dão base para o problema de pesquisa e facilitam o entendimento pelo leitor. São elas:

1. O que significa ser professor de Educação Física na Escola Cidadã, na perspectiva destes?
2. Que expectativas esses professores têm em relação ao seu trabalho?
3. Que estratégias constroem para suprir as demandas e exigências que os princípios e a organização da Escola Cidadã lhes colocam?
4. Como articulam suas ações frente à cultura docente da área e às condições de organização do trabalho escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

4. DECISÕES METODOLÓGICAS

Nesta seção apresentarei as decisões metodológicas que orientam esta investigação. Ao fazer uso do termo “decisões”, assumo minha opção por um determinado referencial teórico, por determinados instrumentos, enfim, por um determinado desenho da investigação e não outro. Dessa forma, a eleição de uma determinada teoria e metodologia manifestam a intencionalidade e os pressupostos do investigador. Assumo portanto, que as decisões que ora apresento, desde o marco teórico, passando pelos instrumentos de coleta de informações, pela seleção dos participantes até a forma de relato da pesquisa, revelam conseqüentemente, a compreensão que tenho acerca do fenômeno em estudo.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A opção pela investigação de corte qualitativo se dá em função do entendimento de que é nessa perspectiva que enfatiza-se a compreensão da singularidade e a contextualidade de fatos e eventos (Silva, 1996), preocupando-se fundamentalmente com os sentidos que as pessoas dão às coisas e as suas ações.

Ainda que uma unidade no conceito de pesquisa qualitativa seja de difícil consenso e aceitação, Silva (1996) a caracteriza como modalidade que extrai dados de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis. Já Molina Neto (1997), apresenta a pesquisa qualitativa como um conjunto de pressupostos e procedimentos que se preocupam em descrever, explicar, interpretar e compreender as representações e os significados que um grupo específico atribui as suas ações e vivências diárias.

Outra característica da pesquisa dessa natureza, é considerar o ambiente natural onde ocorre o fenômeno estudado como a fonte direta de dados (Lüdke e André, 1986). Gómez et al. (1996), Goetz e LeCompte (1988) e Triviños (1987) ratificam tal característica, afirmando que a pesquisa qualitativa tem como local de investigação o próprio meio dos atores, utilizando formas de coleta de informações, principalmente, através da interação com o meio.

Além disso, as informações coletadas são predominantemente descritivas, onde os sentidos que as pessoas atribuem às suas ações e à vida social são focos de atenção especial pelo pesquisador (Lüdke e André, 1986; Triviños, 1987; Goetz e LeCompte, 1988; André, 1995). Nessa perspectiva, Silva (1996) apresenta seu argumento:

“Há uma possibilidade de conhecer melhor os seres humanos e compreender como ocorre a evolução das definições de mundo destes sujeitos, fazendo uso de dados descritivos derivados de registros e anotações pessoais, de falas de pessoas, de comportamentos observados” (p. 92).

Nessa perspectiva, cabe destacar que o investigador não descobre, mas constrói o conhecimento a partir da reflexão e análise do fenômeno estudado. Fenômeno esse, que se produz em um espaço e em um tempo concreto, em uma comunidade, em um grupo com peculiaridades específicas, onde seres humanos constroem formas de relacionar-se entre eles, que condicionam suas cotidianidades. Esta consideração remete a outro aspecto importante da pesquisa qualitativa: o alcance do estudo e a possibilidade de generalizações. Goetz e LeCompte (1988) advertem que não é frutífero tratar problemas educativos com caráter universal, desconsiderando contextos delimitados. Argumento que é corroborado por Negrine (1999):

“Uma das linhas mestras que norteia esse paradigma se sustenta na crença de que as generalizações não são possíveis. Isso significa que as inferências que se produzem a partir do processo investigatório se traduzem em hipótese de trabalho, que se refere a um contexto particular” (p. 61)

Portanto, não constituiu propósito dessa investigação estabelecer generalizações universais a partir das informações e interpretações resultantes, quer seja para outras redes de ensino, outros centros escolares ou outros coletivos docentes. Delimitando o problema de pesquisa no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, centrei-me no intuito de buscar e aprofundar elementos que levassem à compreensão do trabalho docente dos

professores de Educação Física de quatro escolas dessa rede, na perspectiva desses sujeitos.

Este estudo está norteado por uma orientação predominantemente etnográfica. Tal escolha é coerente com o propósito da investigação e se justifica na medida em que permite a reconstrução das vozes dos sujeitos envolvidos no problema de pesquisa, além de resgatar a interpretação que fazem do fenômeno no qual estão inseridos.

Conforme Woods (1995), a etnografia

“... se interessa pelo que as pessoas fazem, como se comportam, como interagem. Se propõe descobrir suas crenças, valores, perspectivas, motivações e o modo em que tudo isso se desenvolve ou muda com o tempo, ou de uma situação a outra. Trata de fazer tudo isso, desde dentro do grupo e desde dentro da perspectiva dos membros do grupo. O que importa são seus significados e interpretações (p. 18)”

Originariamente nascida da pesquisa antropológica, a etnografia vem ganhando espaço nos estudos na área educacional, sendo crescentemente utilizada como possibilidade metodológica nas pesquisas em educação. Exemplo disso, são os estudos etnográficos educacionais realizados por Willis (1991), Ball (1989), McLaren (1993), Stigger (1997), Günther (2000) e Molina Neto (1996). É esse último autor que indica que a etnografia educativa pode ser entendida como

“... um desenho de investigação que se nutre de fontes teóricas provenientes da investigação antropológica, sociológica e psicológica. É um tipo de investigação que tem uma primeira fase interpretativa, onde o investigador confronta seus conceitos éticos com os conceitos êmicos dos participantes. Revela-se de grande eficácia no estudo de universos culturais particulares, uma vez que através de entrevistas, observações e análise de documentos, orientados pelo princípio da reflexividade, expõe o processo educativo tais como ocorrem dentro de marcos sócio-culturais mais amplos (1997, p. 41).

Goetz e LeCompte (1988) consideram que a etnografia permite recriar para o leitor, as crenças compartilhadas, as práticas, os artefatos, o conhecimento popular e os comportamentos de um grupo de pessoas. No entanto, é fundamental estar alerta ao fato de que a pesquisa etnográfica não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas e de seus depoimentos. Segundo André (1995), se deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica.

Pelo fato de trabalhar como professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, minha inserção no trabalho de campo se deu de forma mais facilitada, dado minha intimidade com o ambiente desta rede escolar – seus rituais, seus costumes, suas situações mais corriqueiras – e com o trabalho docente que nele se desenvolve.

Contudo, se por um lado essa intimidade permite uma ampla visão horizontal do campo, por outro, ela também pode levar ao outro extremo: a naturalização e a conseqüente dificuldade de aprofundar uma visão vertical dos fenômenos estudados. Ciente desse paradoxo e dessas ambigüidades, procurei fazer constantemente, quando da coleta e análise das informações, o exercício do estranhamento com minhas crenças, com minhas concepções, enfim, com o estranhar-me com o que até então, me parecia familiar no universo escolar. Em outras palavras, fiz o exercício crítico e reflexivo de “limpeza” de meus conceitos, de forma a apreender os significados e perspectivas do grupo investigado. Como bem alerta Silva (1996):

“Esta proximidade exige que o pesquisador constantemente esteja se auto-examinando para não perder de vista o sentido inicial da pesquisa e para que consiga conduzir os encontros com os sujeitos pesquisados na direção das respostas procuradas” (p. 92).

Evidentemente, é impossível anular totalmente todo um conjunto de valores, concepções e hábitos próprios, para adentrar e compreender um outro grupo com traços diferentes. Procurei assim, tomar consciência de minhas significações, deixando-as “em

suspensão”, de forma a trabalhar na tensão entre essas e a lógica de entender, conceber e recriar o mundo, do grupo observado.

Considero que a etnografia educativa constituiu uma metodologia adequada ao problema de pesquisa apresentado, uma vez que me permitiu, justamente, aproximar-me e distanciar-me do fenômeno em estudo, traçando análises e interpretações, confrontando numa permanente tensão os conceitos êmicos (a perspectiva dos sujeitos) e os conceitos éticos (a perspectiva do investigador) (Aguirre Baztán, 1995). Exercício fundamental a ser feito nas investigações de cunho etnográfico, na tentativa de evitar respectivamente, quer seja, o etnocentrismo do pesquisador, ou o corporativismo e a conseqüente cumplicidade com a realidade pesquisada.

4.2. INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

A opção pelos procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de informações, se deu em função de sua coerência ao delineamento da pesquisa e ao atendimento das características do problema de investigação.

Dessa forma, utilizei os seguintes instrumentos nesse processo: a observação de aulas e da própria escola, o diário de campo, a entrevista semi-estruturada e a análise documental. A seguir, apresento suas características e sua utilização durante a coleta de informações.

4.2.1. *Observação participante*

A observação é por excelência uma das principais formas de obtenção de informações nos estudos etnográficos. De acordo com Goetz e LeCompte (1988), a observação participante serve para obter as definições de realidade dos indivíduos e os constructos que organizam seu mundo. É ela que permitirá presenciar os acontecimentos, os comportamentos, as expressões verbais e não-verbais, as atitudes, as interações dos

atores envolvidos no fenômeno estudado e posteriormente, registrá-los e descrevê-los. Esta é uma atividade que envolve um grande rigor, atenção e disciplina na sua realização.

Como recomenda Lüdke e André (1986), nesse grau de envolvimento com a observação – participante – a identidade do pesquisador e seus propósitos são apresentados desde o princípio, o que leva a um estreito contato pessoal desse com o grupo estudado, possibilitando inclusive, uma maior colaboração quando da necessidade de aprofundar e explorar elementos emergentes da situação de observação. Nessa modalidade, o pesquisador se limita a observar e registrar os acontecimentos, sem emitir juízo de valor na elaboração da descrição do fenômeno observado.

Outro elemento importante para a compreensão e realização da observação enquanto estratégia metodológica é a sua profundidade. Para Negrine (1999), no âmbito da pesquisa qualitativa

“... o fundamental, na maioria das vezes, não é a quantidade de participantes a serem observados para a validação do estudo, mas sim, a observação em profundidade, por aportar elementos significativos de determinadas situações (p. 69)”.

Essas considerações remetem à necessidade do pesquisador em delimitar o que vai observar e como vai observar, haja visto, como aponta Woods (1995), que é fisicamente impossível observar e registrar tudo. Em outras palavras, é imprescindível a utilização de pautas de observação que servirão como elementos referenciais e facilitadores ao registro desta.

No anexo 1, apresento a pauta que serviu de base às observações realizadas. No entanto, no período inicial de entrada nas escolas realizei observações não estruturadas, de modo a manter inicialmente um “estranhamento” com o ambiente e com a realidade observada, evitando que meus valores e traços culturais pudessem influir mais intensamente na qualidade de minha observação. Além disso, essas observações gerais representaram – utilizando um conhecido ritual de nossa sociedade como metáfora – uma espécie de “batismo” nas escolas, uma vez que, através delas, os alunos, professores e

funcionários começaram a me reconhecer e me admitir como uma presença constante e legítima em seus espaços.

A realização das observações constituiu um processo muito rico de aprendizagens. Ao mesmo tempo que observava os professores colaboradores e tentava compreender sua lógica de ação, frequentemente refletia sobre minha forma de ação na circunstância que eu presenciava. Dessa forma, a observação de outros professores e seus contextos, permitiu-me fazer uma releitura de minha própria prática pedagógica, tomando uma consciência mais aprofundada, de meus hábitos, convicções e formas de fazer em meu trabalho como professor. Olhar o outro, possibilitou ver-me melhor.

Sem dúvida, um dos instrumentos que complementou, sobremaneira, as observações, foi o diário de campo. Isso porque, me permitiu um registro mais pessoal e menos estruturado – mas não menos importante – das informações que obtive.

4.2.2. Diário de campo

O diário de campo consiste no documento em que o pesquisador registra todas as informações que permeiam o processo de investigação, desde a negociação de entrada nas escolas, passando pelas primeiras sensações do contato com os colaboradores até as peculiaridades e curiosidades do ambiente estudado. É nele que o pesquisador lança mão de suas dúvidas, impressões, sentimentos e fundamentalmente, faz suas anotações, tanto descritivas, como reflexivas (Triviños, 1987). Nesse sentido, tal autor pontua que

“Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma idéia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades” (p. 157).

A realização do diário de campo representou a possibilidade de registrar minhas impressões e sentimentos durante a coleta de informações, para que, mais tarde, no

processo de análise e redação final da pesquisa, pudesse contrapor e dialogar minha perspectiva, com as interpretações dos professores colaboradores.

Um dos sentimentos muito presentes durante a investigação e que se acentuou nesse último período – o de escrita da dissertação – foi a de estar narrando uma grande história, com seus atores, seus cenários, como bem retratou Günther (2000), com seus olhares, enfim. Analisando com maior profundidade, dei-me conta que fazer um estudo etnográfico realmente tratava-se de escrever uma história. Não uma história fictícia ou a história dos grandes acontecimentos mundiais – a dos vencedores, como de hábito em nossa história tradicional – mas uma história pautada em relatos e observações da ação cotidiana dos professores nas escolas, retratando suas idiossincrasias, suas expectativas e formas de construir seu trabalho docente e a si próprios, enquanto professores.

4.2.3. Entrevista semi-estruturada

Ao lado da observação, a entrevista constitui uma das mais significativas técnicas para coleta de informações nas pesquisas qualitativas (Goetz e LeCompte, 1988; Gómez et al., 1996; Woods, 1995). Tal instrumento, permite um maior vínculo do pesquisador com os participantes de seus estudo, além de possibilitar aprofundar questões surgidas no decorrer das observações e das notas do diário de campo (Negrine, 1999).

Optei pela entrevista semi-estruturada em função de que esta possibilitou a obtenção de informações a partir de perguntas previamente definidas em meu roteiro e, simultaneamente, oportunizou flexibilidade para explorar questões relevantes e emergentes, acrescentar outros questionamentos ou reestruturar determinadas indagação. A esse respeito, Triviños (1987) adverte que as

“... essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos,

inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas” (p. 146).

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas (sempre com o prévio consentimento dos participantes), transcritas e posteriormente devolvidas aos respectivos entrevistados para que validassem o conteúdo das mesmas e avaliassem a fidedignidade do que foi registrado de seu depoimento. Só então, foram utilizadas na análise das informações. Os nomes dos colaboradores foram substituídos por nomes fictícios, assim como o nome de colegas, em caso de referência a estes na entrevista, de forma a preservar as suas identidades.

O roteiro da entrevista semi-estruturada de que me vali na coleta de informações, está apresentada no anexo 3.

4.2.4. Análise documental

Entendo que os documentos constituem ricas fontes de dados já que nascem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse próprio contexto (Lüdke e André, 1986). Nesse sentido, ainda ponderam que a análise documental busca informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse. Woods (1995) considera que a análise de documentos consiste num instrumento quase-observacional, já que serve de apoio à observação.

Neste processo, inclui – além de documentos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, que tratavam da caracterização da própria rede – também, documentos das escolas, que pudessem me oferecer mais elementos acerca do trabalho desenvolvido pelos professores nestas.

QUADRO I – DOCUMENTOS ANALISADOS

Documento n.º 1	Regimento Escolar – documento referência para a Escola Cidadã – Escola Municipal de 1º grau – I, II e III Ciclos (1996)
Documento n.º 2	Folder de divulgação “Escola Cidadã: Aprendizagem para Todos”
Documento n.º 3	Caderno informativo “Prêmio Prefeito Criança 2000”
Documento n.º 4	Material de divulgação “Escola por Ciclos por Formação”
Documento n.º 5	Material de divulgação “Ciclos por Formação em Quadrinhos”
Documento n.º 6	Complexo temático da E. M. E. F. Morro da Cruz
Documento n.º 7	Complexo temático da E. M. E. F. América
Documento n.º 8	Complexo temático da E. M. E. F. Profª. Judith Macedo de Araújo

4.3. ELEIÇÃO DAS ESCOLAS E NEGOCIAÇÃO DE ACESSO

Desenvolvi a investigação em quatro escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Inicialmente, quando da construção do projeto de dissertação, planejei pesquisar sete escolas, sendo uma de cada NAI¹⁴. No entanto, como a pesquisa qualitativa não procura representatividade na quantidade de sujeitos e em sua distribuição normal dentro do universo investigado, optei deliberadamente por realizar o estudo em quatro escolas, utilizando como critério a representatividade tipológica (Molina Neto, 1999) das escolas e dos professores envolvidos no problema da pesquisa.

Partindo desse pressuposto, escolhi os locais para investigação procurando alcançar uma diversidade de contextos e ambientes, que pudessem propiciar diferentes características, diferentes olhares e, portanto, diferentes contribuições ao estudo.

Nesse sentido, selecionei as escolas procurando atingir um equilíbrio entre aquelas

¹⁴ NAI significa Núcleo de Ação Institucional e abrange uma determinada região da cidade, correspondendo às microrregiões do Orçamento Participativo. Existem sete NAI's, cada um formado por um grupo de escolas e assessores que atendem essas.

criadas recentemente e as escolas mais antigas da rede; entre escolas gestadas dentro da proposta de Ciclos de Formação e escolas que a implantaram posteriormente; e escolas de localização facilitada ao meu acesso, já que essa é uma condição essencial à viabilização do estudo, em função do prolongado e intensivo trabalho de campo que a investigação etnográfica exige.

Na seqüência, intento descrever os espaços em que tomou forma a pesquisa. As escolas em que realizei a investigação localizam-se na periferia de Porto Alegre, especificamente na região do Morro da Cruz, que fica situado no bairro Partenon.

O Morro da Cruz está localizado na zona leste de Porto Alegre e constitui um dos muitos morros dessa cidade. Há um certo estigma em torno da região, já que há alguns anos, havia uma forte rede de tráfico de drogas e criminalidade. Durante o trabalho de campo, nas conversas com os colaboradores, alguns deles me declararam que, quando foram chamados para sua nomeação e escolha das escolas que iriam atuar na rede municipal ou mesmo no processo de solicitação de remanejamento¹⁵ do local de trabalho, perceberam que as escolas dessa região eram umas das últimas a serem escolhidas, tal a dificuldade que os docentes supunham encontrar em seu trabalho.

As escolas municipais dessa região atendem uma comunidade de condição sócio-econômica baixa e que encontra-se à beira dos processos de exclusão social, enfrentando diariamente problemas como o desemprego e o subemprego, as reduzidas possibilidades e espaços públicos para lazer e esportes no entorno, a circulação de crianças¹⁶ (Fonseca, 1993) e as precárias condições de saúde e moradia. Em relação a essa última questão, chama a atenção na comunidade a relação tamanho da moradia/número de moradores, em função do tamanho reduzido das habitações e o grande número de pessoas que nela moram.

¹⁵ Ao final de cada ano, os professores têm a possibilidade de solicitarem sua mudança para outra escola no ano seguinte. Ainda que tal processo possa ser solicitado em qualquer época do ano, é bem menos provável que ocorra – salvo condições excepcionais – já que as escolas estão com seus quadros docentes completos e organizados.

¹⁶ Conceito trabalhado por Fonseca (1993), em que a autora, a partir de seus estudos etnográfico na Vila do Cachorro Sentado (Porto Alegre - RS), abordando a constituição e a estrutura familiar nesse grupo específico de classes populares e sua noção particular de infância, retrata o grande número de crianças que passa partes da infância ou juventude em casas que não a de seus genitores.

Apresento essas características de forma a melhor retratar o contexto em que o coletivo docente investigado constrói seu trabalho. Trata-se de uma comunidade de classes populares, cujas crianças e jovens têm na escola, um dos poucos espaços de convivência social e contato com outros meios, recursos e possibilidades, não disponíveis em sua estrutura familiar.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof^a. Judith Macedo de Araújo foi criada em 1986 e atende cerca de 600 alunos. Ela escola oferece o Ensino Fundamental no período diurno e o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), no período noturno. Duas professoras e dois professores de Educação Física trabalham nessa escola, sendo que um deles ocupa, atualmente, a direção da escola.

Neste ano, a escola está funcionando em um prédio provisório¹⁷, uma vez que em seu terreno original estão sendo construídos os novos prédios e as novas instalações da mesma. Tanto o local em que a escola funcionava no ano de 2000, como aquele em que está agora, são de grande escassez quanto ao espaço físico livre¹⁸. No local original, os prédios da escola formavam um grande “U”, situando-se uma quadra esportiva no meio deste. Neste ano, a escola ainda conta com uma quadra, gozando, contudo, de um espaço físico livre um pouco maior. Este constitui, inclusive, na perspectiva dos professores colaboradores dessa escola, uma das maiores limitações ao trabalho por eles desenvolvido.

O contato e a negociação que estabeleci com o “Judith”, como a escola é chamada na comunidade, deu-se de forma muito tranqüila e receptiva. Já conhecia um dos professores de Educação Física e o contato com os demais foi facilitado em função deste vínculo. Soma-se a isso, o fato da escola já ter participado de um estudo de doutorado, há cerca de dois anos, o que não causou tanta estranheza quanto aos meus propósitos e à minha constante presença na mesma.

Inicialmente, mantive contato com a vice-diretora e o diretor da escola, aos quais expliquei minha intenção de estudo e a importância da participação da escola neste. Com

¹⁷ Ao lado da Escola Municipal de Ensino Fundamental Morro da Cruz.

¹⁸ Utilizo esta expressão para referir-me ao espaço físico da escola onde não há prédios ou outras construções que impeçam a livre circulação e usufruto das pessoas.

sua aprovação, comecei a tratar diretamente com cada professor de Educação Física, as possibilidades de sua colaboração na investigação.

Já a Escola Municipal de Ensino Fundamental América foi criada em 1963 e atende hoje, aproximadamente, 700 alunos. Possui um professor e duas professoras de Educação Física no seu quadro docente.

Essa escola também apresenta uma restrição de espaço físico livre, já que o “América”, como a comunidade costuma chamá-la, situa-se em um terreno em grande aclive, cercado de moradias. Ao olhar pelas janelas, seguidamente tinha a impressão de estar no pátio das casas vizinhas, tamanha a escassez de espaço físico livre e a conseqüente proximidade das construções da escola com tais casas.

Suas dependências são constituídas por um prédio de três andares e uma quadra coberta, localizada na parte alta da escola. Também há outros pequenos espaços – os “cantinhos”, como um das colaboradoras descreveu – onde os professores fazem uso para trabalharem com suas turmas, havendo um revezamento que normatiza esse uso.

Meu acesso e negociação com essa escola, também ocorreu de forma tranqüila e cordial. Já conhecia uma das professoras do “América”, que havia sido minha professora de Educação Física quando cursei o Ensino Médio. Esta recebeu-me com grande satisfação e apresentou-me à direção, para que se viabilizasse o contato com os outros professores de Educação Física.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Marcirio Goulart Loureiro foi fundada em 1980, possuindo um corpo discente de aproximadamente 900 alunos. Dois professores e uma professora de Educação Física trabalham na escola, constituindo um grupo que atua junto há oito anos nesse centro escolar.

Geograficamente, é a escola que se situa mais distante no grupo selecionado, já que as demais estão relativamente próximas, umas das outras. Conta com dois espaços para Educação Física: uma quadra aberta, situada na parte lateral da escola; e uma quadra de areia, localizada na outra lateral.

Nos últimos anos, a escola vem pleiteando junto à Secretaria Municipal de Educação, a ampliação e reconstrução da escola, tal como a Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª. Judith Macedo de Araújo vem passando, dada às condições precárias de suas construções e dos espaços para a Educação Física.

Procurei o primeiro contato com essa escola por via telefônica. Após marcar uma reunião com a direção e apresentar meu propósito, fui encaminhado ao grupo de professores de Educação Física. Pude perceber que estes receberam a proposta com certa curiosidade, fazendo-me várias questões acerca de meu tempo de permanência na escola e de meus objetivos. Em face disso, inicialmente, fiz visitas rápidas à escola, procurando muito mais conversar com os professores e construir um vínculo com estes, para só então, iniciar um processo mais aprofundado de coleta de informações.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Morro da Cruz é a única dentre o grupo de escolas selecionado, que funciona dentro da proposta de ciclos de formação desde sua criação em 1996, quando funcionava em apenas um prédio. Em 1998, encerrou-se a construção de um outro prédio, que completa o complexo desta escola. Atende hoje, 1000 alunos somente no período diurno, contando com três professores e três professoras de Educação Física em seu quadro docente.

Dentre as escolas em que realizei a investigação, é a que conta com maior espaço físico livre e locais específicos para a Educação Física. Existem duas quadras abertas e cercadas, além de um espaço na escola, denominado “área coberta”, com dimensões menores que uma quadra, e que costuma ser utilizado para jogos recreativos ou de voleibol. Além disso, há cerca de 200m da escola, há um espaço público com duas quadras, que costumava ser utilizada por uma das professoras, em suas aulas, no turno da manhã.

Os alunos da escola apresentavam uma identificação muito forte com a própria comunidade, o Morro da Cruz, que inclusive, dá nome à escola. Frequentemente, ouvia declarações do tipo: “Ah, nós somos do Morro”. Durante o período, em que realizei o trabalho de campo, ouvi vários comentários dos professores que declaravam que “os alunos eram difíceis, mas já melhoraram muito”. Interpretei essa declaração, no sentido de

que haviam muitas dificuldades e conflitos de ordem comportamental dos alunos, enfrentados na escola.

Como já conhecia boa parte do grupo de professores de Educação Física dessa escola, meu acesso ao trabalho de campo também se deu de forma facilitada e muito receptiva. Os docentes se mostraram muito disponíveis e dispostos à colaboração, o que me levou a optar por realizar o estudo preliminar nesta escola. A direção, inclusive, ponderou-me que aguardava que a pesquisa pudesse contribuir para o trabalho da escola e esperava o pronto retorno deste à instituição.

4.4. PROFESSORES COLABORADORES

Fizeram parte da investigação onze professores de Educação Física. Os critérios que estabeleci para a escolha dos professores, levaram em consideração a preocupação de obter um grupo com maior diversidade de perfís, de graus de experiência e de envolvimento com o âmbito municipal de ensino. Não houve a preocupação de formar uma amostra estatisticamente significativa, uma vez que a pesquisa com o delineamento que apresentei, enfoca a representatividade tipológica dos colaboradores (Molina Neto, 1999) e sua vinculação ao problema de pesquisa.

Na seqüência, apresento um quadro elencando os professores que participaram dessa investigação e suas respectivas escolas.

QUADRO II – PROFESSORES COLABORADORES DO ESTUDO

ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4
Stela	Júlia	Vera	Rosane
Mara	Gabriel	Alberto	Luís
	Cristina	Carlos	
		Fátima	

4.5. OBTENÇÃO DA INFORMAÇÃO

A pesquisa tem início desde os primeiros contatos com o fenômeno estudado. Como aponta Molina Neto (1999), a negociação de acesso e a coleta da informação não são fases distintas do processo investigador. Portanto, desde a tensão e a insegurança da entrada nas escolas, as primeiras conversas com os professores, a desconfiança e a curiosidade destes até as expressões não-verbais resultantes desses contatos, são elementos importantes de um processo que se aprofunda permanentemente em diferentes níveis (Woods, 1995).

No momento inicial de chegada às escolas e fundamentalmente no começo da atuação investigativa, procurei, ainda seguindo a contribuição de Woods (1995), fazer um esforço pessoal de

“... construir confiança, mostrar que [se] é uma pessoa de certo valor e integridade. A confiança sempre termina por abrir caminhos e à informação, e o uso que o investigador faça da informação fica assegurado por essa qualidade” (p. 44).

E ainda

“... mostrar-se como uma pessoa digna de crédito e mostrar que seu projeto vale a pena” (idem, p. 46).

Iniciei as tratativas com as escolas no mês de abril de 2000, para dar início ao trabalho de campo. Após os primeiros contatos, interrompi esse processo em função de um acidente que sofri no mês de maio desse mesmo ano e que impossibilitou-me de caminhar, inviabilizando-me, portanto, minha ida às escolas e o prosseguimento do trabalho de campo. No entanto, nesse período continuei lendo e retomando os referenciais bibliográficos, de modo a não perder de vista o vínculo com a pesquisa e a aprofundar as questões teóricas que a constituem. Como fiquei imobilizado por cinco meses, só consegui retomar o vínculo com as escolas no mês de outubro de 2000. Com as férias escolares em

janeiro e fevereiro, suspendi a coleta de informações em dezembro, para então retomá-la em março do corrente ano.

Quando retomei o trabalho de campo em outubro, partilhando da proposição de Gómez et al. (1996), fiz uso, inicialmente, da estratégia do “vagabundeio¹⁹”. Ou seja, iniciei um progressivo reconhecimento do marco físico e social das escolas em que me inseri e uma aproximação às pessoas que nela convivem. Ou seja, circulei pela escola, conversei com os professores e alunos, observei situações, pessoas e comportamentos indistintamente muitas vezes, de modo a me ambientar com o local, a partilhar da cultura do grupo estudado, enfim até me sentir parte do contexto e desde ele, reconstruir o sistema de representações e significados que tal grupo partilha.

Após essa fase, comecei a realizar as observações de forma mais focalizada. Sempre procurei combinar com os professores, as observações que gostaria de fazer em suas aulas. Ao que, alguns professores forneceram-me os horários e se disponibilizaram a receber-me em qualquer momento. Outros, disseram-me que era importante fazermos essas combinações, pois poderiam estar envolvidos em outros compromissos na escola ou fora dela – como reuniões, conselhos de classe, passeios – não podendo, dessa forma, me atender.

Após o período mais intenso de observações, iniciei a realização das entrevistas com os colaboradores, diminuindo a frequência de minhas visitas às escolas. Isso porque, o trabalho de transcrição exigiu-me um considerável dispêndio de tempo e atenção em sua execução. Em seguida à realização destas, procurei transcrevê-las tão logo quanto possível, de modo a poder submetê-las à apreciação dos colaboradores entrevistados e receber seu aval para utilização.

Esse processo de audição e transcrição mostrou-se extremamente importante à análise das informações, pois vários dados e questões, que no momento da realização da

¹⁹ Ainda que a palavra vagabundeio consista numa expressão grosseira na Língua Portuguesa, resolvi utilizá-la de forma a manter uma fidedignidade ao seu correspondente “*vagabundeio*” na Língua Espanhola. Evidentemente, utilizo-a na acepção de uma estratégia metodológica de aproximação e permanência nos locais em que se vai realizar o trabalho de campo.

entrevista passam despercebidos, puderam ser retomados e tratados já em um primeiro nível de análise.

Depois de recolher as informações provenientes das observações, entrevistas, das notas do diário de campo e com os documentos que utilizei, pus-me então, a realizar a análise e tratamento das informações, de modo mais exclusivo. Isso porque, no delineamento deste estudo, esse processo não se realiza de forma estanque e linear ao final da investigação, mas paralelo à coleta de informações. No entanto, no momento da redação final da pesquisa, entendi que seria adequado retirar-me do trabalho de campo, de forma a poder construí-la sem as influências e as contaminações de contatos e informações mais recentes, em detrimento daquelas que recolhi, quando do início do estudo.

4.5.1. Estudo preliminar

No estudo preliminar, pude trabalhar de maneira prática com os instrumentos selecionados para a coleta de informações, sobretudo com a entrevista semi-estruturada e as observações. Conforme Negrine (1999), o estudo preliminar deve ser realizado antes da coleta de informações propriamente dita e com um pequeno grupo de participantes que esteja ajustada ao perfil dos integrantes do estudo, cuja finalidade é ajustar os instrumentos a serem utilizados na coleta de informações, de modo a saber se estes propiciam elementos para responder o problema de pesquisa.

Em função de já conhecer alguns professores da escola e desses se mostrarem muito receptivos e disponíveis a colaborar com a investigação, optei por realizar o estudo preliminar com dois professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Morro da Cruz.

Iniciei esse processo através da apresentação da proposta do estudo e argumentando que necessitava da aceitação dos professores em se tornarem colaboradores da pesquisa. Além disso, expliquei que tal consentimento implicaria em que eu pudesse compartilhar um pouco de seu espaço de trabalho, realizar algumas observações e mais adiante, realizar

uma entrevista, de modo a ter um registro mais formal das informações que necessitava. Ambos os professores aceitavam.

Logo que comecei essa fase da investigação, passei por um sentimento de ansiedade: refletia sobre o que iria presenciar, como deveria me portar e a reação dos professores à minha presença. Nas primeiras observações que realizei, tal ansiedade se transformou e a sensação que melhor exprime minhas sensações naquele momento é o de “vergonha”; o exercício de estranhamento, como propunham os referenciais teóricos, se fazia presente. Gradativamente, minha presença foi sendo reconhecida e admitida com maior naturalidade pelos alunos e professores.

A mesmo tempo em que procurava estar atento a todas as circunstâncias, gestos, ações e falas da situação que observava, esforçava-me por “parecer presente” o menos possível e, dessa forma, não interferir no andamento das ações que ali aconteciam. No entanto, percebi que tal atitude também incitava uma certa estranheza das pessoas. Em alguns momentos, era procurado por alguns alunos, que perguntavam sobre minha presença ali. Explicava meu propósito de estudar o trabalho dos professores de Educação Física nas escolas e aproveitava para perguntar sobre os colegas, sua opinião sobre a escola, enfim, tentando um diálogo que pudesse representar uma relação amistosa com o alunado. Da mesma forma, conversas informais com os professores e, inclusive, participar de uma aula – como fui em certa oportunidade convidado – constituíram estratégias que contribuíram para restabelecer parte da naturalidade do grupo em que me inseria.

Nesse período realizei duas entrevistas semi-estruturadas, atividade que possibilitou-me, primeiramente, avaliar as questões com que havia planejado trabalhar e remodelá-las; e em segundo lugar, fazer o exercício da transcrição, com a posterior análise das entrevistas e o levantamento das unidades de significado.

O estudo preliminar representou um importante momento do trabalho de campo, pois pude aprimorar o manejo dos instrumentos (sua técnica, características e utilização) e amadurecer a minha atuação durante o trabalho de campo, reconhecendo a importância de estabelecer vínculo com o grupo investigado e aguçar minha percepção e sensibilidade para a gama de eventos e significados que ali se construía.

4.6. ANÁLISE E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

4.6.1. *Categorias de análise*

A pesquisa de orientação qualitativa não se utiliza de hipóteses de pesquisa com o intuito de verificar a validade de respostas sugeridas para o problema. As investigações desse cunho sentam suas bases, fundamentalmente, sobre a produção do conhecimento a partir da construção de categorias de análise, resultantes do processo analítico das informações coletadas em diálogo com as contribuições do aporte teórico. Apresento na seqüência, o caminho percorrido para a construção das referidas categorias.

A partir de repetidas leituras das entrevistas, procurei identificar as unidades de significado (Molina Neto, 1996 e 1999), ou seja, destacar os elementos mais relevantes e significativos presentes nas diferentes falas dos colaboradores. Resultou desse processo, 317 unidades de significado, que estão apresentadas no anexo 6.

As unidades de significado levantadas foram agrupadas por proximidade temática, levando em conta as informações que obtive no diário de campo, nos documentos analisados e nas observações realizadas. Desse modo, iniciei a construção das categorias de análise. Esse processo, entretanto, não se deu de forma linear; pelo contrário, constituiu-se de paradas e avanços, onde incluía as unidades de significado ora em uma categoria, ora em outra; onde retomei os referenciais bibliográficos e procurava contrastá-los com as informações que havia obtido.

Quando da construção do projeto de dissertação, havia levantado como possíveis categorias para análise e tratamento das informações, o trabalho docente, a concepção de professor, a autonomia profissional e as condições de trabalho. No entanto, a partir, fundamentalmente, dos relatos dos colaboradores e de meu aprofundamento nos referenciais bibliográficos, pude revê-las e construir um conjunto de categorias de análise mais consistente que pudesse trazer uma maior compreensão das questões da pesquisa. Estas categorias estão apresentadas a seguir.

QUADRO III – CATEGORIAS DE ANÁLISE

Categoria 1	Construção do trabalho no cotidiano
Categoria 2	Dilemas e inquietações
Categoria 3	Estratégias e saberes construídos
Categoria 4	Autonomia docente
Categoria 5	Sobrecarga e intensificação no trabalho
Categoria 6	Papel do professor
Categoria 7	Significados da docência

4.6.2. *Validez interpretativa*

A pesquisa de orientação etnográfica segue, assim como estratégias, instrumentos e propósitos singulares, uma forma de validade também própria. Gómez et al. (1996), sugere como indicativos de validade de uma pesquisa dessa natureza, a presença prolongada no campo, o intercâmbio de opiniões com outros investigadores e a triangulação. Amparado na contribuição deste autor e na pesquisa realizada por Molina Neto (1996), construí a validade em três diferentes níveis.

O primeiro nível de validade foi construído no momento em que entreguei a transcrição da entrevista aos respectivos colaboradores, para que pudessem ler e, caso avaliassem necessário, incluir modificações no relato. A partir dessa avaliação, recebi novamente as entrevistas e pude, inclusive, comentá-las com os colaboradores, recebendo o aval destes, para a utilização de seu relato. Freqüente foram os comentários dos colaboradores – como “gostei de ter falado, porque quando a gente fala, a gente também revê um monte de coisas. A gente pensa, às vezes não falando, a gente não pode refletir sobre aquilo” –, no sentido de considerarem a entrevista um momento interessante, em que puderam fazer uma (re) tomada de consciência de suas convicções e concepções.

Construí o segundo nível de validade através da triangulação entre as informações que recolhi no trabalho de campo, os indicativos e contribuições dos referenciais bibliográficos que consultei e as interpretações que elaborei, resultantes do diálogo entre os

dois primeiros e de meu olhar, enquanto investigador. Segundo Pérez Gómez (1998), o exercício rigoroso da triangulação oferece uma base rica para oferecer validade interna à investigação, na medida em que o pesquisador estabelece o contraste de suas diferentes interpretações subjetivas com os fatos registrados e com as interpretações de outros indivíduos e grupos internos e externos aos mesmos acontecimentos.

O terceiro nível de validade ocorreu através da submissão da redação final da investigação à apreciação de dois professores de Educação Física que não participaram da investigação. Constituem dois professores com experiência na área da Educação Física escolar e que atuam com o Ensino Fundamental no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Neste nível, procurei avaliar junto a outros professores com as mesmas características do grupo investigado, o grau de validade das interpretações construídas e sua correspondência à realidade.

PARTE II

A ETNOGRAFIA PROPRIAMENTE DITA

5. O TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Intitulei esta segunda parte da dissertação como etnografia propriamente dita, porque é nesta que apresento as interpretações, construídas por mim a partir do trabalho de campo, acerca da construção do trabalho docente e desde a perspectiva do coletivo de professores colaboradores.

O trabalho docente desses professores está marcado pelas pautas da organização escolar e pelas condições específicas de suas escolas, que no caso deste estudo, fazem parte de uma rede de ensino – como argumentei em outra seção – com características bastante singulares e que vem atravessando um processo de reestruturação curricular e implementação de novas propostas. Fato que torna a escola, espaço de construção de uma caminhada pedagógica, muitas vezes, inédita e complexa para os professores

Na construção cotidiana do trabalho docente do professorado de Educação Física, quatro elementos são fundamentais: os dilemas e inquietações com que esses docentes se defrontam em sua labuta diária, as estratégias e saberes construídos de forma a dar conta das demandas e exigências que tais dilemas e inquietações representam, a forma como concebem e se relacionam com suas possibilidades de autonomia e o volume de trabalho a que estão submetidos.

Desse modo, ao construírem seu trabalho, em uma relação dialética, também se constroem e se forjam professores, afirmando e reelaborando suas convicções pessoais e pedagógicas, além de seus significados e concepções de docência, que por sua vez, pautam e fundamentam as decisões na construção de seu trabalho.

5.1. CONSTRUINDO O TRABALHO NO COTIDIANO

O trabalho docente é concebido pelos professores colaboradores como uma prática social de elevada importância. Revelam também, um entendimento que o trabalho que realizam não se reduz somente as suas aulas. Frequentemente, durante as observações e

visitas às escolas, ouvi comentários do tipo “aqui, a gente faz trabalho de herói”, fala que revela a dimensão que assume seu labor na escola.

Ainda que construir um conceito pronto e absoluto de trabalho docente seja uma quimera e resulte improdutivo, dado seu caráter provisório e de permanente construção, é possível visualizarmos alguns elementos que o constituem:

“Falando sobre a dificuldade de definir o trabalho docente, embora a gente não tenha a definição, que se eu tivesse essa definição, mas existem algumas coisas que eu digo ‘não, isso faz parte e isso não faz parte’. Isso a gente já tem claro; então assim, faz parte do meu trabalho, minha intervenção pedagógica, minha intervenção pedagógica pertinente em relação a um determinado tipo de linguagem, que eu acho que cruza outras linguagens, então assim, trabalhamos com a linguagem corporal” (Mara).

Como Mara coloca, a intervenção pedagógica do professor constitui um dos elementos fundamentais do trabalho docente. No entanto, tal intervenção não se restringe às suas aulas ou sobre seus alunos. Trata-se de intervenções que revelam o comprometimento e responsabilidade sociais, que os docentes incorporam ao seu trabalho. Mara exemplifica tal argumento:

“Eu não me podo de às vezes ter uma intervenção..., eu acho que quando, às vezes, eu chego e converso com uma criança no corredor aqui, às vezes nem é meu aluno, é de outro ciclo, pô tô vendo circular, circular, circular, se esconder no banheiro, vou lá e a primeira coisa que eu deixo claro ‘pessoal, quero dizer que eu não tenho nada a ver com isso, não vou te entregar pra ninguém, espera aí pô, não tá indo à aula cara? Faz três dias que eu estou te vendo circular no corredor. O que que tá havendo, o que que tá rolando?’ Eu acho que eu tenho que fazer essa intervenção pedagógica, sim. Também tenho que respeitar, eu não posso, eu não vou me outorgar o direito de, vou resolver essa questão, essa parada é minha, não. Não é minha, ele tá fora da aula X lá do professor tal, agora eu

também posso intervir, eu acho que eu posso dentro de um determinado espaço. Aquele aluno faz parte da escola onde eu atuo, então também é uma intervenção pedagógica” (Mara).

Pude compreender com esse relato, o envolvimento e a atenção constantes dos professores, quando estão na escola. Seu trabalho não se limita a “dar aulas” e acaba criando expectativas de outras ações – como a preocupação com os alunos da escola, independente de estarem sob sua responsabilidade, que Mara colocou – onde essas e outras características, como tolerância ao próprio erro e ao erro alheio, a serenidade na resolução de conflitos e a percepção aguçada sobre os fatos que acontecem na escola e no espaço da aula, mostram-se fundamentais.

Outro elemento importante na construção do trabalho docente desses professores, é a aprendizagem construída a partir da experiência ao longo dos anos no universo escolar. Como aponta Molina Neto (1998), o “aprender fazendo” constitui uma das marcas da cultura docente desses professores. Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, esse “aprender fazendo” toma um especial peso, dada as reestruturações propostas em seu projeto político-administrativo-pedagógico, que coloca os professores frente a tarefas e atribuições novas, complexas e, muitas vezes, inéditas.

Durante as conversas que tive com os professores colaboradores, onde me relatavam as experiências de trabalhos anteriores e atuais, ficou muito nítido o senso de observação e a “capacidade de leitura” que os docentes elaboram acerca de elementos decisivos na construção de seu trabalho: o perfil dos alunos, as características sócio-culturais da comunidade em que atuam e as mudanças em suas convicções pedagógicas ao longo de sua trajetória histórico-laboral. Entendo que essa capacidade reflete o estágio de amadurecimento pessoal e enquanto professor, possibilitado pelas experiências e reflexões de sua intervenção cotidiana na escola, pelas contribuições das leituras e das atividades de formação permanente que realizam e pelo desenvolvimento de algumas competências, como o senso de observação ampla e, ao mesmo tempo, focalizada, o senso crítico e atitude de escuta frente aos sujeitos com que interage. Nessa perspectiva, a fala de Vera é bastante elucidativa:

“Eu comecei em 1998, daquele jeito, sem experiência nenhuma, com muitas fantasias, trazia material, balões, e nada dava certo, porque as crianças estouravam tudo quanto era balão, antes de começar a atividade. E aos poucos, naquele ano, aos poucos eu fui pegando o jeito da coisa, já no segundo e terceiro ano, eu já consegui deslanchar mais nesse sentido assim, de ver o que que eles queriam, embora tivesse o planejamento, eu soubesse o que tinha que trabalhar, mas nem todas as crianças estavam a fim. Então, a gente adquire, claro, aprendizado aí com a prática, enfim diariamente” (Vera).

A fala de Carlos também é enfática em relação à aprendizagem que os docentes realizam a partir de seu cotidiano, referindo-se à especificidade do trabalho docente nesta rede de ensino:

“Pra mim, assim, foi uma novidade porque, embora conhecesse toda a política de ensino, através dos ciclos, trabalhar com eles foi uma novidade, foi uma coisa assim que eu tive que, percebo que no ano de 2000 eu não assimilei totalmente, ainda tinha muita..., passava por mim ainda uma confusão muito grande, turma B²⁰, turma C, do que que isso se tratava, a grande diferença de faixas etárias entre os grupos. Então, eu fui, de certa forma, assim, tendo que me preparar melhor para esse trabalho” (Carlos).

Vera retrata o peso da cultura docente (Molina Neto, 1996) na socialização de novos professores e sua potencial influência no que estes fazem nas escolas. Frente a um contexto de inovações curriculares que implica na redimensão do trabalho docente – como no caso da rede municipal em estudo – que provoca a sensação de perplexidade ou de “estar perdido”, a cultura docente oferece um importante parâmetro para a construção do trabalho docente pelos professores:

²⁰ Com a organização do ensino por Ciclos de Formação, utilizou-se a seguinte convenção: todas as turmas de primeiro ciclo levam um A na frente de sua denominação (por exemplo, turmas A12, A23 e A31), as turmas de segundo ciclo levam um B na frente de sua denominação (por exemplo, turmas B14, B22 e B34) e as turmas de terceiro ciclo levam um C na frente de sua denominação (por exemplo, turmas C11, C23 e C32).

“Quando eu cheguei, estava só o Alexandre e eu de manhã. E à tarde era a Ana, o Paulo²¹, lembra? Então com o Alexandre, eu cheguei com nenhuma experiência e cheguei pensando em aprender com o Alexandre” (Vera).

Desse modo, as formas de fazer de seus colegas e as características históricas da Educação Física em determinado centro escolar, representam, para alguns professores, importantes elementos que pautam o trabalho docente desse coletivo.

Evidentemente que os professores que atuam há mais tempo nessa rede e que passaram por essa aprendizagem inicial da proposta, mas que continuam “sempre aprendendo a ser professor”, comentário que ouvi em uma reunião, apresentam uma outra plataforma de concepções, crenças e experiências para a construção de seu trabalho docente. Ressaltando a importância de compreender o contexto em que atuam, Cristina pondera:

“Trabalhando com classes populares, tudo que tu aprendeu dentro da faculdade aqui tu não..., a única coisa que tu usa assim, vamos dizer, claro, o desporto, o futebol se joga com o pé e tem as regras dele, claro; mas, às vezes, até tu tem que modificar um pouco dessas regras, pra poder adequar ao nosso aluno” (Cristina).

E completa:

“Então assim tu tem que adequar aquilo que tu aprendeu a tua realidade. Porque a tua realidade é não ter quadra, é não ter bola boa, é tu não ter lugar coberto, é tu ter que dar uma aula de Educação Física dentro de uma sala de aula com cadeira e com mesa, porque tem que ficar ali. Então assim, é adequar aquilo que tu aprendeu na faculdade pra lidar com esse pessoal, que é muito difícil, é muito difícil” (Cristina).

²¹ Alexandre, Ana e Paulo eram os professores que trabalhavam na escola 3, quando de sua entrada nesta. Atribui nomes fictícios a esses docentes, também como forma de preservar suas identidades.

Seu entendimento encontra-se muito próximo à perspectiva de Pérez Gómez (1998), quando apresenta a idéia de compreensão situacional. Esse autor argumenta que a compreensão situacional consiste em um processo de reconstrução da própria experiência e do próprio pensamento, que o docente realiza ao indagar as condições materiais, sociais, políticas e pessoais que constituem a situação educativa. Durante a investigação, pude acompanhar um intenso processo de “tomada de consciência” que marcava esses professores ao analisarem o contexto em que atuam, e que propiciava a estes, pensar e criar estratégias e alternativas para a construção de seu trabalho.

Stela também faz uma reflexão, abordando sua iniciação no magistério e retratando como construiu seu nível de envolvimento com o trabalho docente:

“Quando eu entrei no magistério eu tinha uma idéia romântica do magistério e me deparei com a realidade de Guaíba, que é uma cidade pequena, que naquela época, há dez anos atrás, tinha famílias mais ou menos estruturadas, e então isso, facilitou assim de eu gostar do magistério. Porque daí logo que eu entrei, também trabalhei em pré-escolas particulares, que tu tem respaldo, tu tem material, coisa, tem espaço, tem apoio pedagógico. Então tudo isso me levou a gostar do magistério. Só que tem pessoas que a experiência é ao contrário, eu acho, que quando se depara com o magistério e pega realidades difíceis, como a que a gente trabalha no município, e isso daí realmente, se tu já não tem uma..., tipo assim, a questão de gostar, a questão de estudar, a questão de interessar ou mesmo de estar atualizada, pra tu entender essa realidade que a gente trabalha, realmente, pra alguns deve ser muito fácil de desistir” (Stela).

Por outro lado, esse processo reflexivo nem sempre encontra condições ideais para ocorrer. Durante as observações que realizei, freqüentemente os professores viram-se frente a situações inusitadas que os colocavam na iminência de uma pronta tomada de decisão. Posso afirmar que esse é um traço característico do trabalho docente dos professores de Educação Física nas escolas estudadas: as contingências enfrentadas no seu

cotidiano e a necessidade de respostas imediatas a estas, ante o caráter vivo, incerto e dinâmico desse universo escolar.

Tais situações, aliadas ao grande volume de trabalho dos professores – que dificulta oportunidades de reflexão coletiva e, muitas vezes, conduzem ao isolamento docente – levam os docentes a adotarem outros mecanismos, que lhe ofereçam respostas rápidas a sua necessidade imediata de ação:

“Tá todo mundo sempre a mil, a direção sempre a mil, tu não consegue, eu não consigo chegar lá e conversar sobre um aspecto lá das minhas aulas, não consigo. Até de como proceder, de determinados casos, aí o que que acontece? A gente vai tocando, vai fazendo conforme a intuição vai mandando muitas vezes, e justamente porque é muito corrido, todo mundo tá sempre correndo” (Vera).

Na construção de seu trabalho docente, os professores de Educação Física reconhecem a riqueza e a contribuição da disciplina no âmbito da proposta da rede municipal, até pela especificidade dessa no currículo escolar. Minha presença nas escolas, me permitiu perceber a compreensão que estes docentes têm acerca do papel da Educação Física dentro da proposta da Escola Cidadã. As seguintes falas são bastante representativas, quanto ao pensamento do coletivo docente investigado em relação a essa questão:

“A aula de Educação Física, ela é muito rica, até pelo contato assim, porque tu não está em sala de aula, porque tu não está em classes, tu está com eles assim, então a Educação Física trabalha muito a questão dos valores, que eu acho que é uma coisa bem importante para a Escola Cidadã, a questão da autonomia, a questão dos valores” (Stela).

“A gente leva muito em consideração a questão individual do aluno quando se trabalha numa Escola Cidadã” (Rosane).

“A gente trabalha muito, eu trabalho muito para que eles se integrem, para que não fique aquela rivalidade, não tem sentido aquela agressão

permanente. Então eu acho que isso aí é permanente, que a gente trabalha com eles: respeitar o colega, de ser mais solidário, de participar do grupo, de não ficar isolado, é por aí” (Luís).

Durante o período em que estive nas escolas, pude aprofundar a compreensão do trabalho docente desses professores na relação com demanda da proposta da Escola Cidadã. Imersos em uma rede de ensino, que redimensiona o sentido da avaliação, da aprovação e reprovação para diferentes formas de progressão; que insere outras formas de avaliação como os relatórios descritivos, que enfatiza a prática pedagógica pautada na formação de conceitos a partir de situações contextualizadas e de problemas da realidade, ao invés da transmissão de conteúdos; que procura aproximar as diversas disciplinas através do planejamento coletivo dos professores que trabalham com determinado ano-ciclo; que se propõe tratar pedagogicamente, valores, habilidades e sentimentos, ao invés da exclusiva trato com o conhecimento e que investe em estratégias de formação permanente dos docentes; o professorado de Educação Física constrói seu trabalho de forma a aproximar-se dos pressupostos que pautam a Escola Cidadã. De acordo com Alberto:

“Com certeza a gente dá conta, a gente dá conta, só que a gente não se dá conta disso. Não se dá conta. Aí é uma crítica assim, falta leitura muito assim para os nossos colegas e minha também, uma leitura, porque se a gente começar a abrir os textos e começar a ..., a gente vai se dar conta que a gente dá conta, que está ali, que o nosso trabalho está muito harmonizado com essa proposta. Está harmonizado. Isso sem dúvida nenhuma” (Alberto).

E acrescenta:

“Mas na realidade, o que a gente está preocupado no dia-a-dia, no nosso fazer é tentar dar conta dos problemas que aparecem ali, de gerenciar as questões pessoais, de trabalhar a auto-estima dos alunos, e não estamos nos dando conta que a gente está dando conta do todo” (Alberto)

No entanto, essa aproximação e afinação com a proposta da Escola Cidadã não tem ocorrido de modo linear; trata-se sobretudo, de um processo de constante construção pelos professores – visto as inovações que tal projeto escolar propõe – marcado por conquistas e dificuldades, resistências e acomodações. Nesse sentido, Mara apresenta seu ponto de vista:

“Eu acho que é um processo em andamento. Eu acho que ninguém tá dando conta de tudo. Às vezes eu acho difícil, ainda tenho dificuldade de trabalhar com o complexo temático, de fazer uma..., dependendo do complexo fica difícil uma aproximação. Não poder estar planejando com todos e não poder estar em sala de aula um pouco, dificulta” (Mara).

É possível pensar então, que na construção do trabalho docente dos professores de Educação Física nas escolas estudadas, o esforço por adequar o trabalho desses, às características do contexto em que atuam e às orientações que recebem da proposta que rege a rede municipal, caracteriza a permanente e diária criação e reconstrução de sua intervenção nos centros escolares. Nesse processo, os professores interagem com as limitações e possibilidades de seu trabalho, marcadas fundamentalmente pelas expectativas, inquietações e dilemas com que se deparam nas escolas e pelas estratégias e saberes que constroem, de modo a darem conta dessas.

5.2. LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DOCENTE

5.2.1. *Os dilemas e inquietações dos professores*

Dois dos elementos fundamentais na construção do trabalho docente dos professores colaboradores, são os dilemas e inquietações que se originam a partir de suas ações diárias na escola. Tais sentimentos resultam, tanto da reflexão sobre a própria prática, como das condições materiais concretas em que constroem seu trabalho.

Para o melhor entendimento das interpretações que quero desenvolver, cabe destacar que os dilemas a que me refiro, podem ser traduzidos nos desafios que os professores percebem em seu cotidiano. Quanto às inquietações, podem ser compreendidas como as preocupações, as provocações que mobilizam os professores na construção de suas estratégias e saberes.

Para Carlos, uma das preocupações centrais em seu trabalho é:

“Superar um modelo tradicional de ensino, superar uma prática tradicional de ensino, que seria uma tendência nossa a seguir aquele modelo da esportivização. Me parece, que, claro, é mais tranquilo, é mais fácil, tu lidar com a questão esportiva, principalmente com o ensino do futebol, com o ensino do voleibol, porque nossas práticas, nossa formação direcionou muito para isso, vejo a maior dificuldade, justamente, é conseguir fazer com que os alunos vivenciem situações lúdicas, dentro da aula de Educação Física, que consigam fazer mudanças de comportamento em nível afetivo” (Carlos).

Essa fala retrata igualmente o pensamento dos demais colaboradores, na medida em que há uma nítida preocupação dos professores em construir uma prática pedagógica alicerçada em uma preocupação de produzir aprendizagens significativas, e portanto, de redimensionar tanto a própria disciplina, como o trabalho que realizam. Stela endossa a posição de Carlos, quando argumenta que percebe a

“... dificuldade da Educação Física conseguir mudar a sua prática. Não essa questão assim mais de valores, de diferenças e solidariedade, não isso assim, mas a mudança de prática mesmo sabe. De utilizar menos a bola e mais o corpo, de utilizar menos aquelas coisas de sempre, de quadra, de jogos; e a gente conseguir utilizar outras questões assim, outras questões dentro da Educação Física como a dança, como a capoeira, como..., trazer outras coisas, é isso que eu acho assim que é um problema, uma dificuldade da Educação Física” (Stela).

Um dos empecilhos para essa mudança consiste na representação de Educação Física que o alunado constrói. Os significados pessoais atribuídos a aula de Educação Física, as experiências anteriores com outros professores e em outras escolas, além da influência de outros aparatos, espaços e instituições que tratam das manifestações da cultura corporal, constituem elementos que perpassam o trabalho docente dos professores de Educação Física diariamente. De acordo com Carlos:

“Hoje existe uma coisa assim, muito da, da nossa, da valorização da nossa área, muito em função do jogo. Bom, se tu faz o jogo lá, tu ainda consegue pegar uma boa parte dos alunos. Agora, se tu vem com uma outra proposta, uma proposta afetiva, uma proposta de jogos cooperativos, eles não, não têm se mostrado muito..., muito seduzidos por isso. Então, eu acho que isso é um grande desafio. E acho que esse desafio é uma resposta que eu tenho que dar conta, como professor” (Carlos).

Nesta mesma linha de pensamento, Luís considera que:

“Outra dificuldade é o aluno mesmo, que ele espera ter uma bola, ele espera ter um futebol, então..., mas é uma coisa que dá pra se mudar, aos poucos a gente vai conseguindo, mas é uma questão que me preocupa. Por que que a gente não consegue mudar? Por que que esse professor não consegue mudar e esse aluno não consegue mudar? Mas seria isso, a única coisa que talvez me instigue e me angustie, a única que me angustie não, mas que a gente não falou e que é uma coisa que precisa mudar” (Luís).

As reflexões de Stela remetem à fala de Carlos, no início deste tópico, ou seja, grande parte do trabalho que realizam os professores, o fazem influenciados pelos processos formativos – marcados pela tradição esportiva da área – pelos quais passaram os professores. Embora não seja a pretensão desta investigação abordar centralmente e aprofundar a questão da formação de professores, é fundamental, pelo menos nesse momento, analisar como a incorporação e cristalização de determinadas formas de fazer,

hábitos, crenças e mitos pautam a construção do trabalho dos professores, através do peso que assume os processos de formação, sobretudo a inicial, e a trajetória histórico-laboral dos docentes.

Outra preocupação que permeia o trabalho docente dos professores de Educação Física é a natureza das reformas colocadas que, ao apresentar uma importante remodelação de sua prática pedagógica e no sentido de seu trabalho, provoca algumas condições, como o de isolamento ou de “estar perdido”. Ao discutir as características da rede municipal, Stela entende que:

“É uma proposta aberta, e tu ao mesmo tempo, tu às vezes não tem aquela luz de como tu deve agir. Então, eu acho que isso é um problema sério nessa proposta, de que a gente fica, às vezes, perdido; não que seja totalmente ruim, mas muitas vezes a gente fica assim perdido, e isso daí eu acho que compromete sim” (Stela).

Essa crença de “estar perdido” parece refletir o próprio caráter inovador das reestruturações apontadas, já que em última instância, cabe aos professores a tarefa de transformar as orientações de tais reformas em práticas concretas no cotidiano da escola e em seu trabalho. Penso que essa falta de respaldo institucional representa uma séria lacuna nas ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, uma vez que expõe os professores a um contexto de isolamento e a uma sensação de que compete exclusivamente a eles, tomar as iniciativas e levar à frente tal projeto educacional. Os relatos de Mara e Carlos complementam tal idéia, retratando a necessidade de um apoio e um suporte mais próximos aos docentes:

“Falta o respaldo, às vezes, de supervisão; isso é um papo que a gente também estava tendo ontem entre os professores, então assim, às vezes a gente tem que se supervisionar, se planejar, falta o respaldo de outras coisas. Tem que ir atrás, tem que conversar com mãe, tem que não sei o que, nem sempre o coletivo da escola funciona tão ali ajeitadinho pra coisa andar” (Mara).

“Ninguém, nunca me veio perguntar ‘tu está tendo problemas com alunos?’ Isso se dá apenas em, isso se dá apenas nos conselhos de classe tá, se dá apenas nos conselhos de classes” (Carlos).

Na realização do trabalho de campo, percebi o grande volume de trabalho que os professores possuíam e o ritmo de funcionamento das escolas “sempre a mil”, como descreveu Vera. Fica claro, que estas condições têm dificultado sobremaneira a articulação dos professores entre si e destes com outro setores da escola, na construção e reflexão compartilhada com seus pares, acerca de seu trabalho docente. Tratam-se de condições estruturais que pautam a escola e o trabalho de seus professores no marco de uma sociedade capitalista, ocasionando fenômenos visíveis como a intensificação do trabalho e o isolamento dos trabalhadores.

A questão da forte carga emocional presente no cotidiano dos professores constituiu um elemento de destaque, quando de minha permanência nas escolas. A maioria dos professores afirmaram o impacto desta questão na construção de seu trabalho docente e narraram situações que lhe provocam inquietações, dúvidas, angústias. Passam, enfim, por um processo de repensar e reestruturar suas convicções e ações. Ao refletir sobre suas vivências na escola, Carlos declara:

“Acho que preciso me preparar assim, melhor, lidar essa situação com a criança, porque mesmo com essa questão da agressividade e do contato forte, ao mesmo tempo essa criança é capaz de dar um abraço, de te dar um beijo. Então são opostos inquisidores, são opostos que te cutucam. Como é que essa criança que tá aí dando um tapa na outra, ao mesmo tempo vem e te dá um abraço, e tu sente que é um abraço afetivo; vem e pega na tua mão. Quem hoje, amigo teu, amiga tua, vem e te dá um abraço desse jeito, nós temos ficado numa situação assim, muito distanciada de, de legal, oi, como é que vai, um beijinho na face, mas a coisa assim do abraço pra mim é muito significativo. Eu vejo assim, como uma demonstração assim, de como existe afeto nessas crianças, então, eu estou provocado, desafiado a lidar com as outras situações que fogem ao meu controle” (Carlos).

Nessa mesma linha, Mara apresenta seu ponto de vista:

“Eu sinto como a carga hoje é muito pesada, eu acho que hoje na escola a gente lida com situações de altíssimo impacto emocional. A gente tá, outro dia eu estava comentando que a gente tem que começar quase que a ter um pouco aquela atitude meio do médico, que às vezes lida com uma coisa, se é um pediatra que sei lá eu, que fez uma cirurgia que não deu certo numa criancinha, ele tem que se trabalhar um pouco, se não vai ser complicadíssimo” (Mara).

E ainda complementa:

“E a profissão da gente parece que tá entrando meio que por um caminho assim. A gente está tendo que ter um certo trabalho de dividir um pouco, porque assim, a solicitação emocional eu acho muito forte, a gente passa por coisas assim perigosas, situações de risco, situações de ameaça. Saímos outro dia e ficamos sabendo que no dia seguinte que, tipo assim, meia hora depois que a gente tinha saído, teve um tiroteio com morte. Então assim, tem que trabalhar um pouquinho coisas que há um tempo atrás não era necessário” (Mara).

É possível perceber o contexto de tensão e de preocupações em que os professores realizam seu trabalho. Essas questões são dificilmente abordadas na formação inicial e, pergunto-me, até que ponto o conteúdo das estratégias de formação permanente promovidas pela administração municipal têm conseguido dar conta das mesmas. Esses temores e angústias correm o risco de serem banalizados pelos docentes – incorporando-os como uma “naturalidade” em seu trabalho – em função de sua intensa exposição a tais condições e o limitado alcance do que as estratégias de formação permanente têm proposto, nessa esfera de dificuldades. Vera também apresenta sua perplexidade frente a esse campo problemático:

“Eu não estava preparada para enfrentar tanta agressividade, eles eram bem agressivos; essa questão do palavrão. Isso aí me chocava muito,

então eu sentia muito, porque eu sempre estive aberta para aquela coisa do afeto, de me aproximar, e têm determinadas crianças que até hoje..., agora eu já tô acostumada” (Vera).

E, inclusive, narra uma situação ocorrida com um aluno seu:

“Outro dia ele mostrou que ele fez a letra inicial do nome dele com cigarro [mostrou-me o braço], com ponta de cigarro, ele carimbou assim! O que que tu vai dizer para uma criança dessa? Não sei, tu fica apavorada. Então ele quer conversar, ele quer te mostrar, parece que ele tá pedindo socorro, sabe? E eu não sei o que fazer, então precisaria também nessa área de psicologia, sei lá, de alguma coisa que desse um suporte para ti conversar, sentar, até não só no horário de Educação Física, mas noutro horário, para saber o que tá havendo. Tá havendo alguma coisa muito importante na vida dele, que ele tá pedindo socorro, ele tá mostrando, pô, eu tô me violentando” (Vera).

Pude compreender com esse e outros depoimentos afins, o senso de responsabilidade social que permeia o trabalho de Vera e que, igualmente, os outros professores colaboradores reconhecem. Suas preocupações e ações, muitas vezes, transcendem a esfera das pautas escolares, para atingirem questões de apoio familiar, afetivo e assistencial. Nessa perspectiva, Júlia traz uma indagação que, freqüentemente, permeia o pensamento dos docentes, sobretudo quando estes se põem a analisar a direção e os impactos sociais de seu trabalho. Revela também, a preocupação pelo sentido de sua intervenção pessoal, para além da docente, com outras pessoas:

“Será que eu consigo deixar alguma coisa minha significativa em cada criança que passou por mim durante um ano, dois, até mais assim, têm alunos meus que já foi desde o jardim, já estão hoje na quarta série e foram três anos seguidos meus. Então pô, eu tenho que conseguir deixar alguma coisa boa minha para eles, uma lembrança de alguma coisa que eu proporcionei para eles de agradável” (Júlia).

Essas considerações me levam a pensar o quanto se torna necessário uma ação e um acompanhamento institucional mais próximos e incisivos, seja na forma de atividades de formação permanente ou de outras estratégias, para dar suporte ao trabalho docente do professorado de Educação Física das escolas municipais.

Os dilemas e inquietações com que os docentes se defrontam desde suas ações diárias na escola, fornecem parte da base necessária para a construção de estratégias e saberes que configuram o trabalho docente.

5.2.2. As estratégias e saberes construídos

Ao longo do trabalho de campo, chamou-me a atenção o empenho dos professores em articularem sua prática pedagógica às reestruturações implementadas na rede municipal e às características da comunidade e do contexto escolar em que atuam. Através das observações, do convívio com os professores e das entrevistas, pude compreender o sentido de luta atribuído pelos docentes ao seu trabalho. Além desse espírito de “batalha”, é muito presente para o professorado de Educação Física, o senso de criação e improvisação, que caracteriza seu trabalho. Para Cristina:

“Hoje nenhum professor mais trabalha dentro dos moldes tradicionais na periferia, isso tá bem claro, na periferia nenhum professor trabalha mais assim. Porque se tu não for artista hoje, como professor na periferia, hoje tu não dá aula, tu não dá mais aula, tu tem que ser artista” (Cristina).

Cabe esclarecer que esta situação de empenho e busca de alternativas reflete em muito, a preocupação e a valorização que a administração municipal destina ao setor educacional e, conseqüentemente, aos professores. Esta valorização se manifesta não somente na remuneração dos professores, mas na promoção de eventos de formação permanente (como os Seminários Nacionais e Internacionais de Reestruturação Curricular, realizados desde 1993), na ampliação do quadro de professores do magistério municipal e nas reformas e construções de novas escolas. Situações essas, que colocam as questões

educacionais e docentes como um dos focos das ações da administração municipal central, nos últimos anos. A fala de Alberto ilustra essa identificação e motivação dos professores:

“A questão da política, a política salarial da prefeitura, a valorização do profissional enquanto trabalho mesmo, enquanto remuneração do trabalho. É inegável isto. Nós vivemos numa realidade totalmente diferente de muitos lugares do Brasil, da maioria do povo brasileiro. Tu ser professor hoje, poderia acrescentar ‘eu sou da Prefeitura Municipal de Porto Alegre’, da administração popular. Isso é inegável, então é uma coisa que te mobiliza também” (Alberto).

Em relação à elaboração de estratégias e saberes, especificamente, na construção de seu trabalho docente, pude acompanhar durante o período em que estive nas escolas, diversas situações em que essa ocorreu. A maior parte dos professores, partilha do entendimento de que repensar e reestruturar seu trabalho permanentemente tem sido uma constante. Júlia, por exemplo, descreve sua concepção acerca dos “passeios”, uma prática comum nas escolas:

“Uma saída não é só uma saída, um passeio, faz parte de um contexto. Então ela tem um antes que se trabalha com a criança: porque que vai naquilo, pra quê, o que que vai se assistir; um durante que é assistir e depois trabalhar aquilo” (Júlia)

Do mesmo modo, Mara procura propiciar situações em suas aulas, de forma a tangenciar elementos e conceitos de outras áreas, mas que podem ser igualmente tematizadas pela Educação Física. Pude observar que esta atitude mostra a preocupação de Mara nos impactos mais amplos que seu trabalho docente pode ter, para além da especificidade da Educação Física. Revela também, seu entendimento acerca do ato educativo, que extrapola os limites da disciplina.

“Eu não fico presa, eu tô sempre entrando um pouquinho em outras áreas, se eu falo alguma coisa que envolva quantidades, eu tento pensar como é que isso pode ser feito de uma forma didaticamente legal que

eles..., não simplesmente eu divida, mas eu crio situações, às vezes problemáticas, uma divisão de grupos para eles entenderem” (Mara).

E descreve como estabelece as parcerias de trabalho:

“Hoje eu tenho uma posição mais assim, vou trabalhar com quem tá falando a mesma língua que eu. Então eu vou atrás das pessoas com que eu sinto que tem uma afinidade, que me puxam, que eu acho que podem me puxar pra frente, pra cima, em vez de ficar me desgastando” (Mara).

Fica claro, a partir da postura de Mara, as estratégias de cooperação que os professores procuram estabelecer com seus pares. Procurando amenizar as lacunas deixadas pelo desamparo institucional, os docentes buscam respaldo nas operações de aliança – constituindo, como descreve Woods (1995), estratégias de sobrevivência – com outros professores, que possam representar um apoio e sustentação mútuos nas empreitadas do trabalho na escola.

Júlia narra uma contingência tipicamente enfrentada pelos professores de Educação Física na construção de seu trabalho docente: os dias de chuva. Como Mara, Júlia também traz à tona a dimensão que sua intervenção assume, evidenciando que não centra sua preocupação no discurso corporativista da especificidade da área, mas na contribuição significativa de seu trabalho ao alunado. Conta ela que:

“Em um dia de chuva, eu não ia para a rua mesmo, o que que eu fiz naquela aula de Educação Física, que era para ser de Educação Física, eu contei a história de João e Maria. E foi muito legal porque a gente fez uma caminhada na sala, imitando as coisas, mas na verdade tu vai pensar ‘isso é uma aula de Educação Física, aquela?’ Não é, claro que não é, é uma hora do conto, mas que para mim naquele momento era importante e eu faço mesmo, tenho liberdade para fazer, não tenho ninguém para estar me policiando, talvez se eu estivesse num estágio e não pudesse, mas eu faço e faço com convicção de que eu estou ajudando sabe, que eu estou contribuindo” (Júlia)

Outro aspecto fundamental na construção do trabalho docente deste coletivo de professores e que acompanhei em todas as escolas, é a permanente busca em estabelecer combinações com os alunos. Essa iniciativa procura concretizar um importante elemento na organização da Escola Cidadã: os princípios de convivência²². Através dessa dinâmica, os professores procuram firmar tratos e mediar os diferentes significados que o alunado atribui à Educação Física e à intervenção do professor, de modo a criar melhores condições para a construção de seu trabalho. Cristina relata uma situação específica, mas que retrata exemplarmente a forma como o coletivo docente investigado age em situações similares:

“Para o teu aluno fazer um pouco aquilo que tu, vamos dizer assim, jogar o voleibol, que eles não gostam muito, mas primeiro tu tens que negociar com eles; olha tem uma turma que eu tenho muita dificuldade, tem aqueles meus alunos que são meninos de rua, segundas-feiras eu levo eles pra praça pra jogar futebol, e quinta eu dou voleibol pra eles, assim eu consigo dar voleibol, se não eu não vou conseguir. Então não adianta eu bater pé, dizer que eu só quero segunda e quinta voleibol, se eles não vão fazer, eles se negam. Então nós fizemos um acordo, segunda eu levo pra praça para os outros não verem que eles tão tendo futebol, eu levo pra praça, e daí tipo assim, a gente fica quase dois períodos lá. Quinta eu dou voleibol” (Cristina).

Também é possível pensar a partir do relato de Cristina, a importância do desenvolvimento de competências relacionais pelo professor: desenvolver a compreensão situacional (Pérez Gómez, 1998) e as habilidades de argumentar, de negociar e mediar momentos de tensões e divergências, podem se mostrar tão necessárias quanto o domínio de um repertório de atividades na construção do trabalho docente.

As informações que pude acumular durante o trabalho de campo, permitem-me pensar que a preocupação central dos professores desloca-se da prioridade dos conteúdos – predominante em determinados modelos pedagógicos – para a construção de um vínculo sólido com o aluno. É este vínculo, que permitirá ao trabalho do professor incursionar em outros conteúdos e trazer aprendizagens significativas para os alunos. Fátima entende que:

²² Estes princípios podem ser examinados no anexo 8.

“A grande sacada é fazer com que o aluno tenha uma auto-estima, uma auto-imagem e uma iniciação para o teu trabalho de uma forma bem pessoal, para ti ter uma sintonia com ele, para conseguir se apropriar da característica pessoal dele. E valorizando ele, ele vai se sentir valorizado, ele vai buscar mais ou a performance, ou o desporto, ou o lazer, de uma forma prazerosa. Então a grande sacada é a proximidade do aluno e as suas características” (Fátima).

Refletindo sobre meu próprio processo de formação inicial, pude lembrar que o “domínio de aula” era comumente propagado como um elemento primordial na prática pedagógica do docente: o professor como dono da aula. Para alguns professores, esse domínio não constitui uma categoria central de sua intervenção, pois visualizam o espaço da aula em que vários “donos” interagem e atribuem significados específicos ao que está acontecendo. Mara descreve como tem repensado as ações de seu trabalho docente:

“Eu estou me policiando pra ficar mais tranqüila pra essa situação, que eu me angustiava com aquela criança que sai do espaço da aula. Hoje eu vejo o seguinte, dependendo da criança, que eu já sei que é uma criança que tem histórico de criança de rua, eu sei que pra ela o espaço é totalmente diferente. Ficar na aula pra ela tem o significado totalmente diferente do que aquela criancinha que já frequentou creche, que já fez o jardim, regularmente, certinho, desde que era pequeninha. Essa criança já tem uma coisa com o espaço da sala de aula, o espaço físico e o espaço temporal, totalmente diferente de uma criança que vive na rua. A criança que vive na rua, ela tem uma relação com o espaço, com o tempo, que nós não temos, o tempo dela é outro” (Mara).

Mara apresenta um típico exemplo de saber que os docentes elaboram, evidenciando a amplitude e a profundidade com que examina a sua intervenção e as representações que o alunado atribui a esta. Nesse sentido, sua descrição reitera a “capacidade de leitura” da realidade que o professorado vai construindo, à medida em que desenvolve sua sensibilidade social e acumula experiências na esfera escolar. Mara ainda completa:

“Então eu estou começando a, com algumas crianças que eu sei que tem esse histórico de rua, eu tenho que fazer a passagem com essa criança, eu não posso simplesmente falar: ‘ah, ela é uma criança de rua’. Eu tenho que aos poucos falar assim: ‘olha, ela vive na rua, mas ela está agora numa escola’. ‘Olha escola é assim, funciona assim, se tu tava longe, tá fazendo não sei o que, tu pode te machucar, eu não tô vendo, não estou lá junto’. Agora, ninguém me ensinou não, a fazer isso e eu passei muita aflição” (Mara).

As estratégias e saberes que os professores constroem na configuração de seu trabalho constituem não só mecanismos que criam para dar conta das demandas e dilemas com que se deparam. Fazem parte de um processo mais amplo, que passa pela reelaboração das convicções pessoais e pedagógicas dos professores, ou seja, passa pelo permanente constituir-se professor, tema que abordarei no item 6 deste trabalho.

5.3. A AUTONOMIA DOCENTE

A autonomia consiste em uma das questões que permeia, inevitavelmente, a construção do trabalho docente. Os professores constroem suas concepções acerca dela, manifestando o entendimento de suas diferentes dimensões, implicações e dos diversos graus em que acontece. Stela exemplifica o caráter ambíguo que pode tomar a autonomia:

“Se a gente for pegar mesmo alguns livros, vão dizer que não, que o professor não tem pouca autonomia, ela faz o que ele quer e ninguém, ninguém controla isso. Esse é um ponto. E outros vão dizer o contrário. Mas o que eu noto é que na tua aula diária, realmente, tu faz o que tu quer e pouca gente vai se meter nisso. Agora, nessa questão dos ciclos de formação, a gente está com pouca autonomia mesmo para intervir, para propor mudanças. Até a minha vontade seria da gente fazer pequenos fóruns nas escolas, propor..., propor reajustes, não é reajuste, são reformulações nos ciclos e para isso a gente não tem autonomia. Isso eu acho que é uma coisa importante, quem deveria fazer é a gente, que tá ali

o dia-a-dia com o aluno, eu acho que a gente deveria ter autonomia para fazer isso e não tem. Mas, autonomia para dar aula assim, realmente quase ninguém se mete no trabalho da gente” (Stela).

A fala de Stela aponta que, se por um lado os professores gozam de uma autonomia instrumental, onde fazem suas opções em relação ao micro contexto em que atuam, encontram reduzida autonomia, enquanto possibilidade de intervir e modificar o rumo das políticas educacionais. Em outras palavras, o processo de distanciamento entre concepção e execução (Giroux, 1990) não parece ser problemático no âmbito das aulas dos professores ou em suas escolas, mas fundamentalmente, na produção e implementação da forma e conteúdo das reformas educacionais.

Nessa perspectiva, a construção da autonomia perpassa pela questão de construir valores necessários e imprescindíveis ao trabalho docente, como o comprometimento e a responsabilidade do professor. É através do constante exercício da reflexão e reconstrução sobre o sentido e o destino de sua intervenção, que os professores podem galgar possibilidades mais amplas de autonomia. Conforme Mara:

“Querem que as escolas se organizam, mas a gente não pode se organizar do jeito que a gente quer. Então fica complicado, então tem que haver um movimento dos dois lados, a gente tem que ter mais autonomia sim, mas a gente tem que ter responsabilidade com algumas coisas e aí eu sinto que às vezes a gente não tem, ou alguns docentes não tem. Pô, daí fica complicado, ter autonomia sem se comprometer” (Mara).

Seguindo essa linha de pensamento, Júlia reflete sobre a construção da autonomia que dispõe em sua escola, reiterando a importância do comprometimento do professor:

“Essa autonomia que tu estás perguntando eu acho que eu tenho porque foi conquistado, foi adquirido com esforço e com demonstração de que eu faço a coisa com muita seriedade É tudo assim um conjunto de coisas, de responsabilidade, de comprometimento, então hoje eu posso dizer que eu tenho autonomia” (Júlia).

Nesse processo de aquisição de autonomia, faz-se necessário levar em conta a trajetória histórico-laboral dos docentes dentro da dinâmica das relações de poder em cada centro escolar, ou seja, como esses professores constroem as suas relações e as de sua disciplina com as outras instâncias escolares; nas palavras de Ball (1989), no contexto da micropolítica escolar.

Os professores colaboradores entendem que essa construção da autonomia está pautado pela socialização que os envolve ao iniciarem seu trabalho nas escolas e que se desdobra em um processo de reconhecimento, confiança e aprovação deste. Os depoimentos de Alberto e Júlia ilustram bem tal idéia:

“Na minha realidade ela é total, ampla. Por duas razões. Primeira razão delas assim, de que a gente passa por um processo, todo professor que entra na escola, passa por um processo de namoro com a direção, com os elementos de poder, com as instâncias de poder. Depois que elas sentem uma certa segurança, elas meio que relaxam e então tua autonomia aumenta, tua liberdade de ação aumenta” (Alberto).

“Eu sou antiga na escola eu tenho também todo um respaldo de respeito, até pelos colegas, eu tenho uma história atrás de mim. As pessoas confiam em mim, isso também é uma coisa que tem que ser levado naquela parte da primeira que eu te falei da formação, eu tenho uma história atrás de mim. Eu consegui, eu conquistei isto, assim não é uma coisa que foi me dada de graça” (Júlia).

Por outro lado, interpretei esse depoimento de Júlia como uma importante demonstração do processo de constituir-se professor e seus elementos mais relevantes; tema que explorarei mais detidamente em uma seção posterior.

Alguns professores analisam a armadilha que pode representar a autonomia docente, na medida em que pode conduzir ao isolamento docente e ao etnocentrismo do professor. É preciso estar alerta para o fato de que pensar autonomia enquanto liberdade total e irrestrita, provoca muito mais a perda do sentido coletivo do trabalho docente nas

escolas, que a possibilidade de reflexão e reconstrução de sua intervenção. Nesse sentido, ao discutir sobre tal tema, Alberto opina que:

“Isso é uma coisa boa e ao mesmo tempo pode ser uma coisa ruim, vou te dizer porque, porque tu pode estar criando uma linha de ação desconectada com os outros, com os outros colegas no caso, tanto das outras áreas como da tua própria área A gente, às vezes, vê muitos professores bem intencionados, mas eles estão fazendo uma prática antiga, entendeu? Por mais bem intencionados que estejam, o trabalho está rendendo, mas será que é isto? Então ele nunca, por um excesso de autonomia, ele não se dá ao direito de ouvir outros que não tem a mesma opinião” (Alberto).

Mara reafirma tal idéia, ressaltando seu entendimento acerca da autonomia:

“O professor no fim das contas faz o que quer fazer também, ele fecha sua porta e faz o que ele quiser fazer. Então um pouco, no fim das contas..., o que não significa que isso seja realmente autonomia no sentido mais profundo, fazer o que quer fazer, não é exatamente, eu pelo menos entendo autonomia assim” (Mara).

Para Mara, a sua autonomia está bastante relacionada à especificidade da Educação Física na escola, principalmente em função do espaço em que ocorre e por sua forma peculiar de intervenção. Trata-se de um traço característico na construção do trabalho docente dos professores de Educação Física e que pude perceber durante o trabalho de campo: a estruturação de espaços físicos específicos das escolas destinados à Educação Física e o “trabalhar na rua”, propiciam condições para um certo isolamento dessa disciplina e de seu professor, o que lhe dá, de certa maneira, a sensação de autonomia. Mara explica:

“A Educação Física por ser um pouco isolada ainda, tem o espaço onde ela acontece que é diferenciado, então tem aquele lado que ela fica muito exposta por que tá todo mundo vendo, tá todo mundo comentando não sei

o que, mas por outro lado, ela tem autonomia que, às vezes, as outras áreas não tem. As pessoas deixam um pouco de lado, até por não valorizar tanto, faz com que a gente tenha um certo espaço mais tranquilo de estar atuando” (Mara).

A autonomia constitui um aspecto de elevada importância para do trabalho docente, uma vez que, embora regulados pelas orientações que fundamentam o projeto da Escola Cidadã, os professores constroem seu trabalho com certo poder decisório em relação ao “que fazer” e ao “como fazer”. Ao longo da investigação, também pude acompanhar – retomando a posição de Contreras Domingo (1997), que visualiza a autonomia docente enquanto construção da independência intelectual do professorado – o gradativo desenvolvimento da capacidade de reflexão acerca dos sentidos e implicações de seu trabalho pelos professores, aliada à reordenação e construção de seu fazer pedagógico.

5.4. SOBRECARGA E INTENSIFICAÇÃO NO TRABALHO

O volume de trabalho em que estão submetidos os docentes, constitui um dos tópicos fundamentais para a compreensão do trabalho docente. Segundo os professores colaboradores, a crescente sobrecarga no seu trabalho está relacionada por um lado, à tarefa de cobrir as lacunas da escola (em termos de carga horária e atendimento à turmas), mas por outro, passa muito por uma percepção pessoal e pelas formas de utilizar o tempo. Cristina avalia tal situação e pondera:

“É uma coisa problemática realmente, o professor do município, se ele não se cuidar, ele vai dar quarenta e cinco aulas, porque os caras te botam, porque não tem professor, não vem professor (...). O professor faz mil coisas, eu sou assim, o professor vem pra dar aula, faltou não sei quem, tu entra pra dar aula; faltou lá, me ajuda aqui, é o faz tudo da escola hoje” (Cristina).

Esse excesso de atribuições e a falta de tempo provocam importantes conseqüências aos professores, pois frente à necessidade de dar conta das tarefas imediatas a que são

chamados, vêm inviabilizadas as possibilidades de construir seu trabalho de modo mais próximo às orientações do projeto político-pedagógico da rede municipal, como desejavam e de participarem efetivamente de estratégias de formação permanente. Refletindo sobre o trabalho docente dos professores de Educação Física, Stela coloca que:

“A gente tem dificuldade pra construir um complexo, a gente tem dificuldade de fazer uma avaliação boa, porque a gente tem dificuldade de fazer um bom planejamento, devido à falta de tempo, excesso de atribuição. E eu acho que isso compromete muito o ciclo assim, eu acho que a nossa carga horária hoje, ela compromete um pouco o ciclo. Porque, tu acaba não fazendo um bom planejamento, tu acaba não fazendo ligado ao complexo, como eu te digo, às vezes a gente foge do complexo pra atender uma necessidade” (Stela).

Além das dificuldades de ordem de tempo, o comprometimento coletivo – ou melhor, a falta de – aliado as desigualdades na organização e distribuição de tarefas na escola, pode representar a sobrecarga de trabalho para alguns professores, em detrimento de outros. A fala de Mara retrata esse contexto:

“Tu tem que te ver fazendo coisas que não tem nada a ver, então o problema é a gente não ter o tempo legal pra fazer. Eu acho assim, que se a gente tivesse mais tempo, e ter um coletivo onde as coisas são devidamente distribuídas e todo mundo pega junto, porque eu acho assim, se todo mundo pegasse junto mesmo...” (Mara).

Ao analisar a intensificação do trabalho docente, também é importante entender a singularidade com que os professores percebem este processo. Se para alguns professores, a questão da intensificação advém de um excesso de atribuições, para outros, está ligada a forma pessoal de organização e utilização do tempo.

“Então tem intensificação sim, só que eu acho que a questão, também existe como lidar com isso. Eu acho que se a gente aproveita bem o

tempo, eu me sinto moralmente mais respaldada pra chegar e falar ‘espera aí, pára um pouco, isso é nosso papel?’ (Mara).

Assim, torna-se necessário considerar a dimensão subjetiva que marca a intensificação do trabalho docente. Muito embora possa parecer que esse processo mantém uma relação causal, exclusivamente, com as condições materiais concretas – excesso de atribuições e burocratização de tarefas – os professores revelaram o forte componente pessoal que perpassa tal intensificação. Dessa forma, é possível falar de um “sentimento de sobrecarga” que permeia os professores. Alberto exemplifica:

“Eu acho que isto aí é uma realidade. É sobrecarregado. É claro que existem alguns atores assim, atores no sentido, não esses atores de novela, atores de ator mesmo, de fingido. Que se finge e tu vai ver no enxugar da coisa, tu vai ver que está ali uma coisinha de nada, e o cara faz um fiasco, que não é normal e que não é aquilo. Mas na grande maioria, no universo dos professores, ele é sobrecarregado” (Alberto).

Evidenciando que se trata de um tema ambíguo e que reflete muito do perfil de cada professor e do contexto escolar que este atua, alguns docentes revelaram uma outra compreensão acerca da intensidade de seu trabalho. Gabriel e Vera declaram que:

“Então é atarefante, mas eu acho que é bom a gente ter várias coisas pra fazer, é bom, eu gosto, a gente está sempre com a cabeça funcionando” (Gabriel).

“Eu não acho, não acho que seja sobrecarregado. E como este trabalho é pra mim, assim super gratificante esse contato com eles o tempo inteiro, então eu gosto muito, eu prefiro estar lá no pátio do que ficar lá em um conselho de classe por exemplo” (Vera).

Ao acompanhar e observar a distribuição do tempo na escola, através da construção do quadro de horários das diferentes disciplinas nas turmas, percebi a existência de momentos em que o professor não está atendendo diretamente os alunos, em situação de

aula. Esse momentos são comumente denominados na escola de “HB²³” e são utilizadas de diferentes maneiras. Carlos relata seu exemplo:

“Existem janelas que o professor não está dando aula, onde ele poderia estar estudando, e eu percebo então que existe problemas assim, de falta de professores, um grau alto de biometria, e que aquele professor que está disponível acaba sendo convocado entre aspas a não deixar as crianças então, sem professor. Ou seja, a preocupação não é uma preocupação pedagógica, ela é de ordem administrativa. Bom têm trinta crianças sem professor, estão soltas por aí, tem que ter alguém lá para que elas não fiquem soltas, não para que elas aprendam ou para que elas vão lá desenvolver um trabalho – claro que o professor vai lá e desenvolve um trabalho – mas ele é convocado, no meu ponto de vista, primeiro para suprir essa questão administrativa. Então, eu vejo que constantemente sou chamado a isso, que é, ‘olha, turma tal, tu pode atender, porque o professor tá com biometria, porque o professor outro tá doente” (Carlos).

E acrescenta:

“Então eu noto uma sobrecarga nesse sentido, no momento em que eu poderia estar estudando, ou então discutindo sobre determinados alunos, situações que a gente enfrenta no dia-a-dia, não, aí tu tem que ir pra tapar buraco, tapar janelas, agora não sinto sobrecarga na área da Educação Física, na hora da aula não percebo, acho tranquilo. Eu percebo a sobrecarga, pra mim pelo menos, quando ela se origina desses outros fatores, cobertura da ausência de outros professores” (Carlos).

Ainda nessa discussão, a fala de Mara retoma a questão das diferentes formas de conceber e fazer uso da “HB”:

²³ A expressão “HB” tem sido utilizada pelos professores como metáfora, para referirem-se à “hora-bunda” (em alusão ao termo hora-aula), ou seja, as “janelas” de seu horário.

“Tem a coisa do tempo, tem uma sobrecarga de aula que eu acho que é de aulas, tem muita aula, porém se tu pegar, às vezes, dois professores ou duas professoras tá, que tem a mesma carga horária, uns vão aproveitar suas horas bunda melhor que outros, porque talvez não vão ver isso como hora bunda” (Mara).

Considero que essas “janelas” ou as “HB” consistem em uma questão problemática importante no universo escolar. Se por um lado, esses espaços de tempo representam a possibilidade de intervalo na extensa jornada de trabalho dos professores, penso que nele se poderia viabilizar efetivamente, momentos de planejamento e reflexão do trabalho com outros docentes. Dessa forma, as referidas “janelas” poderiam – utilizando outra metáfora – se constituir em “pontes” entre os professores, ou seja, potentes possibilidades de formação permanente dos docentes.

De todas as maneiras, entendo que trata-se de uma questão controversa onde a organização pessoal, o componente ético, o comprometimento e a noção de responsabilidade social de cada professor tomam um caráter decisivo, tanto no sentido de incorporar os mecanismos de intensificação do trabalho, como nas estratégias de amenizar estes ou mesmo na construção do “saber lidar” com esse processo. Nessa perspectiva, Mara apresenta uma posição bastante razoável:

“Eu não levo por exemplo, eu não planejo mais aula em casa como rotina, pra isso eu tenho, o que as pessoas chamam de hora bunda, pra mim é um horário de estar estudando e trabalhando, planejando, pondo os meus diários em dia, pra isso eu tô ali. Porque se eu for fazer isso em casa, eu vou me irritar, eu vou me chatear, eu vou me dispersar, vou fazer mal feito em casa e não vou fazer as coisas que eu acho que eu tenho que estar fazendo em casa” (Mara).

A intensificação do trabalho docente se manifesta igualmente em outras esferas, que não somente na prática pedagógica do professor. É novamente Mara, que apresenta sua contribuição ao revelar a dificuldade de conciliar o interesse de participação em eventos de formação externos à escola e as exigências burocráticas de cumprimento dos

turnos de formação²⁴. O desejo e motivação por momentos de formação que não se limitem à instituição escolar, esbarra, muitas vezes, na inflexibilidade e burocratização desta, visto a impossibilidade de cumprir a carga horária exigida e realizar os turnos de formação, paralelamente a outras aspirações dos professores, relacionadas ao seu trabalho. Ou seja,

“Se espera a formação, aí tem que fazer aquela formação naquele horário, mais não sei o que, outro dia a gente estava discutindo, está tendo uma série de eventos da Prefeitura interessantíssimos. Por que nós não podemos ir naquele evento, receber um papel e aquilo contar nas nossas horas de formação? É um evento que está sendo propiciado pelo Governo de Estado, é um evento oficial que tá lá no nosso mural. Eu não posso contar isso e deixar de ir numa formação? Isso não pode, não posso ter dentro daquelas dez horas de, dez formações, será que a Prefeitura não pode deixar uma margem de duas opcionais que eu possa fazer fora? Então assim, intensificação também, ela passa muito por uma rigidez em diversos setores. Eu acho que a medida que a gente for exercitando algumas coisas, talvez possa cair essa rigidez e a intensificação ficar menor” (Mara).

Também é importante analisar a intensificação do trabalho docente não como fenômeno que ocorre nas escolas, em virtude do simples aumento de atribuições e burocratização de tarefas. Como processo inserido em um contexto social, político e econômico definido, o trabalho docente e a intensificação que nele se desdobra, repercute as pautas da organização social mais ampla.

A contribuição de Pérez Gómez (1998) é esclarecedora quando afirma que em nosso atual cenário social, o trabalho docente encontra-se pautado por padrões de regulação social e estatal que podem ser explicitados na seguinte metáfora: controlar o timão (direção da educação) mas deixar que os outros (docentes) remem (gestionem tal processo). A fala de Mara ilustra esse argumento e traz à tona outras questões imbricadas na intensificação do trabalho do professor:

²⁴ Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, os professores devem cumprir dez turnos de formação durante o ano letivo. A realização desses turnos é estabelecida pela escola, que possuem autonomia para

“Existe uma intensificação que eu acho que nem é só na Prefeitura, nem só na rede, ela é mundial, os professores reclamam disso, como perdeu o pé, a delimitação de papel, o papel de professor não está muito claro, a tendência é que a gente acaba abarcando coisas que não são nossas” (Mara).

Mais que um acréscimo nas atribuições dos professores, a intensificação tem se mostrado um indicador da ampliação e redefinição do papel dos professores, como assinalaram os colaboradores desse estudo. Esta discussão constitui um elemento de suma importância na compreensão da construção do trabalho docente e será tema de análise na próxima seção.

6. CONSTITUINDO-SE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA CIDADÃ

É na construção cotidiana de seu trabalho, que os professores se forjam enquanto tal, afirmando e reelaborando seus significados e concepções de docência, que por sua vez, pautam e fundamentam as decisões de seu trabalho. Trata-se portanto, de um processo dialético em que ao construírem seu trabalho, também se constroem e se forjam permanentemente professores, o que por sua vez, permite conceber o trabalho docente como um processo em permanente elaboração e reelaboração.

Parto do entendimento que o trabalho docente, em nosso atual cenário social, ultrapassa o sentido de uma mera ocupação, para constituir um importante espaço de construção e crescimento pessoal. Conversando com os professores durante o trabalho de campo, ouvi suas narrativas que davam conta de que “passavam mais tempo dentro da escola, que com a família ou em outra atividade de interesse”. Se considerarmos que maioria dos docentes colaboradores trabalha em dois turnos (conforme o quadro IV), e alguns em três turnos, é possível compreender que esta condição lhes traz impactos pessoais, que transcendem a esfera profissional. Em outras palavras, o trabalho não constitui somente um emprego, mas a possibilidade clara de amadurecimento pessoal. Ao analisar a escola como espaço de trabalho, Júlia descreve que:

“Na medida em que tu vai entrando e tu vai se apropriando daquele lugar, isso aqui é um espaço de educação, de crescimento pessoal dos alunos e do teu também” (Júlia).

De maneira muito próxima, ao falar sobre a reflexão que os professores imprimem em torno da busca pelo sentido pessoal do trabalho docente, Fátima opina:

“Isso é uma coisa que vem de uma resposta nossa pra nós mesmos e com toda a escola, com o meio que a gente está inserido, no que a gente quer, para não se perder pessoalmente e ficar uma coisa assim, de fazer por fazer, receber o salário e acabou. Daqui trinta anos eu fecho a sacola, a mala e não falo mais naquilo tudo que eu tive de formação por trinta

anos. Não é isso que eu quero. Eu quero que isso faça parte do meu conhecimento, pra que daqui trinta anos eu tenha fôlego para continuar pessoalmente e profissionalmente em alguma situação que a própria Educação Física está me ajudando” (Fátima).

QUADRO IV – NÚMERO DE TURNOS DIÁRIOS DE TRABALHO

PROFESSORES	TURNOS
Mara	2
Stela	2
Rosane	2
Luís	3
Gabriel	3
Cristina	2
Júlia	2
Vera	1
Alberto	3
Carlos	3
Fátima	2

Dessa forma, nesta seção examino os significados de docência dos professores colaboradores, ou seja, como concebem o que é legítimo em termos de suas funções, competências e atribuições, e o processo de redefinição de papéis que estes docentes vem percebendo em seu trabalho.

6.1. A CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA

Ao longo da investigação, mas principalmente no momento da realização das entrevistas, pude perceber que os professores analisavam seu trabalho, atribuindo uma atenção especial ao ato de ensinar. Para a grande parte dos docentes, esta é considerada como a principal dimensão do seu trabalho docente.

Rosane apresenta sua compreensão acerca da tarefa do professor, argumentando que:

“Como professor tu ensina N coisas, e acho que tu ensina muito pelo exemplo que tu dá também, muito mais que tu ensinar um conteúdo, acho que tu ensina uma postura, uma..., tu ensina valores, tu ensina qualidades, eu acho que é isso que tu ensina assim, não tenho uma definição definitiva de trabalho” (Rosane).

Os professores reconhecem que o impacto de sua intervenção junto aos alunos, se dá em diversas frentes. Seu trabalho está atravessado portanto, pela forte convicção de que sua ação tem um sentido maior que a “transmissão de conteúdos”, estendendo-se inclusive ao apoio afetivo ao alunado. Rosane prossegue:

“E o ensinar, ele é muito subjetivo assim, porque tá, tu ensina, o que que é o ensino? Falar de Psicomotricidade, de equilíbrio, de não sei o que, é uma coisa. Agora, se for falar de toda gama, de cada momento que eu pego um aluno, que eu converso, que eu abraço, que eu falo qualquer coisa, isso daí é todo um trabalho de ensino, de educação como a gente já tinha falado” (Rosane).

Analisando seu trabalho nas escolas, enquanto professores de Educação Física, o coletivo docente investigado revelou a compreensão de que desempenham um importante papel de mediadores, de facilitadores. Esse entendimento revela a forte influência dos pressupostos que orientam o projeto da Escola Cidadã, que caracterizam o professor como um problematizador²⁵ do mundo real e imaginário.

Ao mesmo tempo em que esses professores identificam a relevância de seu papel, reconhecem que não ocupam a centralidade do processo educativo. Valorizam e apontam na construção cotidiana de seu trabalho, elementos igualmente importantes na consecução de sua intervenção, como a interação entre os sujeitos, a história de vida dos alunos e a atitude reflexiva destes. Alberto, por exemplo, concebe o professor como:

²⁵ Conforme aponta o princípio 27 da Escola Cidadão (vide anexo 8).

“Um mediador entre a informação que vem e entre o conhecimento E quem não se deu conta disso, não é professor, não é professor. Pode ter o título, pode cumprir os horários corretamente, ser uma pessoa que participa de todas as reuniões e tudo mais, mas não é professor, não é professor” (Alberto).

Para Fátima, descreve o docente da seguinte forma:

“Seria como, a palavra que mais se adaptaria hoje seria, um facilitador, um mediador de situações prazerosas, para atividades lúdicas” (Fátima).

Nessa mesma perspectiva, Carlos pondera que:

“O ensinar significaria tu, professor, a partir com seu aluno, possibilitar situações favoráveis tá, para que esse aluno possa pensar, esse conhecimento que é dado, pensar esses valores que são transmitidos, que ele possa refletir criticamente a partir de situações que o leve a exercitar a sua possibilidade de pensar e não..., e não entregar um conteúdo pronto maximizando isso como a verdade absoluta. Ensinar seria possibilitar que o aluno apreendesse, o apreender das coisas, não o aprender com um E, com dois, o apreender, se apropriar. Então eu acho que o professor é o agente, quem ensina é o agente disso, é a figura que motiva, é a figura que interage com esse aluno em situações que o leve a se formar criticamente, a ter acesso a um conhecimento universal, mas ao mesmo tempo reconhecer o seu saber do seu cotidiano, a sua história de vida, a história das pessoas que o cercam, poder reconhecer nisso, enfim, a base de sua vida” (Carlos).

Outro importante aspecto que integra a concepção de docência dos professores, é a valorização da crença do “professor como exemplo”. Essa crença se mostra importante na construção do trabalho docente dos professores colaboradores, pois orienta a forma como estes encaram a sua relação com o alunado e, sobretudo, revela o peso que os docentes atribuem a sua própria conduta, na formação de determinadas competências e valores nos

alunos. Discutindo os saberes necessários à prática educativa, Freire (1996) também faz referência a esta situação, defendendo a necessidade da corporeificação das palavras pelo exemplo. Júlia ilustra claramente esta idéia, quando diz que:

“Não adianta dizer que professor é solidário e o professor nunca mostra isso para seus alunos, não adianta o professor vim dizer que tem que ser responsável, que tem que trazer tema de casa feito se o professor promete coisa que acaba não fazendo para o seu aluno, porque é pequenininho. Ah hoje eu disse que ia fazer tal coisa e não fiz, mas amanhã eu faço e enrola o aluno porque ele é pequenininho. Então este tipo de coisa, eu acho que faz parte do trabalho docente e que é o mais importante no momento” (Júlia).

O entendimento de que constituir-se professor é um processo permanente que ocorre no trabalho cotidiano dos docentes nas escolas, figurou como uma questão de destaque nas entrevistas que realizei. Ao narrarem sua trajetória docente e a passagem por diferentes redes e níveis de ensino, os professores levantaram a condição essencial de “aprender a ser professor” por que passaram e passam – sobretudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, tendo em vista a peculiaridade de sua organização e as características da comunidade que atende. A fala de Alberto é bastante significativa para a compreensão desta interpretação:

“Acredito que a partir do momento em que tu faz o tal de concurso esse, como eu fiz para uma testagem do instrumento, tu está apto. Não é assim. Tu te constrói, é no caminhar, é no andar da carroça que a melancia vai pegando o formato. Não é na chegada ali que tu vai ...” (Alberto).

Parece evidente, segundo a posição de Alberto, que os instrumentos para seleção e admissão de professores às escolas públicas – atualmente na forma de concursos – revelam-se, na maioria das vezes, insuficientes para credenciar e preparar o docente ao seu trabalho. O “aprender na prática”, como aponta Molina Neto (1996) no estudo da cultura docente do professorado de Educação Física, revelou-se um processo que integra a construção do trabalho docente do coletivo de professores investigado e penso que merece

atenção da Secretaria Municipal de Educação na elaboração, tanto das propostas de formação permanente, como das políticas educacionais que implicam na reestruturação do trabalho do professor.

Grande parte dos professores entende que o envolvimento afetivo constitui uma dimensão fundamental para a construção de seu trabalho. Ao mesmo tempo em que a carga emocional do trabalho pode representar uma preocupação para alguns professores (questão apresentada no capítulo anterior), para outros, a valorização desse elemento constitui inclusive, motivação para seu trabalho. Segundo Vera:

“Quando eu chego aqui eu me envolvo totalmente, eu esqueço tudo que tem lá fora e me envolvo, e a minha relação afetiva com as crianças é bem marcante sabe. Às vezes, eu sinto muito quando eu perco uma turma” (Vera).

O depoimento de Vera pode ser complementado com a fala de Cristina, que acrescenta a necessidade de “doação” do professor. Questão que, ao ser debatida por Kreutz (1986), retrata os resquícios da vinculação histórica do magistério ao sacerdócio, mas que para o grupo de professores investigados, tem se constituído na realidade de seu trabalho docente. Esta “doação” a que se refere Cristina, pode ser traduzida no envolvimento emocional com os alunos e na percepção pessoal de grande empenho à consecução de um trabalho satisfatório. Conforme Cristina:

“Bom, em primeiro lugar, eu acho que tem que um pouco te doar. Pra ti poder trabalhar com essas crianças, tu tem que te doar. Eu digo assim, às vezes tu não precisa nem ser um excelente professor, mas tu tem que ter assim aquela vontade de trabalhar com criança e gostar dessas crianças, porque tu tem que gostar deles, porque às vezes eu vejo que têm professores que dizem assim ‘ah, essa gente!’. Então não adianta, eu acho que tu tem que se doar, é uma, realmente é uma doação que tu faz da tua vida de professor” (Cristina).

Com a convivência que tive com os professores, no período do trabalho de campo, pude perceber que esta doação está relacionada com um processo mais amplo no âmbito do trabalho docente: a redefinição dos papéis do professor. Embora apontem competências, valores e saberes específicos de seu trabalho, os professores igualmente reconhecem que, em muitas oportunidades, o realizam extrapolando suas funções. Os exemplos de Gabriel e Júlia, ajudam a entender esta idéia:

“Eu sempre digo isso pra eles, pô vamos tentar conversar, vamos tentar se acertar, essa é a grande dificuldade do professor, porque ele tá, aquilo que se dizia que tinha algumas coisas que a gente procurava auxiliar a família, nós estamos aqui num período sendo a família” (Gabriel).

“O professor é aquele, às vezes, que está mais tempo com a criança do que o próprio pai e mãe, na maioria dos casos é assim” (Júlia).

Esta discussão – a redefinição dos papéis do professor – constituiu uma questão de forte preocupação nos relatos dos colaboradores, e é tema de análise do item seguinte.

6.2. REDEFININDO OS PAPÉIS DO PROFESSOR

O processo de redefinição dos papéis dos professores reflete por um lado, a assunção pelos professores, de uma série de expectativas da comunidade e de si próprios em relação à educação escolar; e por outro, um processo mais amplo de transformação social, caracterizado pela redefinição do papel de diversas instituições (família, escola, Estado) e pela revisão de conceitos, princípios e práticas, tidos até então como legítimos nestas. Mara revela sua opinião a esse respeito:

“Sinto que a gente perdeu o papel, isso é uma das coisas difíceis assim, o que significa escola, o significa o papel de professor, mas não me desespero. Acho que a gente está redefinindo, como um monte de coisas na sociedade estão sendo redefinidas, o papel da escola também, o papel de professor também” (Mara).

E acrescenta:

“As mudanças das últimas décadas elas foram muito drásticas, muito rápidas. Os valores mudaram muito e aí, isso exige uma redefinição de papéis tanto das instituições, dos profissionais, das pessoas dentro da família, dentro de tudo, muito grande, muito profundo, assim. E ninguém consegue dar conta disso. Então fica difícil eu tentar entender o papel docente, eu não posso fazer isso de uma forma isolada, eu tenho que entender o papel da escola hoje, tenho que entender o que significa ser pai e mãe hoje, como é que as famílias estão estruturadas hoje” (Mara).

Esse processo de redefinição de seu papel que os professores indicam, refere-se sobretudo, a uma ampliação de suas atribuições, comparadas ao que, tradicionalmente, pensavam constituir a função docente: planejar, executar e avaliar o ensino-aprendizagem dos alunos. A própria intensificação e a saturação de tarefas do trabalho docente, contribuem para essa redefinição, na medida em que propiciam uma sobreposição de problemas e necessidades que o professor precisa dar conta em sua intervenção, de modo rápido e imediato. Essa sobreposição e confusão de papéis ocorre, no ponto de vista dos colaboradores, na maior parte, com a instituição familiar. Nesse sentido, as falas de Mara e Cristina são bastante elucidativas:

“Existe a intensificação em função de tudo aquilo que a gente falou, como os papéis estão muito confusos, sobra pra escola ensinar as crianças a escovar os dentes, falar pra ela que ‘oh, tu não pôs uma roupa legal, tá calor, tu tem que...’, são algumas coisas que a família tinha que estar fazendo e não está fazendo, e quando você vê, você já tá fazendo, porque tu está vendo que a criança está suando, veio com uma roupa inadequada ou ao contrário” (Mara).

“Tu tem, às vezes, que ensinar hábitos pra eles, são crianças que vem sem hábitos pra escola, então eu acho assim, que tu tem que ensinar mais o que é viver pra eles” (Cristina).

Para Tedesco (apud Pérez Gómez, 1998), esses acontecimentos refletem parte de um processo mais complexo, onde tem ocorrido uma mudança nos padrões de socialização e do papel da escola e dos professores. O autor sugere que tem ocorrido uma inversão funções: desde a estrutura familiar ao sistema educativo, de modo que este último começa a atender com maior intensidade as dimensões afetivas, emotivas e psicológicas do indivíduo em formação (socialização primária), cuja competência primordial caberia à família; enquanto que a família tem se constituído apenas em locus de socialização secundária, isto é, tratando de informações instrumentais e culturais, cuja competência essencial vinha cabendo à instituição escolar.

O trabalho docente pode requisitar demanda de outras áreas do conhecimento (a título de exemplo, como a Psicologia, Assistência Social, Medicina, Psicopedagogia) e seus especialistas, dada às inúmeras circunstâncias e situações que o processo educativo implica e atinge. No entanto, freqüentemente, é o professor que abarca todo tipo de situação e contingência, exercendo funções que extrapolam a docência. Como afirma Cristina:

“Hoje o professor não é só professor, ele não é só professor, porque eu vejo por mim. Eu tenho já trinta e dois anos de magistério, quer dizer já é uma vida dando aula e lidando praticamente com crianças assim como essas daqui. Então, hoje professor não é só professor. Hoje ele é professor, ele é psicólogo, ele é assistente social, ele faz tudo. Eu recolho roupa e distribuo, daqui a pouco, a gente tem que levar eles no médico porque os pais não levam, eles estão cheio de feridas, outro tem que procurar alguém pra vir ver se eles estão com sarna, se eles tão com piolho. Então a gente não é só professora” (Cristina).

A partir do relato de Cristina, é possível visualizar novamente, a necessidade de respaldo institucional de forma a amparar o professor em um contexto tão conflitivo, onde as dificuldades de aprendizagem se mesclam com outros problemas (relacionais, familiares, emocionais, de saúde), configurando o trabalho docente para além da esfera pedagógico-escolar. A contribuição de Haas (1996) ilustra bem tal idéia e a fala de Cristina:

“Ser professor/a é envolver-se numa profissão perigo. Entenda-se perigo como sinal de que as atividades presentes no cotidiano podem fugir ao uso do giz e do quadro negro. Ser professor é estar presente em pedaços permeados por práticas sociais diferentes e entrar em contato com desafios que podem escapar ao padrão clássico docente” (p. 24)

Refletindo exatamente sobre a ampliação da tarefa da escola e do professor para outros âmbitos, que não o pedagógico, Mara argumenta que:

“Não é papel da escola, se a escola se obrigar a fazer isso, acho complicado. Então assim, a gente tem que ter clareza de não se obrigar a coisas que não são nossas: médico, pa-pa-pá e pa-pa-pá. Agora, quando podemos mediar isso, devemos mediar sim, por que não? Coisas desse tipo. Agora o papel é intervenção pedagógica no espaço de aula, no horário da escola” (Mara).

Ao mesmo tempo que defende a intervenção pedagógica como papel essencial da escola e dos professores, Mara apresenta uma posição ponderada, visualizando que ambos possuem condições em potencial para uma ação que extrapole a esfera pedagógica:

“A gente conhece as histórias das crianças, sabe que tem crianças que às vezes não vem na escola porque tá sem sapato de frio, aí você vai dizer não, não vamos entrar nessa porque isso é assistencialista. Eu acho que é um pouco de..., é aquela coisa meio xiita, meio boba. Eu tenho o troço ali guardado na minha..., vou levar pra outra instituição porque não vou trazer aqui, porque não, porque sou professora, sou profissional. Não, espera aí!” (Mara).

Entendendo a escola não como um marco de consenso, mas como um cenário social onde se apresentam interesses e contradições tão complexos e intensos como na própria sociedade, e considerando o contexto de conflito social em que atuam os professores colaboradores, é possível compreender que o trabalho desses docentes está permeado pelo constante e inevitável repensar de seu sentido, de sua natureza e de suas incumbências.

Exigindo dos professores, desse modo, para além de competências técnicas e instrumentais, outras, como a reflexão sobre a própria prática, o desenvolvimento da tolerância frente as limitações pessoais e institucionais e a articulação com as demais parcelas da comunidade escolar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar as considerações finais dessa dissertação, meu propósito está mais próximo de refletir sobre as contribuições e aprendizagens que proporcionou, que elaborar conclusões definitivas e absolutas acerca do tema que me propus estudar. Certamente, muito do que aqui apresento e registro, é um recorte da realidade. Outras tantas informações, fatos e percepções não estão presentes, em função de minhas próprias limitações em expô-las e do enquadramento que um trabalho científico exige.

Destituído de um caráter avaliativo ou prescritivo do trabalho docente dos professores colaboradores e da intenção de apregoar a vinculação destes docentes a uma ou outra corrente pedagógica, procurei nesta investigação, refletir sobre a construção do trabalho docente de um coletivo específico de professores, trazendo à tona os elementos que permeiam esse processo.

Através das informações que obtive no trabalho de campo, fundamentalmente nas observações que realizei, nas notas do diário de campo e nos relatos das entrevistas, pude desenvolver uma compreensão ampliada do trabalho que realizam os professores de Educação Física nas escolas estudadas, cujas determinações e implicações partem e atingem, simultaneamente, o contexto em que se inserem. Dessa forma, quero argumentar que a construção do trabalho docente dos professores investigados configura-se na articulação entre as marcas do contexto (comunidade, escola e o entorno desta) em que atuam, pela pautas da organização escolar e curricular da rede em que trabalham e pelos significados que atribuem à docência que exercem.

Ao acompanhar a intervenção diária dos professores nas escolas e ao ouvir seus relatos, pude compreender o processo complexo que envolve seu trabalho docente: suas ações transcendem o ato de ministrar aulas, havendo uma expectativa que abarque também, outros campos que não só a educação escolar. Certamente, tal demanda ocorre em função do perfil da comunidade que o professorado atende, cujas necessidades não se limitam às questões educacionais, mas fundamentalmente, englobam a premente urgência de condições sociais mais dignas e humanas de vida.

Esse envolvimento e comprometimento retrata a forma como os colaboradores concebem a docência e as próprias expectativas que têm em relação ao seu trabalho. Ao mesmo tempo em que apontam uma redefinição de seus papéis e atribuições, assumem estes, que por sua vez pautam o trabalho docente que constróem. Ainda é importante ressaltar que, a própria concepção de docência e a redefinição de papéis refletem o caráter, de certa forma, inédito e inovador do projeto político-administrativo-pedagógico que a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre vem colocando aos professores. Portanto, pensar o trabalho docente dos professores de Educação Física, remete a necessidade de considerar as condições curriculares, pedagógicas e organizacionais em que estão inseridos.

Ser professor de Educação Física na perspectiva dos colaboradores, não significa exclusivamente ser um docente de uma disciplina em especial. Pode interpretar que sua concepção primordial é de que se constituem educadores, comprometidos sim com a especificidade de sua disciplina, mas fundamentalmente cientes da responsabilidade social que lhes cabe sobre a escola, sobre os alunos e, conseqüentemente, sobre a comunidade que vivenciam diariamente.

Os dilemas e inquietações com que os docentes se confrontam cotidianamente nas escolas, derivadas das características do cenário social em que estão inseridos, das contingências inerentes ao ato educativo e do caráter dinâmico e cambiante do trabalhar com outras pessoas, constituem a base necessária para que estes trabalhadores construam diariamente uma série de estratégias (como as operações de cooperação e aliança) e saberes (como a “capacidade de leitura” da realidade e a tolerância às adversidades), para lidarem não só com as demandas e necessidades que estas condições lhes colocam, como também, com as incertezas e desafios que os pressupostos da Escola Cidadã lhe exigem.

Considero que os professores apresentam condições propícias para realizar um trabalho etnográfico a partir de sua ação: a observação, a escuta, o registro e a reflexão são elementos primordiais nessa perspectiva metodológica e do próprio trabalho docente; o que possibilita uma forma de fazer pesquisa e produzir conhecimento, bastante acessível aos professores, além de ser adequada para tratar as questões e temas problemáticos com que defrontam-se no seu cotidiano na escola.

Por outro lado, esse processo nem sempre encontra condições ideais para sua concretização. O volume de trabalho a que estão submetidos os docentes e falta de respaldo institucional que sofrem para, por exemplo, realizar tal iniciativa, são elementos que entram as possibilidades do professor refletir mais detidamente sobre seu trabalho e produzir conhecimento, a partir desta ação. Penso que a aproximação dos professores – amparado por ações da Secretaria Municipal de Educação – a grupos de pesquisa e estudo dos cursos de formação de professores das universidades, poderia constituir uma rica oportunidade, tanto para o professorado que está na escola, como para os futuros docentes. Para o primeiro, na perspectiva de aprofundar a reflexão sobre sua prática, além de sistematizar e socializar seus saberes; e para o segundo grupo, na medida em que propicia a fundamental aproximação do processo de formação inicial de professores às condições materiais e sociais concretas em que se desdobra o trabalho docente.

Essa última vinculação torna-se importante e necessária, uma vez que os professores enfrentam as contradições, contingências e o caráter dinâmico de eventos, comportamentos e representações do universo escolar – como procurei explicitar nas limitações e possibilidades do trabalho docente – e os cursos de formação inicial, apresentam dificuldades de abordar e trabalhar estas questões atuando somente no interior da esfera acadêmica.

Entendo que esse trabalho traz sua contribuição no apoio aos processos de formação inicial e permanente dos professores de Educação Física, na medida em que retrata as circunstâncias em que estes docentes constroem seu trabalho nas escolas. Considerar as expectativas, as contradições e as condições estruturais em que os professores realizam seu trabalho, através da perspectiva da escuta destes, torna-se importante e necessário a um entendimento de formação que busca não só autorizar legalmente uma pessoa para a docência, mas capacitá-lo efetivamente para a compreensão do caráter dinâmico e contingente do trabalho docente, para a reflexão de sua própria intervenção e a reconstrução consciente desta.

As investigações na área da Educação Física escolar estão em franca expansão e consolidação no país, onde a comunidade científica da área vem afirmando uma identidade e uma tradição de pesquisa na esfera da educação escolarizada. Nesse sentido, esse estudo

de orientação etnográfica se propôs tratar as questões desse âmbito, através da compreensão do trabalho docente dos professores de Educação Física, desde o olhar destes trabalhadores, propiciando assim, uma outra leitura do universo escolar, que se propõe muito mais reflexiva e interpretativa, que prescritiva ou julgadora.

Enquanto metodologia investigativa, penso que a etnografia constituiu uma rica possibilidade de abordar, questionar e suscitar reflexões e caminhos sobre os temas do universo escolar. Com o uso de instrumentos simples e com o empenho na tarefa de observação e escuta, pude construir um processo de aprendizagem ímpar e uma releitura do próprio trabalho docente que realizei. Olhar e conviver com meus pares, possibilitou verme melhor.

Tenho a convicção de que este trabalho apresenta suas limitações e representa um olhar singular sobre o tema estudado, onde optei deliberadamente pelo uso de alguns referenciais bibliográficos e não outros, bem como, por um determinado modo de analisar as informações obtidas e pela natureza das reflexões aqui expostas. Assim, foi meu intento apresentar muitas descrições e falas dos colaboradores, de modo a propiciar outras possíveis interpretações acerca do trabalho docente do coletivo de professores investigado. Penso que, dar vez e voz aos trabalhadores que constroem e sustentam o processo educativo nas escolas, constitui um rico caminho para entender as limitações e possibilidades do trabalho docente, na perspectiva de melhor refleti-las e reconstruí-las.

BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE BAZTÁN, Ángel. Émica, ética y transferencia. In: AGUIRRE BAZTÁN, Ángel (org.). **Etnografía: metodología cualitativa en la investigación social**. Barcelona: Marcombo, 1995, p. 85 - 106.

ANDRÉ, Marli. **A Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

APPLE, Michael; TEITELBAUN, Keneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 62 - 73.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, José Clóvis. Soberania popular, gestão pública e escola cidadã. In: SILVA, Luiz Heron da et. al. **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 9 -19.

_____; Krug, Andréa. Século XXI: qual conhecimento? qual currículo? In: SILVA, Luiz Heron da. **Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 7 - 17.

BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1989.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

CONTRERAS DOMINGO, Jose. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DENSMORE, Kathleen. Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. In: POPKEWITZ, Thomas. **Formación del profesorado**: tradición, teoría e práctica. Valência: Universidad de Valência, 1990, p. 119 – 147.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 41 - 61.

FONSECA, Cláudia. Criança, família e desigualdade social no Brasil. In: RIZZINI, Irene. **A Criança no Brasil Hoje**: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993, p. 113 - 132.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1990.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Educação e Educação Física: uma perspectiva de pesquisa. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 20, n. 2 e 3, p. 156 - 161, set/1999.

GOETZ, Judith; LECOMPTE, Margaret. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.

GÓMEZ, Gregorio Rodriguez et al. **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona: Aljibe, 1996.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. **A formação permanente de professores na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no período de 1989 a 1999**: um estudo a partir de quatro escolas da rede. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 2000.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

HAAS, Fabrício. Contribuições para uma escola possível. In: FISCHER, Nilton Bueno; FONSECA, Laura Souza; FERLA, Alcindo Antônio (orgs.). **Educação e Classes Populares**. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 21 - 30.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 74 - 90.

KREUTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 3, p. 12 - 16, jun/1986.

LAWN, Martin; OZGA, Jenny. O trabalho docente: interpretando o processo de ensino. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 140 - 158.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MOLINA NETO, Vicente. **La Cultura Docente del Profesorado de Educación Física de las escuelas publicas de Porto Alegre**. (Tese de Doutorado). Barcelona: Universidad de Barcelona, 1996.

_____. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. In: **Movimento**. Porto Alegre, ano IV, n. 7, p. 34 - 42, 1997/2.

_____. Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. In: **Perfil**. Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. 66 - 74, 1998.

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Editora da Universidade/Sulina, 1999, p. 107 - 139.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Editora da Universidade/Sulina, 1999, p. 61 - 93.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **La cultura escolar en la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal. In: **Cadernos Pedagógicos**. Porto Alegre, n. 9, dez/1996, p. 7 - 32.

_____. 3º Encontro das Escolas por Ciclos de Formação. In: **Cadernos Pedagógicos**. Porto Alegre, n. 19, 1999.

_____. II Congresso Municipal de Educação: teses e diretrizes. In: **Cadernos Pedagógicos**. Porto Alegre, n. 21, mar/2000.

SILVA, Sheila Aparecida P. S. A Pesquisa Qualitativa em Educação Física. In: **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, vol. 10, n. 1, p. 87 - 98, jan/1996.

SOUZA, Aparecida Neri de. **Sou professor, sim senhor**: representações do trabalho docente. Campinas: Papirus, 1996.

STIGGER, Marco Paulo. Futebol de Veteranos: um estudo etnográfico sobre o esporte no cotidiano urbano. In: **Movimento**. Porto Alegre, ano IV, n. 7, p. 52 - 66, 1997/2.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa.** Barcelona: Paidós, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1

PAUTA DE OBSERVAÇÕES

Observação n.º:**Escola:****Local:****Data de observação:****Professor(a):****Início:****Término:**

1. Observar o contato e a interação com os outros professores da escola
2. Observar como o professor inicia a aula;
3. Observar como o professor relaciona a aula com as anteriores;
4. Observar o que faz e como reage o professor nas situações inusitadas de aula.
5. Observar as intervenções e comentários do professor durante a aula, para com os alunos;
6. Observar o contato e a interação com os alunos (em situação de aula e extra-aula);
7. Observar como o professor conclui a aula.

ANEXO 2

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

Observação n.º: 30**Escola:** 1**Local:** quadra**Data de observação:** 11/07/01**Professor(a):** Mara**Início:** 7h30min**Término:** 8h30min

Assim que cheguei à escola, às 7h30min, fui ao encontro de minha colaboradora, que aguardava-me na sala dos professores. Às 7h40min, quando soou o sinal da escola, dirigimo-nos para a sala da turma A32; uma turma do terceiro ano do primeiro ciclo (correspondente a 2ª série do Ensino Fundamental). Entrei na sala juntamente com Mara e, como já conhecia a turma, os alunos e alunas cumprimentavam-me com naturalidade. Inclusive, freqüentemente me perguntavam em que dia eu iria dar aula para eles. Mara interveio e explicou-lhes que, na verdade, estava ali com o propósito de estudar as escolas e o trabalho de Educação Física desenvolvido nestas, e que assim, não iria trabalhar “diretamente” com eles. Depois dos alunos e alunas se acomodarem e guardarem seus materiais, Mara explicou como e onde se daria a aula. Fomos então, para a quadra da escola: uma área coberta localizada na parte mais alta do terreno desta. Subimos uma escada que dá acesso a esse espaço e todos se puseram a correr livremente. Em seguida, Mara pediu à turma que se posicionassem em círculo e explicou que fariam uma nova atividade chamada “Abelha, Gatinho e Passarinho”, um jogo de fuga e perseguição onde três pessoas por vez, incorporariam os papéis desses animais com a seguinte regra: o aluno(a) abelha pegaria o aluno(a) gatinho, o aluno(a) gatinho pegaria o aluno(a) passarinho e o aluno(a) passarinho pegaria o aluno(a) abelha. Todos ficaram muito eufóricos com a proposta e solicitavam constantemente a possibilidade de participar do jogo, ao que Mara respondia que todos teriam a sua vez. Logo de início, houve uma certa dificuldade de compreender e realizá-lo. Mara circulava pelo espaço e explicava a lógica do jogo, falando que deveriam pensar em que papel estavam, e portanto, de quem deveriam fugir e a quem deveriam pegar. Os alunos e alunas que permaneciam no círculo gritavam e orientavam seus colegas, com comentários como: “não, tu tem que fugir dela e pegar ele”, “não adianta só tu sair pegando, tem que fugir também”. A cada rodada, Mara chamava

três novas crianças para participar do jogo, até que todos tivessem brincado. Logo após, Mara propôs o jogo “Ovo Podre”, um outro jogo de fuga e perseguição e, certamente, conhecido para estes alunos, pois todos saudaram com satisfação e logo se puseram a cantar a canção que dá início à atividade. Mara posicionou-se no círculo e participou juntamente com os alunos. Em seguida, propôs alguns movimentos adaptados ao ritmo da música que cantavam, numa espécie de pequena coreografia. Percebi que alguns se esforçavam para acompanhar a proposta da professora, mas outros mostravam-se mais dispersos e envolviam-se em pequenos conflitos com os colegas, dando e revidando empurrões, ao que Mara solicitava que parassem e se concentrassem na dinâmica da atividade. Em determinado momento, Mara sai de sua posição no círculo e pede que o jogo prossiga. Ela chama três dos alunos para fora do círculo e conversa brevemente com estes. Logo após, ambos retornam para o círculo. Mara comunicou que a aula estava no final e que iríamos voltar para a sala. Descemos todos juntos e na sala, a professora fez a chamada. Retomou algumas questões das atividades da aula, explicando que no primeiro jogo realizado, deveriam estar mais atentos, pois ao mesmo tempo em que tinham o papel de pegar, tinham também, o papel de fugir. Mara também falou acerca das regras de convivência, que nesta aula não tinham sido totalmente cumpridas. Argumentou que só com o comprometimento de toda a turma, a aula seria mais agradável e melhor aproveitada. Soou novamente o sinal e a professora que atenderia a turma havia chegado. Despedi-me da turma e saímos.

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Entrevista n.º: **Escola:**

Professor(a):

Início: **Término:**

1. Gostaria inicialmente que tu me descrevesse tua caminhada como professor(a) de Educação Física: onde. estudaste, quando te formaste, quanto tempo tens de magistério, onde já trabalhaste?
2. Que outras vivências profissionais tiveste? Contribuíram de alguma forma em teu trabalho aqui? Como?
3. Me conta como é o teu trabalho aqui na escola.
4. Que dificuldades e limitações tu enfrentas hoje, para dar conta de teu trabalho docente na escola?
5. Me explica como é que os professores(as) fazem para superar essas condições e construir seu trabalho?
6. Como tu definirias o trabalho docente?
7. O que significa para ti, ser professor(a) de Educação Física?
8. Qual a tua opinião sobre essas reestruturações colocadas pela SMED nas escolas da Rede Municipal de Ensino, ou seja, a proposta por ciclos de formação, a construção do complexo temático, a nova idéia de avaliação, os princípios da Escola Cidadã?
9. Como tu percebes que estas reestruturações vêm interferindo em teu trabalho?
10. Nós trabalhamos com uma comunidade bem peculiar, que é de classes populares, com traços e características bastante singulares e, trabalhamos inclusive, com uma proposta pedagógica comprometida com o atendimento e com as necessidades destas. Queria que tu me descrevesse as coisas, as estratégias que vens construindo, e como tu te sentes nesse trabalho com classes populares?
11. Me dizem que os(as) professores(as) de Educação Física fazem muitas coisas na escola, tem uma série de exigências e uma grande sobrecarga de atividades. Como é que isso se dá contigo nessa escola?

12. Uma das coisas que, freqüentemente, se comenta no universo escolar é que o professor acaba tendo pouca autonomia e controle sobre seu trabalho. Qual a tua opinião sobre isso? Converte com o que acontece contigo?
13. Como professor(a) de Educação Física, como educador(a), me descreve que expectativas tu tens em relação ao teu trabalho docente?
14. Gostarias de acrescentar alguma coisa, ressaltar algum aspecto ou retomar um determinado tema que julgas importante às tuas considerações?

ANEXO 4

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Entrevista n.º: 6**Escola: 2****Professor(a): Júlia****Início: 19h40min****Término: 20h25min**

E: De início, eu gostaria que tu pudesse me falar um pouquinho de tua caminhada profissional: onde tu estudou, quando te formou, o que tu fez, em que lugares já trabalhaste?

J: Bom, eu fiz, eu estudei a maioria dos meus, fase escolar, primário, ginásio, segundo grau em escola pública né. Sempre fui atleta, acho que isso aí é uma coisa que se encaminha para a área que eu trabalho. Sempre fui atleta, gostava de participar de qualquer atividade esportiva, desde gincana que envolvesse alguma coisa assim de atividade física eu estava envolvida. Me lembro direitinho assim de quarta, quinta série, de estar numa sala de aula e vendo a Educação Física das outras turmas e não resistir, pedir para ir no banheiro e ficar matando aula, e ficar na aula de Educação Física. Aí eu lembro assim, são lembranças da minha fase escolar, lá desde oito, nove, dez anos que me marcou muito era isso: as minhas saídas das aulas de Português, Matemática e de História para participar de alguma coisa lá na rua ligada à parte de esportes né. E não dava outra, estava sempre sendo convidada para participar de torneios, de fazer parte de times, até de futebol masculino numa época que eu tinha uma turma onde não tinha o número certo de meninos, faltava uma pessoa, um guri para formar o time para jogar contra as outras turmas. E eu acabei entrando porque eu jogava bem e gostava, e fiz bonito até. Então a minha caminhada assim, antes de fazer Educação Física foi sempre ligada a essa área esportiva. Aí não deu outra né, acabei fazendo a faculdade de Educação Física. E paralelo a isso, eu fiz o vestibular no IPA para Educação Física e na UFRGS também fiz para..., não, na UFRGS eu fiz para Medicina, segunda opção Odonto, terceira opção Educação Física, quarta opção Pedagogia. Naquela época, se tu não pegasse a primeira opção assim, descontava um monte para pegar a segunda opção. A minha segunda opção também era difícil, que era Odonto. E aí para a terceira opção que era Educação Física também era difícil porque eu estava concorrendo como terceira opção na Educação Física. Se eu tivesse feito para Odonto já na primeira, eu já teria pego Odonto, mas nem sei se era isso que eu queria. E aí eu acabei pegando Pedagogia, que era quarta opção. E aí eu comecei a fazer paralelo, de noite eu fazia Educação Física no IPA e durante o dia, mais de tarde eu comecei a fazer as cadeiras da Faculdade de Educação. E comecei a gostar, porque tinha tudo a ver né, eu comecei a ver que eu ia mesmo trabalhar, eu ia dar aula né, e o que eu aprendia na faculdade de Educação Física era muito prático, prático no sentido de esportes, esporte mesmo né, mas me faltava assim, eu comecei a ver a parte

mais da psicologia, da educação, filosofia e toda essa outra parte que a Faculdade de Educação dá. E aí a coisa foi andando assim, junto né, uma completando a outra. E acabei me formando nas duas quase juntas e aí quando, assim que eu me formei eu fiz o concurso aqui pra Prefeitura de Porto Alegre, passei em terceiro lugar e uns seis meses depois fui chamada, aí logo depois eu comecei a trabalhar e comecei um pós-graduação de Psicomotricidade com Negrine na UFRGS, mas só a nível de especialização. Aí depois disso eu comecei a só trabalhar, fazendo curso assim esporadicamente mais nada mais aprofundado né.

E: Então tu estás na rede municipal desde que ano?

J: 85, entrei na SME, na parte de praças, não preciso te explicar isto, então eu fiz concurso e passei e fui chamada pra trabalhar nas praças e aí naquela época, eu acho que é diferente do que se faz hoje, eles lotavam professores nas diversas praças públicas né, e que hoje me parece que não é mais assim, com professores de 20 horas, quatro turnos ali naquela pracinha, pequenininha fazendo seus trabalhos. Bom então eu fui para uma praça lá no Guarujá, uma praça que estava abrindo nova. Inclusive quando eu fui pra lá eles estavam construindo um prédio de tijolinho, tipo este aqui, o módulo; então eu participei assim do finalzinho de construção até mudei algumas coisas, então foi também assim como se eu estivesse construindo a minha casa, depois que ficou pronto eu comecei a fazer umas pinturinhas nas janelas com as crianças da comunidade, e aí então eu comecei a trabalhar uma coisa assim que eu chamo, que me qualifica como um educador mesmo, eu vejo assim, um professor parece que é um profissional né, que trabalha mais assim na linha de educação, como vou dizer, assim tirando um pouco a parte de sentimento e valores, e o educador eu acho que é aquele profissional que trabalha com a educação, mas sempre achando e colocando a coisa do sentimento né, aliado a tudo. Assim, o que que é a coisa do sentimento e dos valores, é tu conhecer o teu aluno, tu conversar, tu poder conversar com ele, e na praça tu podia fazer isto. Eu trabalhei dez anos em praça, então eu conheci os meus alunos, que na verdade não eram alunos né, a gente chamava de freqüentadores, mas naquela situação. Eu sempre trabalhei muito com crianças, eu acho que tive mais afinidade com criança, não é à toa que eu tenho quatro filhos né. Então eu tava sempre rodeada de criança, escolinha de futebol, aí quando chovia a gente abria a sala com ping-pong, dama, xadrez, aqueles joguinhos, pintura, argila, tudo que era material que eu tinha eu colocava a disposição. A gente fazia de tudo; então isso aí foi me transformando numa pessoa muito interdisciplinar, neste sentido assim de fazer uma educação global, então a gente a gente saía para caminhar, nesta praça tinha muito mato, a gente saía para caminhar no mato, a gente olhava as plantinhas, a gente via os bichinhos, então eu nunca fui assim especificamente uma professora de Educação Física. Eu tentava abranger tudo, tô falando isso aí porque isso tudo faz parte da minha formação, eu acho que eu sou o que sou hoje né, em função de toda esta trajetória que eu tive. Então estes dez anos na SME, eu tinha muita liberdade de fazer um monte de coisa que hoje eu vejo que na escola não dá, até agora eu acho que posso porque eu sou do ECEMM, eu sou da

supervisão, eu faço parte da equipe diretiva, então consigo até fazer um monte de coisa no ECEMM. Estes passeios que eu organizo sabe, porque se eu estivesse só como professora de Educação Física, com as minhas turminhas ali as vezes estourando meu horário, talvez eu não conseguisse fazer, com trinta alunos e cinquenta minutos de aula com cada um. E aí tu larga uma turma e já vem outra então, hoje eu consigo até fazer isto, mas não daria para fazer se eu fosse só professora de Educação Física. E naqueles dez anos eu tinha um grupo reduzido, eu tinha bastante tempo na praça, eu conversava com os pais deles, com os irmãozinhos, então me dava essa coisa muito da criação do laço afetivo que eu tinha com eles. E aí a gente tinha escolinhas de futebol, a gente participava de torneios em outras praças, passavam o dia juntos, iam comigo de ônibus, eu encarava um monte de coisas e hoje eu vejo, puxa vida eu me arriscava com aquelas crianças, mas eu botava eles – um grupo de vinte crianças – dentro de um ônibus de linha e ia para uma praça, para outra praça pra jogar. Levava guaraná, pipoca, essas coisas tudo, isso aí foi em dez anos. Aí eu resolvi vir para a escola né, teve mudança de chefia e eu já tinha pego a coordenação de uma microrregião na época e já não estava mais na praça, já estava na coordenação pedagógica, não sei se ainda tem isso aí também, e aí teve uma mudança de governo e uma mudança de chefia lá dentro e eu sempre tive interesse de vir para escola para ver como é que era, eu nunca tive assim prazer de ter uma lista de chamada na minha frente, isso aí também era uma coisa que atraía né. Aí foi uma época que eu já havia pedido e eles nunca me deixavam sair né, mas naquele ano como teve muita mudança de chefia e tal, tá me liberaram e aí eu vim para cá, para cá e no Villa Lobos né. Aí eu comecei a trabalhar, vi que não era bem aquilo que eu queria porque na praça eu tinha mais liberdade pra fazer as coisas e conhecer mais a fundo as crianças, aqui o tempo era muito curto saía uma turma e entrava a outra né. Mas é que nem eu disse, depois eu comecei a conhecer a escola, fiquei com um pouco mais de tempo e liberdade de fazer coisas de sair do portão da escola. Então, no ano passado tu vivenciou as nossas caminhadas para ir para a praça, para ir para aquele lugar lá em cima.

E: Nesta escola, tu estás desde quando?

J: Eu estou a seis anos, desde que eu sai da SME.

E: E o teu trabalho aqui, como é que tu percebe, como é que é? Me conta um pouco.

J: Pois é, é sempre assim nessa linha sabe eu não me considero uma professora de Educação Física aquela que só se preocupa com a parte física do corpo, a coisa do..., eu faço de tudo um pouco né e acho que isso aí está dentro da minha área. Por exemplo que nem eu falei, quando a gente – e eu também sou do ECEMM – então eu organizei um passeio num teatro de bonecos que teve em abril, numa pecinha chamado João e Maria. Aí num dia de chuva entrei na sala, no dia seguinte eles iam assistir a peça João e Maria, em uma turminha de primeira série e comentei, vocês sabem que vão no teatro amanhã assistir João e Maria. Aí essa turminha além de não saberem bem onde é que eles iam até, apesar das mães autorizarem. Aí as crianças disseram que não sabiam onde é que iam, isso

que eu já estava há uns dez dias planejando, e que não sabiam até em que peça iam. E perguntei ‘a professora nunca contou a historinha de João e Maria? Não. Não conheciam a história de João e Maria, criança de primeira, sete anos. Eu me lembro assim, um clássico né, qualquer criança de quatro, cinco anos já deve ter ou escutado a mãe contar ou uma professora; e essas crianças já vieram de jardim. Aí eu fiquei boba porque eu acho que o ECEMM hoje, pelo menos na minha gestão, está sendo uma coisa assim de concatenar a parte pedagógica com aquele evento que a gente vai sair. Uma saída não é uma saída, um passeio, faz parte de um contexto, então ela tem um antes que se trabalha com a criança porque que vai naquilo, pra quem, o que que vai se assistir; um durante que é assistir e depois trabalhar aquilo. Então a história, reescrever aquilo que viu e coisa assim. E tinha colocado desde a vez que eu agendei né, coloquei para os professores que isso teria que ser trabalhado. A professora não trabalhou, aí em um dia de chuva, eu não ia para a rua mesmo o que que eu fiz naquela aula de Educação Física, que era para ser de Educação Física, eu contei a história de João e Maria. E foi muito legal porque a gente fez uma caminhada na sala, imitando as coisas né, mas na verdade tu vai pensar ‘isso é uma aula de Educação Física, aquela?’ Não é, claro que não é, é uma hora do conto, mas que para mim naquele momento era importante e eu faço mesmo, tenho liberdade para fazer, não tenho ninguém para estar me policiando, talvez se eu estivesse num estágio e não pudesse, mas eu faço e faço com convicção de que eu estou ajudando sabe, que eu estou contribuindo.

E: Nesse sentido, queria que tu pudesse me falar sobre o que significa para ti, coisa bem pessoal mesmo, o que significa ser professora de Educação Física?

J: Primeiro lugar é uma disciplina assim que eles gostam, sabe. Aí já tem assim meio caminho andado. Eu adoro, eu acho que eu fui muito feliz sendo professora e escolher a Educação Física. Porque é uma coisa que eu sempre gostei e que todos eles gostam, é o único professor que entra numa sala de aula, e tu sabe isso, que tem festa. Não tem professor, por melhor que seja um professor de matemática, história, português, artes talvez um pouquinho, mas não chega nem na metade da gente. Então tu pode ser o que tu for, o maior carrasco, mas tu é o professor de Educação Física, daí tá estampado na tua testa que tem que vibrar, que tem que gritar, então isto é meio caminho andado pra ti conquistar as crianças. E claro que eu, graças a Deus, que eu não fui aquela que fiz só Educação Física e fiquei ali naquilo. Eu fiz outras, outra faculdade e leio muito, então eu não sou aquele professor fechado, eu me considero – e todos acho que até – no mesmo nível de qualquer outro professor né. Porque teve uma época em que o professor de Educação Física ficava meio de escanteio no conselho de classe, não era escutado, tu já deve ter ouvido falar e o Molina fala muito. Ele defendeu um trabalho onde ele foi no Julinho, que eu não concordo hoje com ele nem um pouco, aquele trabalho pra mim eu acho que ele não devia nem mais colocar. Quantos anos fazia que ele fez isso? Uns vinte. Aquilo ali foi um curso que a gente fez junto, tu estava né, e ele colocou aquilo e eu contestei, e contesto até hoje, aquele trabalho ele deveria colocar fogo,

botar fogo, porque aquilo ali não existe mais, o que ele colocou do professor de Educação Física. Mas antigamente era assim, acredito né, que o professor de Educação Física se juntavam uns três ou quatro, ficavam juntos, não falavam com o de Português e quando vinham num conselho de classe nem eram escutados, porque não tinham argumentos para falarem, só davam a bola para as crianças e deu. Hoje não é assim né, mas eu nunca me senti desse jeito e eu acho que eu estou no mesmo nível assim de argumentação, de conhecer aluno, de afetividade de qualquer outro professor e tenho a mesma importância de qualquer professor. Aí quando falam nos ciclos, que o Português e Matemática têm a mesma carga horária, eu acho que sabe, têm uns que argumentam que não, que deveria ser mais que as outras disciplinas, eu acho que está certíssimo. É fundamental para ter a relação que eu tenho hoje com os alunos, até com um grupo de professores, não é à toa que um monte de professor de Educação Física é diretor de escola, não é só os alunos que têm essa relação com o professor, os próprios colegas né, o grupo de pais, todo mundo.

E: Olha só, neste sentido assim que a gente está conversando, e agora dentro disso que me falou como tu concebe o trabalho docente, como tu define o trabalho docente? Eu perguntei para ti o que significava ser professor de Educação Física, e agora o que eu te coloco é como tu concebe o que é ser professor, o que é o trabalho docente, o que é para ti o trabalho docente, o que inclui o trabalho docente, o que caracteriza o trabalho docente?

J: Eu acho assim que nos dias de hoje o professor, o trabalho do educador, vamos dizer assim, no dia assim em que os pais trabalhando o dia todo fora, sempre correndo, aí chega em casa e quer ver um pouquinho de televisão, não tem tempo para o seu filho, eu acho que é primordial principalmente na aquisição de valores morais. O professor é aquele, às vezes, que está mais tempo com a criança do que o próprio pai e mãe, na maioria dos casos é assim. E aí se o professor não trabalha com isso, também não é trabalhar e dizer o que é cada valor, é dar exemplo né, é agir de acordo com aquele valor. Não adianta dizer que professor é solidário e o professor nunca mostra isso para seus alunos, não adianta o professor vim dizer que tem que ser responsável, que tem que trazer tema de casa feito se o professor promete coisa que acaba não fazendo para o seu aluno, porque é pequenininho e ah hoje eu disse que ia fazer tal coisa e não fiz, mas amanhã eu faço e enrola o aluno porque ele é pequenininho. Então este tipo de coisa, eu acho que faz parte do trabalho docente e que é o mais importante no momento, eu vejo, do que o conteúdo; que hoje a gente não fala muito em conteúdo né, mas eu acho que é mais aí que a gente tem que interferir.

E: Em relação assim ao teu trabalho específico como professora de Educação Física na escola, como é que tu vê assim hoje, tuas maiores dificuldades e limitações impostas, ou que estão aí colocados no teu trabalho?

J: O que eu sinto falta é de um grupo menor de alunos para poder conversar individualmente com as crianças e aí eu sinto saudades lá da praça onde eu tinha um grupo menor com mais tempo, e que conseguia falar um pouquinho com esse hoje, um pouquinho com outro amanhã e o que eu procuro

fazer hoje em dia é assim, é quando tá rolando uma atividade onde a maioria está participando e eu não preciso ficar junto ali, eu procuro sempre conversar com dois, três em cada aula, na tentativa de conseguir falar com todos pelo menos naquele mês, assim ter falado mais cara-a-cara com as crianças. Falar, conversar, querer saber como é que está em casa. Porque ele se abrem muito com a gente. Então eu no conselho de classe hoje eu falo coisas que as professoras ficam bobas, como é que tu sabia, sabe aqueles comentários assim que não tem muito haver, aí eu falo porque eu falo com as crianças, então é isso que eu procuro fazer assim, então tem alguns alunos que eu acho que precisam mais e aí, puxa faz tempo que eu não falo com eles, aí eu chamo vem cá e tá, puxo um assunto assim e a gente fica batendo um papo. E acho que isso aí, às vezes a gente pensa ah é pouco tempo que tu fala com algumas crianças, mas eu acho que é super importante e depois, esses tempos encontrei com um aluno meu que foi meu a uns dez anos atrás e ele falou coisa para mim que eu não lembrava que eu tinha falado para ele assim, vivências que a gente teve, para ti ver como marcou ele foi se lembrar dez anos depois daquilo que a gente, lembra de uma vez assim, assim? Então eu gostaria assim, o que eu penso, puxa será que eu consigo deixar alguma coisa minha significativa em cada criança que passou por mim durante um ano, dois, até mais assim, têm alunos meus que já foi desde o jardim, já estão hoje na quarta série e foram três anos seguidos meus. Então pô, eu tenho que conseguir deixar alguma coisa boa minha para eles, uma lembrança de alguma coisa que eu proporcionei para ele de agradável, não aquela professora eu lembro dela por isso, porque ela agia dessa maneira ou ela, sabe.

E: Entendi, isso é um prêmio, o melhor prêmio que o professor pode ter, eu acho que é isso, é esse reconhecimento, essa lembrança, eu acho bárbaro isso e apesar de estar a bem menos que tu no magistério, eu tenho sentido isso e é uma coisa incrível, indescritível. Bom, a gente trabalha numa rede assim com características assim bem peculiares, que é o trabalho com classes populares, com toda uma reestruturação, com a história dos ciclos, com a história de uma nova proposta de avaliação, o próprio complexo temático, enfim tem toda uma outra proposta, a rede municipal. Como é que tu vê toda essa outra remodelação que tem ocorrido e os impactos disso no trabalho da Educação Física na escola?

J: Eu acho que do aspecto legal a Educação Física me parece que ficou mais valorizada, até com numero de períodos e o professor parece que está no mesmo, foi até colocado isso assim - independente do professor merecer aquilo - mas assim, uma maior importância para todas as disciplinas, inclusive a do professor de Educação Física. Mas sinceramente eu acho que eu, quando entrei aqui na escola há seis anos, fiquei uns três anos nesse esquema seriado e eu sinceramente não vejo muita mudança, não vejo muita mudança na prática do dia-a-dia na aula de Educação Física. Porque eu continuo trabalhando como eu trabalhava, porque eu sempre trabalhei também assim muito integrada com os colegas, trabalhei também sempre, a minha visão também foi, de qualquer forma, sempre com criança pequena, eu sempre trabalhei de primeira a Quarta. E como eu dava, eu

e a professora só, depois é que veio Artes, então a gente acabava tendo muito contato. E também por eu ser do meu temperamento, a gente é um somatório de coisas, tu é o somatório do curso que tu fez, da vivência que tu tem anterior, da tua família, até os meus filhos. Eu acho que eu ter quatro filhos hoje, me habilita fazer um monte de coisa que tu que não tem sabe. Eu tenho um filho de sete anos que sabe tudo do Pokemon. Então quando eu vou dar aula para uma turma de primeira série onde os alunos falam do Pokemon, eu converso de igual para igual com eles, porque o Gerazaide, porque ele se digitransformou sabe, porque eu vivo isso em casa com o meu filho e eu vivo com ele, eu não estou pensando em aprender para brincar isso no colégio, eu vivo porque eu estou brincando ali com ele. Então isso aí é mais uma qualificação que eu tenho: ser mãe, ser mãe de filho na idade dos meus alunos, entende? Então os gostos são os mesmos, veio as Chiquititas, a dança das Chiquititas, a minha filha tá! Sabe as Chiquititas, aquela novelinha, tinha aquelas coreografias; a minha filha estava na idade das minhas alunas naquela época, agora já está um pouco mais velha, e aí tinha o CD das Chiquititas, fazia as coreografias e não dava outra, em dia de chuva eu estava na sala de aula com o CD das Chiquititas fazendo as coreografias com elas. Mas por que? Porque eu tinha a minha filha em casa que me ensinava, então até isso é importante na nossa formação, até tua vida pessoal. Porque que eu conversava sempre muito com as professoras, até nos seriado, porque é o meu jeito, eu sou comunicativa, eu sou de falar as coisas. Uma coisa boa que acontece comigo pode saber que eu espalho para todo mundo e tem pessoas que não, que ficam na delas né. Até, às vezes, descobrem uma coisa legal e não espalham, ah se eu for espalhar vai saturar o pessoal, vai todo mundo fazer aquilo e coisas assim. E eu não, eu espalho mesmo, eu sou comunicativa. Então eu dei aula para um grupo de alunos e eu entrego para uma professora eu faço comentários: olha hoje a aula foi boa, a gente fez isso, estava tão legal, fiz tal coisa, ah tu sabia que aquele teu aluninho faz isso e tal. Então eu sempre fui de falar e a gente trocava muito, mesmo no seriado. Então sinceramente eu acho que não mudou muito, a gente já trabalhava juntos. Se a professora resolvia fazer uma peça, lia um livro, vamos fazer uma dramatização, vamos fazer uma peça de teatro. A gente já fazia junto, eu fazia mais a parte de coreografia, de dança e coisa assim, a parte mais física e também ficava junto, ensaiando o teatro. Então isso já acontecia, não vejo muita mudança, o que mudou assim mais foi assim o planejamento, a coisa de sair daquela listagem de conteúdo, a organização por complexo, levar em consideração as falas dos pais dos alunos que é uma coisa que eu também questiono um pouco. A gente não está trabalhando com fala de aluno, é fala de pai de aluno que não fecha muito, então, mas tudo bem, eu acho que é uma coisa mais chão né, mais dentro da realidade, mas não é totalmente dentro da realidade.

E: E esse nosso trabalho com classe populares, que é um, nós trabalhamos realmente com uma comunidade bem peculiar, com traços assim super específicos, como é que tu sente isso assim, alguma diferença com outras escolas que tu trabalhou, como é que é o trabalho de Educação Física assim com esse grupo?

J: Eu vejo assim, os meus filhos estão em escola particular e me parece que eles valorizam mais, lógico por não ter outra atividade, então eu acho que a atividade esportiva na escola, o esporte, é o momento de maior lazer que eles têm na vida, sei lá, no dia-a-dia deles. Então eu comparo com o da escola particular, me parece que eles tem material a revelia, ginásio maravilhoso, mas não sei, não dão tanto valor. Ah, como é que foi a aula? Mais ou menos. Têm vinte bolas a disposição, os meus filhos estão no Santa Inês, aí é aula de basquete e é vinte bolas de basquete, se batendo e ginásio e coisa, mas não sei, não é aquela vibração, não eu vejo aquela vibração que os nossos alunos tem com uma bola, com uma quadra toda esburacada.

E: Como tu te sente assim professora de classe popular, assim trabalhando com classes populares?

J: Eu adoro eu acho que eu nunca gostaria de trabalhar em escola assim de classe A, não gostaria mesmo sabe, eu acho que são, é o tipo das crianças que têm tudo sabe e que não dão valor muito às coisas que tem, acham que cai tudo do céu assim de mão beijada. Adoro trabalhar com as crianças assim, de classe mais desfavorecida porque eu acho que eu posso ajudar sabe de uma maneira ou de outra, não assim com a aula especificamente, mas com toda essa coisa que eu estou te falando da relação da afetividade.

E: Falando assim, um pouco mais da questão do trabalho do professor, uma das coisas que é muito presente no universo escolar é a sobrecarga dos professores, a intensificação de suas atividades. Os professores fazem realmente muitas coisas na escola, e como é que tu particularmente percebe isto, sente esta sobrecarga, tens observado isso no trabalho dos professores, como é que se dá isto contigo?

J: Eu acho muito, muito, acho que tem vários tipos de professores. Tem aquele que tu tem que dar um monte de aula mesmo porque se tu der poucas, as sobras de carga horária eles não fazem nada mesmo, ficam batendo papo na secretaria e nas salas, e tem mais é que dar bastante aulas, tem que dar bastante turmas para eles, se não eles não trabalham. Mas eu acho que o ideal seria, para aquele professor comprometido, dar menos aula e ter uma outra parte assim dessa coisa assim de fazer a relação sabe, o meio de campo assim no sentido de procurar aluno, de fazer evento fora do colégio. A ESEF tem muito desses projetos de levar as crianças para as escolinhas, isso é uma coisa que eu gostaria de fazer é de acompanhar esse alunos. Ter um turno disponível para levar na ESEF, ficar junto para fazer um trabalho integrado com aquele pessoal que está lá sabe, com os estagiários que tão trabalhando. O que eu vejo, eu trabalhava antes no Vila Lobos e o Vila Lobos anda muito na ESEF. Então eu vejo até hoje meus alunos que eu dei aula há quatro, cinco anos atrás, indo na ESEF, eles sabem que eu moro ali, ele passam, pedem água na porta: Professora! Um pouquinho de água! A gente fica batendo papo, já estão grandinhos, conheci pequeninhos. Mas não há essa relação da escola com o pessoal da ESEF, eu acho que isto ai é uma coisa que falta né. E aí, eles estão na ESEF e se sentem meio perdidos, porque lá dentro é um mundo diferente para eles. O pessoal que está na ESEF trabalhando ali, e até da comunidade do Jardim Botânico, é uma

comunidade que tem tênis direitinho, que vai com um abrigo para fazer um esporte e eles vão de chinelinho. Então o professor da escola deveria de vez em quando acompanhar esse trabalho, isso eu acho que é uma coisa legal para o professor de Educação Física se ele tivesse um horário disponível é fazer esse tipo de atividade extra curricular assim, além de dar as aulas, ter tempo para fazer esse tipo de coisa, não digo ir sempre nas aulas deles. Esse convênio, não sei se tu sabe, ele tem aula duas vezes por semana. Sei lá, ir de quinze em quinze dias numa aulinha, participar junto, conversar com os estagiários o que está trabalhando, o que o outro está trabalhando na escola para haver uma integração. Então este tipo de coisa eu acho que a gente tinha que ter mais tempo. E eu estou adorando agora trabalhar no ECCEM, estou adorando, está assim sendo um trabalho maravilhoso nessa tentativa de, agora o próximo passeio que a gente tem é o planetário e aí eu estou agendando com uma professora que tem o programa de Amigos do Verde, não sei se tu conhece. Ela vai fazer, já conversei com ela, para fazer uma aula sobre o sistema solar todo. Para que? Para preparar essas crianças para participar dessa apresentação no planetário, porque eu vejo que algumas professoras, que nem eu falei lá no João e Maria, passeio é uma coisa que vai acontecer naquele dia e não se planeja e não se faz nada. Então como eu não quero também me atritar com o professor direto, o que que eu pensei né, conversar com a Eunice, ela tem o horário de sobra para ela entrar nas turmas quarenta e cinco minutos cada uma e fazer uma explicação no planetário. Então isso é minha meta para depois culminar essa apresentação. Então eu estou fazendo essa parte do ECCEM, de passeios, vamos participar de torneios, acho que que já tem um de atletismo que a SME está organizando, quero levar os alunos, então isso aí agora fazendo parte do ECCEM – eu tenho dez horas disponíveis para isso – só para agendar passeios e confirmação e visita ao local, então eu tenho mais tempo para mim me dedicar para esse tipo de coisa que eu gosto de fazer que é sair a campo com as crianças e antes não daria. O professor com vinte horas, sei lá, com sete ou oito turmas não consegue. Tu quer participar de um torneio com os teus alunos, tu até tem vontade, mas pô tu vai te sujeitar a trabalhar durante toda a semana e depois levar eles sábado e domingo ainda em algum torneio; ninguém faz isso hoje em dia. E têm muitos torneios, principalmente da SME né, acontecendo. Mas agora que eu tenho esta disponibilidade de horário, eu estou com vontade de começar a fazer e aí eu acho que é uma coisa muito interessante.

E: Mas assim como professora no âmbito das tuas turmas, tu tens sentido essas dificuldades, essa falta de tempo, a sobrecarga de exigências?

J: Hoje é o que eu estou colocando, hoje eu não estou com esse problema por causa disto, porque eu tenho essas dez horas pro ECCEM, que na verdade eu não gasto as dez horas, então eu tenho na verdade, eu estou dando oito períodos de aula com vinte horas para isso, quer dizer, não é vinte horas, seria dez horas, mas como eu tenho essas horas do ECCEM, que eu fico uma manhã livre no colégio, aí eu faço um monte de coisas com os aqueles alunos que eu tenho e que normalmente não teria como fazer. Então hoje eu não estou sentindo isso, mas eu acho realmente que a carga horária

do professor é muito reduzida de carga horária livre para ti planejar qualquer outra coisa que o momento exige, sabe. As crianças querem mais do que uma sala de aula fechadinha, aquela coisa formal. Tem que ter evento fora da escola, tem que ter participação em competições, torneios, esse tipo de coisa aí que eu falo.

E: Outra coisa que é problemática também no trabalho dos professores é a questão da autonomia. Então se comenta muito que o professor tem pouca autonomia e controle sobre seu trabalho em diversos níveis assim, particularmente, qual é a tua opinião disso assim, em relação a autonomia e o controle de tuas atividades?

J: Eu tenho total autonomia, eu não sei em que sentido tu diz que não tem autonomia.

E: A autonomia..., justamente, tu estás dizendo que tens autonomia, mas que autonomia tu tens?

J: Ah eu faço com os meus alunos naquele meu período eu faço praticamente o que eu quero, eu fico na sala de aula trabalhando, que nem eu disse contando história ou trabalhando com artes ou eu vou para a rua ou eu vou para a praça ou planejo um passeio. Se eu tiver, se eu quiser mesmo eu planejo de juntar as minhas duas aulas da semana para poder sair para mais longe, eu sinceramente acho que eu tenho autonomia total.

E: O que eu te coloco assim, como tu me disse agora, essa autonomia da aula, autonomia pedagógica assim, existe no trabalho do professor, mas essa autonomia mais ampla que tu colocaste assim de ter maior possibilidade de tempo e sem engajar em outros projetos, outras atividades, isso em muitos contextos, em muitas escolas, está complicado com o professor, é complicado. Por isso que eu te perguntei, porque está diretamente ligado com a questão do tempo.

J: É aquilo que eu te falei, eu sou antiga na escola eu tenho também todo um respaldo de respeito, até pelos colegas, eu tenho uma história atrás de mim. As pessoas confiam em mim, isso também é uma coisa que tem que ser levado naquela parte da primeira que eu te falei da formação, eu tenho uma história atrás de mim, eu faço parte da equipe diretiva como supervisora agora da noite, então o que eu fizer está bem feito. Eu consegui, eu conquistei isto, assim não é uma coisa que foi me dada de graça, eu entrei na escola como qualquer um entra, que nem tu assim cumprindo aquele horário à risca, a diretora indo lá ‘como é, o que tu está trabalhando aí, o que tu está fazendo?’, outros professores criticando, até porque não me conheciam, mas eu conquistei isso essa credibilidade que eu tenho assim, o meu diretor, a minha vice-diretora, as supervisoras do dia que são minhas supervisoras de manhã, porque de manhã eu sou professora, eu tenho uma supervisora. Mas essas pessoas assim, são pessoas que confiam em mim, no meu trabalho. No seminário do ano passado eu apresentei um trabalho que eu fiz de Educação Física, não sei se eu cheguei a comentar contigo, fiz um trabalho escrito e foi a minha supervisora que me botou, que me fez, que me obrigou a participar do seminário. Ela fez uma propaganda de mim com o José Clóvis, que eu trabalhava com capoeira na época, eu realmente faço um trabalho muito diversificado na aula de Educação Física. E lá na escola é um U, era um U, lembra? Então o teu trabalho fica ali exposto, os

professores nas portas das salas estavam vendo o que eu estava fazendo com as crianças, sabe. E aparecia muita coisa, porque na verdade a maioria dos professores dão a bola e deu, pelo menos na minha escola ali era assim. Então o que tu fizesse fora isso, aparecia. E apareceu, tanto que a supervisão há uns três anos atrás comentou com o José Clóvis do meu trabalho, não sei porque, como é que começou nas reuniões, José Clóvis era o secretário, e aí teve este seminário, que deve fazer uns dois anos, e me colocaram numa mesa específica e eu não queria, porque puxa, não tem nada há ver, meu Deus eu falar em um seminário. Mas elas botaram tão para cima, sabe aquela coisa assim de muito elogio e de me valorizar. Não mas tu tem que mostrar o trabalho que tu faz aqui na escola, porque é muito bom, mas eu até não acho que não é tanto assim, mas é que comparando com os outros né. E então eu tenho muito assim, o pessoal do meu grupo me valoriza muito, então eu tenho essa liberdade, essa autonomia que tu estás perguntando eu acho que eu tenho porque foi conquistado, foi adquirido com esforço e com demonstração de que eu faço a coisa com muita seriedade né. Eu sou assim muito responsável por aquilo que eu faço, tanto profissionalmente, quanto burocraticamente: eu cumpro horários, eu não sou de faltar, eu estou grávida, tive um período de enjôo, aquele enjôo assim, de acordar de manhã mal, mas não faltei um dia desde que, agora em março que eu descobri que estava grávida, não faltei um dia, isso é raridade, tu não tirar uma biometria. Tenho três filhos pequeninhos, tem um que tem problema de asma, o ano passado também, eu não lembro de ter tirado, tirei por causa do meu pai que teve derrame, aí tirei três ou quatro, mas é dificilmente que eu tiro. Então é tudo assim um conjunto de coisas né, de responsabilidade, de comprometimento, então hoje eu posso dizer que eu tenho autonomia. Eu acho que o que eu falo assim, até é pouco questionado sabe, o que eu falo vira verdade absoluta para esse grupo que eu faço parte. Mas não é bem assim né, eles às vezes questionam, mas sempre aquela primeira recepção, quando tenho uma idéia até agora para evento, para sendo assim do ECEMM, ‘ah gurias, eu estou pensando em fazer uma coisa assim, o que vocês acham?’ Aí, antes de eu falar qualquer coisa eu já sinto que o grupo já está receptivo para aquilo porque vem de mim; ‘ah claro, a gente poderia fazer de outra maneira, o que tu acha?’ Não tudo bem, mas qualquer proposta que eu coloco no grupo é bem aceito, já tem aquela predisposição para dar certo por causa do meu entusiasmo, eu sou muito entusiasmada com as coisas que eu faço, então isso aí parece que cativou o grupo.

E: Falando nessa coisa do entusiasmo, quais são hoje tuas expectativas profissionais como professora de Educação Física? Em relação ao teu trabalho que expectativas que tu tens?

J: Eu não gosto muito quando tu fala assim de professor de Educação Física, eu acho que eu já não estou, eu já passei daquele nível de ser professor de uma coisa só, eu já pulei para uma outra etapa, sabe. Não sei se eu estou sendo muito, uma coisa maior, sei lá, mas eu acho que eu não sou mais aquela professora de Educação Física do jeito até que tu coloca. Eu sou mais do que isso, eu estou num outro nível eu acho, sabe. Eu não gosto de ser assim, só tratada como professora de Educação

Física daquela coisa lá, da parte da corporeidade, do esporte. Gosto disso, acho que é importante e estou sempre ali brincando com os meus alunos. Se eu pego uma bola, eu já saio quicando, mas não, acho que a coisa é maior que isso. Na minha cabeça a educação é mais do que, eu não sou mais um professor de Educação Física, agora eu sou supervisora, eu sou educadora, eu sou do ECEMM, eu estou proporcionando coisas que meus alunos nunca tiveram, sabe, passeios e atividades fora do colégio, eu estou achando o máximo isto, porque antes eu não podia fazer. Agora eu organizo coisas fora da escola que vai contribuir, às vezes, muito mais do que aquela coisa da sala de aula.

E: Bárbaro isto que tu está me apresentando aqui, para mim é esclarecedora essa colocação, pela tua concepção, mesmo, de ser professor. Então, naquele momento antes em que eu te perguntei como é que tu define ser professor, o que significava ser professor de Educação Física e depois como tu definiria o trabalho de ser professora, é bem isto que tu está comentando. Estás mostrando uma concepção ampliada.

J: Eu acho que quando tu entra para uma escola, tu entra como professor de Educação Física, como professor de História, como professor de Português. Mas na medida em que tu vai entrando e tu vai se apropriando daquele lugar, isso aqui é um espaço de educação, de crescimento pessoal dos alunos e do teu também. Então tu não é mais assim, desculpa que tu é mais novo, mas isso faz parte de uma caminhada. O professor mais antigo, ele já não é mais aquele professor de História, o professor de Educação Física, ele passa a ser mais do que isso, ele é e é aí que entra essa coisa do educador. Eu vejo o educador como uma coisa que está acima, do professor de História, do professor de, sabe. Ele é geral assim, ele é assim, sei lá como um padre lá na igreja sabe, como um, não sei como te dizer, não é mais no sentido superior de ser um sabidão, não. Ele ultrapassou aquele nível.

E: Pelo próprio grau de consciência que ele começa a adquirir sobre a sua intervenção, sobre as possibilidades da sua intervenção. Perfeito, eu entendi.

J: Porque ele tem todo um, não sei porque que um professor de Educação Física geralmente é muito líder né, muito articulador das coisas, não sei isso aí, não sei se tem até estudos que falam dessas coisas, dessas características que o professor de Educação Física tem. Então essa contribuição, o fato de ser professor me deu, nossa eu acho assim de muito valor, é o que eu disse lá no início que eu fui uma felizarda de escolher Educação Física, porque isto me tornou muito próximo dos alunos. Diferente do que se eu fosse professor de Geografia ou de Português ou Matemática, pior ainda. Então isto foi bom, como eu entrei, e como eu também tive outro lado já que eu acho que a Educação Física deixa muito a desejar na parte de educação, nessas outras disciplinas mais filosóficas, psicológicas. Mas como eu fiz a Faculdade de Educação, me habilitou a ser um pouquinho mais teórica.

E: Me diz uma coisa, que elementos hoje com a tua experiência e com a tua caminhada, que elementos, que coisas, que mudanças que tu vê que poderiam facilitar, incrementar e melhorar a atuação do professor, do educador na escola?

J: Olha, eu acho que para o professor está faltando um pouco de entusiasmo. Eu acho que as pessoas, e a Prefeitura não devia, eu acho que os professores do Estado até tem razão de estar desse jeito que estão, desmotivados, porque o salário a gente sabe né, que é péssimo, mas nós da Prefeitura, a gente é um pouco melhor valorizado em termos salariais. Mas mesmo assim, eu acho que o professor está muito desmotivado assim para fazer alguma coisa que foge daquela rotina da sala de aula, que é muito cômodo também o professor entrar na sala e vir com o seu planinho e executar aquilo e sair dali e fazer chamada. Eu acho que falta um pouco de motivação para o professor para fazer coisa diferente. Isso aí o que seria, o que poderia haver de mudança? Eu acho que algumas, sei lá, palestras, oficinas, o seminário teve agora, mas pareceu que o pessoal não levou muito a sério. Eles iam lá, assinavam e iam embora. É difícil, que tipo de coisa que pode motivar o professor? Eu participei de alguns relatos agora no seminário, onde eu vi muito professor comprometido, fazendo um trabalho legal, eu fiquei na Mesa de Múltiplos, e vi muita coisa legal, valeu a pena ter ficado, apesar do grande grupo vir, assinar, ficava um pouquinho e ia embora, isso foi muito comum no seminário. Mas eu fiquei até o fim e no final de um relato eu fui cumprimentar a professora e disse que valeu a pena ter ficado aqui até o final, mas aquilo ali me motivou de uma maneira assim, o jeito que ela estava trabalhando, professora de Português fez um trabalho super diferenciado na informática e esse tipo de coisa para mim, me dá um empurrão mesmo. Mas porque eu sou assim sabe, têm pessoas que não são desse jeito, vai fazer o que? Eu não sei, eu não sei como é que pode. Se um guindaste vai levantar, não sei. Eu sou um fácil de me motivar, de me entusiasmar com as coisas. Muita gente é que nem eu, graças a Deus. Eu vi neste seminário muitas pessoas que estão fazendo a coisa, isso daí de todas as áreas né, que estão a fim de fazer um trabalho legal, que se motivam e que acham até fácil de por em prática essas coisas que parecem utópicas da educação, mais modernas, sei lá.

E: Para concluir então eu gostaria de saber se tem algum ponto que tu gostaria de acrescentar, talvez alguma coisa que tu gostaria de colocar que eu te cortei, interrompi, alguma outra contribuição?

J: Não eu acho que falei demais até. Gostei de ter falado, porque quando a gente fala, a gente também revê um monte de coisas. A gente pensa, às vezes não falando, a gente não pode refletir sobre aquilo. Até isso aí que eu falei de estar superior, é uma coisa que eu nunca tinha pensado né, mas essa pergunta que tu sempre voltava, me intrigou um pouco e não gostei muito. Até estou falando agora, tu gravando, para ti depois pensar. Não gostei, porque tu sempre puxava a coisa para o 'tu como professora de Educação Física'. Daqui a pouco, tu falava e eu meio que voa e falava mais do geral e de toda essa situação que eu estou, que eu sou supervisora, do ECEMM, isso aí faz

parte agora da minha vida, e aí tu puxava para a Educação Física. Isso aí me deixou um pouquinho, tanto que eu comentei e eu gostaria que, não sei se tu entendeu bem, sabe. Eu acho que eu não estou mais nessa história, apesar de trabalhar com todos aqueles meios que me foi dado na formação de Educação Física e de todo esse gosto que eu tenho pela parte esportiva e de todo esse gosto que eu tenho pela atividade em si. Eu sou uma pessoa muito ativa, mas eu acho que numa escola eu sou mais do que professora de Educação Física, eu faço outras coisas que transcende esse papel.

E: Entendi, entendi. Então, queria te agradecer muito pela ajuda, disposição e contribuição ao trabalho. [final da gravação].

ANEXO 5

OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS

QUADRO V – OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS

Nº	PROFESSOR	ESCOLA	DATA	DURAÇÃO
1	Vera	E3	10/10/00	1h05min
2	Vera	E3	18/10/00	2h10min
3	Vera	E3	24/10/00	2h10min
4	Cristina	E2	08/11/00	1h30min
5	Cristina	E2	14/11/00	2h15min
6	Júlia	E2	17/11/00	3h30min
7	Stela	E1	17/11/00	2h30min
8	Cristina	E2	21/11/00	2h15min
9	Júlia	E2	21/11/00	45min
10	Vera	E3	22/11/00	1h05min
11	Stela	E1	23/11/00	3h20min
12	Stela	E1	24/11/00	3h20min
13	Júlia	E2	29/11/00	1h30min
14	Stela	E1	30/11/00	1h40min
15	Cristina	E2	05/12/00	2h15min
16	Júlia	E2	08/12/00	2h15min
17	Carlos	E3	21/03/01	1h05min
18	Carlos	E3	28/03/01	1h05min
19	Carlos	E3	29/03/01	3h15min
20	Carlos	E3	05/04/01	3h15min
21	Alberto	E3	17/04/01	1h05min
22	Alberto	E3	19/04/01	1h05min
23	Alberto	E3	26/04/01	2h10min
24	Fátima	E3	08/05/01	2h10min
25	Fátima	E3	16/05/01	1h05min

26	Fátima	E3	24/05/01	2h10min
27	Gabriel	E2	26/06/01	1h30min
28	Gabriel	E2	02/07/01	2h15min
29	Mara	E1	04/07/01	4h30min
30	Mara	E1	11/07/01	1h
31	Gabriel	E2	11/07/01	2h15min
32	Mara	E2	16/07/01	3h
33	Rosane	E4	07/08/01	45min
34	Luís	E4	07/08/01	45min
35	Luís	E4	09/08/01	1h30min
36	Rosane	E4	14/08/01	2h15min
37	Rosane	E4	15/08/01	1h30min
38	Luís	E4	16/08/01	1h30min
TOTAL DE HORAS OBSERVADAS = 73h30min				

ANEXO 6

LISTA DE UNIDADES DE SIGNIFICADO

1. Experiência construída na luta e na prática
2. Controle de aula
3. Reflexão sobre a aula e mudança desta
4. Estratégias construídas frente aos desafios
5. Planejamento e seqüência de aulas
6. Socialização do docente
7. Construção do docente: aprender na prática
8. Relação afetiva com alunos
9. Formas de intervenção do professor
10. Significado pessoal da Educação Física
11. Professor de Educação Física faz o que dá
12. Educação Física e sua articulação com o projeto da Secretaria Municipal de Educação (SMED)
13. Despreparo do professor para algumas situações
14. Dificuldade de integração da Educação Física com outras disciplinas
15. Educação Física e esporte no cotidiano
16. Educação Física e trabalho com valores
17. Professores como referência aos alunos de famílias desestruturadas
18. Carga de trabalho do professor
19. Educação Física e integração dos alunos
20. Dinâmica do conselho de classe
21. Diálogo na aula de Educação Física
22. Amparo e apoio da SMED aos professores
23. Experiência inicial difícil na escola
24. Despreparo inicial para o trabalho docente
25. Agressividade na escola
26. Busca de formação permanente
27. Flexibilidade no andamento das aulas
28. Autonomia docente no trabalho
29. Escola como turbilhão de acontecimentos
30. Intuição do professor no trabalho docente
31. Desamparo pedagógico do professor
32. Tema de difícil domínio dos professores: sexualidade
33. Situações limite e impasses do professor
34. Contingências nas aulas
35. Necessidade de outros saberes pelo professor
36. Limitações do alcance do papel do professor
37. Satisfação em ser professor
38. Professor como rede de auto-ajuda e cooperação
39. Todos os momentos são educativos
40. Isolamento do professor
41. Limitação física de espaço para trabalhar
42. Trabalhar com pessoas é uma caixa de surpresas

43. Dificuldades criadas pelas condições climáticas
44. Proposta dos ciclos auxiliam a clientela que atendemos
45. Mudança de visão com a adoção dos ciclos
46. Olhar individualizado para com os alunos na proposta de ciclos
47. Dificuldade no trabalho interdisciplinar
48. Contingências no trabalho: replanejamento e reorganização das ações
49. Flexibilidade e criação de estratégias pelos professores
50. Sobrecarga de atividades e falta de tempo para planejar
51. Professor sente-se perdido: dúvida de como agir
52. Desejo de proposta específica de discussão e formação de professores
53. Experiência profissional inicial positiva
54. Comprometimento e predisposição para o magistério
55. Problemas sociais e visão de mundo
56. Motivação e compromisso social do professor
57. Espírito de luta do professor
58. Boas expectativas em relação ao trabalho
59. Autonomia nas decisões da aula
60. Autonomia reduzida no projeto de escola
61. Desvalorização da educação
62. Riqueza da Educação Física pela possibilidade de contato corporal
63. Educação Física como espaço rico para intervenção
64. Dificuldade de superar a prática tradicional de Educação Física
65. Dificuldades no trabalho docente e formação inicial limitada
66. Concepção de Educação Física dos alunos
67. Desejo de mudança do sentido da aula de Educação Física
68. Angústias do professor
69. Gratificação pessoal no trabalho docente
70. Aprendizagem da proposta da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME) na prática
71. Isolamento dos professores e a dificuldade de articulação coletiva da Educação Física na escola
72. Agressividade dos alunos na Educação Física
73. Desafio ao trabalhar na escola
74. Educação pelos modelos próprios
75. Crítica à escola municipal
76. Dificuldade de superar o modelo tradicional de ensino
77. Dificuldade em vivenciar situações lúdicas com alunos
78. Educação Física e competitividade
79. Adolescente como desafio ao professor
80. Falta de desejo e motivação no adolescente
81. Valorização do jogo na aula de Educação Física
82. Crítica à escola como reprodutora do modelo capitalista
83. Contingências: não querer fazer dos alunos
84. Ética dos professores nos Jogos Escolares Municipais
85. Discurso e prática dos professores
86. Concepção de professor
87. Importância da reflexão na aprendizagem dos alunos
88. Educação Física como espaço de aprendizagens corporais
89. Educação Física e consciência corporal

90. Sobrecarga do professor: prioridades administrativas
91. Idolatria dos professores de Educação Física na escola
92. Intensificação do trabalho: tapar furos dos horários
93. Autonomia e controle total das aulas
94. Significado pessoal da Educação Física
95. Desafios do professor
96. Experiência com educação não formal
97. Contribuição da educação não formal para a educação formal
98. Concepção de educação formal
99. Concepção de educação não formal
100. Educação formal e dinâmica da sociedade
101. Privilégio da Educação Física: trabalhar na rua
102. Reduzida flexibilidade da escola
103. Importância da escola para a sociedade
104. Escola e ligação com a comunidade
105. Escola e seu lugar na comunidade
106. Concepção de escola pela sociedade
107. Estratégias político-pedagógicas aliadas a estratégias administrativas
108. Educação formal não oferece estímulo profissional
109. Solução da escola está na educação não formal
110. Professor como conexão entre a informação e o conhecimento
111. Papel do professor: filtro para transformar o conhecimento
112. Professor de Educação Física tem uma ação mais dinâmica que outros professores
113. Trabalho docente dos professores de Educação Física propicia transformação e aprendizagem constante
114. Professor como mediador
115. Características e competências do professor
116. Choque do novo com o antigo na escola
117. Educação Física como área privilegiada de educação
118. PEFI atraídos pelas atividades de caráter não formal
119. Professor dá conta das cobranças, mas não se dá conta
120. Falta de leitura e conhecimento da proposta das escolas
121. Construir-se professor
122. Reconhecimento do papel do PEFI na proposta da Escola Cidadã
123. O trabalho docente do PEFI está numa vitrine
124. PEFI tem coragem para mostrar seu trabalho: perfil para liderança
125. Entrada na escola e processo de namoro com a direção: aquisição de autonomia e confiança
126. Excesso de autonomia pode representar um a armadilha
127. Excesso de autonomia pode levar ao isolamento
128. Esporte de rendimento na escola
129. Reduzido espaço para compartilhar reflexões na escola
130. Sobrecarga do professor
131. Papéis e intervenção ampliada dos professores de Educação Física
132. Importância da relação dos professores de Educação Física junto aos alunos
133. Valorização salarial e profissional do professor na RME
134. Práticas escolares presas a princípios tradicionais
135. Formação de professores ainda conservadora
136. Garantir o espaço da Educação Física sem diminuir o de outras

137. Nem tudo está dentro da escola
138. Aprendizado mais prático na graduação em Educação Física
139. Concepção de educador
140. Relação professor X educador
141. Experiência com trabalho em praças
142. Trajetória pessoal e identidade docente
143. Escola propicia pouca liberdade para criar e executar outras atividades
144. Não se considera só uma professora de Educação Física
145. Concepção de aula
146. Seqüência e articulação das aulas
147. Educação Física: todos gostam e isso facilita o trabalho docente
148. Professores de Educação Física estão no mesmo nível de outros, em contribuição na escola
149. Perfil dos professores de Educação Física: constituem muitos diretores de escola
150. Professor fica mais tempo com a criança que o pai
151. O trabalho com valores e atitudes é fundamental no trabalho docente
152. Falta de tempo para falar individualmente com alunos
153. Expectativa do professor em ensinar algo significativo a seus alunos
154. Maior valorização da Educação Física na reestruturação da RME
155. Não percebe muita diferença com a reestruturação
156. Professor é um somatório de vivências
157. Ter filhos dá maior experiência ao professor
158. Vivência com filhos facilita intervenção com a criança
159. Formação pessoal e profissional
160. Reestruturações da RME não propiciaram grandes mudanças
161. Mudanças na forma de planejamento
162. Complexo temático aborda a fala dos pais e não dos alunos
163. Educação Física representa momento único de lazer aos alunos
164. Afetividade como marca do trabalho docente
165. Tipos de professores
166. Ação do professor para além do dar aulas
167. Expectativa de desfrutar de mais tempo para atividades fora do ambiente escolar
168. Exigüidade de tempo para o professor participar de atividades extra-escolares
169. Mais disponibilidade de tempo permite maior autonomia
170. Respeito e confiabilidade no professor pelo tempo de serviço
171. Construção da credibilidade do professor na escola
172. Valorização do próprio trabalho: apresentação em Seminário
173. Responsabilidade e comprometimento constróem a autonomia
174. Entusiasmo e iniciativa no grupo de trabalho na escola: bom clima
175. Auto-estima do professor em ter mais tarefas na escola
176. Escola como espaço de crescimento pessoal
177. Evolução de professor à educador
178. Professores de Educação Física estão mais próximo dos alunos
179. Desmotivação para romper com a rotina das aulas
180. Valorização e importância dos espaços de formação
181. Entusiasmo com ações diferentes na escola
182. Entrevista como espaço de falar e pensar
183. Ampliação do papel do professor de Educação Física
184. Período de decepção com educação no Brasil

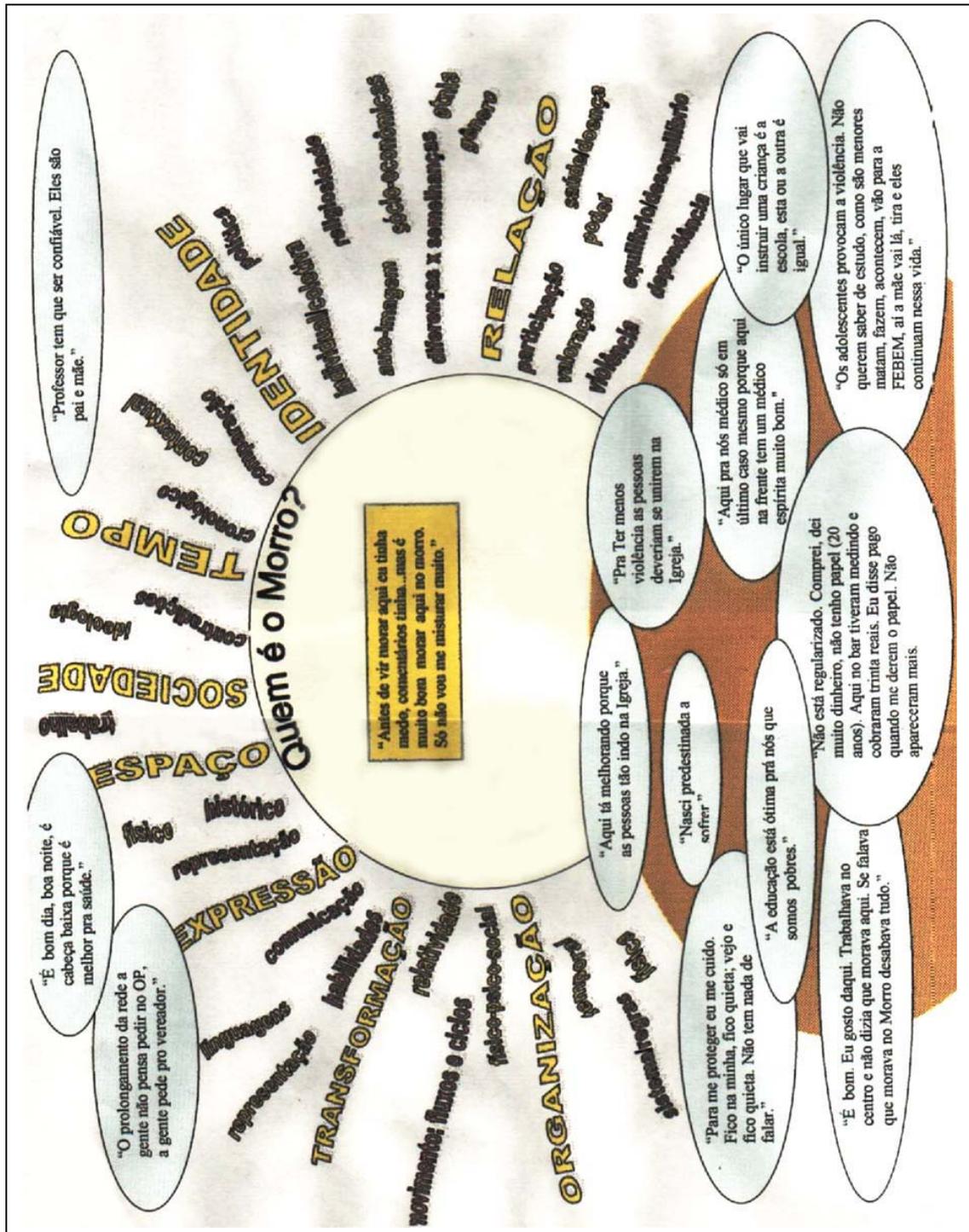
185. Retomada da paixão pela educação e Educação Física
186. Conhecimento de referenciais teóricos após a Graduação
187. Participação em grupo de estudos com professores
188. Resgate da paixão pela docência
189. Transcendência do papel de professor de Educação Física
190. Percebe que há problemas que não são exclusivos da escola: são gerais
191. Busca de aliança/parceria com professores de mesmo pensamento/afinidade
192. Micropolítica da escola: mexer nos vespeiros
193. Relação pessoal X profissional na escola
194. Pouco tempo de trabalho na escola permite melhor crítica/consciência da sua organização
195. Questões pedagógicas são preteridas pelas operacionais
196. Avaliação da escola: tem um bom trabalho de ciclos
197. Escola está presa a uma série de hábitos, normas e padrões
198. Tudo na escola é pedagógico
199. Cultura que circula na escola é a cultura do professor
200. Violência simbólica dentro da escola
201. Marasmo e cristalização das práticas na escola
202. Educação Física oferece mais liberdade e opção na escola
203. Valorização do professor de Educação Física no coletivo de professores
204. Redefinição do papel do professor
205. Redefinição do papel da escola
206. Alto impacto emocional no trabalho docente do professor
207. Aproveitamento do tempo na escola
208. Delimitação do papel do professor
209. Professor tem que se trabalhar emocionalmente
210. Solicitação emocional no trabalho docente
211. Situações de risco do professor
212. Mudanças rápidas e drásticas na sociedade
213. Redefinição dos papéis das instituições e seus profissionais
214. Modelo e concepção de família
215. Aproximação a um conceito de trabalho docente
216. Trabalho docente e intervenção pedagógica
217. Formação de professores iniciantes no espaço da escola
218. Iniciação de professores na escola
219. Professores conhecem a história dos alunos
220. Assistencialismo não é papel da escola
221. Trabalho docente e apropriação do conhecimento
222. Identificação com a Educação Física: corpo e movimento
223. Educação Física e linguagem corporal
224. Trabalhando noções de outras áreas na Educação Física
225. Interface da Educação Física com outras áreas
226. Liberdade de circular pelos espaços da escola na Educação Física
227. O lúdico e o trabalho da Educação Física
228. Trabalho docente e reestruturação curricular
229. Dificuldade de planejamento, reunindo todos os professores
230. Dificuldade de trabalho com o Complexo Temático
231. Reestruturação da RME considera mais a cultura popular
232. Avaliação da reestruturação curricular

233. Expectativa da SMED pela ação dos professores
234. Noção de espaço e tempo para cada criança é diferente
235. Aprendizagem com as dificuldades do cotidiano
236. Expectativa de que o professor assuma outros papéis
237. Sobrecarga de aulas
238. Aproveitamento do tempo pelos professores
239. Formas de lidar com a intensificação
240. Sobrecarga de outras tarefas na escola
241. Direção enquanto gerenciamento da escola
242. Professor cumpre funções familiares
243. Desejo de autonomia na formação permanente
244. Crítica e sugestão ao modelo de formação nas escolas
245. Intensificação na ampliação do papel do professor
246. Educação Física permite maior autonomia ao professor em função do isolamento
247. Contradição: autonomia e responsabilidade
248. Autonomia e comprometimento
249. Professor faz o que quer
250. Pseudo-autonomia no trabalho docente
251. Falta de respaldo e amparo aos professores
252. Conselho Escolar e trabalho docente
253. O professor e o choque de sua chegada na escola
254. Dificuldade de decifrar os códigos de linguagem dos alunos
255. Barreira na aceitação de uma nova professora
256. Percepção das características da proposta da Escola Cidadã
257. Escolarização e formação profissional
258. Educação Física e abordagem de temas sociais
259. Educação Física como parte de projeto social educativo
260. Aprendendo a trabalhar nos moldes da Escola Cidadã
261. Consideração de questões individuais dos alunos na Escola Cidadã
262. Escola Cidadã e encaminhamento profissional para os alunos
263. Trabalho docente e questões religiosas
264. Grande velocidade de informações na sociedade
265. Concepção de professor, como facilitador
266. Escola Cidadã e capacitação do aluno para seu cotidiano
267. Concepção de trabalho
268. Educação Física como opção profissional e pessoal
269. Características do trabalho com classes populares
270. Construção do trabalho docente: diferentes estratégias de aula
271. Valorização dos alunos e construção de vínculo com estes
272. Visão do professor pelo aluno
273. Concepção de Educação Física pelos alunos
274. Dificuldade de oportunizar vivências fora da escola aos alunos
275. Desgaste físico do professor
276. Significado do trabalho docente ao professor
277. Construção da autonomia em função do tempo de trabalho na escola
278. Autonomia e necessidade de acompanhamento da escola
279. Importância à formação pessoal dos professores
280. Trabalho docente e utopia
281. Preferência pelo trabalho em rede escolar a outros locais

282. Reduzido espaço físico na escola para as aulas
283. Adequação do processo pedagógico à condição do aluno
284. Esporte dentro da escola diminui a violência
285. Combinações e negociação com os alunos
286. Trabalho com classes populares leva o professor a redimensionar o seu saber
287. Construção do trabalho docente: adequação às contingências
288. Professor como artista
289. Professor e autocrítica do impacto seu trabalho
290. Impossibilidade de um modelo tradicional de aula
291. Trabalho docente e doação pessoal
292. No trabalho docente tem que se gostar das crianças
293. Escola ciclada: atende aos interesses das classes populares
294. Escolas concedem autonomia aos professores
295. Sobrecarga e intensificação do trabalho dos professores da RME
296. Desgaste emocional do professor
297. Tolerância do professor
298. Intensificação do trabalho docente: professor é o faz tudo da escola
299. Criança da periferia tem menos possibilidades de espaço para o movimento
300. Criança da periferia não tem necessariamente maior vivência motora
301. Prática pedagógica e ênfase no trabalho com atividades pré-desportivas
302. Individualidade marcante dos alunos nas aulas
303. Supervalorização da prática do futebol pelos alunos
304. Diálogo constante entre professor e alunos
305. Intensa movimentação dos alunos na escola: reduzida possibilidade de movimento em casa e no bairro
306. Professores de Educação Física conhecem melhor os alunos
307. Afetividade com os alunos no trabalho docente
308. Construção do trabalho docente: leitura do perfil dos alunos pelo professor
309. Trabalho do professor está difícil: exige cada vez mais uma ampla preparação
310. Impacto do trabalho docente para além dos conteúdos: na relação humana
311. Professor ensinando habilidades relacionais e interpessoais
312. Saturação de atividades pelo acúmulo de funções e cargos
313. É bom ter bastante coisas para fazer
314. Proposta por ciclos e o atendimento às defasagens dos alunos
315. Satisfação no local de trabalho
316. Contribuição da Educação Física no trabalho com classes populares
317. Carência de maior quantidade de material na escola para trabalhar

ANEXO 7

COMPLEXO TEMÁTICO DA E. M. E. F. MORRO DA CRUZ



ANEXO 8

PRINCÍPIOS DA ESCOLA CIDADÃ²⁶**Gestão**

1. A construção da gestão democrática na escola passa pela garantia da participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos;
2. A escola deve ser sensível às demandas e anseios da comunidade. Para isso deve buscar meios de participação onde cada grupo possa expressar suas idéias e necessidades, sendo um espaço público de construção e vivência da cidadania;
3. Trabalhar a relação do representante para com os representados e vice-versa., fortalecendo a participação de cada segmento no Conselho Escolar;
4. Garantir espaço de discussão e integração de cada segmento para encaminhamento de solicitações específicas de suas necessidades: formação de lideranças (grêmio de alunos, funcionários, professores e pais), visando o exercício da representatividade;
5. Garantir eleição direta e participação do Conselho Escolar e Eleição de diretores por todos os segmentos da comunidade escolar, qualificando e assegurando este processo, discutindo e redefinindo suas funções, papéis e relações com as diferentes instâncias do poder;
6. Garantir conquistas e avanços no âmbito pedagógico (Projetos Especiais, Serviço de Educação de Jovens e Adultos)
7. Garantir que o Serviço de Educação de Jovens e Adultos esteja incluído no Regimento Escolar das escolas, preservadas a sua estrutura, seus princípios e sua filosofia;
8. Autonomia da comunidade escolar para decidir seu projeto político-pedagógico segundo suas especificidades, respeitando as diretrizes gerais do Congresso Constituinte;
9. Os critérios de seleção e ingresso dos alunos deverão ser discutidos e definidos com a comunidade, com respaldo legal;
10. Garantir a democracia em todas as instâncias da escola, e na relação com a SMED e vice-versa, assegurando meios para efetivá-la;
11. Comprometer a comunidade com a conservação da escola a partir do projeto político-pedagógico da mesma, com a participação efetiva de todos os segmentos;

²⁶ Extraído de “SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. II Congresso Municipal de Educação: teses e diretrizes. In: **Cadernos Pedagógicos**. Porto Alegre, n. 21, mar/2000”.

12. Garantir o acesso e permanência/ingresso do educando, respeitando os direitos humanos baseados nos princípios de justiça, igualdade, cooperação e compreensão, ressalvadas as condições físicas e humanas de cada escola;
13. Discutir nas diversas instâncias uma política de integração para os excluídos e os portadores de necessidades, com a área da saúde e assistência local, bem como a capacitação dos segmentos mediante assessoria especializada para reintegração qualificada dos excluídos;
14. Articular a escola com diferentes parcerias (entidades, outras secretarias, orçamento participativo, etc.) para viabilizar sua proposta político-administrativo-pedagógica, valorizando aquelas que fazem parte da comunidade no qual está inserida;
15. A entidade mantenedora deve garantir espaços físicos, recursos humanos, materiais, manutenção das instituições, para materialização da Escola Cidadã e efetivação de sua gestão;
16. A escola deve ser espaço não só de participação, mas também de formação da comunidade escolar, e para isso é necessário assessoria sistemática, garantida pela mantenedora. A especificidade da assessoria depende da necessidade de cada escola;
17. A escola enquanto espaço sócio-cultural, a partir de um intercâmbio com a cidade;
18. Descentralizar as informações, viabilizando a circulação entre os diversos canais/instâncias de participação; através do acesso à informação de forma igualitária para todos os segmentos, a fim de qualificar o processo de tomada de decisão, mudando as relações de poder na escola;
19. Discutir problemas e encaminhamentos a nível de região, contemplando um projeto político-administrativo-pedagógico voltado ao coletivo;
20. Garantir espaços para discussão e participação das informações por segmentos e entre os segmentos para vivência de uma democracia na escola;
21. Garantir a qualificação do Conselho Escolar como agente de democratização das relações de poder na escola;
22. Qualificação e garantia do processo de eleição (referindo-se ao item 5), discutindo e redefinindo as funções e papéis na diferentes instâncias da escola;
23. Garantir e oportunizar a formação permanente dos trabalhadores em educação e dos demais segmentos da comunidade escolar;
24. Propiciar espaços para planejamento, discussão, reflexão, estudos, cursos que enriqueçam o trabalho pedagógico da escola;

25. A equipe diretiva será articuladora do processo pedagógico da escola, garantindo a operacionalização do mesmo, bem como o assessoramento a todos os segmentos para que haja qualificação da discussão;
26. A escola deve ser autônoma na definição de prioridades para aplicação de recursos financeiros com repasses regulares de verbas às escolas para despesas básicas e imediatas, de forma desburocratizada, com prestação de contas à mantenedora, a fim de garantir a autonomia administrativo-financeira e decidindo junto com os segmentos a utilização das verbas;

Currículo

27. O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com eles seus conflitos, invenções, curiosidades e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade;
28. Interdisciplinaridade como proposta de trabalho do professor, gerando uma ação pedagógica onde as disciplinas não apenas somem seus esforços, e sim, trabalhem para a construção de conceitos (conteúdo como meio e não como fim).

Contemplando Educação e Trabalho:

- Dimensões para a vida
 - Poder
 - Formação
 - Forças de Trabalho
 - Cidadania
 - Realização Pessoal
 - Valorização do ser humano
29. Construir o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, promovendo a socialização dos saberes, superando rupturas nas diferentes áreas do conhecimento, percebendo o aluno de maneira globalizante, buscando, estudando e implementando formas alternativas que rompam com a estrutura atual;
 30. Um currículo interdisciplinar que transcenda o espaço físico da escola e estabeleça um intercâmbio com as demais instituições da sociedade, contemplando as manifestações artísticas e culturais da comunidade escolar e fora dela;

31. O educador como mediador do processo ensino-aprendizagem. Mediação defendida como de articular e intervir na construção do sujeito epistêmico, histórico, social e afetivo, na criação, acúmulo e recriação de novos conhecimentos, apropriação dos avanços tecnológicos;
32. O currículo é instrumento de compreensão do mundo e de transformação social, portanto tudo o que se faz na escola, sistematizado ou não, é currículo e apresenta um cunho político-pedagógico;
33. A alfabetização deve ser um processo contínuo que oportunize a leitura do mundo, indo além da decodificação de símbolos e não se limitando às séries iniciais;
34. Construção dos conhecimentos a partir da relação dialético entre o saber popular e o saber científico;
35. Um currículo que acolha a diversidade, que explicita e trabalhe estas diferenças, garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades, ao mesmo tempo em que aproveita o contato com essas diferenças para questionar o seu próprio modo de ser;
36. Conhecer o processo de desenvolvimento do aluno e as características de cada faixa etária, optando por uma linha teórica ou mais, que sustentará o trabalho a ser desenvolvido pelo aluno;
37. O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas propiciando uma ação pedagógica, dialética, onde se efetive a construção do conhecimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pela comunidade escolar, tanto da(o) professora(or), da(o) aluna(o), quanto do(a) pai/mãe e da(o) funcionário, através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela "curiosidade científica", de forma:
 - dinâmica
 - criativa
 - crítica
 - espontânea
 - comprometida
 - autônoma
 - contextualizada
 - investigativa

- prazerosa
 - desafiadora
 - original
 - lúdica
38. Redimensionar as políticas da SMED, garantindo recursos humanos, materiais, físicos, teóricos de acordo com a proposta político-administrativo-pedagógica das escolas;
 39. Envolver todas as secretarias estabelecendo uma política de integração do Município criando espaços alternativos para potencializar o atendimento às diferenças. Estabelecer parcerias com outras instituições;
 40. Formação permanente dos trabalhadores em educação, contemplando a integração entre teoria e prática, comprometida com a filosofia da escola, em horários de trabalho, entendendo a escola como centro de pesquisa, com assessoria e intercâmbio com outras instituições;
 41. Criação e integração das diferentes modalidades de ensino, garantindo estruturas adequadas a sujeitos com necessidades específicas, atendendo as peculiaridades escolares;
 42. Repensar a organização interna e legislação das Escolas Infantis (presença dos especialistas em educação, calendário escolar);
 43. Legitimação do processo de construção de conhecimentos dos alunos das Escolas Especiais e Infantis - criação de instrumentos legais que reconheçam os avanços;
 44. Reorganização do tempo/espaço escolar, de forma global e totalizante que garanta o ingresso e a permanência do aluno na escola e o acesso do conhecimento nela produzido.
 45. A escola deve ter autonomia para optar pelo estudo e implantação dos ciclos, seriação, etapas ou outras formas de organização, assegurada a qualificação do corpo docente e a reestruturação da proposta pedagógica e curricular da escola;
 46. Limite do número de alunos por turma deve estar vinculado ao projeto pedagógico da escola, salvaguardada a necessidade social, real de cada região e as condições físicas e humanas da escola;

Avaliação

47. A avaliação não é um fim em si mesma, é um processo permanente de reflexão e ação, entendido como constante diagnóstico, buscando abranger todos os aspectos que envolvem o aperfeiçoamento da prática sócio-política-pedagógica;
48. A avaliação explicita as concepções de educação, homem e sociedade, portanto, não é neutra;
49. A avaliação é um processo intimamente ligado com a organização curricular. Um avanço no processo de avaliação depende da reorganização curricular;
50. A avaliação é uma reflexão constante de todos os segmentos que constituem o processo ensino-aprendizagem, como forma de superar as dificuldades retomando, reavaliando, reorganizando e re-educando os envolvidos;
51. A avaliação deve ser investigativa e diagnóstica, concebendo o conhecimento como a construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos;
52. A avaliação pressupõe a reformulação curricular e das estruturas escolares, sendo um processo contínuo, cumulativo, permanente, que respeite as características individuais e etapas evolutivas e sócio-culturais de cada sujeito envolvido no processo avaliativo;
53. A avaliação inclui a medida mas não se esgota nela, a ênfase se dá na qualidade e não na quantidade, para tanto a prática avaliativa deve ser qualificada;
54. A avaliação deve priorizar a crítica e autonomia moral e intelectual dos professores, alunos e demais envolvidos no processo avaliativo e deve considerar o conhecimento que o aluno traz para a escola;
55. Fazem parte do processo avaliativo várias formas de investigação, cujos critérios devem ser construídos de forma interdisciplinar por toda comunidade escolar; portanto, quem avalia são todos os integrantes do processo educativo;
56. Na avaliação do aluno, ele é parâmetro de si mesmo;
57. A organização do ensino deve ser pensada de tal forma que o sistema de avaliação não anule o acúmulo do conhecimento do aluno, proporcionando condições de avanço, progressão e reinclusão;
58. O conselho de classe deve ser participativo, desde a Educação Infantil, envolvendo todos os sujeitos do processo dando conta da ação individual que resulta numa ação coletiva, cabendo assim, a este conselho definir sobre encaminhamentos, alternativas, promoções. Sua periodicidade dar-se-á dentro do campo que o coletivo da escola considera ideal, levando em conta o projeto pedagógico da escola, o aluno (faixa etária...), o educador, o currículo, produção de conhecimento;

59. A avaliação é um processo permanente, buscando eliminar estereótipos, discriminação e recriminações, encaminhando os problemas para a solução, levando em conta a aprendizagem, abrangendo todos os aspectos da vida escolar;
60. Os índices de exclusão (evasão e reprovação) nas escolas regulares de Rede Municipal de Ensino não podem ser considerados como fracasso individual do aluno. É uma questão mais ampla, que exige a avaliação de todo o trabalho desenvolvido na comunidade escolar, do contexto social, em busca de soluções;
61. A prática avaliativa em seu caráter investigativo e diagnóstico não tem como função a exclusão de nenhum dos segmentos da comunidade escolar;
62. Garantir a permanência do aluno na etapa de aprendizagem em que se encontra contemplando as diferentes modalidades de ensino (série, nível, ciclo, totalidade) sem excluí-lo do processo educativo;
63. Todos os segmentos da comunidade escolar devem ser avaliados, participando da construção de critérios, conhecendo os instrumentos e o que está sendo avaliado;
64. A avaliação dos segmentos da escola se dará de acordo como projeto político-administrativo-pedagógico construído pelo coletivo;
65. A observação, o registro e a reflexão constante do processo de construção do conhecimento são alguns dos múltiplos instrumentos de avaliação a serem utilizados;
66. A auto-avaliação, em todos os segmentos, deve ter critérios e objetivos definidos pelo grupo de todos os segmentos;
67. A avaliação deve ser um instrumentos de promoção do sujeito considerando os seus aspectos subjetivos e objetivos, evitando a classificação, a discriminação e a seleção;
68. Condições para Avaliação Emancipatória:
 - O número de alunos por turma deve ser reavaliado, para a efetivação de uma avaliação investigativa e diagnóstica.
 - A avaliação emancipatória implica na reorganização curricular, numa nova lógica quanto à gestão e às regras de convivência.
 - A avaliação requer do profissional da educação, capacitação, desejo e prazer na ação, através da reflexão permanente.
69. Escolas Especiais: definição de parâmetros comuns para ingresso, permanência e saída de alunos;
70. SEJA: o SEJA trabalha com as categorias de avanço e permanência. O conselho de classe é permanente;

71. Escolas Infantis: a avaliação em todos os níveis será sistematizada através de relatórios de acompanhamento;

Princípios de convivência

72. Levando em consideração a realidade de cada comunidade e as características individuais, as regras serão construídas coletivamente, sem discriminação física, política, social, religiosa, racial, cultural e econômica;

73. “A liberdade de expressão e argumentação em igualdade de condições, se fundamenta no respeito às diferenças, buscando a superação de todo tipo de discriminação” (raça, sexo, credo, classe social);

74. Construir regras de convivência, num trabalho coletivo, sendo reavaliadas e reformadas sempre que necessário, aprofundando a discussão sobre direitos e deveres de todos, buscando a formação do cidadão consciente, diminuindo desta forma o constrangimento e o corporativismo durante sua efetivação;

75. Os princípios que norteiam esta construção coletiva devem levar em conta: as diferentes visões de mundo, homem, sociedade, conhecimento, currículo, escola.

76. As regras devem contemplar:

- liberdade de expressão
- flexibilidade
- não cristalização
- respeito às diferenças e ao bem comum
- compreensão, tolerância e solidariedade
- qualificando as relações através da responsabilidade, honestidade às críticas, solidariedade, transparência e diálogo

77. As regras são necessárias para o convívio, favorecendo a aprendizagem, validadas para toda comunidade escolar, definindo papéis e responsabilidades;

78. Convivência centrada no respeito mútuo, garantindo a livre expressão e argumentação entre:

- comunidade escolar
- comunidade escolar e mantenedora
- comunidade escolar e órgãos/entidades afins

79. Respeitada as especificidades das escolas, buscar uma melhor articulação entre as mesmas;

80. Nenhuma regra será estabelecida, sem levar em consideração os preceitos estabelecidos na Constituição do Brasil, do Rio Grande do Sul, no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Orgânica Municipal, principalmente quantos aos aspectos de direitos, deveres e garantias individuais e coletivas;
81. Proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia do cidadão, eliminando medidas punitivas, autoritárias, substituindo-as por medidas educativas, como a sanção por reciprocidade, buscando o respeito, a cidadania e não o medo;
82. O Conselho Escolar é o articulador de meios que contemplam as diferentes expectativas dos diferentes segmentos;
83. A escola tem autonomia para construir a forma de organização de suas regras de convivência, observando os princípios determinados pelo Congresso Constituinte;
84. Estabelecimento de parceria com órgãos que tratam dos direitos das crianças e dos adolescentes;
85. Sendo o ser humano dinâmico e mutável, as regras não são permanentes e definitivas, devendo ser avaliadas constantemente para que reflitam a realidade do grupo, com vistas ao crescimento do mesmo;
86. A disciplina deve ser vista como forma de organização da vida escolar, não como meio de controle do comportamento;
87. A escola e a família devem construir uma relação de parceria respeitando e estabelecendo os papéis que competem a cada uma, buscando uma participação comprometida de todos os segmentos;

Novos princípios

88. Implementar um processo de estudo e discussão no sentido de definir melhor o que seja, quem compõem e qual o papel da equipe diretiva da escola;
89. Garantir o coordenador pedagógico nas Escolas Municipais Infantis e Jardins de Praça que fará parte da Equipe Diretiva;
90. Legalização das E. M. Infantis para garantir a sua existência;
91. Garantia de ingresso do aluno das Escolas Infantis, Jardins de Praça e Especiais nas escolas regulares do município de Porto Alegre;
92. Encaminhamento junto aos órgãos competentes do processo do reconhecimento de uma organização curricular que garanta a expedição do Histórico Escolar nas Escolas Especiais;

93. Ingresso e avanço se dão em qualquer época (respeito à construção do conhecimento do aluno);
94. Considera o erro construtivo como ponto de reflexão, busca de alternativas e desafio para novas construções do conhecimento;
95. As sanções estabelecidas nas regras devem ser por reciprocidade, ou seja, devem estar diretamente relacionadas com a atitude de quem infringir a regra e devem levar à reflexão;
96. É importante que se considere alunos e professores do SEJA como comunidade escolar e como tal são co-autores das regras de convivência estabelecidas na escola;
97. Os pais devem reconhecer suas responsabilidades com relação aos filhos e não esperar que a escola assuma aspectos básicos da educação que devem ser desenvolvidos em casa com a família.
98. As escolas da RME devem estar instrumentalizadas para receber o aluno com necessidades educativas especiais.