

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO –
MESTRADO/DOCTORADO

Carlos Eduardo Berwanger

**EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: UM
ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE PORTO ALEGRE, RS**

Porto Alegre

2020

Carlos Eduardo Berwanger

**EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: UM
ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE PORTO ALEGRE, RS**

Tese de Doutorado em Ciências do Movimento Humano para obtenção do título de doutor na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ORIENTADOR: FABIANO BOSSLE

Porto Alegre

2020

C.E.B

**EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO:
um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS**

Conceito final: A

Aprovado em 26 de agosto de 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Teixeira Maldonado – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – ESEFID/UFRGS

Prof. Dr. Janice Zarpellon Mazo – ESEFID/UFRGS

Prof. Dr. Ricardo Reuter Pereira – ECSV/PUCRS

Orientador – Prof. Dr. Fabiano Bossle – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CIP - Catalogação na Publicação

Berwanger, Carlos Eduardo
Educação Física em tempos de neoliberalismo: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS. / Carlos Eduardo Berwanger. -- 2020. 126 f.
Orientador: Fabiano Bossle.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Educação Física escolar. 2. Neoliberalismo. 3. Prática pedagógica. 4. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 5. Etnografia. I. Bossle, Fabiano, orient. II. Título.

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

Dedico esta tese aos meus três amores. A minha esposa, companheira e educadora, Cristiane, que é exemplo de dedicação ao ensino e a meus filhos, Carlos Henrique e Carolina que me proporcionam, juntos com ela, os momentos mais felizes da minha vida.

A eles peço perdão e agradeço a compreensão pelos períodos de ausência.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

O primeiro agradecimento faço aos meus pais, Ezio Berwanger (*in memoriam*) e Suely Berwanger. Ao meu pai, agradeço por seu exemplo e por todo o carinho, a confiança, a admiração e o amor que depositou em minha educação. Ele não costumava demonstrar seus sentimentos, mas eu tinha a convicção do seu amor por mim, pois percebia, em sua fala e em seu olhar, a alegria de saber de meus feitos no esporte e nos estudos. Fui o primeiro dos cinco filhos a cursar o Ensino Superior e numa universidade pública, o que era motivo de muito orgulho aos dois.

À minha mãe, agradeço por ter dedicado toda sua vida para ficar comigo e com meus irmãos. É uma época difícil de ficar sozinha e, ainda mais, com a responsabilidade de cuidar de quatro filhos. Sua alegria nas minhas conquistas era contagiante. Pena que, dessa vez, ela não se recordará. Porém, tenho a certeza de que ficaria muito, mas muito feliz em saber da minha conclusão de mais um curso de pós-graduação. Já que a doença levou embora as lembranças dela, fico eu com as recordações dos muitos momentos em que nós ríamos e nos abraçávamos com as minhas conquistas. Muito obrigado pai e muito obrigado mãe, por tudo. Amo vocês!

Uma das formas mais tradicionais de agradecer é nominando pessoas que compartilharam momentos de vida conosco e que, de alguma forma, contribuíram com o nosso desenvolvimento pessoal. No meu caso, são tantas pessoas que caminharam comigo que eu, certamente, por esquecimento, serei injusto de não as citar. Portanto, citarei apenas uma pessoa que representará as demais.

Assim, agradeço ao meu orientador, o professor Fabiano Bossle, pela oportunidade de realização deste estudo, pelas orientações, pela parceria e pelos conselhos ao longo de todo o período durante o qual nos conhecemos e convivemos. Foram experiências sempre muito gratificantes e especiais.

Agradeço ao Fabiano por sua inquietude e inconformidade com as condições de injustiça social existentes em nosso país e no mundo, fazendo da ciência e da pesquisa qualitativa, engajada e militante, sua arma para combatê-las. Agradeço por oportunizar aos colegas, professores de Educação Física com os pés no chão das escolas, a possibilidade de qualificação das suas práticas, dos seus trabalhos docentes, através da continuidade dos estudos, contribuindo muito para Educação Física escolar pela diversidade de temáticas abordadas e pela potência dos estudos.

Dessa forma, o Fabiano representa todos meus colegas da academia (graduação, especialização, mestrado e doutorado), meus colegas das escolas (públicas e privadas), das universidades e dos clubes, com os quais convivi ao longo de toda minha trajetória.

Por fim, agradeço aos meus alunos, de todas as gerações e de todos os níveis com os quais tive a grata oportunidade de conviver, por tudo que me ensinaram durante a minha caminhada docente.

MUITO OBRIGADO!

Apesar de Você	E a gente se	licença
Hoje você é quem	amando	E eu vou morrer de
manda	Sem parar	rir
Falou, tá falado	Quando chegar o	Que esse dia há de
Não tem discussão,	momento	vir
não	Esse meu	Antes do que você
A minha gente	sofrimento	pensa
hoje anda	Vou cobrar com	Apesar de você
Falando de lado	juros, juro	Amanhã há de ser
E olhando pro	Todo esse amor	Outro dia
chão, viu	reprimido	Você vai ter que
Você que inventou	Esse grito contido	ver
esse estado	Este samba no	A manhã renascer
E inventou de	escuro	E esbanjar poesia
inventar	Você que inventou	Como vai se
Toda a escuridão	a tristeza	explicar
Você que inventou	Ora, tenha a fineza	Vendo o céu
o pecado	De desinventar	clarear
Esqueceu-se de	Você vai pagar e é	De repente,
inventar	dobrado	impunemente
O perdão	Cada lágrima	Como vai abafar
Apesar de você	rolada	Nosso coro a
Amanhã há de ser	Nesse meu penar	cantar
Outro dia	Apesar de você	Na sua frente
Eu pergunto a você	Amanhã há de ser	Apesar de você
Onde vai se	Outro dia	Amanhã há de ser
esconder	Inda pago pra ver	Outro dia
Da enorme euforia	O jardim florescer	Você vai se dar
Como vai proibir	Qual você não	mal
Quando o galo	queria	Etc. e tal
insistir	Você vai se	Lá lá lá lá lá
Em cantar	amargar	
Água nova	Vendo o dia raiar	(CHICO
brotando	Sem lhe pedir	BUARQUE, 1970)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. NATUREZA DO DOCUMENTO: Tese de Doutorado
2. INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3. ÓRGÃO/UNIDADE: Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano - PPGCMH
4. LINHA DE PESQUISA: Formação de Professores e Prática Pedagógica
5. TÍTULO DA TESE DE DOUTORADO – Educação Física em tempos de neoliberalismo: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
6. PROBLEMA DE PESQUISA: Como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre constroem suas práticas pedagógicas em tempos de avanços de políticas neoliberais?
7. OBJETIVO GERAL: Compreender, descrever e interpretar como os professores de Educação Física das escolas municipais de Porto Alegre constroem suas práticas pedagógicas em tempos de avanços de políticas neoliberais.
8. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
 - Compreender como os professores articulam os referenciais teóricos com a prática pedagógica dos professores de Educação Física;
 - Identificar os impactos do período político atual na construção da prática pedagógica na perspectiva dos professores;
 - Identificar os aspectos do percurso formativo do professor de Educação Física que contribuem com o processo de construção das práticas pedagógicas;
 - Interpretar os significados produzidos durante o processo de construção da prática pedagógica de Educação Física;
 - Analisar os aspectos simbólicos produzidos e compartilhados na cultura das escolas estudadas a partir da Educação Física.
 - Compreender e interpretar as relações da prática pedagógica com as políticas públicas educacionais e sociais.

RESUMO

Esta tese de doutorado possui como temática a construção da prática pedagógica dos professores de Educação Física de escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A motivação para o delineamento do problema de investigação foi a intensificação das políticas neoliberais implementadas pela gestão municipal, 2017-2020. Assim, o objetivo foi compreender, descrever e interpretar este contexto a partir da seguinte questão norteadora: como os professores de Educação Física constroem suas práticas pedagógicas em tempos de avanços de políticas neoliberais? Para tanto, na primeira parte, faço uma contextualização do problema na qual apresento o cenário político atual em que o estudo foi realizado, as reflexões sobre a Educação Física escolar, os impactos das políticas neoliberais no componente curricular e os caminhos particulares que conduziram à construção do problema de pesquisa. Na segunda parte, apresento as decisões teórico metodológicas, que foram embasadas nos conceitos da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Foram utilizados a entrevista semiestruturada, o questionário, a observação participante, a análise documental e o diário de campo, como instrumentos de coleta de informações. Na terceira parte, descrevo a análise e a interpretação dos resultados, em dois capítulos: “A Cultura Docente e a Prática Pedagógica” e “A Prática Pedagógica e o Neoliberalismo”. Com esse estudo, foi possível compreender que a prática pedagógica é construída a partir do diálogo com as diversas culturas escolares e que o neoliberalismo busca desconstituir essas relações, dificultando ao máximo as possibilidades do trabalho coletivo.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Neoliberalismo. Prática Pedagógica. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Etnografia.

ABSTRACT

The current doctorate thesis presents the designing of pedagogical practices of Physical Education teachers of the Municipal Schools of Porto Alegre. The motivation for the delineation of the investigation problem was the intensification of neoliberal policies implemented in the municipal management from 2017 to 2020. For this reason, the purpose of this study was to comprehend, describe and interpret this context from the following guiding question: how do Physical Education teachers design their pedagogical practices in times of neo-liberal policy advancements? Therefore, in the first part, an approximation of the problem is made, and the current political scenario is presented, in which the study was carried out; the considerations about Physical Education in schools; the impact of neoliberal policies in the syllabus of Physical Education; and the particular paths that led to the construction of the problem of the research. In the second part, the theoretical and methodological decisions are presented, which were based on the concepts of qualitative research of the ethnographic type. A semi-structured interview, a questionnaire, an observation of the participants, a documental analysis, and a field journal were used as instruments to collect data. In the third part, the analysis and the interpretation of the results are described in two chapters: “The Teaching Culture and the Pedagogical Practice” and “The Pedagogical Practice and the Neo-Liberalism.” It was possible to understand from this study that the pedagogical practice is designed from the dialog with diverse scholar cultures, and neo-liberalism tries to deconstruct these relations, making it more challenging to work collectively.

Keywords: Scholar Physical Education. Neo-liberalism. Pedagogical Practices. Municipal Schools of Porto Alegre. Ethnography.

RESUMEN

Esta tesis doctoral posee como temática la construcción de la práctica pedagógica de los profesores de Educación Física de escuelas de la Red Municipal de Porto Alegre. La motivación para señalar el problema de investigación fue la intensificación de las políticas neoliberales puestas en práctica por la gestión municipal, 2017-2020. Por eso, el objetivo es comprender, describir e interpretar este contexto a partir de la siguiente cuestión impulsora: ¿cómo los profesores de educación física construyen sus prácticas pedagógicas en tiempos de avances de políticas neoliberales? Para este propósito, en la primera parte se hace un acercamiento al problema donde se presenta el escenario político actual en el que se realizó el estudio, las reflexiones sobre la Educación Física escolar, los impactos de las políticas neoliberales en el componente curricular y los caminos particulares que condujeron a la construcción del problema de pesquisa. En la segunda parte, se presentan las decisiones teórico-metodológicas que basaron en los conceptos de la pesquisa cualitativa de tipo etnográfico. Se utilizaron como instrumentos para la coleta de informaciones la entrevista semiestructurada, el cuestionario, la observación participativa, el análisis documental y el diario de campo. En la tercera parte, se describe el análisis y la interpretación de los resultados en dos capítulos: “La Cultura Docente y la Práctica Pedagógica” y “La Práctica Pedagógica y el Neoliberalismo”. Se comprendió, con este estudio, que la práctica pedagógica es constituida a partir del diálogo con las diferentes culturas escolares y que el neoliberalismo busca deshacer estas relaciones, dificultando al máximo las posibilidades del trabajo colectivo.

Palabras claves: Educación Física escolar. Neoliberalismo. Práctica Pedagógica. Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre. Etnografía.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ATEMPA: Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre
- CARRIS: Companhia Carris Porto Alegrense de Transporte Coletivo
- CONBRACE: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
- DIMEEF: Didática e Metodologia de Ensino na Educação Física
- DMAE: Departamento Municipal de Água e Esgoto
- DOPA: Diário Oficial de Porto Alegre
- EJA: Educação de Jovens e Adultos
- ESEF/UFRGS: Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- ESEFID/UFRGS: Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- F3P-EFICE: Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
- IPA: Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista
- LUME: Lume Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- PDT: Partido Democrático Trabalhista
- PPGCMH: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
- PROCEMPA: Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre
- PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira
- PT: Partido dos Trabalhadores
- PUCRS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- SIMPA: Sindicato dos Municipários de Porto Alegre
- SME: Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer
- SMED: Secretaria Municipal de Educação
- SMEDPOA: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
- UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNILASALLE: Centro Universitário La Salle
- UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tabela criada pela Atempa para ilustrar as mudanças na rotina escolar, de acordo com os professores.	37
Figura 2 – Tabela que explica as mudanças na rotina escolar, disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação nas redes sociais.....	38

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA	18
2.1 CENÁRIO DA PESQUISA	18
2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	29
2.3 AS POLÍTICAS DA GESTÃO 2017-2020 E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR....	35
2.4 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	45
3 DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	50
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	50
3.2 OS PARTICIPANTES DA ETNOGRAFIA	55
3.3 O CAMPO DA INVESTIGAÇÃO.....	57
3.4 ESCOLAS PARTICIPANTES	60
3.5 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO.....	61
3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES.....	62
3.6.1 A observação participante	62
3.6.2 A entrevista semiestruturada	64
3.6.3 Análise documental	66
3.6.4 Diário de campo	68
3.7 O ESTUDO PRELIMINAR.....	69
3.8 A VALIDEZ INTERPRETATIVA.....	70
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	72
4.1 A CULTURA DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	72
4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O NEOLIBERALISMO.	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	109
APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA	110
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	111
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	114
APÊNDICE E – ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR EDU EM 17/12/2019, ÀS 10H30	115
APÊNDICE F – REGISTRO DE OBSERVAÇÃO	125

1 INTRODUÇÃO

A história ainda não acabou e o futuro ainda não está escrito, mas ele será o resultado do que as gerações atuais desejam e fazem do presente.

(SANTOMÉ, 2013).

Este documento é o relatório final da Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O estudo nasceu da percepção do contexto vivido nos últimos anos nas escolas municipais de Porto Alegre.

Trabalho na SMED desde 2005 e, em nenhum momento, nós, professores, fomos tão violentamente atacados como no período da atual gestão. Desde os primeiros meses desta administração, que iniciou em janeiro de 2017, os servidores públicos municipais têm enfrentado situações de desvalorização e de precarização das suas funções e dos serviços públicos em geral. Mudanças nas rotinas escolares, alterações no plano de carreira dos servidores municipais, aumento do desconto previdenciário, fim das promoções por tempo de serviço, encerramento de projetos e programas extracurriculares, diminuição das turmas de tempo integral, fechamento de turmas da EJA, não abertura de concursos públicos para o suprimento das vagas existentes, tanto pra funcionários de escolas como para a guarda municipal e para professores, entre tantas outras, foram algumas das ações que trouxeram implicações, prejuízos e sérios comprometimentos aos municipais realizados pela gestão atual.

Portanto, é um estudo que se originou no dia a dia, no chão das quadras das escolas. Emergiu da necessidade de compreender e de estudar a minha própria prática pedagógica, da minha militância de mais de trinta anos na área da Educação Física escolar, da minha caminhada no meio acadêmico como professor do Ensino Superior e como aluno de pós graduação, da minha atuação política, que luta por um mundo com mais igualdade de oportunidades e com mais justiça social.

Assim, o tema desta investigação está relacionado ao meu cotidiano de professor de Educação Física e é fruto de minhas inserções no mundo real. (MINAYO, 1994). Portanto, dentro de um universo de possibilidades que se configuram como grandes questões de investigação e de estudos mais aprofundados, fiz a opção por compreender, analisar e interpretar as práticas escolares da Educação Física, pois, de acordo com Vago (1999), é cada

vez mais importante pesquisá-las para que possamos conhecer diferentes culturas escolares, bem como suas possibilidades e seus problemas. Por isso, meu estudo não é neutro, tendo em vista que emerge da minha consciência de classe construída em muito tempo de docência em escolas e de minha militância política, que se constituiu com uma forte vinculação com as classes populares, com os marginalizados e com os invisibilizados pelas elites sociais mundiais, brasileiras, estaduais e municipais.

Da mesma forma, para Borges (2003), é significativo estudar a Educação Física escolar para promover uma aproximação entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas. Segundo Palma et al. (2008), muitos pesquisadores, nos últimos anos, têm dedicado seus estudos à Educação Física escolar, buscando o entendimento dos fenômenos presentes no processo de ensino e de aprendizagem desse campo do conhecimento. Entretanto, acredito que os temas de investigação, mesmo que semelhantes, apresentam singularidades específicas referentes ao momento e ao contexto nos quais são realizados.

Assim, diferentemente de minha pesquisa anterior¹, de mestrado, em que estudei a perspectiva dos alunos, esta investigação foi realizada a partir do olhar dos professores. Dessa vez, meu objetivo foi compreender, descrever e interpretar como os professores de Educação Física das escolas municipais de Porto Alegre constroem suas práticas pedagógicas em tempos de avanços de políticas neoliberais. Além do objetivo principal, também tinha interesse em entender os demais aspectos do processo educativo. Portanto, busquei conhecer a organização e estrutura das aulas, os conteúdos, as metodologias, as bases teóricas de sustentação das práticas pedagógicas, as demandas percebidas pelos professores e, ainda, os sentimentos e as percepções sobre a conjuntura política atual. Todos os elementos contribuíram para as reflexões e interpretações finais.

Dessa forma, organizei este documento em quatro momentos. O primeiro, em que realizo uma aproximação com o problema de investigação e apresento o marco teórico, que está sustentado em autores identificados com as teorias da sociologia, filosofia e pedagogia da educação e em autores de referência na área da Educação Física escolar. Como se trata de um estudo transversal, utilizei, também, bibliografias dos meios de comunicação, pois marcam a contemporaneidade da pesquisa.

No primeiro momento, começo apresentando o cenário macro social no qual a pesquisa foi realizada e identifico os avanços das políticas neoliberais, neoconservadores e seus impactos

¹ BERWANGER, Carlos Eduardo. **A relação entre esporte e educação na perspectiva dos alunos do ensino médio das escolas particulares**. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. 119f.

na educação. Sigo com a apresentação das reflexões acerca da legitimidade da disciplina de Educação Física nas escolas e estabeleço minha compreensão sobre a relação com as políticas neoliberais impostas pelo governo municipal e os efeitos na prática pedagógica dos professores de Educação Física. Finalizo com a descrição do processo pessoal de construção do problema de investigação. Nesse sentido, descrevo minha caminhada escolar, esportiva, acadêmica e profissional para demonstrar que a pesquisa não é neutra e foi desenvolvida de forma posicionada, situada a partir das minhas concepções de mundo.

No segundo momento, apresento as decisões metodológicas que conduziram a investigação. Denomino de decisões metodológicas, pois entendo que existem muitas possibilidades e formas de estudo de um determinado fenômeno. Portanto, fiz a opção pelo método qualitativo do tipo etnográfico, como o caminho metodológico para esta investigação, por entender que esse modelo de pesquisa é o mais adequado ao marco teórico e o mais alinhado aos conceitos dos diferentes autores que o entendem como um modelo que possibilita a interpretação das culturas de um determinado grupo social. Assim, descrevo a trajetória da etnografia que realizei em duas escolas da Rede Municipal.

Na sequência, no terceiro momento, com base nas informações adquiridas através dos instrumentos de coleta de informações utilizados no campo de estudo, identifiquei as unidades de significado e construí as categorias de análise. Basicamente, as categorias de análise se originaram das entrevistas semiestruturadas, pois estas foram organizadas em quatro blocos temáticos. O primeiro e o segundo possibilitaram compreender as trajetórias de vida e as rotinas de organização da prática pedagógica dos professores. O terceiro e o quarto bloco permitiram compreender as percepções dos professores sobre a conjuntura política atual e as relações que estabelecem com a construção das práticas pedagógicas. A categorização dessas unidades de significados deu origem aos dois capítulos da interpretação dos resultados: “A Cultura Docente e a Prática Pedagógica” e “A Prática Pedagógica e o Neoliberalismo”.

Compreender a cultura docente a partir dos conceitos de Molina Neto (1996), Pérez Gómez (2001) e Geertz (1989) foi fundamental para entender a construção da prática pedagógica dos professores, como um processo coletivo, dialógico e, ainda, como um processo sustentado pelos modos de vida, pelos costumes, pelos modos de pensar, pelos jeitos de fazer, pelos conhecimentos e pelas experiências.

Da mesma forma, compreender o neoliberalismo a partir dos conceitos de Torres Santomé (2003), Bauman (2007), Pérez Gómez (2001), Dardot (2016) e Laval (2016) foi fundamental para entender como as políticas da atual gestão municipal de Porto Alegre impactam na construção da prática pedagógica dos professores de Educação Física;

principalmente, pela perspectiva de que o neoliberalismo promove uma nova ordem social, uma nova racionalidade, uma nova subjetividade, que reproduz o modelo de economia empresarial para todas as esferas da sociedade.

No quarto momento, apresento as considerações finais, nas quais realizo um fechamento das ideias construídas ao longo do processo de pesquisa. Descrevo as reflexões e sentimentos que tive como pesquisador no decorrer do percurso. Conto como foi a caminhada, quais foram as dificuldades, as limitações da pesquisa e as possibilidades de avanços dos estudos. Argumento porque considero que o problema de investigação foi satisfatoriamente respondido e porque entendo que o objetivo geral da pesquisa foi atingido.

2 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

Entendo, como aproximação ao problema, a apresentação da revisão de literatura da área da Educação Física e das demais áreas relacionadas ao estudo, na qual estará uma síntese das ideias, em diferentes perspectivas, dos diversos autores que abordam o tema a ser estudado. Assim, como se trata de uma investigação com base na Sociologia da Educação, apresento reflexões trazidas por autores que se identificam com a temática do neoliberalismo e suas implicações na Educação em geral e, em particular, na Educação Física escolar.

Da mesma forma, penso que também é possível, nesse momento, apresentar uma discussão crítica com esses autores, contrapondo, divergindo ou corroborando com suas análises e concepções (MATTOS, 2004), pois acredito na pesquisa científica como um processo a ser construído, reconstruído e ressignificado ao longo de todo o trabalho investigativo. Assim, estou assumindo um tipo de texto orientado por uma corrente de pensamento crítica, que inclui as perspectivas teóricas fundamentais à compreensão do fenômeno do estudo e, também, é demarcada por uma interpretação sobre essas referências, articuladas com minha própria prática pedagógica e leituras de mundo. (FREIRE, 1987).

2.1 CENÁRIO DA PESQUISA

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa, resumidamente, é compreender como o professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre constrói a sua prática pedagógica em tempos de avanços de políticas neoliberais, penso que é fundamental situar o macro contexto no qual será desenvolvida a investigação, pois a apresentação do cenário ajudará na identificação das lentes com as quais realizei o estudo. Da mesma forma, sendo realizada em escolas municipais, nos tornamos dependentes, em grande parte, das políticas dos diferentes governos que se sucedem. Portanto, entendendo que a prática pedagógica, de maneira geral, é um ato político e que, em particular, a aula de Educação Física é o resultado de um complexo processo que leva em consideração vários aspectos na sua construção (intencionalidade, objetivos, representações sociais, relações interpessoais, concepções pedagógicas, entre outros). Assim, penso que é importante descrever o momento histórico no qual a mesma está situada. No mesmo sentido, ao fazer essa análise da conjuntura atual, identifico o marco teórico que constituiu essa investigação, pois acredito que, quando faço a opção por determinadas leituras, afirmo minhas posições político-ideológicas com as quais sustento as minhas argumentações e estabeleço as relações com o tema estudado.

Para Torres Santomé (2013), um conceito que passou a ser essencial na hora de analisar os fenômenos é o da globalização, pois, segundo o autor, é um processo que está afetando todas as esferas da sociedade, de todos os países, envolvendo todas as pessoas:

Todavia, a globalização não se refere unicamente ao fenômeno de uma maior interconexão dos mercados de trabalho e dos fluxos de capital em um cenário de escala planetária, mas também ao conjunto de transformações que caracterizam todas as dimensões da vida cotidiana da maioria dos seres humanos: os hábitos de trabalho e lazer, os produtos culturais utilizados, a variedade dos produtos de alimentação consumidos, o tipo de relações sociais, de trabalho e pessoais que são estabelecidas, etc. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 88).

O autor prossegue ressaltando que a globalização, entendida como uma maior comunicação e interdependência dos países, tem um significado positivo. No entanto, o que está pautando-a, nas esferas política, cultural e econômica, é uma perspectiva neoliberal e, dessa forma, passa a assumir um viés negativo, pois o neoliberalismo é claramente um modelo econômico que privilegia as elites, grupos com maior acúmulo de capitais, principalmente, de capital financeiro e cultural, garantindo que se estabeleçam as relações hegemônicas de poder nas sociedades capitalistas. Essas relações de poder interferem em todos os demais processos e instituições sociais e determinam as condições de vida das populações, indicando estratégias de manutenção dessa ordem social que prioriza poucos e marginaliza muitos.

Atualmente, as políticas neoliberais têm se intensificado cada vez mais, passando a ser objetivamente perseguidas e implementadas pelos governos da grande maioria dos países no mundo, o que gera consequências como a miséria, a fome, a concentração de renda, o individualismo, o consumismo, a exclusão, a privatização, entre outras.

A manutenção desse sistema depende de vários aspectos, mas a principal estratégia adotada é a que determina a diminuição dos Estados, a transformação em Estados mínimos, ou seja, o deslocamento das funções que deveriam ser do poder público para a iniciativa privada e para os indivíduos. Torres (2003) afirma que:

[...] o Estado é quem garante as condições que permitem colocar em prática o princípio da igualdade de oportunidades; se o seu desaparecimento é solicitado pelas posições neoliberais, é óbvio que esse princípio de justiça social será ameaçado, ou, inclusive, não poderá ser exercido. (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 82).

Na mesma linha, Bauman (2001, p. 50) aponta que, numa perspectiva de vida nesta fase da modernidade, conceituada pelo autor de modernidade líquida, a única coisa que se espera do poder público é que ele observe e garanta os direitos humanos, para que cada indivíduo possa

seguir seu caminho em paz, com segurança e tranquilidade a partir de um projeto de assepsia social, ou seja, prendendo bandidos e mantendo as ruas “limpas” de pedintes ou estranhos maus.

Jogar a responsabilidade do sucesso ou do fracasso para os indivíduos retira a necessidade de oferecimento de oportunidades iguais para todos, mantém e reforça a segregação e a hierarquização social e sustenta a lógica empresarial de mercado capitalista, conservadora e neoliberal que, conseqüentemente, em muitas regiões do mundo promovem o aumento da corrupção e da insegurança, diminuem os serviços de ajuda às populações mais necessitadas e estimulam a competição entre as pessoas. (TORRES, 2003; BAUMAN, 2009).

Dardot e Laval (2016), do mesmo modo, afirmam que o neoliberalismo caminha para além de uma ideologia ou uma política econômica, mas se configura como uma nova “razão social”, uma nova subjetividade, que organiza e estrutura a conduta dos governos, mas também da sociedade, dos governados:

A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo *racionalidade* não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

No Brasil, mesmo durante o período em que foi governado por uma frente de partidos alinhados com a esquerda política e apesar dos inúmeros projetos e programas que foram desenvolvidos no sentido de uma maior igualdade de oportunidades, não foi possível romper totalmente com a lógica neoliberal imposta pelos grandes conglomerados empresariais e pelos países com maior poder econômico, bem como suas agências internacionais. O governo federal manteve as características básicas da administração pública gerencial e não conseguiu repetir ou adequar as experiências dos modelos societários de administração implementados em várias cidades do País, quando governadas por essas mesmas frentes da esquerda política. (PAULA, 2007). Especificamente na área da Educação, o processo foi semelhante. Desde o início da redemocratização ocorrida no final da década de 80 e início da de 90, a educação de mercado ganhou forças e passou a orientar as propostas curriculares, mesmo nos governos progressistas que antecederam ao golpe de 2016.

Ao contrário, grupos da direita política brasileira, grandes empresários de diversos setores, banqueiros e uma grande parcela da classe média com maior capital econômico lutaram, com apoio total da mídia nacional e internacional, com todas as forças, para retomarem

o poder. Neste sentido, no caso brasileiro, houve uma mobilização muito bem articulada pelos setores mais conservadores da sociedade para tirar o Partido dos Trabalhadores da presidência da república, tendo em vista que estes haviam vencido o pleito eleitoral de 2002 e assumiram o governo nacional no primeiro dia do ano seguinte.

Essas manobras tomaram grande vulto em junho de 2013, quase um ano antes das eleições presidenciais de 2014, período em que aconteceram enormes manifestações populares que ocuparam as ruas de um conjunto significativo de cidades espalhadas pelo país. Esses grupos foram apoiados pela grande mídia brasileira que, de forma sensacionalista, afirmava que “o gigante acordou” (em alusão ao povo brasileiro) e foram embalados pelas facilidades de organização proporcionadas pelas redes sociais. Se diziam politicamente “apartidárias” e, apesar de alguns manifestarem que o foco principal era o fim da corrupção, não tinham uma motivação específica, mas um conjunto de insatisfações genéricas contra os governos e seus órgãos paralelos, como o Congresso Nacional, as assembleias legislativas e outras instituições.

A partir desse momento, começaram a ter visibilidade inúmeras ações promovidas pelos órgãos responsáveis (Ministério Público, Polícia Federal, Tribunais Federais e outros) no sentido de investigar, desvelar e combater a corrupção no País. A ação de maior repercussão e exposição midiática foi empreendida sobre uma empresa de grande destaque no cenário nacional e internacional do ramo petrolífero e envolvia um número expressivo de empreiteiras, além de movimentação de recursos financeiros vultosos, inclusive, para os financiamentos das campanhas dos políticos de quase todos os partidos e de todos os estados brasileiros. Essa operação foi denominada e é conhecida como “Lava Jato²” e teve seu fórum jurídico na cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná; apresenta muitas ramificações e vem sendo desdobrada em várias fases, cada qual com uma nomenclatura específica.

A mídia, principalmente a televisiva, fez um verdadeiro bombardeio de informações nos principais telejornais das suas emissoras, responsabilizando o PT e suas administrações, mesmo que muitas das denúncias indiquem outros partidos, pelos escândalos de corrupção que estavam e estão sendo investigados no País. Como consequência, houve uma polarização na opinião pública do povo brasileiro, que posicionou-se em lados extremos: as pessoas a favor do governo e as que eram contrárias. A imprensa brasileira foi a grande responsável por uma construção narrativa que vinculava os partidos mais alinhados ao pensamento de esquerda à corrupção, ao comunismo de outros países, às más administrações e aos roubos cometidos por políticos corruptos. Dessa forma, nas manifestações (principalmente nas redes sociais) se tornaram

² Maiores informações sobre a Lava Jato podem ser acessadas diretamente no site do Ministério Público Federal: <http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/lava-jato/entenda-o-caso>

comuns o uso de expressões como “PeTralhas”, “Esquerdalhas”, “corruPTos”, “gentalha”, “quadrilha”, “ladrões”, atribuídas aos apoiadores do governo.

Mesmo com toda essa carga negativa, o PT venceu as eleições presidenciais de 2014, no segundo turno, contra um candidato do Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB, porém com uma diferença percentual muito pequena, intensificando a dualidade direita/esquerda e causando uma indignação da parcela da população alinhada com o pensamento da direita política, mais conservadora e derrotada nas urnas no processo democrático do voto. Essa situação deu a oportunidade aos partidos de oposição (com o apoio do partido do vice-presidente e do próprio vice) e aos setores conservadores da sociedade de se articularem em prol de inviabilizar a continuidade do governo, criando uma crise política, econômica e social que resultou, ao fim, no processo de impedimento da presidenta eleita, por uma motivação totalmente inconsistente, ocorrido em 2016 e, conseqüentemente, segundo a Constituição Federal, na posse do, então, vice-presidente como o novo chefe de Estado.

A partir deste momento, passou a ser legitimado um conjunto de reformas que visavam colocar o País no “rumo certo” ou “no caminho do progresso”. Medidas que estavam aguardando a oportunidade na agenda dos setores neoliberais, tais como a reforma trabalhista, que retira direitos e conquistas dos trabalhadores; o congelamento dos investimentos em saúde e educação públicas³ por 20 anos, que inviabiliza a continuidade de projetos das áreas; a reforma da previdência pública, que posterga a possibilidade de aposentadoria; o encerramento de programas sociais, que, com seu fim, promove a exclusão das classes menos favorecidas e o aumento da pobreza; a abertura dos caminhos da terceirização de atividades fins das empresas; entre outras medidas.

A culminância desse fenômeno aconteceu nas eleições de 2018, quando foi eleito um presidente que havia apresentado claramente à sociedade, em sua campanha, medidas econômicas liberais, de Estado mínimo e conservadoras, que retirariam direitos dos trabalhadores e da população com menor poder econômico e que promoveriam ataques às diversas instituições da sociedade em áreas fundamentais como o Meio Ambiente, a Educação, a Ciência, entre outras.

A expectativa se confirmou já no primeiro ano de seu governo, pois acentuou a reforma trabalhista (iniciada logo após o golpe), aprovou e instituiu a reforma da previdência pública, abriu as portas para a privatização das grandes empresas nacionais e intensificou a redução dos investimentos nas áreas da saúde e da educação, sucateando a esfera pública e prejudicando a

³ Projeto de Emenda Constitucional, PEC 95/2016 disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm

maior parcela da população brasileira. Mais adiante, seguiu uma linha de desmoralização das instituições, como o Supremo Tribunal Federal e o Congresso Nacional e, inclusive, promoveu e participou de atos antidemocráticos e anticonstitucionais que pediam o retorno da ditadura militar.

Para Grabowski (2019, p. 46), “O Estado Social está sendo consciente e deliberadamente desestruturado para a restauração do Estado do Capital e do mercado”. O mesmo autor segue afirmando que a suspensão ou retração das políticas e programas anteriormente vigentes condenarão nosso país a mais um grande período de atraso e estagnação, principalmente, no campo da educação.

Vago (2019, p. 24), em sua palestra no CONBRACE, intitulada de *Democracia e Educação do corpo em tempos de (contra)reformas educacionais*, demonstra preocupação com as medidas do primeiro ano do governo Bolsonaro:

Diante dessas circunstâncias, e agora retomando o mencionado perigo de ‘desconstitucionalização’ do Brasil, outros perigos derivam. Cito alguns deles a seguir, dentre tantos. A começar pelo risco de ‘desnacionalização do Brasil’, que se expressa em um ataque à soberania nacional, com a entrega de riquezas naturais (especialmente o petróleo) e de todo o patrimônio nacional estratégico (empresas estatais, especialmente a Petrobrás). Tenta-se implantar um ultraneoliberalismo devastador e perverso: vender tudo, privatização radical de tudo. E, certamente, inclui-se aí o ‘grande mercado da Educação’ – colocando em risco o sentido público da Educação. (VAGO, 2019, p. 24).

Na sequência, o autor apresenta em nota de rodapé que há uma compreensão compartilhada entre estudiosos de que a disputa pelo petróleo define o poder mundial, estando no cerne de disputas e que, em razão dele, golpes políticos são efetivados e governos são interrompidos. Afirma ainda que, no Brasil, analistas ponderam que teria sido a descoberta do Pré-sal a “grande causa escondida” do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Assim, é possível afirmar que o fenômeno ocorrido no Brasil atende a um interesse crescente no mundo que é o da transformação do Estado de Bem-Estar em algo obsoleto, reduzindo tudo o que existe na sociedade a serviços e produtos de consumo, que as pessoas podem adquirir e consumir graças aos seus recursos econômicos e determinando que a única tarefa do Estado é proporcionar as condições para estimular o consumo. (TORRES SANTOMÉ, 2003). O mesmo autor, escrevendo uma década antes, parece descrever o que viria a acontecer no Brasil na década seguinte:

[...] o Estado social, mais preocupado com os grupos sociais menos privilegiados e com a garantia de uma qualidade de vida satisfatória para todos os cidadãos e cidadãs, é satanizado. Os propagandistas do neoliberalismo o apresentam como a principal

ameaça às liberdades individuais, ocultando ao mesmo tempo que os atuais governos conservadores dos principais países do denominado “mundo desenvolvido” estão subjugados a interesses particulares, favorecendo de forma descarada determinadas empresas privadas a eles unidas por interesses ideológicos ou outros interesses econômicos (não esqueçamos a origem de muitas doações para as campanhas eleitorais desses partidos conservadores, nem a facilidade de acesso à mídia controlada por essas corporações privadas, etc). (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 31).

Portanto, demonstra como as ações neoliberais de redução do Estado Social e de empoderamento dos grupos com maior capital econômico parecem seguir uma certa padronização para alcançar seus objetivos, ou seja, seguem a linha de crítica às políticas que promovem maior justiça social, afirmando que essas são as vilãs das liberdades individuais. Em Porto Alegre, cidade em que foi realizada a investigação, o processo também apresenta muitas semelhanças com a descrição do autor e com o caso brasileiro apresentado acima. No ano de 1989, uma coalisão de partidos de esquerda (Frente Popular) lideradas pelo PT, assumiu o governo da cidade, substituindo o então governo do Partido Democrático Trabalhista – PDT, que, apesar de também ser um partido alinhado muitas vezes com a esquerda política, fez um governo em que poucas mudanças em relação aos anteriores foram verificadas, marcando uma forma mais conservadora de gestão.

A partir do ingresso da Frente Popular na administração da cidade, houve mudanças significativas, pois a premissa básica estabelecida pelo governo era de promover uma radicalização no sentido da participação popular na definição das políticas públicas, ou seja, uma ideia radical de democracia. (GANDIN, 2011). Assim, entre muitos projetos desenvolvidos a fim de materializar esse complexo conceito, é importante destacar duas ações emblemáticas para a cidade: o Orçamento Participativo⁴ e a Escola Cidadã.

Essas propostas, somadas às demais, garantiram ao governo da Frente Popular a manutenção da administração municipal por quatro gestões seguidas, permanecendo, assim, por dezesseis anos. A criação de espaços públicos de decisão que quebraram com o paradigma da democracia representativa e abriram oportunidades para a democracia direta, comprometendo a cultura de verticalização do aparelho estatal (AZEVEDO, 1997) foram ações reconhecidas por diversos líderes mundiais, de diferentes países e de áreas de atuação distintas, resultando numa experiência de contraponto e de resistência aos modelos menos democráticos e mais liberais:

Mas como linha de trabalho e como organização de mobilização progressista no nível mundial, penso que o Fórum Social Mundial (FMS) é uma das organizações que está

⁴ Mais informações podem ser obtidas no site: www2.portoalegre.rs.gov.br/op.

fazendo os maiores esforços para buscar alternativas mais justas que permitam a formação de um planeta mais justo. Esse fórum, cujo primeiro encontro teve lugar em 2001 na cidade de Porto Alegre, no Brasil, atualmente já é uma referência mundial na tarefa de coordenar e estruturar os inúmeros movimentos sociais e a sociedade civil em geral. Como está declarado em sua carta de apresentação, o Fórum Social Mundial é um espaço para o debate democrático de ideias, de formulação e intercâmbio de propostas, de coordenação de movimentos sociais, redes, ONGs e demais organizações da sociedade civil que se opõem às políticas neoliberais e a qualquer outra forma de imperialismo. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 134).

Contudo, num processo normal de desgaste em virtude do longo período de gestão e com a forte pressão de setores conservadores do município, nas eleições municipais de 2004 o PT foi derrotado por uma coalisão de centro/direita que tinha como slogan de campanha a seguinte afirmativa: “A cara da cidade. O nome da mudança”. Segundo os candidatos (prefeito e vice), a continuidade dos bons projetos seria garantida, mas mudariam o que era preciso: “fica o que tá bom, muda o que não tá”. (MARTINS, 2006).

Esse fato levou algumas pessoas e autores como Apple, Au e Gandin (2011), por exemplo, a entenderem e acreditarem que a promessa de não mudar a maior parte das políticas implementadas pelo PT indicaria que as referidas políticas já seriam orgânicas na vida da cidade. Apple, Au e Gandin (2011, p. 25) se declaravam otimistas quanto ao impacto das iniciativas democráticas estruturadas durante os governos da Frente Popular, inclusive afirmando que “As transformações de Porto Alegre representam novas alternativas na criação de uma cidadania ativa [...] não só para agora, mas também para as gerações futuras.” Realmente, durante os governos que sucederam ao PT, poucas mudanças foram implementadas e realizadas e, assim, levava-se a pensar que as anteriormente construídas, com grande participação popular, seriam duradouras.

Porém, algumas ações como o sucateamento das escolas, a forma autoritária de gestão, a priorização de obras que atendem os interesses privados, a terceirização de serviços públicos, as ameaças de atrasos e não pagamento dos salários do funcionalismo municipal, entre outras, passaram a dar indicativos de que as políticas públicas não estavam incorporadas à vida da cidade e sim aos interesses dos diferentes governos que a administram.

A prova de que estavam errados aqueles que pensavam que as políticas já eram orgânicas na cidade veio com as eleições municipais de 2016, que tiveram como “vencedor”⁵ um projeto do PSDB. Poucos meses após a posse, algumas das conquistas construídas pela comunidade durante os dezesseis anos de administração da Frente Popular começaram a desabar, através de decretos enviados pelo prefeito ao legislativo municipal, sem nenhum

⁵ Vencedor entre aspas, pois o resultado final apontou um número muito superior de votos brancos, nulos e abstenções (44,29%). Fonte: <http://www.tre-rs.jus.br/>.

debate com a população, nem com os setores envolvidos. Determinações diretas da gestão e carentes de uma análise de contexto, numa clara tentativa de realinhamento das políticas públicas com os interesses de setores neoliberais e neoconservadores.

A primeira manobra foi a alteração das rotinas escolares, medida que continha desvantagens significativas como a redução do tempo de aula dos alunos, a impossibilidade de haver reuniões entre os professores, a falta de cuidados com os alunos nos intervalos, a diminuição na oferta de refeições, a priorização de determinados conteúdos escolares (áreas lógico-matemáticas e linguísticas) em detrimento das demais, a redução de carga horária de projetos extracurriculares, a não flexibilização da carga horária dos professores, o fim da possibilidade de realização das horas atividades fora da escola, a diminuição da oferta de turmas de tempo integral, o fechamento de turmas da EJA, o fim de projetos pedagógicos realizados interdisciplinarmente, novas diretrizes para eleição de diretores de escola, entre muitas outras medidas de caráter mais subjetivo que interferem diretamente na organização das famílias.

Como afirma Torres Santomé (2013, p. 99), “um dos objetivos do neoliberalismo é acelerar o mercado da educação através da criação de dinâmicas competitivas nos sistemas educativos entre desempenhos das escolas e professores das redes públicas e privadas”. É evidente que, no caso de Porto Alegre, há uma tentativa de implantação de novas políticas que corroboram com o autor quando ele afirma que:

As instituições escolares passaram a ser vistas como outro mercado para fazer negócios. Porém, para isso é preciso reduzir as funções do Estado neste âmbito e, pouco a pouco, arruinar a fama da educação pública e, obviamente destruir seus sindicatos e organizações profissionais. [...] Em poucos anos, devido a todo o tipo de manipulações na informação, de reduções nos investimentos feitos diretamente nas escolas públicas, assim como na formação e atualização dos professores, foi construído todo um conjunto de tópicos sobre as escolas públicas e sua falta de qualidade; sobre a irresponsabilidade dos professores, argumentando sem rigor, difamando sobre a falta de conteúdo e a inutilidade de seu trabalho nas salas de aula. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 99).

Entretanto, as ações não se restringem apenas à educação. Uma série de medidas encaminhadas pela gestão municipal para a câmara de vereadores atacam diretamente o conjunto de servidores municipais, reduzindo os direitos trabalhistas, sucateando os serviços, incentivando a privatização das instituições públicas e refletindo nos serviços de todas as áreas de responsabilidade do governo. Como exemplos dessas ações, cito o fim de uma das festas mais tradicionais da cultura popular brasileira, que é o desfile de carnaval, o fechamento da

SME⁶, as manifestações feitas pelo prefeito no sentido de privatização da empresa de ônibus CARRIS⁷, do DMAE⁸, da PROCEMPA e do Mercado Público e o incentivo ao estabelecimento das parcerias público-privadas, as PPPs.

Nessa onda mundial, nacional e municipal surgem, através de grupos sociais com perspectivas de lutas por maior igualdade e por maior justiça social, movimentos contrários à lógica da globalização neoliberal. Na educação, são os Estudos Educacionais Críticos que marcam a oposição às práticas educacionais hegemônicas, que buscam meramente transmitir determinadas matérias sem questionar seu conteúdo (GANDIN, 2011) e que determinam os currículos e as formas de organização dos sistemas escolares. Assim, me posicionando contrariamente às práticas e ações neoliberais e neoconservadoras que buscam a mercantilização da educação e a manutenção das estruturas opressoras de poder que marginalizam, excluem e limitam as possibilidades de desenvolvimento de grande parte da população, busquei sustentar esta investigação etnográfica nas perspectivas da educação crítica, pois concordo com Bernardi (2014) quando afirma que:

Quando falamos de educação crítica, partimos da ideia de que o conhecimento é historicamente construído, e não dado como fim em si mesmo. Isso significa que, se foi construído pela humanidade, o conhecimento pode ser desconstruído, num processo de ressignificação, que crie um novo conhecimento, mais amplo e mais avançado. Para nós, educação crítica parte do princípio de que tudo que está aí consolidado como verdade pode ser desconstruído: seja o entendimento mais específico de uma prática corporal, seja a forma como o ser humano se organiza dentro do modo de produção capitalista. (BERNARDI, 2014, p. 20).

Entretanto, é possível avançar na compreensão da pedagogia crítica para além da ressignificação dos conteúdos e currículos escolares. A educação crítica envolve uma postura pessoal mais orgânica com as comunidades, no sentido de entender o processo de dominação e opressão ao qual estão submetidas para buscar transformações sociais e pessoais progressistas que radicalizem na luta pela justiça social e econômica, pelos direitos humanos e pela democracia. (TEITELBAUM, 2011). Para Gandin (2011), a educação crítica tem o compromisso de ser mais que um simples exercício de recriação intelectual do currículo, sendo um compromisso político que vai além da problematização da transferência de conhecimento.

⁶ Disponível em http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/ppp/usu_doc/lei_complementar_817.pdf; acesso em 19 de abril de 2020.

⁷ Mais informações sobre a relação do prefeito Marchezan Jr com a empresa CARRIS pela visão da Central Única dos Trabalhadores, disponível em: <http://cutrs.org.br/enquanto-ataca-servidores-marchezan-quer-torrar-r-23-milhoes-em-consultoria-para-privatizar-carris/>

⁸ Informações sobre a relação com o Departamento Municipal de Água e Esgoto pela visão de um site do Movimento Revolucionário de Esquerda, disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Marchezan-quer-entregar-o-Dmae-aos-empresarios>

Apesar de entender que meu trabalho docente, há anos, compartilha de muitos conceitos da pedagogia crítica, foi com a minha inserção no DIMEEF e, conseqüentemente, no programa de doutorado, que materializei minha aproximação aos Estudos Educacionais Críticos de inspiração Freiriana. Dessa forma, mesmo ainda dando os primeiros passos nessa perspectiva teórica, assumo a educação crítica e a sociologia crítica como o marco teórico dessa pesquisa, pois me identifico com as lutas por uma educação que promove a transformação não apenas de si mesma, mas da sociedade como um todo.

Desse modo, me incorporo aos coletivos que manifestam, denunciam e repudiam toda e qualquer forma de desigualdade, de dominação e de opressão, sendo, do mesmo modo, contrário as que incentivam a miséria, a pobreza e as demais ações de injustiças sociais, econômicas, culturais, dentre outras formas de exclusão. Acredito que essa opção é bastante coerente com a pesquisa que realizei porque Porto Alegre, que foi uma das referências para os estudos educacionais críticos a partir da Escola Cidadã, vem sofrendo ataques do governo municipal que visam desconstruir suas diretrizes fundamentais que são a democratização do acesso, da produção e da socialização do conhecimento. (AZEVEDO, 1997).

As palavras de Pellanda (1997) coincidem muito com a conjuntura atual da cidade, do estado e do País e conferem significado especial para justificar a relevância da pedagogia crítica no que diz respeito a essa investigação:

A direita mais espúria deste país está no poder e aprofunda de forma assustadora o processo de exclusão das classes populares. [...]. Por este caminho, vivemos um modelo perverso de exclusão: as esquerdas são ridicularizadas, os trabalhadores têm sua coluna dorsal quebrada e vão perdendo seus direitos historicamente conquistados. Iniciamos um processo de recessão profunda que nos ameaça com a desindustrialização. O desemprego dá sinais inquietantes de crescimento. A saúde e a Educação deixam de ser objeto de Estado para se tornarem objeto de interesse secundário. (PELLANDA, 1997, p. 11).

Nesse sentido, Maclaren (1997, p. 190) defende a escola como um local de luta contra uma cultura dominante e opressora, pois acredita no potencial emancipatório da educação escolarizada e entende que “O desafio da pedagogia crítica não reside somente na consciência lógica e na verificação empírica de suas teorias; mas sim na escolha moral que temos que fazer como professores e cidadãos [...]”. Para Freire (1996), fazer educação crítica e progressista nos obriga a estimular e favorecer a própria prática educativa no exercício do direito à participação de todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo.

Apple, Au e Gandin (2011) corroboram com Freire e afirmam que uma das características dos educadores críticos é de agir em conjunto com os movimentos sociais pelos

quais trabalham e contra as políticas da direita, neoliberais e neoconservadoras, que são por eles analisadas criticamente. Da mesma forma, Freire (1991) entende que, para superar a prática educacional hegemônica de apenas transmitir a matéria sem questionar o conteúdo, os professores e todos os demais envolvidos com a educação devem questionar o processo de forma geral, ou seja, indagar quais conteúdos, para quem, em favor de quem, contra quem, contra o que, quais metodologias, qual a participação dos estudantes, famílias, professores e comunidade nas decisões do que deve ser ensinado.

Nesse contexto estão inseridos os professores de Educação Física de Porto Alegre, que constroem suas práticas pedagógicas com toda a carga que busca desconstruir a prática pedagógica e os significados da escola pública. Assim, a base de análise da etnografia dessa investigação utilizou a sociologia e a educação crítica como suporte teórico.

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A educação escolarizada, assim como outras ações da vida humana, não é neutra e está intimamente relacionada com as relações de poder estabelecidas nos contextos dos diferentes modelos de sociedade. Por exemplo, nos modelos de sociedade industrial, que exigiam um trabalhador disciplinado, obediente e acrítico, as instituições escolares favoreciam, através dos currículos e metodologias, o cumprimento dessas obrigações. Já nos modelos de sociedade de consumo, os sistemas de ensino devem atender a interesses distintos e devem promover reformas curriculares, pois o objetivo é reforçar as dimensões da população que condicionam o consumo. (TORRES SANTOMÉ, 2003).

Os processos de globalização dos mercados econômicos, o desenvolvimento das novas tecnologias, junto com o enfraquecimento das funções tradicionalmente desempenhadas pelo Estado moderno, são o pano de fundo do que deve ser levado em consideração para poder entender o que está acontecendo na esfera da educação, que significado real têm as reformas educativas promovidas e também o trabalho cotidiano nas salas de aula e instituições de ensino. (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 192).

Assim, a Educação Física, bem como os demais componentes curriculares, está submetida às forças ideológicas dos diferentes setores da sociedade e dos capitais que determinam a ordem social, levando à necessidade de uma busca constante de legitimação. Nesse sentido, é importante identificar que forças são essas que interferiram e interferem na legitimidade da disciplina de Educação Física nas escolas brasileiras e que, desse modo, orientaram e orientam a construção dos currículos desse componente, visto que “mediante o

conhecimento escolar e as experiências de aprendizagem, o currículo contribui para moldar as pessoas de forma a construir os cidadãos almejados pelo projeto social”. (NEIRA, 2009, p. 57).

Cabe neste momento ressaltar que o objetivo simplificado dessa pesquisa é compreender como os professores de Educação Física da SMEDPOA constroem suas práticas pedagógicas em tempos de avanços de políticas neoliberais. Portanto, penso ser importante estabelecer as relações entre as transformações sociais brasileiras e as modificações nas correntes didáticas, para posteriormente analisar as ações pedagógicas da Educação Física escolar. Todavia, não pretendo fazer um relato aprofundado da história da Educação Física, mas apresentar os contextos nos quais as manifestações da cultura corporal foram produzidas, construídas, significadas, transformadas e ressignificadas e que entendo serem os mais significativos e referenciados na literatura específica.

Nesse sentido, Bracht (2001, p. 69) afirma que a Educação Física passou a integrar os currículos escolares nos “primórdios da escola moderna como nós a conhecemos hoje, portanto a escola da sociedade burguesa”, devido ao desenvolvimento das ciências médicas que, contrariando o pensamento até então, passaram a entender o movimento humano como forma de manter e promover a saúde. Porém, o mesmo autor aponta que o objetivo final era de criar estratégias de ação que permitissem ao Estado Novo burguês levar, através da escola, a educação para a saúde a toda a população, resolvendo os problemas da saúde pública pela educação em geral e, em particular, pela Educação Física.

Assim, o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo. (BRACHT, 1999, p. 73).

Corroborando com Bracht, Neira (2009) entende que esta perspectiva higienista da Educação Física tinha ainda o propósito de inibir os filhos das classes dominantes de contrair doenças infecciosas e corrigir as deformações que assombravam setores privilegiados da sociedade. Assim, foi essa tendência higienista que conferia à Educação Física a responsabilidade de cuidar, manter e promover a saúde do corpo e, conseqüentemente, de melhoria da aptidão física que legitimou seu ingresso no âmbito escolar. Tanto para Guiraldelli (1998), como para Bracht (2001), a essência desse modelo não apenas justificou, naquele período, mas continua sustentando e legitimando a presença da Educação Física no currículo escolar até os dias de hoje:

Vários pontos defendidos pelo pensamento liberal em relação à Educação Física, e que desembocam naquilo que estamos designando de Educação Física Higienista, estão vivos, ainda hoje, permeando os discursos de autoridades governamentais, de pedagogos, de médicos e professores de Educação Física. (GUIRALDELLI, 1998, p. 24).

Confirmando as afirmações acima, em recente proposta de reforma do Ensino Médio⁹ apresentada pelo governo federal, que em última análise retira do currículo a disciplina de Educação Física, vimos os órgãos de classe, sindicatos, instituições universitárias e professores realizarem ampla defesa da sua permanência, exatamente, pela necessidade de contemplar nos currículos escolares uma disciplina que trabalhe com a saúde, demonstrando claramente a permanência desse discurso para a legitimação desse componente curricular.

Nesse sentido, é evidente que a educação escolarizada e, conseqüentemente, a Educação Física, atendem aos interesses da ordem social vigente. Para Santin (2002, p. 61), “Em cada época e em cada cultura desenha-se a fisionomia de homem que interessa ao grupo e que vai determinar o modo de ser de seus membros individuais e coletivos.”. Assim, quando foi conveniente ao modelo da sociedade industrial a preparação ao mundo do trabalho, a Educação Física se legitimou através dessa perspectiva e se consolidou nos currículos escolares a partir de metodologias e conteúdos que “cumpram” com os objetivos propostos, tais como as ginásticas e os esportes.

Da mesma forma, durante o período dos governos militares no Brasil, onde o importante era o controle social, a disciplina, a competitividade, o respeito às regras e aos princípios morais, o esporte foi o conteúdo e a metodologia identificada para potencializar, segundo Neira (2009),

o desenvolvimento de homens e mulheres ativos e atuantes, dinâmicos e versáteis, respeitadores de regras e princípios morais universais, prontos para resolver todos os problemas de todo o tipo e donos de uma enorme capacidade física e psíquica para enfrentar desafios movidos pelo melhor espírito competitivo. (NEIRA, 2009, p. 75).

Com a abertura democrática e o fim da ditadura militar brasileira, se intensifica um período de crítica e denúncia na Educação Física que, de acordo com Betti (2009), determinou uma “crise”, que já havia sido citada por Medina (1983). Foi novamente uma fase marcada pela busca por uma identidade e por uma redefinição do papel da disciplina de Educação Física escolar.

⁹ Mais informações no site www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html.

Assim que a abertura democrática “lenta e gradual” abriu um pequeno espaço de liberdade, a crítica transformou-se numa denúncia aberta à situação política vigente, especialmente identificando as estreitas relações entre educação física e regime militar, seja em relação ao conteúdo de seu currículo, seja quanto ao seu papel disciplinador. (SANTIN, 2002, p. 57).

Nessa perspectiva, na década de oitenta e início da década de noventa do século passado, muitos autores (BETTI, 1991; BRACHT, 1992; CASTELLANI FILHO, 1988; DAÓLIO, 1995; FREIRE, 1991; KUNZ, 1994; MEDINA, 1983; MOLINA NETO, 1996; SÉRGIO, 1989; SOARES, 1992; TANI, 1988; TAFFAREL, 1992; entre outros) produziram um vasto material teórico reflexivo. Esses tomaram uma grande proporção nacional com obras que impactaram as práticas pedagógicas na medida em que foram sendo incorporadas aos cursos de formação inicial de professores. Buscavam, a partir do diálogo entre diferentes teorias psicológicas, pedagógicas, filosóficas e sociológicas, romper com os paradigmas apresentados anteriormente, que eram baseados no desempenho físico e no alto rendimento esportivo, e propor ações pedagógicas que contemplassem as múltiplas dimensões dos alunos. (FINCK, 2011). Entretanto, “[...] coube aos grupos de esquerda, inspirados no pensamento marxista em suas diferentes correntes, desencadear todo um processo de revisão dos fundamentos e objetivos da educação física, [...]”. (SANTIN, 2002, p. 57).

Contudo, a pedagogia crítica, que denunciava a exploração, a alienação e a opressão aos alunos e professores pelas classes dominantes, não foi imediatamente incorporada. Inicialmente, as teorias influenciadas pelos estudos desenvolvimentistas, pela psicologia cognitivista e por uma perspectiva biopsicológica e tecnicista, que defendia o movimento como o principal meio e fim da Educação Física, que tinha como fundamento teórico as fases do desenvolvimento motor como referência principal à classificação hierárquica dos movimentos humanos e que pretendia possibilitar a todos os cidadãos a apropriação das habilidades motoras de alto nível, foram também concorrentes. (NEIRA, 2009).

Na sequência, com a expansão dos cursos de pós-graduação no País e no exterior, com o avanço da globalização e com as novas tecnologias que possibilitaram a divulgação em massa do conhecimento construído, houve um acréscimo relevante na produção acadêmica na área da Educação Física escolar. Essa produção perdura até o momento e vem promovendo o debate sobre novas alternativas curriculares para a disciplina. Nesse contexto, a Educação Física passa a incorporar um conceito ampliado, que vai para além das práticas hegemônicas exercidas durante os períodos anteriores.

Nestes tempos, o conteúdo de ensino da educação física precisa contemplar as aprendizagens necessárias para uma profunda compreensão histórica e sociopolítica

de toda produção das manifestações da cultura corporal, visando alcançar uma participação mais intensa e digna na esfera pública. (NEIRA, 2007, p. 9).

Nesse sentido, a Educação Física segue sua busca por legitimação, mas agora a partir da definição da “cultura corporal” como seu objeto de estudo, pois se a escola é o espaço socialmente determinado para promover a apropriação e a compreensão do patrimônio cultural historicamente acumulado, entende-se que cabe à Educação Física escolar proporcionar aos alunos das diferentes etapas da escolarização uma reflexão pedagógica sobre as diversas manifestações dessas construções culturais desenvolvidas ao longo da história da humanidade.

[...] é possível afirmar que a prática pedagógica da educação física, na sua abordagem cultural, visa proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer mais profundamente o seu repertório de cultura corporal, ampliando-o e compreendendo-o, e também de ter acesso a alguns códigos de comunicação de diversas culturas, por meio da variedade de formas de manifestações corporais. (NEIRA, 2007, p. 11).

No entanto, é preciso destacar que não há um consenso no sentido de legitimar a presença da Educação Física no âmbito da escola. Ao contrário, há um tensionamento constante entre as correntes ideológicas no campo de estudo geral e específico da área, que ora se apoia em perspectivas biologicistas, positivistas e ora em premissas pedagógicas, críticas, culturais, fazendo com que o debate permaneça ativo. Atualmente, com o avanço das políticas neoliberais, entre outros fatores, a educação vem sofrendo mudanças a fim de permitir adequações às novas necessidades da sociedade de consumo.

Para Torres Santomé (2003, p. 193), “O sistema educacional sempre está sujeito às pressões dos diferentes grupos sociais e, naturalmente, o sucesso destas pressões tem a ver com o poder de cada um desses grupos.” Nessa conjuntura, a Educação Física escolar acaba, obviamente, também sendo influenciada pelas transformações da sociedade, gerando necessidade de adequações nas práticas pedagógicas. Com as políticas neoliberais que buscam a privatização da saúde, por exemplo, a justificativa para a presença no currículo, por este viés, perde seu efeito. Da mesma forma, as transformações no mundo do trabalho, que exigem cada vez menos esforço físico, retiram da disciplina a possibilidade de justificá-la por uma preparação para o exercício laboral. Até mesmo o esporte, conteúdo hegemônico e tradicional, vem sofrendo pressões e passando a ser oferecido em atividades extracurriculares, perdendo seu valor como um dos elementos da cultura corporal a ser tematizado pelo componente curricular Educação Física.

Entretanto, apesar de toda a produção teórica desenvolvida nas últimas décadas, penso que a Educação Física não acompanhou as necessidades de mudanças nos processos de ensino

e de aprendizagem, pois percebo, a partir de minhas observações, que, em muitos casos, as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física são muito semelhantes entre si, mesmo que suas formações iniciais tenham sido distintas em relação aos tempos, locais e interesses.

Hoje, estudos indicam que muitas das aulas de Educação Física se transformaram em sinônimo de prática desportiva, descompromissadas em relação a uma reflexão teórica acerca de seu sentido e de sua identidade e legitimidade enquanto um elemento cultural (BERWANGER, 2002; NEUENFELDT; CANFIELD, 2001). Na mesma linha, Araújo (2018) fala da relação Educação Física e Esporte conceituando-a de monocultura esportiva e afirma que ela se baseia em pressupostos meritocráticos que ignoram a cultura corporal dos alunos e, assim, ela está desconectada da formação crítica e cultural dos estudantes.

As aulas, quase em sua totalidade baseadas em vivências motoras que priorizam as práticas corporais, abordam os conteúdos predominantemente vinculados às modalidades esportivas tradicionais, como o futebol, o voleibol, o futsal, o basquete e o handebol. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, encontramos também atividades da recreação, dos jogos, das lutas, das danças e das ginásticas, mas ainda que mais variadas se comparadas aos anos finais, continuam sem a sustentação no compromisso social no qual deve se constituir a cultura corporal. (SANTIN, 2002).

Para Neira (2007):

Essas assertivas provocam o questionamento de algumas propostas curriculares de educação física. Naquelas em que há o predomínio e a imposição da apropriação de determinada linguagem corporal já elaborada e padronizada, os professores terminam por não se preocupar em fazer uma leitura do repertório gestual, isto é, da linguagem corporal ou do patrimônio da cultura corporal do grupo social com o qual trabalham. Desse modo, a aula constitui-se da incorporação gestual produzida por um grupo dominante e considerada pela cultura hegemônica como ideal. Consequentemente, o que se vê é o afastamento da coletividade em forma de resistência, [...]” (NEIRA, 2007, p. 18).

Nesse sentido, é importante ressaltar o que Sanchotene (2009) nos descreve quando dá indicativos de que a construção da aula de Educação Física origina-se em grande parte com base no interesse pessoal dos professores, a partir de suas vivências e experiências anteriores. Segundo a mesma autora, as aulas representam uma perspectiva individual de significados e sentidos para os alunos e professores, em que cada professor, por exemplo, dá relevância a um aspecto diferente do mesmo fenômeno.

Quanto às metodologias de ensino, a situação não é diferente. Quando não são baseadas no jogo pelo jogo ou em atividades livres, costumam se organizar nas três etapas, também

tradicionais, conhecidas como aquecimento, parte principal e volta à calma. Iniciam com atividades menos complexas e terminam ou com um grande jogo ou com um jogo formal ou ainda com atividade de menor intensidade, no caso de aulas para crianças menores. (BERWANGER, 2002).

Para Pereira (2009), essas propostas metodológicas exercem uma prática de reprodução e não proporcionam uma transformação, crítica ou reflexão mais aprofundada por parte dos alunos a respeito do que está sendo feito. Da mesma forma, penso que a construção leva também em consideração um conjunto de variáveis que podem, resumidamente, serem expressas pelos tempos, espaços, materiais e contextos disponíveis para a prática pedagógica da Educação Física. Portanto, entendo que é necessária para a compreensão, o entendimento e a interpretação de como se dá o processo de construção da prática pedagógica da Educação Física, a caracterização do campo de investigação que será apresentado na seção que discute a metodologia proposta para essa pesquisa.

2.3 AS POLÍTICAS DA GESTÃO 2017-2020 E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Mesmo que esta relação se estabeleça em outros momentos deste relatório, é importante destacar e aprofundar a análise de algumas políticas impostas pelo governo municipal de Porto Alegre no período de 2017 a 2020 e por seu Secretário de Educação, que impactaram diretamente na disciplina de Educação Física e, como consequência, na prática pedagógica dos professores deste componente curricular.

As ações demonstraram, já no início do mandato, que as políticas definidas por essa gestão viriam cumprir com uma agenda neoliberal para a Educação de Porto Alegre, entre outras razões, ao priorizarem uma formação mais tecnicista, instrumental e utilitarista baseada nas competências linguísticas e lógico matemáticas, em detrimento às demais áreas do conhecimento, e afirmarem a individualidade em superação à coletividade.

A primeira mudança, e acredito que a mais significativa para a Educação Física em particular, aconteceu um mês e meio após a posse da nova gestão, ou seja, em fevereiro de 2017 e em meio as férias dos professores e funcionários de escola, pois o início do ano letivo da rede municipal se daria em 06 de março do mesmo ano. O secretário convocou uma reunião com os diretores de escolas municipais de ensino fundamental para comunicar a alteração da rotina escolar.

A determinação tinha o objetivo principal de fazer com que os alunos ficassem mais tempo com os professores em sala de aula para assim melhorar os índices nas avaliações que

medem o desempenho escolar a partir de provas que consideram apenas os conhecimentos das disciplinas de português e matemática (IDEB¹⁰), subestimando as outras áreas do conhecimento como a Educação Física e as Artes, por exemplo.

Segundo Torres Santomé (2013) e Laval (2019), essas avaliações são padronizadas e servem como indicadores para as organizações internacionais, que representam os interesses do mercado econômico neoliberal, direcionarem as redes escolares para a formação do capital humano a serviço do crescimento econômico. Indicam uma das formas do neocolonialismo que é a relação de poder sobre o conhecimento exercida pelos países desenvolvidos do hemisfério norte. O que antes se fazia colonizando a terra, hoje se faz através da colonização pela validação de conhecimentos. Com a globalização, é importante que se formem estudantes para o mundo e não mais apenas para o mercado local.

Entretanto, a mudança da rotina escolar, na prática, demonstrou o total desconhecimento, por parte da administração, do funcionamento e da organização das escolas municipais. O cartão de boas-vindas da atual gestão apresentou mostras de que a falta de diálogo e de análise de contexto seriam a marca principal do novo governo municipal. Nenhuma consulta e nenhum estudo foram realizados antes da apresentação da comunicação de alteração da rotina escolar.

Aparentemente, uma simples mudança de horários, de rotinas, porém as alterações estavam carregadas com concepções conservadoras como pano de fundo e tinham outras finalidades subjacentes. Assim, ao contrário do que a administração esperava, houve uma rejeição enorme da comunidade escolar ao decreto, ocasionando várias assembleias entre os diferentes segmentos dos conselhos escolares (pais, alunos, professores, funcionários) e gerando, na sequência, um encaminhamento de greve por parte dos professores¹¹.

Entre as principais reivindicações da categoria, estava o apontamento de que a mudança não traria um aumento do número de horas do aluno em sala de aula com o professor e sim uma diminuição em trinta minutos ao longo da semana, como pode ser observado nas figuras 1 e 2, que fazem um resumo da proposta em duas versões: a figura 1 com a percepção da ATEMPA e a figura 2 com a perspectiva da SMED¹².

¹⁰ Maiores informações disponíveis em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf

¹¹ Disponível em: <https://esquerdadiario.com.br/Marchezan-nao-dialoga-e-mobilizacao-de-professores-de-Porto-Alegre-continua>; acesso em 19/04/2020.

¹² Disponível em: <https://www.sul21.com.br/areazero/2017/03/entenda-o-que-dizem-professores-e-secretaria-de-educacao-sobre-mudancas-na-rede-de-porto-alegre/>; acesso em 21/04/2020.

Além de reduzir o período de permanência do aluno na escola, o decreto alterou a organização interna de funcionamento das escolas e o calendário escolar, que haviam sido realizados ao longo de todo o ano anterior. Da mesma forma, desconstruiu as conquistas históricas dos professores municipais. Entre outras, acabou com a equidade de períodos entre as disciplinas, que promovia um entendimento de que todas as áreas possuem a mesma importância, e acabou com a reunião pedagógica semanal, que possibilitava a organização coletiva das práticas pedagógicas e estimulava a interdisciplinaridade.

Figura 1 – Tabela criada pela Atempa para ilustrar as mudanças na rotina escolar, de acordo com os professores.

Nota de esclarecimento		
Em razão das mudanças anunciadas pela nova gestão da SMED, esclarecemos os seguintes pontos:		
	COMO É	COMO FICARIA
Início das aulas	7h30 e 13h10min	8h e 13h30min
Períodos	5 períodos de 50min	5 períodos de 45min
Tempo de permanência do aluno(a) na escola	20h30	20h
Recreio	20min	15min
Quinta-feira	Alunos(as) liberados(as) no horário da reunião pedagógica.	Reunião aconteceria e os(as) alunos(as) ficariam 1h30 minutos na escola sem atividade e responsáveis definidos.
Refeições	Alunos(as) de 4 a 11 anos são acompanhados(as) pelos(as) professores(as) em horário escalonado. Os(as) demais alunos(as) comem antes e após o horário de aula.	Todos(as) alunos(as), de 4 a 17 anos, realizariam juntos(as) e no mesmo horário as refeições no refeitório. Desacompanhados (as) dos(as) professores(as).

Fonte: CANOFRE (2017).

Figura 2 – Tabela que explica as mudanças na rotina escolar, disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação nas redes sociais.



	COMO É	COMO SERÁ
CAFÉ DA MANHÃ	7h30 (junto com a aula)	Das 7h30 às 8h (exclusivo para refeição)
INÍCIO DA AULA	7h30 (junto com o café)	8h
PERÍODOS	5 de 50 minutos (com refeições)	5 de 45 minutos (exclusivo em sala de aula)
TEMPO COM PROFESSORES POR SEMANA	850min. sala de aula 300min. refeição	1.125min. (exclusivo em sala de aula)
RECREIO	20 minutos	15 minutos
REUNIÃO PEDAGÓGICA	Alunos liberados da escola após o intervalo.	Alunos não são liberados após o intervalo.
REFEIÇÕES	2 - junto com as aulas	2 - em horário exclusivo
HORA/ATIVIDADE /PLANEJAMENTO SEMANAL DOS PROFESSORES	7 horas e 30 minutos	7 horas e 15 minutos

#POAdigital

Fonte: CANOFRE (2017).

Porém, a mudança radical foi, em última análise, a retirada da autonomia das escolas que, a partir de uma determinação direta da SMED, tiveram que se adaptar à estrutura imposta pelo Secretário. Mais uma vez ficou evidente a tentativa de padronização da educação aos moldes da economia de mercado capitalista, que regula os tempos e espaços, que desrespeita as necessidades das diferentes comunidades de periferia atendidas pela escola pública, que reduz a educação ao espaço formal da sala de aula, que exige resultados imediatos mensuráveis por avaliações distante das realidades dos alunos, que precariza as condições de trabalho dos professores e funcionários, que economiza na oferta de projetos extraclasse e que tenciona a relação Escola/SMED/Comunidade. Estas alterações provocaram um grande impacto na educação municipal e em todos os seus segmentos. Uma das necessidades das comunidades que são atendidas pelas escolas da Rede é a de deixar seus filhos num ambiente seguro antes de ir ao trabalho.

Entretanto, com a escola iniciando suas atividades às 8h e não mais às 7h30min, os pais também tiveram que reorganizar suas rotinas, mesmo que a SMED afirmasse que das 7h30 às 8h os alunos poderiam realizar a primeira refeição. Ora, como os alunos da Educação Infantil, com idades entre 4 e 5 anos, poderiam fazer suas refeições e ficarem na escola sozinhos por um período de meia hora esperando o início das aulas? Quem os cuidaria? Fariam as refeições junto com os alunos maiores, todos no mesmo espaço e sem ninguém para orientá-los? Se os professores e equipe diretiva iniciariam seu turno às 8h, quem abriria a escola para o ingresso dos alunos? A mesma situação acontece nos outros turnos da escola, pois as aulas do turno da tarde encerrando às 17h30 e os pais terminando suas jornadas de trabalho, geralmente às 18h, como fariam para buscar os filhos que não possuem condições de se deslocarem sós?

É importante ressaltar que até a metade do ano de 2020, ou seja, até perto do final da gestão Marchezan, o secretário de educação de Porto Alegre não apresentou nenhuma proposta ou projeto político pedagógico para o município. Se limitou, no decorrer da sua gestão, apenas a proposições de caráter administrativo, adotando uma postura meramente gerencialista da educação, mas evidentemente com outras intenções. As decisões administrativas deveriam estar a serviço das questões pedagógicas e não ao contrário. As determinações não vinham acompanhadas de um suporte teórico no sentido de apontar quais seriam os benefícios pedagógicos delas.

Como exemplo da inércia do Secretário na gestão da SMED, podemos destacar o que ocorreu no início de 2020 quando o mundo foi surpreendido com um novo vírus (COVID-19) que se manifestou primeiro nos países da Ásia e que levou rapidamente a uma pandemia mundial, provocando a necessidade de um distanciamento social que impossibilitou a continuidade de aulas presenciais em todas as regiões do Brasil. Na oportunidade, o Prefeito emitiu um decreto suspendendo todas as atividades do município, com exceção das atividades essenciais ligadas ao abastecimento e à saúde.

Portanto, as escolas suspenderam suas atividades presenciais e ficaram aguardando uma manifestação do Secretário para orientar as direções sobre os procedimentos de continuidade do ano letivo, seja com aulas à distância, como todas as escolas da rede privada fizeram ou com uma sugestão de reorganização do calendário escolar. Entretanto, a SMED não realizou nenhum pronunciamento, deixando as escolas à deriva, sem rumo.

O jornalista André Machado publicou em seu blog no dia 28 de abril de 2020¹³, mais de um mês após a suspensão das aulas, uma matéria com a seguinte manchete: *Professores*

¹³ Disponível em: <http://andremachado.blog.br/2020/04/28/professores-reclamam-da-falta-de-orienta-coes-da-smed-sobre-atividades-durante-a-quarentena/>. Acesso em 30/04/2020.

reclamam da falta de orientações da SMED sobre atividades durante a quarentena. Na reportagem, apresenta as seguintes considerações:

Desde que as aulas da rede municipal de Porto Alegre foram suspensas, em 18 de março, as direções e os professores de 56 escolas de ensino fundamental do município aguardam orientações por parte da Secretaria Municipal de Educação sobre a área pedagógica durante a pandemia. Na prática, a reclamação é sobre a falta de uma diretriz uniforme e mínima da SMED quanto ao trabalho dos conteúdos pedagógicos durante a interrupção das aulas presenciais. [...] Segundo relatos de vários professores da rede municipal, trazidos aqui sem menção aos nomes ou às escolas, a secretaria promete, pelo menos desde o final de março, que irá enviar, sempre “nos próximos dias”, essas orientações. As direções das escolas mantiveram um regime de plantão até o dia 30 de março, quando isso também foi suspenso. [...] De lá para cá nada foi enviado, nenhuma informação. Não estou questionando nem a validação dessas horas-aula posteriormente, e sim a estruturação de um mínimo planejamento comum para a rede”, destaca o professor de uma escola. Ele reclama da falta de diálogo do setor pedagógico da SMED com as escolas. (ANDRÉ MACHADO, 2020, documento eletrônico).

Retomando a análise das principais mudanças promovidas pela alteração da rotina escolar, é possível verificar alguns dos reflexos que as determinações ocasionaram na disciplina de Educação Física. O primeiro impacto foi provocado com a redução da carga horária dos períodos que passaram de 50 para 45 minutos. Portanto, a Educação Física “perdeu” 10 minutos por semana. Aparentemente uma redução pequena, porém com um significado simbólico muito importante na análise da construção e organização da prática pedagógica dos professores, representando a desvalorização de disciplinas menos instrumentais. Para Günther (2009), a organização do tempo é um importante elemento do processo educativo e expressa intenções e concepções das administrações sobre educação.

Todas as iniciativas no sentido de delimitar as organizações curriculares por meio de séries/anos, grades de horários, relógios, sinais, expressam diferentes proposições de trajetórias institucionais e manifestam a força educativa e ainda, a centralidade da dimensão temporal no interior das escolas. (GÜNTHER, 2009, p. 40).

Da mesma forma, em entrevista realizada pela jornalista Fernanda Canofre (2017), para o Jornal Sul21, publicada em 3 de março de 2017, o professor entrevistado, Fabiane Pavani, representante da ATEMPA, afirma, em oposição à fala do secretário¹⁴, que:

Na verdade, ele está juntando todo o tempo e dizendo que isso não é tempo de ensinar. É um conceito de educação. O ataque à jornada, à rotina da escola, é um ataque ao conceito de educação aprovado nos Conselhos de Educação, aprovado nos Congressos e no Plano Municipal, que estabelece que a vida tem que estar dentro da sala de aula. Ela não é necessariamente a parede e a cadeira que o aluno tem que estar sentado. Ler e escrever é compromisso de todas as áreas, mas quando se trabalha teatro, se está fazendo um expertise para sensibilidade, o mesmo com educação física, artes,

¹⁴ O secretário de educação justifica a necessidade da nova rotina escolar pela potencialização do tempo em sala de aula, pois afirma que o tempo tem sido gasto “com outras coisas”.

filosofia. [...] A gente tem que falar da qualidade do tempo. Quanto mais tempo temos em sala de aula, quanto maiores os períodos, mais a gente consegue produzir. Não existe fundamentação teórica que diga que reduzir períodos ajuda na aprendizagem. Gostaria de ouvir do secretário qual fundamento sustenta isso? Tem escolas que têm períodos de uma hora, blocos de 2 horas, são trabalhos característicos de cada escola, aprovados em conselho e com a comunidade. (PAVANI, 2017, documento eletrônico).

Essa fala corrobora com as descritas anteriormente e demonstra a centralidade dos tempos nos processos educativos escolares na visão de quem está no dia a dia da escola e de quem conhece as diferentes realidades das comunidades nas quais as instituições de ensino estão inseridas. Apresenta uma concepção de que o conhecimento apenas pode ser construído nos espaços formais das salas de aula.

Outra alteração proposta na nova rotina que impactou diretamente a disciplina de Educação Física, assim como as demais, foi o fim das reuniões pedagógicas e, também, o fim dos seminários de formação dos professores de toda a Rede que eram promovidos pelas gestões anteriores e que aconteciam, normalmente, em dois períodos: antes do início do ano letivo e no final do recesso do meio do ano. Com o fim das reuniões pedagógicas, acabaram com as possibilidades de os professores realizarem o planejamento de forma coletiva, ou seja, conduziram ao trabalho individual, sem uma sequência pedagógica adequada. Cada professor faz o “seu” planejamento e organiza a “sua” prática pedagógica a partir dos seus interesses e concepções individuais, sem dialogar com seus pares e, principalmente, entre os ciclos, criando assim organizações curriculares fragmentadas. Com o fim dos seminários, acabaram as possibilidades de uma construção coletiva maior, de uma interação com os demais colegas da Rede.

Para Bossle (2009), os professores, na verdade, estão trabalhando com os seus programas, que são documentos nos quais elaboram as intenções de trabalho, relacionam os conteúdos, selecionam e definem os espaços, os materiais, os horários, as datas e não com o planejamento. O autor prossegue afirmando que o sujeito do processo pedagógico deve ser o próprio grupo e deve visar o desenvolvimento individual e coletivo de planejar para tornar possível uma educação escolar mais humana, mais participativa. Assim, ao retirar os espaços e tempos para os diálogos, para as trocas, para os encontros e para os debates, a administração não possibilita a construção de um planejamento participativo, que foi uma das marcas da Escola Cidadã. (SMED, 1999).

Novamente podemos perceber que não há nenhum pressuposto teórico que justifique esta medida. Ao contrário, esta determinação vai de encontro a qualquer teoria pedagógica séria e, inclusive, a título de comparação, podemos verificar que, nas escolas da rede privada, a

maioria das “boas” escolas, disponibilizam horas remuneradas semanais para reuniões de professores.

[...], a crescente adoção de pedagogias do tipo gerencial vem resultando em propostas de uma política que promove a desqualificação de professores e a criação de uma racionalidade tecnocrática, da qual planejamento e concepção são removidos e o modelo dominante de professor torna-se aquele do técnico ou funcionário de “colarinho branco”. Ao mesmo tempo, o modelo de escola tem sido transformado, nos termos de Giroux, naquele de “grande loja de departamentos. (MCLAREN, 1997, p. 16, grifo do autor).

Mais uma vez, fica evidente que as alterações estão baseadas em práticas neoliberais e neoconservadoras que buscam, a partir da individualização do trabalho docente, a responsabilização e culpabilização dos professores pelos resultados de baixo desempenho dos alunos e da Educação em geral. O enfraquecimento dos coletivos é uma estratégia utilizada para o sucateamento das instituições públicas escolares e tem como um dos seus objetivos a abertura das portas para o processo de privatização do ensino público.

Outra medida adotada neste sentido foi o encaminhamento de um Projeto de Lei¹⁵ à Câmara de vereadores que alterava as regras para as eleições de diretores de escola. Basicamente a proposição estabelecia um peso maior (50%) aos votos dos pais e um peso menor aos demais segmentos: professores e funcionários (30%) e alunos com mais de 10 anos (20%). A justificativa do executivo foi de implicar mais os pais no processo de aprendizagem dos alunos: “A razão para isso está no reconhecimento de que são eles os grandes interessados em que seus filhos, beneficiários da educação, progredam a contento na aprendizagem”¹⁶.

Todavia, pela manifestação do Secretário em texto publicado em jornal de grande circulação no Rio Grande do Sul, fica claro que a intenção era de novamente responsabilizar os professores, a quem acusa de corporativistas, pela baixa qualidade da Educação municipal¹⁷. (BRITO, 2019). Continuando com seus ataques, afirma que as regras anteriores que davam mais peso ao segmento dos professores e funcionários deixavam os diretores reféns dessas “organizações corporativas” e que a escola gravitava em torno dos interesses funcionais dos docentes.

A nova Lei altera também o tempo de duração dos mandatos dos diretores, que passa dos antigos três anos de gestão (com possibilidade de uma reeleição, totalizando seis anos ao todo) para quatro anos (com a possibilidade de duas reeleições, totalizando doze anos). Abre a

¹⁵ <https://camarapoa.rs.gov.br/processos/135558>

¹⁶ <https://camarapoa.rs.gov.br/noticias/eleicoes-de-diretores-de-escolas-terao-novas-regras>

¹⁷ <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opinião/noticia/2019/11/familias-fazem-bem-a-escola-ck37q9s9b03bl01phcp0ddwvd.html>

oportunidade para candidaturas individuais, ficando a escolha do vice diretor a cargo do diretor eleito, ou seja, não há necessidade de constituição de chapas para concorrer à direção da escola. Mais uma mostra da individualização das responsabilidades, que é uma das características principais das políticas neoliberais. (DARDOT; LAVAL, 2016). Por fim, com a implantação da nova Lei, o trabalho do diretor passa a ser regulado pelos índices de desempenho da escola nas avaliações e pelo cumprimento das metas balizadas pela SMED. Caso o diretor não alcance as metas determinadas pela administração, será aberto um novo processo de escolha para a direção.

Novamente as medidas não carregam uma proposta pedagógica de sustentação, pois as alterações não estão conectadas a nenhuma estratégia de melhoria da qualidade do serviço oferecido pelas escolas. Colocam o diretor em constante tensionamento com a comunidade escolar e geram uma concorrência interna e externa típica dos modelos empresariais, em que há uma cobrança por resultados numa perspectiva hierárquica de poder:

Na realidade, imitar a empresa teve como prolongamento lógico a vontade de colocar “chefes de verdade” na direção das unidades descentralizadas, encarregados de aplicar de maneira eficiente as políticas de modernização determinadas de cima e capazes de mobilizar energias, introduzir inovações e controlar professores. Os defensores mais genuínos do neoliberalismo escolar insistem na importância de um verdadeiro líder à frente das escolas, contrapartida organizacional fundamental para a constituição de um mercado escolar. (LAVAL, 2019, p. 251, grifo do autor).

Porém, a cobrança por melhores desempenhos não vem acompanhada da autonomia necessária para os diretores gerenciarem a escola com as perspectivas deliberadas pela comunidade escolar, pois todas as solicitações e propostas dependem de validação e aprovação da administração central. Assim, a direção fica amarrada a toda estrutura de precarização oferecida pela Secretaria e não consegue implementar ações que possibilitem uma qualificação dos processos de ensino, à medida que deve trabalhar com a falta de professores de algumas disciplinas e com poucos recursos para manutenção da estrutura física e material.

As consequências para a Educação Física são similares as já relatadas anteriormente, ou seja, há uma deslegitimação como componente curricular que é possuidor de conteúdo próprio e uma desvalorização da cultura corporal, tendo em vista que não é mensurada nas avaliações padronizadas as quais os diretores devem prestar contas. Portanto, com poucos recursos, os diretores acabam priorizando as áreas que conduzirão a uma melhor avaliação de desempenho.

Outras políticas implementadas pela atual gestão trazem consequências diretas aos professores e contribuem significativamente com a desmotivação geral do quadro docente: os atrasos e os parcelamentos de salários que passaram a ser constantes ou uma possibilidade real,

trazendo uma incerteza muito grande para todos os servidores do executivo municipal; as reduções de salário, pois houve um congelamento dos vencimentos e um aumento do desconto previdenciário (de 11% para 14%); e a reestruturação do Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Porto Alegre (plano de carreira dos servidores)¹⁸. Essa última alterou as vantagens, como os 5% a cada triênio, passando para 3% a cada quinquênio; acabou com os aumentos automáticos por tempo de serviço de 15%, quando o servidor completava quinze anos e de 25%, quando completava 25 anos; acabou com a incorporação do regime complementar de trabalho, tendo que renová-lo a cada final de mês; entre muitos outros prejuízos financeiros e emocionais¹⁹.

Se construiu ao longo dos anos uma narrativa de desprestígio dos servidores públicos de maneira geral com o objetivo de colocar a população contra eles e demonstrar uma ineficiência do Estado para gerenciar as instituições. Ao mesmo tempo em que esse discurso avançava e conquistava adeptos na sociedade, tendo em vista que foi construído por fortes influenciadores (mídia, empresariado, elite econômica), abriu caminho para as ações de diminuição do Estado pelo governo municipal. Nesse sentido, foram permitidas as contratações de professores sem concurso público e foram implementadas as Parcerias Público Privadas – PPPs na Educação e na saúde.

Em reunião almoço com empresários, o Prefeito apresentou a eles suas propostas de terceirização nas áreas da Educação e da Saúde e lançou um desafio. (PRADO, 2019)²⁰:

Depois de ser aplaudido algumas vezes durante a sua fala, Marchezan desafiou os empresários: "queremos que as escolas privadas tenham a coragem de aceitar o desafio de administrar uma escola municipal estatal. Precisamos que as escolas privadas aceitem a remuneração para irem às vilas, às zonas afastadas e assumam 400 alunos da periferia de uma escola estatal". (PRADO, 2019, documento eletrônico).

Na mesma oportunidade, o Prefeito reclamou das leis nacionais que não permitem a “libertação” dos alunos mais pobres da escola estatal e afirmou que a desestatização vai chegar a todos os setores da área social. Enalteceu o fato de Porto Alegre ter sido a primeira cidade a terceirizar a administração de uma escola pública e afirmou que os serviços devem ser pagos com recursos públicos, mas não precisam ser realizados por servidores públicos.

No mesmo sentido, a mesma linha de raciocínio foi implementada para com as contratações dos servidores. Ao invés da realização de concurso público para o provimento de

¹⁸<https://prefeitura.poa.br/gp/noticias/aprovado-projeto-que-reformula-o-estatuto-dos-servidores>

¹⁹<https://simpa.org.br/incompetencia-e-desrespeito-marcam-o-retorno-as-aulas-da-smed/>

²⁰<https://www.jornaldocomercio.com/ conteudo/politica/2019/03/676605-marchezan-anuncia-ppps-em-educacao-e-saude.html>

vagas nas escolas, foi aprovada a possibilidade de contratação temporária de professores. Com isso os professores contratados possuem um vínculo diferenciado com a mantenedora, pois não possuem os direitos garantidos ao funcionalismo público, o que promove a individualização das relações de trabalho, à medida que as negociações são diretas entre o professor e a administração.

Todas estas alterações e projetos levaram as diferentes categorias de servidores municipais a chamarem os pacotes de medidas apresentadas à Câmara de Vereadores de “Pacote de Maldades” do Marchezan²¹. A falsa informação de que a prefeitura estava sem caixa foi o pretexto para o estabelecimento de ações que visivelmente tinham o objetivo de redução do Estado através de privatizações e de desvalorização dos servidores e dos serviços públicos da cidade. No entanto, durante o período, fez uma reserva de caixa que o possibilitou realizar uma campanha de marketing nas diversas mídias com vistas à sua tentativa de reeleição na qual gastaria mais de 35 milhões de reais. Com ação do SIMPA²², o prefeito foi obrigado pela justiça a suspender a campanha.

Com este clima de tensionamento constante com as categorias de servidores, que gera adoecimento, conflitos internos, aumento de casos de violência, competição e falta de diálogo, os professores de Educação Física devem construir suas práticas pedagógicas, organizar seu processo de ensino e aprendizagem.

2.4 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Entendo que a construção do problema de investigação é um fenômeno complexo, que parte de um tema geral que vai sendo reduzido até alcançar uma delimitação que traduza o que realmente o investigador intenciona estudar. (DESLANDES, 1994). Penso também que a elaboração da questão norteadora apresenta relação direta com a trajetória de vida do pesquisador, com suas construções históricas e com os diferentes caminhos percorridos ao longo de sua formação pessoal e acadêmica.

Assim, acredito que a formatação do problema de pesquisa começou a ser construído ainda na minha infância, quando eu frequentava as aulas de Educação Física numa escola particular de Porto Alegre e apresentava uma facilidade com os conteúdos desenvolvidos, uma alegria e satisfação muito grande em participar das atividades propostas e uma identificação

²¹ <https://atempa.org.br/marchezan-pede-urgencia-para-o-pacote-de-maldades-contra-municiparios-as/>

²² <https://simpa.org.br/simpa-move-acao-para-barrar-publicidade-enganosa-de-marchezan/>

com os professores dessa disciplina. Na escola, fui apresentado à modalidade do basquetebol, pois, naquela época, havia equipes esportivas de algumas modalidades que eram oferecidas no turno inverso ao das aulas regulares. Fui atleta da escola durante toda a educação básica e, logo após iniciar a prática no colégio, fui convidado a ser atleta de um clube esportivo com tradição no ensino do basquetebol. Nesse clube, treinei por quase dez anos e, da mesma forma que na escola, também construí uma identificação muito forte com os diversos treinadores.

Minhas primeiras experiências como professor se deram muito antes do ingresso na faculdade. Como obtive um certo destaque como atleta, quando os técnicos viajavam com outras categorias pediam para que eu assumisse os treinos das categorias menores. Assim, em algumas semanas ao longo do ano, eu ficava responsável pelos treinamentos, tendo que preparar as atividades e organizar os grupos, ou seja, planejar e executar as aulas daquele período. Essas experiências, somadas a minha reprovação no concurso para medicina veterinária, me motivaram a realizar o vestibular para o curso de Educação Física. Um mês após meu ingresso na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul fui contratado para trabalhar com recreação, basquete e futsal na Associação Cristã de Moços – ACM, local que considero minha segunda (ou primeira) faculdade. Aprendi muito e fui colocado frente a situações complexas, próprias da prática docente, desde muito cedo, pois era um recém ingressante na graduação.

Minha formação inicial esteve sempre vinculada à prática pedagógica, pois, daquela contratação em diante, nunca fiquei desempregado, ao contrário, acumulei trabalho em várias instituições simultaneamente, chegando ao absurdo de trabalhar durante um bom tempo, concomitantemente, em cinco locais diferentes. Muito identificado como atleta de basquetebol, minhas contratações eram, basicamente, para trabalhar como técnico esportivo, tanto em clubes como em escolas. Porém, durante a graduação, me interessei pelos temas relacionados com a Educação Física escolar e essa passou a ser meu objetivo profissional.

Várias situações aconteceram e permitiram meu ingresso nas escolas de educação básica. Em algumas, fui contratado para trabalhar diretamente com a disciplina de Educação Física, em outras, entrei primeiro como técnico de basquetebol e, por diferentes razões, fui direcionado para a disciplina, mas acredito que em todas elas o ponto de partida foi a rede de relações que estabeleci durante minha trajetória esportiva. Por isso, penso que o esporte foi fundamental na minha formação e trajetória como professor.

Como pode ser observado pelo relato que apresento, minha formação foi bastante fundamentada na prática pedagógica, no cotidiano, enfrentando situações e tendo que tomar decisões muito mais vinculadas a minhas próprias reflexões e entendimento do que sustentadas

por referenciais teóricos, que, na minha percepção foram insuficientes, inclusive, na graduação. Não me sentia confortável com essa condição e procurei um curso de especialização em Educação Psicomotora por dois motivos: primeiro, para entender e compreender melhor alguns problemas que surgiam nas aulas que eu ministrava para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, segundo, porque era necessário para contemplar um outro objetivo profissional muito forte que era ingressar na docência no ensino superior. Porém, a conclusão da especialização não permitiu a possibilidade de ingresso, pois, no ano seguinte, a nova legislação educacional determinou que as instituições de ensino superior aos poucos tivessem em seus quadros docentes um percentual de professores mestres e doutores, fazendo com que as contratações de especialistas fossem reduzidas.

A partir desse momento era necessária a titulação mínima de mestre para concorrer às vagas que eventualmente apareciam para o ensino superior. Portanto, iniciei uma caminhada em busca dos meus objetivos e comecei a me candidatar aos programas de pós-graduação stricto sensu da região de Porto Alegre, nas faculdades de Educação e nas de Educação Física. Nesse período, eu estava muito voltado aos trabalhos e experiências profissionais no Ensino Médio. Dos catorze anos que acumulava como professor na época, dez tinham sido predominantemente no Ensino Médio, todos em escolas da rede privada de ensino. Portanto, as motivações para realizar o curso de mestrado eram as mesmas da especialização: entrar para o ensino superior e compreender melhor minha atuação docente. Depois de alguns anos participando dos processos de seleção, fui selecionado para uma vaga no mestrado em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS na área de representações sociais com o professor Elio Carravetta. Minha proposta inicial era estudar os motivos do abandono dos atletas de basquetebol, compreender por que, na iniciação, tínhamos uma quantidade grande de crianças, mas poucos chegavam nas categorias adultas ou profissionais. Entretanto, já não estava mais trabalhando com equipes e não tinha interesse em direcionar minha formação para a área técnica esportiva. Assim, em conjunto com meu orientador, decidi investigar o esporte escolar, tendo em vista minha relação com o tema e compreendendo que o esporte era e é o conteúdo predominante na Educação Física escolar. Realizei uma etnografia procurando compreender a relação entre o esporte e a educação na perspectiva dos alunos de Ensino Médio das escolas particulares de Porto Alegre.

Na condição de mestrando, já era possível concorrer às vagas para professor no ensino superior. Na primeira universidade que ingressei, UNISINOS, no ano de 1999, entrei como técnico da equipe universitária de basquetebol e, um ano após, fui convidado a coordenar as equipes esportivas universitárias da instituição. Nessa universidade, não tive a oportunidade de atuar na graduação, mas em julho do ano 2000, participei de uma seleção docente no IPA, e

ingressei no curso de Educação Física, ministrando a disciplina de recreação I e II. No mês de julho de 2002, participei novamente de um processo seletivo, agora no UNILASALLE, e fui aprovado para ministrar as disciplinas de basquetebol e atividades pré-desportivas. Posteriormente, assumi também as disciplinas de estágios I, II, III e IV, na licenciatura, basquetebol II, Educação Física no Ensino Médio, iniciação esportiva, entre outras. Nessa instituição, tive a oportunidade de coordenar os cursos de Educação Física (licenciatura e bacharelado) e o centro poliesportivo por dois anos. Em 2012, participei do processo seletivo na PUC, sendo selecionado para ministrar as disciplinas de basquetebol e estágio na Educação Infantil.

Essas experiências me permitiram e continuam proporcionando um contato grande com a formação de professores, tendo em vista que trabalho diretamente nos cursos de licenciatura e geralmente com as disciplinas de estágio curricular supervisionado, ficando, dessa forma, vinculado ao mesmo tempo com a formação e com a prática pedagógica. Nesse sentido, percebo um distanciamento entre a academia e a escola e identifico o pouco embasamento teórico dos acadêmicos para que sustentem suas atuações nos estágios. Percebo nos currículos de formação inicial poucas disciplinas que promovem reflexões sobre a Educação Física escolar e que fornecem o suporte necessário para o trabalho docente.

Ao mesmo tempo que atuo no Ensino Superior, mantenho um vínculo forte com a Educação Básica, pois em 2003 realizei concurso público para professor na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Fui aprovado em décimo lugar e, mesmo com uma boa classificação, minha nomeação ocorreu apenas em abril de 2005. A partir desse momento, passei a atuar nas turmas de primeiro e segundo ciclo e turmas de Educação Infantil e a acumular experiências com a educação pública. Da mesma forma, em 2007, retornei para uma escola da rede privada na qual já havia trabalhado como técnico de basquetebol e que tinha sido objeto de meu estudo de mestrado, porém, agora na condição de coordenador de Educação Física e de esportes. Nesse colégio, com base na minha investigação anterior e nas minhas concepções sobre Educação Física escolar, desenvolvi uma proposta de sistematização e verticalização dos conteúdos para a disciplina, propondo a cultura corporal como eixo central do projeto.

Portanto, com mais de trinta anos de atuação em vários níveis e em diversos contextos da Educação Física, tenho acumulado uma vasta experiência e produção na área escolar. Assim, muitas possibilidades se apresentam como temas que merecem uma análise mais aprofundada através de uma investigação científica. Desse modo, considerando as informações traduzidas nesta seção, em que pese a abordagem dos aspectos que constituem o contexto social, político, cultural e pedagógico no qual os professores de educação física da Rede Municipal de Ensino

de Porto Alegre – e eu também – estão imersos e implicados, apresento o problema delimitado para esta pesquisa: como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre constroem suas práticas pedagógicas em tempos de avanços de políticas neoliberais?

Além disso, apresento novamente os objetivos de pesquisa que se desdobram do problema de pesquisa no sentido de orientar as ações de pesquisa, do ponto de vista do conhecimento que se pretende produzir. Como objetivo geral, compreender, descrever e interpretar como os professores de Educação Física das escolas municipais de Porto Alegre constroem suas práticas pedagógicas em tempos de avanços de políticas neoliberais. Como objetivos específicos compreender como os professores articulam os referenciais teóricos com a prática pedagógica dos professores de Educação Física; identificar os impactos do período político atual na construção da prática pedagógica na perspectiva dos professores; identificar os aspectos do percurso formativo do professor de Educação Física que contribuem com o processo de construção das práticas pedagógicas; interpretar os significados produzidos durante o processo de construção da prática pedagógica de Educação Física; analisar os aspectos simbólicos produzidos e compartilhados na cultura das escolas estudadas a partir da Educação Física; compreender e interpretar as relações da prática pedagógica com as políticas públicas educacionais e sociais.

3 DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nesta seção, apresento as decisões teórico-metodológicas que conduziram a investigação em questão. Chamo de decisões porque muitas possibilidades se configuram como alternativas à resolução de um problema de pesquisa científica. Assim como nas etapas anteriores, acredito que a metodologia também está relacionada com as construções políticas, culturais e sociais da trajetória de vida do pesquisador, pois penso que a pesquisa científica é uma maneira construída pela humanidade para entender a realidade na qual vivemos. Por isso, entendo que o desenho do estudo está relacionado à intencionalidade, à subjetividade e à afetividade do investigador e concordo com Lüdke e André (1986) quando afirmam que:

Não há, portanto, possibilidades de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 05).

Portanto, a decisão por um determinado paradigma demonstra o entendimento que tenho a respeito do fenômeno que me proponho a estudar e fornece um melhor encaminhamento dos resultados obtidos no campo de estudo. (BERWANGER, 2002).

Para Molina (1999), são os diferentes propósitos, aliados a diferentes perspectivas teóricas, que justificam e dão lugar a uma variedade de instrumentos e procedimentos de coleta de dados e que caracterizam os distintos tipos de saberes construídos. Por isso, essa investigação se propõe ser coerente com o marco teórico exposto anteriormente e com os objetivos propostos pelo investigador.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Quando afirmo que muitas são as possibilidades metodológicas de realização de uma pesquisa científica, demonstro que é necessária uma tomada de decisão que aponte os critérios e as justificativas que sustentam a escolha por um ou outro modelo. Assim, a partir das aprendizagens construídas com a realização de meus estudos de mestrado, assumi a pesquisa com viés qualitativo como o caminho metodológico para essa investigação. Entendo que esta é a melhor forma de descrever, interpretar, explicar, perceber e compreender as percepções e os

significados que um grupo em particular atribui às suas práticas e às suas vivências cotidianas. Sempre vislumbrando a temática do estudo que é a interpretação da cultura docente no sentido de entender como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre constroem as suas práticas pedagógicas em tempos de avanços de políticas neoliberais.

Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa é o tipo de investigação que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Da mesma forma, não se preocupa com a generalização dos achados porque a base de analítica na pesquisa qualitativa está centrada na descrição, análise e interpretação das informações durante a investigação, procurando entendê-las de forma contextualizada, conhecendo em profundidade a particularidade do objeto de pesquisa num determinado universo cultural. (NEGRINE, 1999).

Por isso, a pesquisa qualitativa tem encontrado cada vez mais espaços em estudos relacionados à Educação Física escolar e tem se configurado como uma das possibilidades de aproximação das produções acadêmicas com o cotidiano no âmbito das escolas, já que permite uma relação bastante interativa e cúmplice entre o sujeito e o objeto de investigação (MOLINA NETO, 1999), se constituindo como alternativa aos estudos com caráter quantitativo que predominavam anteriormente na Educação e, particularmente, na Educação Física escolar. Além disso, a partir do conhecimento de um contexto específico, procura confrontar e dialogar com as teorias e concepções generalizadoras produzidas anteriormente e disponibilizadas na literatura da área.

Contudo, também nas pesquisas qualitativas identificamos várias perspectivas de análise e de abordagens. Portanto, penso que é necessária uma denominação mais precisa para designar o tipo de pesquisa a ser realizada, compreendendo que os termos qualitativos e quantitativos são muito abrangentes e não descrevem precisamente e com maior profundidade como será a metodologia. Assim, era importante uma nova tomada de decisão que apontasse para a especificação da perspectiva teórico metodológica que orientaria a pesquisa em questão. Portanto, fiz a opção pela etnografia porque a compreendo como o caminho metodológico mais apropriado para a interpretação dos fenômenos que me propus estudar com esta pesquisa.

Justifico minha escolha pela etnografia em função de acreditar que esse modelo permite que os sujeitos envolvidos no problema de pesquisa possam contribuir significativamente com suas interpretações do fenômeno em que estão inseridos. Segundo Molina Neto (1999), “esse tipo de metodologia pode se constituir em um instrumento interessante para que os professores possam, além de produzir conhecimento a partir da prática cotidiana, refletir sobre sua

intervenção nos centros escolares, como também sistematizá-la e torná-la pública”. Pensamento corroborado por Woods (1987) quando considera que a etnografia favorece a diminuição da distância entre o investigador e o professor, entre a investigação educativa e a prática docente e entre a teoria e a prática.

A etnografia moderna tem suas origens nas pesquisas antropológicas interessadas em registrar os hábitos de vida e a cultura dos povos submetidos à colonização europeia e era desenvolvida para estudar a sociedade. Hoje podemos perceber que um crescente número de pesquisadores da área da educação em geral e, em particular, da Educação Física escolar no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS (MOLINA NETO, 1996; FAGGION, 2000; BONONE, 2000; GÜNTHER, 2000; WITTIZORECKI, 2001; BERWANGER, 2002; BOSSLE, 2003, PEREIRA, 2004; SANTOS, 2007; DIEHL, 2007; entre outros), têm realizado seus estudos com o modelo etnográfico, inclusive com a denominação específica de “etnografia educativa”.

Molina Neto (1997, p. 41) confere à etnografia educativa o seguinte conceito:

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. (MOLINA NETO, 1997, p. 41).

As características apresentadas pela etnografia educativa referem-se aos instrumentos de coleta de dados, à seleção dos informantes, à transcrição de textos, aos levantamentos de genealogias, ao mapeamento de campos, à construção de um diário, às observações participantes, às entrevistas e à análise de documentos. Porém, segundo Geertz (1989), não são essas técnicas e processos determinados que essencialmente marcam a etnografia, mas o que realmente a define é o esforço intelectual no sentido de realizar uma “descrição densa” a fim de interpretar um determinado contexto cultural. No mesmo sentido, Woods (1987) afirma que o etnógrafo se interessa não pela fotografia, que apenas traz detalhes de superfície, mas pelo o que está por trás, pelo ponto de vista dos sujeitos e pela perspectiva com que estes veem os demais. Para isso, considero importante a interação do pesquisador com um determinado grupo por algum tempo, possibilitando uma imersão na cultura a ser estudada e buscando compreendê-la na sua complexidade a partir dos significados e representações que os sujeitos conferem aos seus comportamentos.

A ênfase do estudo etnográfico está no processo, naquilo que está acontecendo e não no produto ou nos resultados finais. Há preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes e aproximar-se das pessoas, das situações, dos locais, mantendo com eles um contato direto.

Segundo Triviños (1987, p. 121):

[...] a etnografia baseia suas conclusões nas descrições do real e do cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm as pessoas que pertencem a essa realidade. Isto obriga os sujeitos e o investigador a uma participação ativa onde se compartilham modos culturais (tipos de refeições, formas de lazer, etc.). Isto é, em outros termos, o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender (TRIVIÑOS, 1987, p. 121).

Dadas as características da etnografia educativa, desenvolvi meu estudo nessa perspectiva, respeitando suas peculiaridades e tratando as informações obtidas com o rigor que é exigido por ela.

Para Pérez Gómez (2001, p. 62):

O paradigma interpretativo, qualitativo, naturalista ou construtivista, conforme suas múltiplas denominações, enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, a estreita relação entre o investigador e a realidade investigada, as exigências e as restrições situacionais que determinam a investigação, o componente valorativo presente em todo o processo de investigação. Por isso, se concebe a produção de conhecimento válido e relevante como um processo de construção de novos significados e representações, a partir do contraste das interpretações que os diferentes sujeitos participantes oferecem da situação que vivem. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 62).

Assim, decidi pela pesquisa etnográfica também por estar inserido no contexto investigado. Desde 2005, faço parte do coletivo docente da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Considero este aspecto importante, pois, como estudei os professores dessa rede de ensino, penso que o convívio com esse coletivo, com suas representações e inserido nessa cultura, me trouxeram e trazem boas perspectivas de análise e me favoreceram no sentido de romper com algumas fronteiras, inclusive, de aceitação pelo grupo que fez parte da investigação.

Tendo em vista o que foi acima mencionado, concordo com Triviños (1987, p. 147) quando afirma que: “O valor científico de seus achados, porém, dependerá, fundamentalmente, do modo como faz a descrição da cultura que observa e que está tratando de viver em seus significados”.

Com base nos conceitos teóricos apreendidos até o momento e com as experiências em muitas dissertações e teses²³, produzidas pelo grupo de pesquisa, DIMEEF e por seus atuais membros, estabeleci as minhas estratégias de pesquisa etnográfica. Assim, fui ao campo de investigação com uma linha organizada previamente. Decidi que começaria pelas observações, pois entendi que era preciso uma imersão na cultura local, característica básica da pesquisa etnográfica. Estabeleci apenas o momento de início, tendo em vista que o final se daria somente quando eu entendesse que já havia informações suficientes para a interpretação dos significados produzidos pelos participantes da pesquisa. Ao todo, permaneci por um ano e meio no campo, de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Comecei pela “Escola de Cima” porque era a escola com que eu não tinha muita proximidade e eu precisava de mais tempo para conhecer e me ambientar à cultura local. Na “Escola de Baixo” comecei seis meses depois, pois tenho uma relação bastante longa com ela, iniciada em abril de 2005, quando fui nomeado professor na SMED e comecei a fazer parte do corpo docente desta escola.

O fato de eu ter realizado minha pesquisa de mestrado na mesma linha metodológica não me faz um pesquisador experiente, pois entre uma e outra foram catorze anos de diferença. Assim, foi necessário reaprender muitos conceitos que, apenas com o ingresso no campo de investigação, são possíveis de serem construídos. Contudo, a maturidade própria da idade foi de grande valia para os ajustes do foco e das lentes da observação e das demais etapas, não fui levado pela impulsividade e ansiedade de quando mais jovem. Percebi que para realizar uma etnografia é muito importante ter a clareza, em todos os momentos, dos objetivos da investigação. Compreendi que a interpretação da cultura e a descrição densa, proposta por Ryle e citada por Geertz (1989), não é uma descrição dos detalhes, mas a busca constante de elementos que permitam a interpretação dos sentidos e dos significados atribuídos pelos sujeitos de um determinado grupo social. Esse entendimento foi fundamental para compreender as diferenças entre as práticas pedagógicas observadas. Mesmo que aparentemente semelhantes, assim como o exemplo das piscadelas encontradas em Geertz, os significados eram particulares e representavam construções e perspectivas diversas, frutos de diferentes intencionalidades dos professores.

Nesse sentido, é preciso conversar com as construções culturais locais e muito mais do que falar nessa conversa é preciso escutar o que o contexto tem a dizer. Ouvir e enxergar a cultura local se tornou um exercício difícil, mas muito interessante. Deve-se sentir o ambiente

²³ Dissertações de Berwanger (2002), Bossle (2003), Rocha (2014), Kaefer (2014), Goularte (2015), Medeiros (2015), Araújo (2016), Müller (2016), Zilberstein (2016), Coelho (2017), Cruz (2017), Goldschmidt Filho (2017), Nunes (2017), Skolaude (2019) e Teses de Bossle (2008) e Rocha (2019).

e esperar o campo de estudo iniciar o diálogo, desconstruindo, assim, os preconceitos iniciais da inserção na cultura escolar. É preciso exercitar a reflexão sobre um contexto subjetivo, perceber as entrelinhas do texto que está sendo escrito, que não é objetivo, que se manifesta em gestos, palavras, sorrisos, olhares e expressões diversas, a fim de desvendar as intenções, os significados, os sentidos compartilhados pelos atores da cultura escolar. Isso, para mim, foi a beleza do processo da pesquisa etnográfica que realizei. Perceber os diferentes momentos, registrar os acontecimentos, “fotografar” a geografia local, conversar com os colegas, dividir os sentimentos, as angústias, as alegrias, as tristezas, caminhar ao lado nas greves, paralisações e resistir juntos, foram os aspectos mais marcantes da minha etnografia.

Assim, conhecendo e convivendo com os colegas, percebi a necessidade de avançar para as entrevistas e ouvir dos próprios colaboradores o que eles tinham a dizer. Realizei as entrevistas quando percebi que eu já tinha elementos suficientes para triangular as respostas com o diário de campo, com as observações e com o referencial teórico. Foi muito gratificante conversar com os colegas e a partir das respostas analisar os significados de cada fala, refletindo sobre todo o processo, pois realizei as entrevistas em dezembro de 2019 e janeiro de 2020, ou seja, depois de um período de quase dois anos de convivência. Alguns são meus amigos e conhecidos de longa data (como o professor de nome fictício Henrique há mais de quarenta anos, por exemplo), mas poder ouvi-los como pesquisador foi diferente. Deixá-los falar e dialogar a partir de um roteiro básico, norteador, foi significativo, pois com frequência me perguntavam se poderiam falar aquilo que queriam ou não. Assuntos que, se não fossem tratados na formalidade de uma entrevista, seriam facilmente debatidos, com tranquilidade.

Portanto, as minhas estratégias de investigação foram conduzidas com muita reflexividade e despertaram ao longo do caminho muitos questionamentos, muitas dúvidas e muitas incertezas que são próprios da pesquisa qualitativa, pois esta não é uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa, em busca de significados. (GEERTZ, 1989).

3.2 OS PARTICIPANTES DA ETNOGRAFIA

A pesquisa foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Contou com a participação direta dos professores de Educação Física dessas escolas e de forma indireta com os demais sujeitos que compõem a comunidade escolar. Os professores foram selecionados, inicialmente, respeitando os critérios apresentados no projeto de pesquisa e garantiram um equilíbrio em relação aos seguintes aspectos:

- Experiência na Rede (mais antigos na rede e mais recentes na rede);
- Experiência na Escola (mais antigos na escola e mais recentes na escola);
- Formação acadêmica (maior nível de escolaridade e menor nível de escolaridade);
- Idade (mais jovens e mais velhos);
- Sexo (professores e professoras).

Foi entregue aos professores que aceitaram participar do estudo um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), que apresentava os objetivos da pesquisa e as demais informações necessárias para o aceite.

Participaram da pesquisa nove professores, porém, ao longo do processo três professores com os quais iniciei trocaram de escolas e inviabilizaram sua permanência na investigação. Portanto, efetivamente o grupo se constituiu de seis professores, sendo três professoras e três professores. Seus nomes foram alterados para garantir o sigilo necessário à pesquisa, conforme orientações éticas.

É importante salientar que, a partir da Lei Nº 12.500²⁴, de 24 de janeiro de 2019, publicada no DOPA, em 28 de janeiro de 2019, existem duas formas de ingresso para o cargo de professor na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Se manteve o ingresso através da realização de concurso público e posterior nomeação e se oportunizou a possibilidade de contratação direta pela administração municipal de 240 professores para suprir as faltas de efetivos nas escolas. Portanto, temos os professores “concursados” e os professores “contratados”.

Cris é professora de Educação Física, graduada pela ESEF/UFRGS, atua na “Escola de Cima” com 20h semanais, possui mais 20h semanais na antiga SME. É concursada e está na SMED desde 2006. Possui Especialização em Dança pela PUCRS e Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela ESEF/UFRGS. Também é graduada em Sociologia pela UFRGS e atualmente é doutoranda do PPGCMH da ESEFID/UFRGS.

Carol é professora de Educação Física, graduada pela ESEF/UFRGS, atua na “Escola de Baixo” atualmente com 20h semanais (solicitou exoneração da sua segunda matrícula em meio a esta pesquisa). É concursada e está na SMED desde 2008. Possui Especialização em Motricidade Infantil pela ESEF/UFRGS e Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela ESEF/UFRGS.

²⁴ Disponível em http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/2760_ce_245957_1.pdf; acesso em 10/04/20.

Malu é professora de Educação Física, graduada pelo IPA, atua na “Escola de Baixo” com 20h semanais. É contratada e está na SMED desde 2019. Possui duas Especializações: uma em Psicomotricidade Relacional pela UNILASALLE e outra realizada no Rio de Janeiro com o Método Aucouturier (a professora não referiu a instituição que chancelou o curso).

Carlos, é professor de Educação Física, graduado pela Unijui, campus Santa Rosa, atua na “Escola de Cima” com 20h semanais, possui mais 20h em outra escola da Rede. É concursado e está na SMED desde 2000. Possui Especialização em Treinamento Desportivo em Marechal Cândido Rondon, no Paraná.

Edu, é professor de Educação Física, graduado pelo IPA, atua na “Escola de Cima” com 20h semanais e na “Escola de Baixo” também com 20h semanais. É concursado e cumpria até o momento da pesquisa seu estágio probatório²⁵ e está na SMED desde 2017. Possui Especialização em Psicologia do Esporte pela UFRGS e iniciou os estudos de Mestrado na Espanha, mas não concluiu o curso.

Henrique, é professor de Educação Física, graduado pela UFRGS, atua na “Escola de Baixo” com 20h semanais. É concursado e está na SMED desde 2013. Possui Especialização em Educação Física escolar pela UNICAMP e em Ciências do Esporte também pela UNICAMP.

3.3 O CAMPO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada no município de Porto Alegre, mais especificamente, em duas escolas da região leste da cidade, que para fins do estudo serão caracterizadas como a “Escola de Cima” e a “Escola de Baixo”. De acordo com Geertz (1989), é importante para a realização de uma etnografia o estabelecimento de conexões e de uma relação densa do pesquisador com o contexto cultural no qual a pesquisa é realizada.

Esta zona compreende, entre outros, os bairros Bom Jesus e Mário Quintana. Nesses locais, são facilmente evidenciadas situações de desigualdades em termos de oportunidades de participação na sociedade. Todos os dias são vivenciadas e presenciadas situações de desigualdades nos mais variados aspectos da vida dos habitantes destas regiões, entre outras, na educação, na política, na economia e na saúde. (BERWANGER, 2016).

Nesse sentido, é função dos governos municipais, através de diferentes ações, oportunizar possibilidades de desenvolvimento que caminhem na direção da diminuição dessas

²⁵ Período de três anos no qual o professor é avaliado antes de ser efetivado definitivamente na função para a qual foi aprovado no concurso público.

privações e de suas consequências que podem, resumidamente, serem identificadas como ingresso precoce no mundo do trabalho, relação de conflito com a escola, vivência de privação, proximidade de situações de risco pessoal e social, constituição precoce de família, além dos casos extremos como o das crianças e adolescentes em situação de rua, jovens infratores e a exploração sexual. (BERWANGER, 2016).

Assim, os governos municipais se responsabilizam pelas escolas situadas nestes locais, exatamente, para se constituírem como espaços de enfrentamento destas situações. A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é formada por 99 escolas com cerca de 4 mil professores e 900 funcionários, atende mais de 50 mil alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Além de administrar sua rede própria, a SMED orienta, supervisiona, fiscaliza e investe financeiramente em Instituições de Educação Infantil Conveniadas, onde são atendidas mais de 16 mil crianças²⁶.

Apesar da SMED afirmar em seu sítio eletrônico que sua proposta é “educar promovendo o desenvolvimento humano na sua integralidade” e que seus balizadores são a gestão democrática, a educação inclusiva, a educação integral, a garantia e qualificação da aprendizagem e a valorização e formação continuada dos profissionais da educação, suas ações, no atual governo, cumprem com uma agenda oposta. Com as novas orientações que alteraram a rotina escolar, que determinam o calendário escolar de forma autoritária, que não flexibilizam a realização das horas atividade e que reduzem os investimentos em educação, as escolas se encontram sem recursos para promover a educação em tempo integral, se obrigam a diminuir a carga horária dos alunos na escola e a acabar com os encontros e reuniões pedagógicas, bem como a ter seus órgãos de representação como os Conselhos Escolares, associações e sindicatos, enfraquecidos.

No contexto contemporâneo, a perda de direitos frente às estratégias cada vez mais fortes do capital tencionam e enfraquecem as lutas empreendidas pelos/as trabalhadores/as e pelos setores populares, acarretando efeitos devastadores sobre a população, notadamente os mais pobres, favelados e periféricos. (NUNES, 2019, p. 228).

Nesse sentido, a construção das aulas de Educação Física acontece sob essas novas configurações de espaços, de tempos, de planejamentos, de formatos, de pressões e de estruturas. Utilizando como exemplo a minha própria prática docente, percebo que essas

²⁶ Informações encontradas no site da SMEDPOA: www.portoalegre.rs.gov.br/smed.

alterações trazem consequências negativas para a disciplina, pois reduzem as possibilidades de ação do componente curricular na medida que diminuem os elementos centrais do processo didático-pedagógico.

Concordo com Bossle (2009), quando afirma que o planejamento e a prática pedagógica são um processo só e não partes fragmentadas e, ainda, quando defende que, para que isso ocorra, é preciso romper com as relações autoritárias que envolvem o planejamento, através de encontros, diálogos e debates a fim de concretizar uma nova ordem de relações solidárias que possibilitem uma educação escolar mais humana e mais participativa.

Assim, com a nova rotina escolar proposta pela atual administração central de Porto Alegre, aumentam as limitações à superação de práticas educativas isoladas, levando o professor à responsabilidade de construção individual da sua proposta didática e promovendo práticas docentes meramente prescritivas. (MOLINA NETO; MOLINA, 2002).

Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (DARDOT, 2016, p. 16).

Da mesma forma, os avanços inovadores conquistados nas gestões anteriores, que possibilitavam à Educação Física, por exemplo, a mesma carga horária que os demais componentes curriculares, também foram alterados, numa clara perspectiva de cumprimento de agendas internacionais de avaliação e de regulação da educação que são balizadas em disciplinas técnicas e, basicamente, em duas áreas do conhecimento: linguística e lógico-matemática.

Assim, concordando com Günther (1999), que o tempo e o espaço são na atividade educativa elementos constitutivos básicos, penso que a diminuição do tempo de Educação Física (e também de outras disciplinas como Artes, Filosofia, Sociologia, Geografia e História) nas escolas demonstra um entendimento da pouca necessidade desse conteúdo no currículo, interferindo diretamente nas variáveis do processo de ensino dessa disciplina e, conseqüentemente, na construção da aula do professor, tema central dessa investigação.

Portanto, passa a ser incorporado, novamente na rotina do professor, o desafio de conquistar a legitimidade no campo pedagógico (BRACHT, 1999), pois como afirma Bossle

(2019), a Educação Física escolar parece ter um valor pouco significativo na lógica de consumo neoliberal, neoconservador e neocolonialista.

3.4 ESCOLAS PARTICIPANTES

Como mencionado anteriormente, participaram desta investigação duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre localizadas na região leste da cidade, que para garantir o sigilo das informações, eu as nomeei como “Escola de Cima” (EC) e “Escola de Baixo” (EB). As duas escolas são relativamente próximas e facilitaram o meu deslocamento para a coleta de informações e a minha inserção como investigador na comunidade local, pois também sou professor em uma escola que pertence a mesma região. Assim, consegui o estabelecimento de relações significativas com o ambiente, que permitiram uma vinculação orgânica e propositiva com a comunidade escolar, bem como uma melhor interpretação da cultura local. Nesse sentido, acredito que as escolhas foram coerentes com as decisões teórico-metodológicas propostas para esta investigação.

A Escola de Cima está localizada próximo a duas avenidas de grande movimentação na cidade, o que faz com que os alunos sejam oriundos da comunidade local e de localidades mais distantes, pois o acesso é facilitado pela maior oferta de transporte público. A escola conta com ótimos espaços para as práticas das aulas de Educação Física, tendo em vista que possui um ginásio de esportes, uma sala de dança, uma sala multiuso, uma ampla área coberta, uma quadra poliesportiva e duas pracinhas. Os recursos materiais são suficientes e contam com os principais equipamentos necessários à prática pedagógica, tais como bolas de diversas modalidades, arcos, cordas, cones, coletes, goleiras, tabelas de basquete, redes de vôlei etc. É considerada uma escola grande de acordo com a classificação da SMED, pois possui mais de novecentos alunos.

A Escola de Baixo está localizada numa via de ligação entre duas avenidas com grande circulação em Porto Alegre, porém fica mais inserida na comunidade local. Assim, os alunos são, em grande maioria, oriundos da própria região. Apenas duas linhas de ônibus circulam por dentro do bairro e as ruas em que circulam no interior da vila fazem o mesmo trajeto, dificultando o acesso à escola. Os espaços para a prática da Educação Física são muito bons, pois há uma quadra poliesportiva coberta, uma quadra menor poliesportiva sem cobertura, uma pracinha com uma quadrinha e com alguns brinquedos (balanços e casinhas), uma praça com brinquedos (balanços, escorregadores, gangorras, escaladas), uma sala brinquedoteca e uma sala de multiuso. Os recursos materiais são muito bons também. Contam com bolas, tatames,

saco de areia, coletes, arcos, cordas, pernas de pau etc. Por ter, aproximadamente, setecentos alunos é considerada uma escola média.

3.5 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO

A negociação de acesso foi realizada em várias etapas: solicitação de esclarecimentos sobre os procedimentos necessários para realizar a pesquisa nas escolas da rede realizada por telefone com o setor pedagógico da SMED; solicitação de carta de apresentação junto ao PPGCMH em, 15/01/2018, e, após recebimento da mesma, encaminhamento no mesmo dia, às 21h55min, ao e-mail pedagogico@smed.prefpoa.com.br. Sem obter uma resposta, no dia 24/01/2018, pela manhã, fiz novo contato telefônico diretamente ao setor pedagógico para verificar o andamento da solicitação anteriormente realizada.

A análise do pedido ainda não havia sido realizada porque o responsável por esse setor estava em período de férias. Comuniquei que estava com um prazo curto para elaboração do projeto e que necessitaria da autorização antes do dia previsto para o retorno do funcionário responsável. A pessoa que atendeu a ligação ficou de verificar a possibilidade de dar o encaminhamento através de outra pessoa. No mesmo dia, à tarde, recebi e-mail solicitando maiores informações sobre a pesquisa (resumo e indicação dos nomes das escolas que pretendia estudar). Dia 25/01/2018, pela manhã, retornei o e-mail com as informações solicitadas em anexo.

O documento que enviei foi a página com os dados de identificação do projeto, acrescida com os nomes das duas escolas em que intencionava desenvolver a pesquisa. Intensifiquei por telefone a cobrança em relação à resposta, porém fui obter a autorização apenas no dia 02/04/2018, quando participei de uma reunião com a pessoa da SMED responsável pela elaboração do documento de autorização. Na oportunidade expliquei rapidamente os objetivos da pesquisa e as motivações que me conduziram às escolhas das escolas. Após a minha explanação, foi aceita a minha solicitação e foi concedida a autorização para a realização da pesquisa nas duas escolas escolhidas por mim.

Foi redigido um documento com a autorização que também, segundo a responsável, foi encaminhado às direções das escolas. Além do envio pela SMED, eu também entrei em contato com as direções das escolas e solicitei pessoalmente a autorização para realização da pesquisa. Para tanto, entreguei à equipe diretiva a carta de apresentação (apêndice A) e o termo de anuência (apêndice B) para que elas tivessem os dados necessários para autorizar e registrar minha presença nas escolas que colaboraram com o estudo.

3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Respeitando as características da etnografia educativa, assim como o desenho da pesquisa e o problema a ser investigado, utilizei como instrumentos de coleta de dados: a observação participante, a entrevista semiestruturada, a análise documental e o diário de campo.

3.6.1 A observação participante

A observação é uma atividade que envolve muita atenção, percepção e memória. No estudo qualitativo, é interessante que seja realizada no contexto real dos indivíduos que estão sendo observados, no local onde desenvolvem suas práticas.

Segundo Negrine (1999), o fundamento básico para definir o tipo de observação que será utilizada em um estudo depende, fundamentalmente, do problema e dos objetivos da pesquisa. Assim, entre as possibilidades que se apresentam para as observações e pelas características da investigação que realizarei, fiz a opção pela observação participante.

A observação participante é um instrumento bastante importante no desenvolvimento do estudo etnográfico, sendo para Woods (1987), o mais significativo. Sua importância reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na realidade. (CRUZ NETO, 1994, p. 59,60).

Para André (1995), a observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada. No mesmo sentido, Woods (1987) afirma que, ao participar, se atua sobre o meio e ao mesmo tempo se recebe a atuação do meio. Esse mesmo autor fala que a ideia central da participação está na penetração nas experiências de um grupo. Afirma, ainda, que não há maneira melhor de participar do que assumindo um papel real no grupo a ser estudado.

Negrine (1999) apresenta algumas orientações para a realização das observações, pois as considera importantes para que o pesquisador não desvie o foco de sua atenção e não contamine as informações coletadas com suas percepções particulares. Para isso, sugere que os registros sejam os mais descritivos possíveis e sem a atribuição de qualquer juízo de valor para não prejudicar a análise dos fatos. Também orienta a utilização de uma pauta prévia que pode ser adequada ao longo do processo investigatório desde que mantenha relação com os objetivos e com a problematização do estudo. Quando o pesquisador vai a campo para observar, há uma intencionalidade e essa deve estar contemplada na pauta de observação para que o investigador

mantenha o olhar nas informações relevantes ao estudo, pois o contexto observado apresenta uma diversidade muito grande de situações que podem conduzir a uma multiplicidade de conclusões.

Mesmo com estas orientações que buscam um procedimento mais criterioso, concordo com Triviños (1987), quando diz que cada situação tem suas características peculiares e que cabe ao investigador avaliar as circunstâncias do contexto e buscar o melhor caminho. Assim, nas observações que realizei me utilizei de uma pauta prévia, mas procurei ficar atento a outras informações que surgiram. A pauta é importante para estabelecer um foco, uma linha geral, porém não deve engessar o processo ao ponto de não permitir que novas informações sejam também adicionadas ou captadas pelo pesquisador.

Dessa forma, realizei individualmente as observações das aulas de Educação Física e fiz os registros das primeiras a partir de gravações no aparelho celular. As registrei dessa forma, porque, nas primeiras observações que fiz, fiquei um período no pátio da escola me ambientando ao contexto, identificando o local e porque tive que estabelecer os primeiros contatos com os professores que seriam observados, com a equipe diretiva e com os demais professores. Portanto, para evitar o esquecimento de alguns aspectos, entendi que a gravação, imediatamente posterior aos deslocamentos, seria a forma mais apropriada para o momento. Cabe ressaltar que este procedimento foi adotado apenas em uma das escolas, pois na outra não houve a necessidade de adaptação tendo em vista que sou professor dessa escola.

Registrei as demais observações em um caderno, pois eu já estava devidamente apresentado e ambientado à comunidade. Como passei a acompanhar os professores e alunos também em sala, respeitando os seus ritos de início das aulas, não seria possível fazer a gravação porque atrapalharia as orientações iniciais do professor e desviaria a atenção dos alunos. Apesar da minha intenção, na prática, a utilização do caderno não foi suficiente, pois os alunos percebiam que eu estava registrando e a todo momento me perguntavam o que eu estava escrevendo, mesmo que eu tenha procurado ficar num canto no fundo da sala e em silêncio.

Também realizei observações abertas de outras situações que envolvem o ambiente escolar, ou seja, dos recreios, das reuniões, das salas dos professores e dos demais aspectos que eu identifiquei como significativos ao estudo. Observei as duas escolas que são objeto desta investigação e mantive uma frequência de uma vez por semana na “Escola de Cima”, por um período de quatro meses e de duas a três vezes por semana na “Escola de Baixo”, durante um período de seis meses. A diferença de frequência se deu em função de eu trabalhar na “Escola de Baixo”, tendo assim maior facilidade e contato com as diversas possibilidades de observação.

3.6.2 A entrevista semiestruturada

Autores, como Molina Neto (1996), Geertz (1989), Woods (1987), destacam a entrevista como um dos principais instrumentos de coleta de dados em pesquisa qualitativa. Cruz Neto (1994) a entende como o procedimento mais usual no trabalho de campo, porém não é o único e deve ser utilizado quando o pesquisador acreditar que necessita de um esclarecimento maior sobre os fenômenos estudados, tendo em vista que a finalidade da entrevista está em permitir o aprofundamento das questões e o esclarecimento dos problemas observados.

Se constitui em estratégia utilizada para obter informações frente a frente com o entrevistado o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro. (NEGRINE, 1999, p. 73).

Segundo Woods (1987), a entrevista é o melhor meio de se recolher informações sobre determinados acontecimentos ou problemas e de descobrir o que pensam determinadas pessoas. Percebi ao longo do processo, já no campo de investigação, que as observações precisavam ser complementadas e confrontadas com os demais instrumentos, pois entendi que estavam esgotadas as possibilidades de análise com esta ferramenta. Assim, para que eu conseguisse um maior aprofundamento nos sentidos e significados atribuídos pelos professores para suas práticas pedagógicas, iniciei as entrevistas semiestruturadas com os seis professores que participaram da pesquisa.

Não foi possível realizar a entrevista com um dos professores participantes, pois, logo após as observações esse colega entrou num quadro de depressão profunda e continuou afastado²⁷ das suas práticas laborais até o período em que as realizei. Entretanto, entendi que a participação desse professor era fundamental para meu estudo, pois o acompanhei bastante antes do seu afastamento e o tinha como um participante privilegiado, visto que está há mais tempo que os demais participantes na SMED, realizava práticas pouco comuns à Educação Física, possui uma trajetória interessante na Rede (foi professor em diferentes escolas de diversos bairros de Porto Alegre), já havia sido professor na outra escola em que a pesquisa foi realizada, desenvolvia projetos extracurriculares que foram suprimidos com a gestão Marchezan, ou seja, eu entendia que suas contribuições ao estudo seriam significativas. Portanto, como pesquisador qualitativo, decidi mantê-lo na investigação e, para tanto, utilizei

²⁷ Culturalmente chamamos o afastamento das atividades laborais por um longo período de biometria prolongada.

com ele o questionário como instrumento de coleta de informações. Assim, encaminhei para ele as questões que formaram o roteiro básico da entrevista através de uma ferramenta social²⁸.

Optei pela entrevista semiestruturada porque concordo com os autores quando afirmam que ela se adapta muito bem ao desenho de investigação qualitativa à medida que permite um maior contato do pesquisador com o entrevistado. Ao mesmo tempo que delimita algumas funções, pois parte de um roteiro inicial, mas se mantém aberta à interferência do pesquisador para o complemento das informações através de outras perguntas que não estavam previstas e que surgem no decorrer da entrevista. (NEGRINE, 1999, p. 74). Possibilita, ainda, que o informante participe na elaboração do conteúdo da pesquisa, tendo em vista que ele pode apresentar sugestões de temas para a conversa durante o desenrolar da entrevista.

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

As entrevistas que realizei seguiram um roteiro básico que foi elaborado quando da ida ao campo de investigação. Foram gravadas com a utilização de um aparelho celular e posteriormente foram transcritas para permitir uma melhor análise do conteúdo. Fiz uma negociação preliminar com os participantes na qual esclareci a natureza e os objetivos da pesquisa; estabeleci uma relação transparente e amistosa para gerar confiança em mim; procurei deixar o clima descontraído para uma maior naturalidade do entrevistado; respeitei todo e qualquer posicionamento do entrevistado, sem atribuir juízo de valor as suas respostas e considerações; apresentei o roteiro da entrevista para análise prévia por parte do entrevistado e para dar segurança a ele; enfim procurei seguir as orientações sugeridas por Negrine (1999).

Para validar o roteiro da entrevista, a entreguei a professores doutores e com experiência no desenvolvimento de pesquisas que utilizam a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Após a transcrição, apresentei uma cópia aos respectivos professores de Educação Física entrevistados para fins de validação do conteúdo e considerações que entendessem pertinentes.

Procurei agrupar as questões em eixos temáticos que fossem relacionados aos objetivos e aos referenciais teóricos da pesquisa. Estabeleci quatro blocos temáticos:

²⁸ Utilizei o Whatsapp para enviar as questões, tendo em vista que o professor, durante seu tratamento, estava numa cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul.

1. As trajetórias/histórias de vida e as experiências profissionais e acadêmicas dos professores.
2. As práticas pedagógicas e suas sustentações teóricas.
3. As percepções do contexto atual.
4. A relação das políticas do governo com a prática pedagógica.

Com o primeiro bloco, busquei conhecer um pouco da caminhada, do percurso, da história de vida dos professores de Educação Física. Entendo que essas vivências são a base da formação pessoal dos participantes e representam um significado muito particular na construção das suas práticas pedagógicas. Portanto, procurei estimular durante a conversa, que os professores falassem sobre as motivações que os levaram a cursar Educação Física; onde realizaram sua formação; quando concluíram; quais as principais experiências profissionais; quando, por que, e há quanto tempo são professores na SMED.

No segundo bloco, busquei uma aproximação com as rotinas dos professores, no seu cotidiano, procurando compreender como eles percebem seu trabalho na escola pública municipal. Solicitei que me contassem como eram as suas aulas de Educação Física, como as organizam, como as estruturam metodologicamente, como se dá o planejamento e como percebem o convívio com a comunidade escolar. Ainda procurei conhecer as bases conceituais da construção das suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, pedi para que me apontassem quais os autores referenciavam/embasavam/sustentavam/inspiravam as suas práticas.

No terceiro bloco, pedi para que me relatassem como eles analisam a conjuntura política nacional, estadual e, principalmente, municipal. Meu objetivo era entender como os professores se percebem neste contexto geral de políticas neoliberais e neoconservadores que se apresenta no cenário político do País (a partir de 2016), do Estado (a partir de 2013) e do Município (mais fortemente a partir de 2017).

No quarto bloco, meu interesse era estabelecer uma relação da prática docente como o contexto político atual. Assim, conduzi a entrevista para que os professores tivessem a oportunidade de manifestar suas considerações sobre as políticas educacionais do período da gestão 2017 – 2020, especificamente do município de Porto Alegre. Conversamos sobre as políticas anteriores, se as conheciam e se percebiam as alterações que os diferentes decretos e projetos de leis trouxeram para a educação do município.

3.6.3 Análise documental

Entendo que os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 1995). Muitas vezes, os documentos registram elementos que não aparecem nas entrevistas e nas observações, constituindo-se em outro importante instrumento de coleta de dados. A pesquisa qualitativa é também um exercício de imaginação e se constrói ao longo do processo investigativo. Na fase de elaboração do projeto deste estudo, eu intencionava analisar vários documentos relacionados às práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, tais com: o regimento escolar; o projeto Político-Pedagógico das escolas; o planejamento anual da área; as atas de reuniões específicas da área de Educação Física; a proposta pedagógica da RMEPOA.

Porém, durante a caminhada e, principalmente, após a ida ao campo identifiquei que esses elementos não contribuiriam com a análise, uma vez que o problema de pesquisa havia sido acrescido de uma localização temporal. O objetivo seria estudar a construção da aula de Educação Física, mas durante o período da administração Marchezan (2017/2020), na qual verifiquei um enorme avanço das políticas neoliberais e neoconservadoras.

No início do seu governo, mais precisamente em 21 de fevereiro de 2017, o secretário municipal de Educação, Adriano Naves de Brito, convidou os diretores de escola para a apresentação da nova organização do calendário escolar para o ensino fundamental. Na oportunidade apresentou às equipes diretivas um decreto²⁹ que alterava a rotina das escolas e dos professores para o início do ano letivo que seria em 06 de março de 2017. Essas alterações retiraram a autonomia dos diretores e do Conselho Escolar para deliberarem sobre o calendário das escolas. Aguiar (2019) aponta que:

[...], desde a instituição da Escola Cidadã, este tipo de decisão era tomado em cada escola, de acordo com a realidade e necessidades da comunidade escolar, por meio do conselho escolar, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases e com as condições de recursos humanos e estruturas das escolas. (Aguiar, 2019, p. 46).

A justificativa estava baseada na premissa de que era necessário aumentar a carga horária do aluno em sala de aula para melhorar os índices de aproveitamento escolar e fazer com que os alunos fossem o foco principal³⁰. Apenas com esta medida, no início de sua gestão, já percebemos que as concepções de ensino e aprendizagem haviam também se modificado,

²⁹ PORTO ALEGRE. Decreto nº 19.685 de 21 de fevereiro de 2017. Disponível em < <https://bit.ly/2JRevFW>>. Acesso em 10 de abril de 2020.

³⁰

https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=191702&SECRETARIO+DE+EDUCACAO+D+EBATE+A+NOVA+ROTINA+ESCOLAR+NA+CMPA. Acesso em 10 de abril de 2020.

tendo em vista que, ao que parece, para o secretário de Educação os demais tempos e espaços de convívio na escola não produziram aprendizagens significativas.

Ao reorganizar as rotinas escolares, foram percebidas algumas consequências, como o fim do horário semanal de reunião pedagógica, a modificação do horário de entrada dos alunos e professores, a diminuição da carga horária diária, a redução dos cuidados dos alunos nos horários das merendas/refeições, entre outras. Portanto, os documentos anteriores não me auxiliariam na análise, pois tinham deixado de existir com a nova organização. Se não tínhamos mais reuniões, não havia mais atas de reuniões pedagógicas, por exemplo. Ou seja, entendi que não fazia mais sentido estudar os documentos descritos anteriormente e passei a me concentrar na análise daqueles oficiais e institucionais da administração direta do município: pareceres, decretos, ofícios, informativos, normativas, resoluções e portarias.

Entretanto, nem todos poderiam ser descartados. De acordo com Cellard (2012, p. 303) “[...], a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial.”. Por isso, como a intenção do estudo era compreender a construção da prática pedagógica dos professores de Educação Física neste período de avanço de políticas neoliberais, considerei interessante também a análise dos planejamentos individuais dos professores. Dessa forma, solicitei às coordenações pedagógicas dos respectivos ciclos, os planejamentos anuais ou trimestrais para entender os objetivos, os conteúdos, as metodologias e as avaliações.

3.6.4 Diário de campo

Entendo que o diário de campo é o “fiel escudeiro” do pesquisador qualitativo, pois o acompanha durante toda a jornada investigativa. Antes mesmo da ida ao campo de investigação é preciso iniciar os diálogos com as pessoas que compõem o contexto no qual se realiza a pesquisa e registrá-los, tendo em vista que poderão ajudar na interpretação das informações coletadas posteriormente.

No diário de campo, ficam os registros informais realizados pelo etnógrafo. Por isso se constitui em um instrumento de grande relevância para o investigador. Nele o pesquisador pode colocar seus sentimentos, suas reflexões e suas percepções a respeito de como está observando o fenômeno que está estudando.

Cruz Neto (1994, p. 63) define o diário de campo como:

Como o próprio nome já diz, esse diário é um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um ‘amigo silencioso’ que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidos através da utilização de outras técnicas (CRUZ NETO, 1994, p. 63).

O diário de campo me acompanhou desde os primeiros contatos com a SMED até a finalização do trabalho de campo que teve a duração de, aproximadamente, dois anos, de abril de 2018 a janeiro de 2020. Nesse período, registrei muitas informações que entendia pertinentes à pesquisa e ao trabalho etnográfico. Tive, em ambas as escolas, muita facilidade de interação com os colegas, não apenas da Educação Física como com os demais. Essa condição se deu em função de ter estabelecido, como campo de estudo, a escola em que atuo por quinze anos, a “Escola de Baixo”. Na outra escola, a “Escola de Cima”, eu credito minha facilidade ao tempo que milito na Educação Física escolar e ao reconhecimento que tive como atleta, pois muitos professores já haviam sido meus colegas em outras oportunidades. Essa relação mais próxima com as pessoas possibilitou uma diminuição no receio de participar da pesquisa. Deixou os meus colegas e, em alguns casos amigos, mais confortáveis, visto que se estabeleceu uma relação de plena confiança e transparência.

Assim, posso afirmar que o diário de campo foi muito útil para o desenvolvimento do trabalho, porque me ajudou a relembrar as observações e as entrevistas realizadas. Além disso, permitiu o registro informal do comportamento, das atitudes e dos diálogos dos participantes diretos e indiretos da investigação.

Dessa forma, utilizei o diário de campo em várias situações: logo após as entrevistas, antes e durante as observações, após conversas informais com os professores ou com os alunos e em qualquer momento de reflexão que julguei relevante ao estudo em questão.

3.7 O ESTUDO PRELIMINAR

O estudo preliminar serve de treinamento do pesquisador para a utilização correta dos instrumentos da pesquisa e deve se aproximar do estudo que será realizado. Portanto é interessante que se realize esta atividade com grupos semelhantes aos que serão estudados. (NEGRINE, 1999). Dessa forma, podemos verificar se os instrumentos conseguem fornecer elementos que respondam ao problema da investigação.

Realizei o estudo preliminar na “Escola de Baixo”, logo após a qualificação do projeto de pesquisa. Na oportunidade, aproveitei para refrescar a memória com os conceitos e os

instrumentos de coleta de informações na etnografia educativa, tendo em vista que minha última experiência como pesquisador vinculado a um programa de pós graduação havia sido em 2002, quando realizei meus estudos de mestrado.

Contudo, no ensino superior, na condição de professor de cursos de graduação em Educação Física, tive a oportunidade de orientar muitos trabalhos de conclusão que, de certa forma, também contribuíram para a manutenção da condição de investigador na perspectiva qualitativa. Assim, com as orientações que realizei e que realizo, mantive um vínculo com a pesquisa acadêmica, mesmo que num nível mais superficial.

De qualquer forma, confesso que eu poderia ter investido mais no estudo preliminar, porém com a entrevista semiestruturada que realizei com um professor da “Escola de Baixo” e com as observações participantes das aulas desse mesmo professor, entendo que foi válida a experiência.

Como a temática foi se adequando ao longo do período, o estudo preliminar foi baseado no interesse inicial em investigar como os professores de Educação Física construíam suas aulas, contudo não buscava estabelecer a relação com as políticas neoliberais do governo atual. Dessa forma, observei as aulas de um colega da “Escola de Baixo” que era contratado e que ao final do ano letivo pediu o cancelamento do seu contrato.

Na oportunidade, percebi, com as observações participantes, que o professor estruturava suas aulas a partir dos conceitos da recreação para as turmas da Educação Infantil e que, para os alunos dos Anos Iniciais, as concepções eram fundamentadas na iniciação esportiva. Nas anotações do diário de campo, identifiquei que o professor foi atleta de voleibol, mas tinha experiências em outras modalidades, como o basquete e o handebol. Também percebi que o professor estabeleceu um vínculo muito bom com os alunos das turmas de sua responsabilidade, pois, como muitos foram meus alunos em anos anteriores, eles comentavam comigo que gostavam bastante e afirmavam que ele era “legal”.

Com a entrevista, percebi que o professor tinha experiências profissionais em outra rede municipal e, também, como técnico desportivo. Sua graduação foi na ESEF/UFRGS e a base teórica de sustentação das suas aulas estava relacionada a sua trajetória pessoal e acadêmica. As interpretações deram conta de compreender que a construção da aula de Educação Física origina-se no interesse pessoal dos professores, a partir de suas vivências e experiências anteriores.

3.8 A VALIDEZ INTERPRETATIVA

A validade interpretativa em pesquisa etnográfica pode ser entendida como uma comprovação da veracidade das informações coletadas e posteriormente utilizadas para a análise. Para alguns autores (MOLINA, 1999; BOSSLE, 2009; PEREIRA, 2013, entre outros), uma das maneiras de validação pode ser obtida através da entrega e devolução dos resultados advindos dos instrumentos de coleta de informações para os participantes do estudo. Com essa atitude, os sujeitos investigados podem estabelecer suas considerações, acrescentando ou retirando informações que julguem necessárias para a complementação das suas ideias.

Outra forma de validação é possível com a entrega para pesquisadores experientes/habitados com pesquisas de mesma espécie. Com as suas experiências, podem contribuir com sugestões na adequação dos instrumentos de análise, tendo em vista que a pesquisa também exige uma prática rotineira e permanente do investigador. Ainda existe a possibilidade de entrega dos materiais para colegas que atuam no mesmo contexto em que a pesquisa aconteceu para que, com o seu conhecimento, identifiquem possíveis distorções na análise por parte do pesquisador.

Desse modo, construí o primeiro nível de validade interpretativa dessa tese quando devolvi as entrevistas aos professores que participaram do estudo, para que pudessem fazer suas considerações. O segundo nível de validação se deu quando entreguei, para a análise, a dois colegas meus da PUCRS, que possuem trabalhos nesta linha metodológica.

E o terceiro nível aconteceu nos diferentes encontros do grupo de pesquisa, DIMEEF, do qual faço parte e que conta com professores de Educação Física com trabalhos publicados com semelhante perspectiva teórica e com experiências de práticas docentes na SMEDPOA, além do orientador que possui larga expertise na orientação de investigações etnográficas e autoetnográficas.

Nessas oportunidades, debatemos coletivamente as pesquisas dos integrantes do grupo, contribuindo com sugestões e, principalmente, com questionamentos que permitem uma reflexão aprofundada das teses e dissertações em andamento.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Os processos de análises e interpretações foram realizados a partir dos elementos e das informações obtidos nos diferentes instrumentos de coleta de informações, ou seja, na leitura e audição das entrevistas semiestruturadas realizadas com os seis professores participantes da pesquisa, nas leituras dos relatos registrados nos relatórios das vinte observações de aulas de Educação Física nas duas escolas estudadas, nas leituras e análises dos documentos oficiais, bem como nas anotações do diário de campo.

Após esses procedimentos, busquei articular as informações com o referencial teórico do estudo e com as minhas reflexões pessoais de todo o processo para, assim, constituir uma triangulação entre as fontes. Esse caminho conduziu ao agrupamento das unidades de significado em blocos temáticos e à posterior construção das categorias de análise.

Para interpretar a construção das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física em tempos de avanços das políticas neoliberais, as categorias de análise foram organizadas em dois capítulos: o primeiro, *A Cultura Docente e a Prática Pedagógica*, que aborda a temática das experiências de vida, das trajetórias pessoais e profissionais, das motivações para ingresso no curso de Educação Física, da organização da prática pedagógica e das referências teóricas que as sustentam; e o segundo, *A Prática Pedagógica e o Neoliberalismo*, que busca interpretar as relações da construção das práticas pedagógicas cotidianas dos professores de Educação Física com as políticas implementadas pela gestão federal, estadual e municipal e compreender a percepção dos professores sobre o contexto político atual.

4.1 A CULTURA DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Começo a descrição e a interpretação dos resultados por esse tema porque acredito que a cultura docente se mostrou, de acordo com os resultados obtidos pelos instrumentos de coleta de informações, fundamental para o entendimento da construção das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física nas escolas. A cultura é definida, aqui, como o conjunto dos modos de vida, dos costumes, dos modos de pensar, dos jeitos de fazer, dos conhecimentos e dos desenvolvimentos científico, artístico, corporal e tecnológico, de um determinado grupo. (MOLINA NETO, 1996). Da mesma forma, entendida como um texto ambíguo, inacabado, metafórico, que requer interpretação muito mais do que explicação causal (PÉREZ GÓMEZ, 2001) e que estabelece relações de interdependência com a estrutura social no momento em que

se constitui como um tecido de significados, no qual os sujeitos interpretam suas experiências e guiam suas ações, numa teia na qual eles mesmos ajudaram a tecer. (GEERTZ, 1989).

O conceito ampliado de cultura docente, que não entende a cultura apenas como a cultura acadêmica, permite compreender que a construção da prática pedagógica dos professores não depende apenas da formação acadêmica inicial, senão de um conjunto de conhecimentos particulares, de relações intra e interpessoais decorrentes da trajetória individual, pessoal dos sujeitos e que é construída ao longo de toda a vida.

Portanto, nesse capítulo, apresento as descrições que possibilitaram conhecer e compreender as histórias, as trajetórias, os tempos e os espaços dos professores de Educação Física participantes da investigação. Descrevo os primeiros passos no sentido de interpretar os significados atribuídos pelos professores às suas práticas pedagógicas, bem como a caminhada inicial em busca de entender o processo pedagógico.

Assim, iniciei com o trabalho de campo nas escolas, em agosto de 2018, logo após a cerimônia de qualificação do projeto dessa pesquisa, que aconteceu em maio do mesmo ano. Comecei me aproximando da “Escola de Cima”, realizando as primeiras observações e contatos, tendo em vista que eu teria menor dificuldade na “Escola de Baixo” por eu pertencer ao seu coletivo docente. Na primeira ida à escola, busquei conhecer a equipe diretiva com a qual eu havia feito um contato telefônico inicial para me apresentar.

Cheguei à escola no turno da tarde, de uma quarta-feira, para colher as primeiras impressões, as primeiras informações e para fazer a minha apresentação pessoal à equipe diretiva, bem como conhecer a estrutura organizacional e de funcionamento. Estacionei o carro em frente à escola e entrei pelo portão principal que estava aberto, mesmo não sendo horário de início do turno. Estranhei, pois, na escola em que trabalho, o portão costuma permanecer fechado e com um funcionário abrindo apenas às pessoas conhecidas ou que se identificam como prestadores de serviço ou, ainda, a quem busca alguma informação e que é autorizado a entrar.

Como eu já havia participado de competições esportivas e de cursos de formação nessa escola, eu já conhecia um pouco da estrutura física, como o ginásio de esportes e um dos prédios em que ficam as salas de aula e a administração. Portanto, como não havia ninguém no portão, entrei e fui direto à sala da direção para me apresentar. Fui recebido pela vice diretora, Cláudia³¹, que me reconheceu, pois fomos colegas quando trabalhamos no Colégio Americano, uma escola da rede privada de Porto Alegre. Ela prontamente me apresentou às demais pessoas

³¹ Os nomes Cláudia, Néilson e Stalin, são fictícios para garantir o sigilo das informações.

dos diferentes setores: equipe diretiva, equipe de coordenação, professores, funcionários e outros.

Quando fui apresentado na sala de professores, fui reconhecido por alguns professores que foram meus colegas em outras escolas da rede e por uma professora cujo marido havia sido meu aluno na faculdade de Educação Física. Na oportunidade, não estavam os professores de Educação Física, mas na conversa com a vice diretora, pelos nomes deles, identifiquei que eu também os conhecia em sua grande maioria.

Com ela peguei, ainda, as informações relativas às aulas de Educação Física, tais como os horários das aulas, os nomes dos professores e as respectivas turmas de cada professor. Ficamos conversando também sobre a pesquisa e colhi as assinaturas de autorização no documento encaminhado por e-mail pela SMED, que permitia a realização da pesquisa.

Na conversa, já no primeiro dia, colhi informações bastante significativas, pois ao me falar dos professores, já estabeleceu seu juízo de valor em relação aos mesmos. Falou que os professores de Educação Física da escola, de um modo geral, eram muito bons, mas percebi na sua fala uma preferência pela professora Cris. Fez vários elogios a ela, dizendo que eu deveria observar as aulas dela porque eram muito boas, que ela fazia atividades bem legais, que dava aula “de verdade” e que tinha o controle da turma (anotações no diário de campo, 15/08/2018). Confesso que fiquei curioso com esta apresentação e ansioso para começar as observações das práticas pedagógicas dos professores para poder melhor interpretar o significado de dar aula “de verdade”.

Da mesma forma, algumas semanas após o meu primeiro contato, quando cheguei na Escola de Cima, por volta das 14h, não encontrei nenhum professor na área coberta e nem na pracinha. Desci as escadas até o ginásio e não vi ninguém. Ao lado do ginásio tem uma quadra poliesportiva, local em que costuma ter aulas de Educação Física, mas estava vazia. Subi as escadas e encontrei o coordenador de turno, Néelson, que é professor de Educação Física. Perguntei se sabia onde estava a professora Cris, pois eu gostaria de realizar a observação da aula dela.

Ele me indagou se eu já havia começado as observações das aulas e se eu já tinha observado alguma aula dela. Respondi que sim. Ele, então, me avisou que naquele período a professora estava numa sala de um outro prédio, mas que no período anterior ela havia dado uma aula “muito boa”, na área coberta, e que a professora Cris era uma professora “muito boa”, “excelente”. Falei que sim, que eu também havia gostado das aulas que tinha visto (anotações no diário de campo, 26/09/2018).

Situações semelhantes apareceram em outros momentos da investigação e ditas por outros gestores ou colegas, também na Escola de Baixo. O coordenador de turno da Escola de Baixo, Stalin, que possui formação em Educação Física (tanto o coordenador de turno da Escola de Cima como o da Escola de Baixo, são professores de Educação Física) e que aguarda, na escola e nessa função, sua aposentadoria, manifestou várias vezes seu descontentamento sobre os demais colegas que deixavam os alunos “soltos pelo pátio” nos períodos que deveriam estar na aula de Educação Física.

Também se mostrava indignado com os professores que liberavam o material e deixavam os alunos jogando na quadra sem uma orientação. Passando pela quadra, indo de um prédio para o outro, avistou um outro colega, que não fez parte da pesquisa, dando aula e gritou: “bah, finalmente tem professor que dá aula de Educação Física de verdade nessa escola!” (anotações no diário de campo, 21/08/2018).

Passei a perceber que existia um significado importante nestas afirmações e expressões, pois representam uma concepção de aula de Educação Física e da própria disciplina. Assim, algumas reflexões iniciais começaram a se desenhar no sentido de compreender como os professores constroem suas práticas pedagógicas. Como podemos afirmar que uma aula é boa ou ruim se não conhecemos o processo de construção da aula? Será que a aula é boa apenas porque mantém os alunos no mesmo espaço, com atividades dirigidas durante todo o tempo? Estes questionamentos reforçaram a necessidade de conhecer com maior profundidade as premissas de cada professor participante do estudo.

Com a sequência das observações e com os relatos das entrevistas fui elaborando uma base de análise e verifiquei poucas diferenças e evidências que poderiam qualificar uma aula em boa ou ruim. Todas seguiam uma sequência organizada em três etapas tradicionais: uma introdução, um desenvolvimento e um encerramento. Seguiam uma rotina semelhante, também, em todos os níveis, ou seja, geralmente os alunos são buscados nas respectivas salas de aula, momento em que os professores fazem a chamada, ou alguma atividade, ou apresentam algumas orientações para aula prática que acontece na sequência.

As principais diferenças ficam em torno dos ciclos, pois as turmas de primeiro e as de segundo ciclos, realizavam um espaço do tempo da aula com atividades dirigidas, orientadas, determinadas pelo professor, e no restante do tempo tinham um momento “livre”, sem orientações e sem determinações. Normalmente este momento é realizado nas diferentes praças ou quadras das escolas. Os professores disponibilizavam alguns materiais para as crianças brincarem após as atividades propostas. A professora Carol adota uma combinação

diferente com as turmas dela, divide as duas aulas semanais com cada turma em um dia de atividades direcionadas por ela e no outro dia de atividades em que as crianças ficam livres.

Quando eu entrei eu fui buscando, eu já tentei várias fórmulas pra ver como que daria mais certo o trabalho ou não, né? Então fazer, só atividade. Atividade e aí se sobrar tempo, aí um pouco de tempo livre. Pra até...até porque no início quando eu vim dar aula aqui eu tinha que ter essa negociação senão eu não conseguia dar aula. Eles vinham de seis meses, parece, que sem professor, então eles ficavam no pátio soltos e aí quando eu cheguei, no período de Educação Física, então quando eu cheguei até eu conseguir dar aula foi um pouco difícil, né? E hoje em dia parece que eu consegui assim, um ponto de equilíbrio, que este ano então, eu defini que eles teriam um dia de atividades, só de atividades e um dia de tempo livre, que normalmente é o dia que eles têm uma refeição no período. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CAROL, 17/12/2019).

Nas palavras da Carol, podemos perceber que o tempo livre foi utilizado como uma estratégia inicial de negociação com os alunos para o desenvolvimento das suas aulas, pois havia a cultura de que aula de Educação Física era sinônimo de recreio, ou seja, que o período da disciplina era para brincadeiras livres dos alunos. Passei a perceber que, para cada professor, o tempo livre tinha um significado particular e objetivos próprios, assim como as piscadelas descritas por Geertz (1989) no livro *A Interpretação das culturas*³². Portanto, não é possível estabelecer juízos de valor (aula boa ou ruim) e nem generalizar as ações e as práticas pedagógicas sem conhecer os significados e as intenções que os diferentes sujeitos atribuem às suas ações. Para Geertz (1989), esse é o papel do etnógrafo.

Carol apresenta, na sequência da entrevista, as razões que a levaram a entender que o “tempo livre” é importante na sua prática e, portanto, intencional, desconstruindo o (pré)conceito de que as crianças só aprendem com aulas dirigidas:

[...] é importante eles terem esse tempo livre. Não é uma questão de não querer trabalhar. Não é uma questão de vir aqui e ficar. Não! Eu acho que eles precisam ter um ambiente sadio, com materiais bons, materiais, não excelentes, mas com materiais adequados pra eles porque eles não têm isso em nenhum outro ambiente aqui da vila. E na escola, é o único espaço que eles têm. Eles não têm um ambiente sadio como eles têm aqui na escola. Na vila. Então, eu acho que é importante que eles tenham isso. O recreio deles acontece ali, só que são seis turmas se atropelando no mesmo ambiente [...] é uma tomada de decisão consciente [...]. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CAROL, 17/12/2019.)

Já para os anos finais do segundo ciclo (B20 e B30), para o terceiro ciclo e para a EJA, o tempo livre se manifesta de forma diferente, pois seus professores têm razões diferentes para

³² O autor utiliza exemplos de diferentes formas de piscar os olhos para explicar a diferença entre descrição superficial e descrição densa.

a utilização dessa perspectiva ou proposta metodológica. Para Edu, que é professor nas duas escolas estudadas, a organização da estrutura de aula depende também do perfil de cada escola e do contexto geral de adaptação do professor aos diferentes contextos, da construção de vínculos e da relação direta com os alunos. Afirma que, na escola em que ele está há mais tempo, o trabalho já está “encaixado”, pois já conhece a maioria dos alunos da escola, o que permite que ele consiga direcionar melhor suas atividades.

[...] na Escola de Cima eu me sinto muito à vontade, então lá eu tenho um trabalho a ser desenvolvido de uma maneira mais tranquila com as turmas e eu arrisco mais, invento mais, crio mais pra escola. Então eu vejo que o que permite fazer dentro das escolas que é a Escola de Cima é trabalhar num nível muito melhor que eu trabalhava, inclusive, que eu trabalhava em colégio particular. [...] aqui na Escola de Baixo já é diferente, eu tenho que me adaptar, porque eu não conheço muito bem a comunidade, então eu não consigo desenvolver o meu trabalho ainda [...] mesmo sabendo que as vezes aqui (na Escola de Baixo) tu me enxergas dando a bola, como eu fui taxado de largobol, aqui né, pela supervisora. Não! É a construção da relação pra poder aplicar o que eu penso. Não é um largobol, tem um porquê, entendeu? (ENTREVISTA COM O PROFESSOR EDU, 17/12/2019).

Esse porquê está relacionado à criação de um vínculo afetivo com os alunos, que permite estabelecer novas propostas de ensino. Portanto, são diferentes estratégias, crenças, comportamentos pessoais, concepções, conceitos, experiências anteriores, entre outros aspectos, que interferem no processo de construção da prática pedagógica. Percebi que os professores buscam conhecer a realidade do contorno da escola para identificar o que é mais necessário à prática pedagógica.

Na “Escola de Cima”, os dois períodos semanais de Educação Física, para algumas turmas, eram juntos, então uma das negociações feitas pelos professores era de realizar atividades orientadas no primeiro período e no segundo deixar os alunos livres, porém supervisionados (anotações da observação em 28/08/2019). Outra situação que encontrei, nas duas escolas, era de iniciar a aula com atividades dirigidas e, dependendo do comportamento da turma, liberar a brincadeira livre.

Para o professor Henrique, que trabalha com a EJA, as atividades não dirigidas são fruto da sua desmotivação e do seu desinteresse, pois afirma que não gosta de trabalhar com Educação Física escolar. Sua perspectiva e sua trajetória na Educação Física foram sempre voltadas para o treinamento esportivo de elevado rendimento, sendo estas experiências que o motivam a trabalhar na área da Educação Física.

Eu sou um cara, assim, que, eu saí do treino pra ser professor, né? Então pra mim é muito difícil dar aula, assim. Então, o que que eu imaginei, assim, alguma atividade física né? Um circuito, corridas, algumas coisas de coordenação e depois dava uma

atividade. Ou era vôlei, ou futebol, né, que era o mais fácil pra eles jogarem. Porque eu não consegui me adaptar muito bem a essa história de dar aula, assim. Essa aula mais metódica, assim, sabendo exatamente quais as fases que cada um tinha que trabalhar. [...] não é que eu não tenha capacidade, eu até tenho, duas pós graduações como é que eu não..., mas é que eu não gosto, né? Eu não gosto! (ENTREVISTA COM PROFESSOR HENRIQUE, 08/01/2020).

O professor Henrique afirma que não tem interesse em se dedicar às aulas da Educação Básica, mesmo sendo especialista em Educação Física escolar. “Cara eu não sou professor. Eu não gosto de dar aula. Eu sou treinador.” (anotações do diário de campo). O que fica muito evidente quando se observa suas aulas, pois faz uma breve conversa com os alunos em sala de aula e organiza os espaços e materiais para que os alunos fiquem jogando voleibol numa das quadrinhas que ficam em frente ao portão de entrada da escola e futsal na quadra coberta que fica ao lado das quadrinhas de voleibol. Permite também que os alunos que não queiram participar dos jogos fiquem na biblioteca.

Assim, levanta um tema importante na cultura docente que é a trajetória pessoal que os conduziram e os motivaram a realizar a formação acadêmica inicial em Educação Física. Compreender por que os professores ingressaram no universo da Educação Física permite interpretar as suas perspectivas e expectativas com o ensino desse componente curricular. Percebi nas análises das entrevistas um ponto em comum nas motivações de ingresso no curso que foi a relação com o esporte, com as práticas esportivas desenvolvidas durante a escolaridade básica. Porém, assim como aconteceu com o tempo livre, os significados foram diferentes.

Para alguns, a relação aconteceu com o esporte de elevado rendimento, enquanto, para outros, com o esporte de forma prática, porém, ambos demonstram o forte impacto da hegemonia do modelo esportivista na formação acadêmica inicial e na legitimação da Educação Física escolar, sobretudo nas décadas de 70 e 80, gerando uma monocultura esportiva. (ARAÚJO, 2018). Nesse período, os dois modelos apresentavam muitas semelhanças, pois tanto o esporte espetáculo (de elevado rendimento, profissional) como o esporte prática ou, ainda, o esporte educacional eram regidos pelos mesmos códigos e significados. (MOLINA NETO, 1996).

Cara, foi o seguinte ó, até, eu tive uma formação como atleta né, não fui grande atleta e tal, sempre gostei de esporte, só que assim, eu não sabia muito bem o que eu ia fazer, aí chegou naquela hora de decidir, ali né? Meu pai queria que eu fizesse Agronomia, minha mãe Medicina, mas eu não me identificava com esse tipo de coisa. Até conversando com umas pessoas lá, eu falei que gostaria de fazer Educação Física e elas me falavam: ah, por que tu não faz? E eu disse, pôh, é mesmo né? Gosto de esporte, pratico, achei que seria uma coisa legal pra mim e acabei escolhendo a Educação Física, né? Mas sem muita noção assim, só vendo assim, esporte, basquete, essas coisas assim. E foi assim que eu entrei na Educação Física. Digamos que foi

mais ou menos por acaso, né? Como muitas coisas na minha vida. (ENTREVISTA COM O PROFESSOR HENRIQUE, 08/01/2020).

Eu sempre desde o Ensino Fundamental eu queria ser professora de História, na verdade. Mas aí, depois, o meu envolvimento com o mundo esportivo...né? Eu sempre joguei, eu tive uma criação da minha mãe que a gente sempre teve uma variedade muito grande de coisas motoras, né? (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CRIS, 18/12/2019).

Olha, um dos motivos que eu fiz, assim, Educação Física foi, desde criança. Não foi uma escolha de final do segundo grau, né? É uma coisa que desde criança eu gostava, sempre fiz esporte na escola, sempre procurei esporte fora da escola. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MALU, 30/12/2019).

Para o professor Edu, (Entrevista em 17/12/2019), também foi o esporte que o motivou a ingressar no curso de Educação Física, pois afirma que sempre foi atleta de futsal e futebol e que não se vê em outra área que não seja o esporte. Carlos segue na mesma linha e afirma que: “[...] escolhi Educação física porque sempre gostei de esportes e levar uma vida saudável.” (Questionário em 12/04/2020). A exceção foi a professora Carol, que entrou para a Educação Física em função do seu namorado ser estudante desse curso e dos seus sogros serem professores de Educação Física. (Entrevista em 17/12/2019).

Outro aspecto importante na construção da prática pedagógica, que foi abordado anteriormente na fala da professora Carol e na fala do professor Edu é a necessidade de conhecer a comunidade local para a construção das práticas pedagógicas e para organização das aulas. Carol se refere ao contexto “da vila” como um local desprovido de recursos materiais e diz que precisou se adaptar à realidade, mudando suas perspectivas de ensino da Educação Física.

Eu sou uma pessoa que fui formada totalmente na linha desenvolvimentista da Educação Física, mas aí quando eu cheguei aqui a gente leva um baque da realidade, justamente por isso. Porque quem tá fora daqui não tem noção do que é essa realidade, isso é um mundo a parte, assim, da nossa realidade de pessoas privilegiadas, né? Então a gente chega cheia das teorias, cheio das coisas bonitas e quando a gente se depara com a realidade, aqui tu leva um laço da vida! (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CAROL, EM 17/12/2019).

Edu traz a questão da relação com as comunidades nas quais as escolas estão inseridas. Afirma que organiza sua prática pedagógica de forma diferente em cada escola, pois necessita de um tempo para conhecer a comunidade local para, após, se adaptar às demandas dos diferentes contextos. Portanto, tanto a professora Carol como o professor Edu afirmaram em seus depoimentos que partiram com uma ideia prévia, mas que foi a partir do conhecimento da realidade dos arredores das escolas, que definiram suas estratégias metodológicas e seus conteúdos.

Para Freire (1996), é inegável a importância que tem para os professores, conhecer o contorno ecológico, social e econômico em que realizam suas ações educativas. Porém, não se trata de apenas conhecer o entorno, mas de saber estar aberto à realidade dos alunos com quem compartilhamos a nossa atividade pedagógica: “Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo da sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou da minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia”. (FREIRE, 1996, p. 155).

No mesmo sentido, Cris, que iniciou suas atividades na SMED numa escola do bairro Restinga, também precisou de um tempo para conhecer a realidade da região para organizar as suas aulas.

Nos primeiros seis meses na Restinga eu me lembro bem que a minha primeira aula, cheia de planos, né, planejando tudo, pensando, cheia de ideias, eu cheguei lá, fui pro pátio, os alunos saíram correndo, dois fugiram pelo buraco da grade, os outros se quebraram a pau e ninguém fazia nada e eu gritando que nem uma louca. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CRIS, 18/12/2019).

Portanto, a prática pedagógica é, também, construída pela relação com a cultura da comunidade local, com a cultura da escola, com a cultura do coletivo docente e com a cultura da própria disciplina de Educação Física que, por sua vez, são formadas e desenvolvidas pelas trajetórias, crenças, valores e histórias de vida de cada um desses grupos sociais. Assim, compreendo que a prática pedagógica é coletiva, à medida que a identidade do professor se constrói a partir das suas relações com as diversas culturas e numa relação dialógica com os demais sujeitos do processo de aprendizagem. (FREIRE, 1987). O diálogo não apenas do professor e do aluno, mas do professor com a realidade problematizadora, do professor com o aluno, do professor com a cultura local. (FREIRE, 1987). Nesse sentido, percebi que os professores participantes não estabelecem seus conteúdos a priori, mas na relação de diálogo construída a partir da percepção dos problemas locais.

Nesse sentido, o intercâmbio cultural faz com que os professores construam novas práticas pedagógicas, buscando na formação continuada e, também, nas suas experiências de vida, novos conhecimentos que caminhem para além da formação acadêmica inicial. Carol é mestre em Ciências do Movimento Humano com ênfase de estudo voltado para o desenvolvimento motor e para a aprendizagem motora, mas na fala anterior demonstra que este conhecimento é pouco relevante na construção da sua prática pedagógica, pois considera importante o trabalho com as habilidades motoras fundamentais, porém entende que as questões atitudinais devem ser priorizadas.

Poxa, as habilidades motoras que pra mim era o suprasumo da Educação Física, a coisa mais importante que as crianças deveriam aprender, foram lá pra baixo de todas as outras coisas de dignidade, de civilidade que eu tenho que trabalhar com as crianças antes. Então as habilidades motoras são importantes? Sim, continuam sendo importantes porque eu trabalho Educação Física, mas tem outras coisas de relação, de ser humano que tão bem à frente hoje em dia na minha aula do que as habilidades motoras. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CAROL, 17/12/2020).

Na mesma linha, Cris, ao se deparar, com as suas primeiras experiências na SMED, com uma realidade de um bairro no qual a maioria da população é negra (e, conseqüentemente, a maioria dos seus alunos também), sentiu a necessidade de romper com suas perspectivas iniciais que orientavam uma prática pedagógica centrada na aprendizagem dos esportes e das danças para se inscrever ao contexto e a realidade das comunidades nas quais trabalhava e trabalha. Assim, para qualificar sua prática, buscou no curso de mestrado em Ciências do Movimento Humano uma aproximação teórica que a possibilitasse compreender melhor as questões étnico raciais, permitindo um olhar preocupado para com a cultura dos alunos.

Mas no meu ingresso lá na Restinga e depois no mestrado e estudando, eu fui começar a pensar, também, essas questões ético raciais e como que a cultura dos nossos alunos fica fora dos muros da escola, né. Então isso também passou a me orientar, a pensar as minhas aulas, então. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CRIS, EM 18/12/2019).

Na sequência, e entendendo que é preciso, para a construção da prática pedagógica, um aprofundamento ainda maior na relação com a cultura dos alunos e da comunidade em geral, a professora buscou novas sustentações teóricas a partir da problematização de novas temáticas que se apresentam na realidade atual.

Mas em questão de referencial ao longo do tempo, a gente vai estudando e com a coisa de estar no mestrado e agora no doutorado, hoje, assim, as minhas aulas são pensadas [pausa] tem a formação no mestrado, um encontro com a pedagogia Griô, também né, que é o que eu estudo hoje no doutorado, que também traz um referencial muito forte, né, de pensar. Então hoje pra pensar as minhas aulas, muito Paulo Freire. Muito, muito, muito Paulo Freire pra pensar minhas aulas. Hã, que também se a gente for pensar já é um autor que não se denomina, mas ele é um autor decolonial. Então hoje eu penso muito isso, assim, como decolonizar mais as minhas aulas, né. Como poder romper mais isso assim. Tenho trazido, pensado muito, buscado muito autores indígenas, muitos autores africanos, né, pra pensar isso. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CRIS, EM 18/12/2019).

Para Henrique, com a evolução e desenvolvimento das sociedades, novas relações sociais foram se constituindo historicamente. Novas manifestações culturais foram incorporadas e não permitem uma acomodação e manutenção das mesmas práticas pedagógicas

de períodos históricos anteriores. Portanto, a formação acadêmica inicial precisa de alguma forma acompanhar esta evolução, pois se mostra insatisfatória para as demandas culturais da nova sociedade, à medida que permanece vinculada a um ensino técnico instrumental e não reflexivo e problematizador. (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Nós estamos recebendo alunos diferentes. Então, por exemplo, o aluno que vem não é o mesmo aluno que [pausa] eu fui treinado, eu fui preparado pra dar aula pra um tipo de aluno que não existe mais. Eu tive disciplinas na minha formação que não existem mais. Mas hoje a educação é diferente, as crianças são diferentes e elas têm que ter uma educação diferente. Um professor voltado pra essa educação diferenciada. O que não acontece, eles querem fazer aquela educação que o Paulo Freire é contra: a bancária, que o cara senta, bota todo mundo lá, e não existe mais. (ENTREVISTA COM O PROFESSOR HENRIQUE, EM 08/01/2020).

Nesse sentido, me parece que os professores trilham um caminho contra-hegemônico, na medida que buscam incorporar às práticas esportivas hegemônicas, outros elementos da cultura corporal. A tematização anterior, que privilegiou uma prática opressora está sendo, ao menos, questionada. Percebi, nas palavras dos professores, uma tomada de consciência no sentido da necessidade de problematização da prática pedagógica e de articulação com a cultura da comunidade escolar.

Ainda que não sejam perceptíveis através das observações, pois a partir delas não identifiquei uma mudança significativa (como mencionado anteriormente), penso que há um esforço intelectual dos professores para a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva, humanizadora, problematizadora, orgânica e menos instrumental e técnica. Também identifiquei que os professores percebem que as suas formações iniciais foram insuficientes para o exercício da prática pedagógica, pois muitas vezes estão distantes da realidade concreta. Pensamento corroborado por Freire e Shor (1986, p. 131):

Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 131).

Assim, a busca por referenciais teóricos progressistas, críticos e pós-críticos é um dos indicadores desse esforço e foram observados nas palavras dos professores durante as entrevistas. Carlos, por exemplo, sustenta teoricamente suas aulas a partir de um documento

progressista, específico da SMED, que foi elaborado democraticamente e com participação das comunidades educativas durante o período das administrações da Frente Popular³³, entre outros: “Me baseio muito pelo caderno 9 e pela filosofia da escola cidadã, Paulo Freire, Rubem Alves, Lino Castelani, Elenor Kunz, João Batista Freire, João Paulo Medina, entre outros.” (Questionário respondido pelo professor Carlos, em 28/04/2020).

Do mesmo modo, a professora Cris, além dos referenciais indígenas, africanos e freirianos já citados e, de acordo com sua resposta à entrevista, embasa sua prática pedagógica em autores da sociologia da educação como Munanga, da filosofia como Achille Mbembe e da Educação Física como o Coletivo de Autores e Molina Neto. Edu (Entrevista em 17/12/2020) afirma que não utiliza autores específicos para sustentar sua prática, mas que sempre procurou se cercar de todas as possíveis pedagogias dentro da Educação Física. Porém não segue uma “linha fixa”. Diz que em determinadas turmas é mais tradicional e em outras é mais humanista, mas que tende a ser humanista. Apoiar suas práticas nas suas experiências de vida e relata que “pouca coisa construiu lendo algum autor”. A professora Malu (Entrevista em 30/12/2019), se especializou em psicomotricidade e por isso seus referenciais são dessa área e tem como autores principais na organização da sua aula, Negrine e Bernard Aucouturier.

Portanto, a construção da prática pedagógica dos professores de Educação Física ocorre a partir da cultura docente, ou seja, dos diálogos com as diferentes apropriações culturais exigidas pelo cotidiano, que se estabelecem na relação com as macro políticas, à medida que as comunidades atendidas pelas escolas municipais sofrem com os modelos de mercado que promovem a injustiça social e a precarização da educação pública. As construções das práticas pedagógicas, portanto, são influenciadas pelas trajetórias pessoais, pela formação acadêmica inicial, pela formação acadêmica continuada e pelos diálogos estabelecidos com as diferentes comunidades.

Uma dimensão expressiva dos significados da cultura docente particular investigada é o processo de construção de uma identidade de professor e professora da Rede Municipal de Porto Alegre. As experiências dos participantes, traduzidas nos fragmentos do trabalho de campo e apresentadas nessa categoria de análise, revelam significados de processos distintos de formação e que se entrecruzam no cotidiano dinâmico das escolas e dos processos de escolarização.

A aula talvez seja uma das manifestações culturais dos participantes em que as experiências são compartilhadas com a cultura dos estudantes e das comunidades em seus

³³ Nome dado a uma coligação de partidos alinhados à esquerda política para a disputa eleitoral para a Prefeitura de Porto Alegre em 1989.

espaços de lazer, ao mesmo tempo que orientadas por processos pedagógicos e políticos normatizados nas escolas. Os professores e as professoras se reinventam no desafio cotidiano de ensinar Educação Física, o que transcende a relação temporal da aula.

4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O NEOLIBERALISMO.

Neste capítulo apresento as relações de como as práticas pedagógicas são construídas neste período de avanços e de implementação de políticas neoliberais, principalmente, a partir da gestão municipal 2017 – 2020. Busquei interpretar e compreender a percepção dos professores de Educação Física sobre o contexto político atual, com a crença de que a prática pedagógica é um ato político e coletivo, que apresenta relações com o conjunto de políticas estabelecidas para os sujeitos sociais e para as instituições públicas, que dialoga com o outro, com os outros e com as múltiplas culturas das comunidades nas quais as escolas estão inseridas.

O neoliberalismo é definido, aqui, como um modelo de gestão pública que busca reduzir o tamanho do Estado, à medida que intenciona passar as suas responsabilidades de atendimento nas diferentes áreas sociais, como educação, saúde, moradia, transporte e segurança, para a iniciativa privada. (TORRES SANTOMÉ, 2003). Uma administração que transforma suas instituições, em especial as escolas, em pequenas empresas a serviço do capital e do mercado, que é balizada por indicadores de desempenho financeiro, que hierarquiza e burocratiza as decisões e que, ao mesmo tempo, reduz investimentos e precariza as condições de trabalho, de estrutura e de materiais, a fim de sucatear as instituições e abrir a possibilidade de privatização. (PÉREZ GÓMEZ, 2001). E, ainda, o neoliberalismo é entendido como uma nova subjetividade, como um novo modo de pensar, como uma nova razão, como um novo modo de vida, que transforma não apenas as instituições, mas os indivíduos em empresas de si mesmo, estabelecendo o aumento do consumo, do egoísmo e da concorrência como ideais de vida. (TORRES SANTOMÉ, 2003; DARDOT; LAVAL, 2016).

A partir desses conceitos, busquei compreender como essas políticas neoliberais, identificadas no marco teórico desse estudo, interferem na construção da prática pedagógica, na perspectiva dos professores de Educação Física. Todavia, com as observações realizadas no campo de investigação, pouco consegui evidenciar algum reflexo dos avanços das políticas neoliberais, iniciadas no começo da gestão Marchezan, sobre as aulas.

Ao contrário, percebi práticas convencionais nas aulas de Educação Física, com algumas variações metodológicas próprias de cada professor ou alguma seleção de conteúdo diferente dos esportes tradicionais, em alguns casos. Essas situações não são novas, pois em

estudos realizados na época de implantação dos ciclos de formação, também ficou evidenciado que a prática dos professores de Educação Física não mudou (MOLINA; MOLINA NETO, 2004), o que indicava uma “impermeabilidade” das práticas pedagógicas aos efeitos das políticas públicas implementadas na Educação municipal.

Entretanto, com as anotações no diário de campo, com a análise documental e com as entrevistas, percebi que há uma construção técnico-academicista (PÉREZ GÓMEZ, 2001) da aula, que pouco é afetada pela esfera política, pois é instrumental e é baseada na formação acadêmica inicial, na qual se seguem rotinas padronizadas de atuação didática. Mas que, em contrapartida, existe uma construção reflexiva (PÉREZ GÓMEZ, 2001), que é bastante envolvida pelo contexto político, pois é sustentada pelo diálogo permanente entre a cultura docente e a cultura dos sujeitos da comunidade escolar. É dinâmica e está em sintonia com a problematização social, além de não depender de regras pré-estabelecidas, mas da percepção da conjuntura, do momento e do local na qual está inserida. Portanto, com os avanços das políticas neoliberais, mudam as práticas pedagógicas, à medida que novas configurações sociais são estabelecidas nas comunidades educativas.

Nesse sentido, comecei a análise desse tema buscando compreender as motivações que levaram os professores a ingressar na RMEPOA, pois o serviço público tem uma história diferente para cada sujeito, tendo em vista que o ingresso dos professores que participaram do estudo se deu em tempos diferentes. Ou seja, cada um teve expectativas próprias e essas dependem, em parte, das políticas públicas do momento e representam uma tomada de decisão e uma intencionalidade por parte dos professores. Por exemplo, a professora Malu ingressou na SMED já em meio a gestão atual e mediante contrato temporário de trabalho. Assim, ela conhecia as “regras do jogo” e as aceitou.

Portanto, para ela, algumas das medidas adotadas pelo governo municipal não trouxeram impactos significativos nos aspectos financeiros, previdenciários, sindicais, funcionais, dentre outros. Entretanto, como a construção da prática pedagógica não é individual e sim coletiva, houve também consequências para o desenvolvimento do seu trabalho em função de ter que se adaptar aos coletivos já constituídos nas escolas.

Para os demais professores e professoras que vivenciaram tempos de ingresso diferentes, as perdas são mais percebidas porque há um parâmetro de comparação com as gestões anteriores, que de certa forma reverte as expectativas de ingresso e que poderiam influenciar nas diversas tomadas de decisão, pois muitas “regras do jogo”, impostas pela gestão atual, foram tomadas com o “jogo” em andamento.

Para a professora Carol, que ingressou em 2010, o motivo foi a sua projeção de carreira inicial que era o seu desejo de atuar em escolas e universidades. É um aspecto comum a todos os acadêmicos que durante a graduação, ou até mesmo antes, projetam seu futuro profissional.

Eu sempre quis, sempre desde que eu entrei na faculdade eu queria dar aula em escola e dar aula na faculdade. Porque eu queria dar aula em faculdade, mas eu achava importante estar na escola porque eu achava que as duas coisas se complementavam, e aí eu achava importante estar na prática para falar com os alunos da faculdade. Então essa sempre foi a minha meta. E eu acho que me encaixo muito mais na escola pública que na escola privada. Então minha meta sempre foi fazer o concurso de Porto Alegre e dar aula em alguma universidade. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CAROL, EM 17/12/2019).

Todavia, a fala da professora destaca que a sua motivação era específica para a prefeitura de Porto Alegre. Assim, na sequência da entrevista questionei o porquê desse interesse particular na SMEPOA e busquei identificar outras questões para além dos seus projetos iniciais.

Acho que aqui eu tenho um papel diferente do que eu teria na escola privada. Aqui a gente faz uma diferença muito maior que na escola privada. A gente é muito mais importante pros alunos, mas claro que também, né, a questão do plano de carreira, questão de estabilidade [pausa] essas coisas que existiam quando eu entrei e que hoje em dia não estão existindo muito mais, com certeza fariam (sic) a diferença. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CAROL, EM 17/12/2019).

Assim, verifiquei que a professora manifestou dois aspectos importantes na sua tomada de decisão pela prefeitura de Porto Alegre, que são os considerados “benefícios” e “vantagens” do servidor público, tais como a estabilidade e o plano de carreira. Entretanto, a estabilidade é comum a todos os servidores públicos e não se diferencia das demais redes públicas de ensino. Portanto, concluí que o plano de carreira foi o fator determinante para o interesse específico na SMEDPOA.

O plano de carreira dos servidores de Porto Alegre concedia, na época, progressões e avanços que resultavam em aumentos percentuais no salário base, o que o deixou em um patamar superior à rede estadual e a muitas redes de outros municípios. Este aspecto fez com que a remuneração seja também um fator determinante para o ingresso na SMEDPOA. O professor Henrique destaca bem na sua fala esta situação:

Quando eu voltei de São Paulo, desde 95, todos os concursos que tiveram eu fiz. Eu não vou mentir, cara. Pra mim o salário era a coisa mais importante. Até nem conhecia muito bem o público da prefeitura, mas aquela história do salário, né. E, também, quando eu cheguei aqui, né, falavam muito dos professores da prefeitura e do estado, né, que eu também entrei por concurso no estado. E parecia que o professor do estado

era um cidadão de segunda classe se também não tivesse na prefeitura.[...] Então, se falava muito bem do plano de carreira, dos aumentos que eram bimestrais se eu não me engano, na época, e o salário é o dobro, né. Tanto que eu posso comparar, porque eu trabalho como professor, diretor de uma escola, e o salário de 20h da prefeitura é o mesmo de 40h do Estado. (ENTREVISTA COM O PROFESSOR HENRIQUE, EM 08/01/2020).

Da mesma forma, o professor Edu também corrobora com a perspectiva de que a questão da remuneração foi fundamental para o seu interesse, no entanto acrescenta a necessidade de ingressar para o funcionalismo público em função de não encontrar oportunidades de trabalho na rede privada. Afirmou que não pretendia ser funcionário público, mas a situação do mercado e a necessidade o fez optar pela realização dos concursos públicos em vários municípios da região metropolitana.

Eu nunca me vi como funcionário público, eu sempre me vi trabalhando com aluno, mas em outra área. Talvez em colégio particular, mas nunca me vi, nunca tentei, nem antes. Antes eu tinha feito dois concursos pro Estado, nunca assumi. Passei nos dois concursos, mas nunca assumi. Porto Alegre me chamou a atenção pelo salário, né, mas começou a se fechar algumas portas dentro da minha trajetória em função da minha saída, ficava um tempo fora e quando retornei o mercado tava muito fechado. Então a alternativa que tinha eram os concursos. (ENTREVISTA COM O PROFESSOR EDU, EM 17/12/2020).

Situação semelhante aconteceu com a professora Malu, pois é aposentada pelo Estado, mas também necessitava aumentar sua renda familiar. Para isso, se inscreveu para um regime de trabalho que foi possibilitado a partir de um Projeto de Lei que permitiu a contratação temporária de professores para suprimento de vagas existentes nas escolas. Mesmo que não tenha os benefícios do plano de carreira, sua motivação também foi salarial.

Tô no Estado né, sou aposentada já, mas tô no Estado, tu sabe que o salário é bem mais baixo, então o que me motivou foi muito isso. [...] e acho que trabalho, quando a gente precisa, né, eu acho que a gente não escolhe. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MALU, EM 30/12/2019).

Contudo, não apenas a questão do plano de carreira ou do salário motivou o ingresso dos professores. Para a professora Cris e para os professores Carlos e Edu, além da remuneração, a proposta pedagógica da SMEDPOA era, também, um elemento determinante e um atrativo. A professora Cris relatou que tinha muito interesse em trabalhar com a educação popular e a opção pela SMEDPOA se deu em virtude do salário e dessa possibilidade.

Por que eu fui pra Prefeitura, né? Primeiro porque eu queria muito trabalhar com educação popular, né. Tipo eu fui estagiária na SME, trabalhava com aquele público, sempre quis muito entrar na Prefeitura, não só pelo salário, que sim, o salário era

muito melhor do que no Estado, mas pelo tipo de trabalho, né. Eu acompanhei a mãe em todas as formações nos tempos áureos da Prefeitura. [...] tinha a questão de como era pensada a escola, né? Tipo isso, de tu ter uma reunião pedagógica, de tu poder trabalhar no coletivo, de ter uma escola ciclada, de ver, de pensar o aluno com outros pressupostos, isso foi uma das principais coisas, assim. Depois que a gente entra, eu digo que eu entrei na fase decadente, né, que aí a gente foi perdendo tudo isso e hoje não tem mais nada. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CRIS, EM 18/12/2019).

O professor Edu manifestou um sentimento semelhante, porém afirmando que existia a possibilidade de uma construção coletiva da prática pedagógica, tendo em vista que o conhecimento não era pré-determinado ou “imposto”, segundo suas palavras.

Em Porto Alegre também chama muito a atenção pelo projeto pedagógico que tinha, né. A estrutura que as escolas tinham. Que hoje não acontece, mas tinha uma estrutura diferenciada, né. Então isso também chamava bastante a atenção. Um projeto mais de construção do conhecimento ao invés da imposição do conhecimento. (ENTREVISTA COM O PROFESSOR EDU, EM 17/12/2019).

O professor Carlos não refere as questões salariais e de carreira como fator de motivação de seu interesse pela SMEDPOA. Relatou que o projeto de educação do município o motivou para realizar o concurso, o qual denominou de “filosofia da educação”: Na prefeitura de Porto Alegre eu trabalhei nos três ciclos, estou há 20 anos na SMED e o que motivou a fazer o concurso foi a filosofia da educação na prefeitura de Porto Alegre”. (Questionário com o professor Carlos, em 12/04/2020).

Destaco na fala dos professores que a conjugação dos verbos está no passado, o que salienta que atualmente os referidos projetos pedagógicos e as questões remuneratórias foram alteradas, causando diferentes impactos na construção das suas práticas pedagógicas. Percebi, através das observações, das anotações no diário de campo e das entrevistas, que uma das consequências dos avanços das políticas neoliberais dessa gestão municipal é o adoecimento dos professores e, conseqüente, prejuízo à construção da prática pedagógica.

Quando eu iniciei o trabalho de campo, na “Escola de Cima”, em agosto de 2018, o professor Edu estava afastado para realizar um tratamento de saúde, o que na escola é conhecido como biometria (anotações no diário de campo, em 21/08/2018). O mesmo aconteceu meses depois com outros dois professores, também da Escola de Cima. A professora Cris ficou afastada nos primeiros meses de seu retorno, no início do ano letivo de 2019 e o professor Carlos, após sair em férias, não mais retornou, permanecendo em tratamento durante todo o ano de 2019 e início de 2020.

Carlos relata que a necessidade de seu afastamento foram as políticas do governo da atual gestão, as quais caracterizou como um “massacre”.

Nesse governo, fomos massacrados pelo prefeito e minha prática ficou tensa, fiquei deprimido e ansioso, pois quase tudo o que conquistamos está sendo retirado de nós, damos aulas preocupados com o futuro, pois temos um governo focado em desvalorizar o funcionalismo público e ajudar os empresários do setor privado. (QUESTIONÁRIO COM O PROFESSOR CARLOS, EM 28/04/2020).

Fica evidente na fala do professor que as políticas neoliberais, que retiram direitos historicamente conquistados pelos coletivos docentes e pelos servidores públicos municipais, interferem significativamente na construção da prática pedagógica, pois acrescentam às dificuldades cotidianas outras questões, de caráter emocional. Na mesma linha, Cris, ao desenvolver uma prática baseada na Pedagogia Griô, que mobiliza as emoções através de narrativas de vida dos alunos, acabou influenciada pela situação e precisou buscar auxílio médico.

E aí, ler as histórias de vida dos alunos foi um processo muito dolorido, assim, foi abrir uma caixa de pandora que eu não sabia o que eu ía fazer com isso depois. Eu tive que voltar pro psiquiatra, porque além de toda a questão do Marchezan e toda a coisa de tu te sentir desvalorizada, desrespeitada por esse governo, juntou ainda eu ver a necessidade deles. É né, ver a vida dos meus alunos, que por mais que a gente saiba, a forma como muitos escreveram foi muito impactante, assim. E aí eu acabei tendo que voltar para o psicólogo, acabei tendo que tomar remédio, sabe? Fiquei um tempo afastada [...] (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CRIS, EM 18/12/2020).

A professora Carol (Entrevista realizada em 17/12/2020) reforça esse sentimento e afirma que sua saúde piorou muito com as medidas adotadas pelo governo atual. Disse que sua prática foi muito influenciada por essas questões, pois ficou completamente desmotivada com as alterações de rotina, com a diminuição do salário, com as alterações nas relações com os demais professores, dentre outros fatores. Pediu seu desligamento na universidade na qual trabalhava para se dedicar à prefeitura, tendo em vista que, em 2014, assumiu uma nova matrícula que a obrigou a ter 40 horas semanais, sendo 20 horas em cada regime de trabalho.

No entanto, entende que tomou a decisão errada, pois se soubesse que as regras do município mudariam, ela não teria solicitado seu desligamento e não teria realizado o novo concurso. Assim, no início de 2019, desgostosa com a sua prática pedagógica, “sem paciência” com os alunos e entendendo que seu trabalho estava muito ruim, solicitou sua exoneração da matrícula nova, ficando com as 20 horas do seu primeiro contrato. Afirma que, felizmente, sua condição financeira familiar permitiu essa tomada de decisão, mas ficou se perguntando se isso não pode estar ocorrendo com os colegas que não possuem a mesma condição que ela, pois

relata que percebe seus colegas muito mal, com muitos tomando remédios por questões de saúde mental.

É óbvio que isso impacta no trabalho das pessoas, né. O meu trabalho no fim do ano passado (2018), todo o segundo semestre do ano passado, tava muito ruim, muito ruim. [...] meu Deus, entrou o Marchezan. Entrou o Marchezan e eu comecei a ficar muito frustrada no trabalho, mas muito frustrada, não era pouco frustrada era, assim, muito. Me fez muito mal todas as mudanças que aconteceram de cara na rotina escolar. Eu fiquei muito indignada com aquilo, eu fiquei mal, fui ficando mal e eu acho que isso não é casualidade, não é coincidência. Então, assim, oh. Fez mal pra minha saúde física, fez mal pra minha saúde mental, eu tava no meu limite o ano passado e é claro que isso afeta as minhas aulas. Então no segundo semestre do ano passado eu tava com aulas muito ruins, eu não tinha vontade de dar aulas [...] (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CAROL, EM 17/12/2019)

Percebi que as reações aos avanços das políticas neoliberais, propostas pela atual gestão, são diferentes para cada professor, assim como a resposta que cada um oferece às diversas formas de estresse que são geradas pelas pressões sobre o trabalho docente. Muitas dessas pressões se manifestam de forma silenciosa e estão nas entrelinhas da agenda neoliberal para Educação. Nesse sentido, as alterações realizadas nas rotinas escolares, são exemplos de como pequenos detalhes cumprem com o objetivo de intensificação do trabalho docente e acabam repercutindo na saúde dos professores de todas as áreas. (APPLE, 1995; AGUIAR, 2019).

Especificamente para os professores de Educação Física, percebi os detalhes através das anotações no diário de campo, que foram reflexos do convívio que tive com eles nesse contexto da pesquisa. Assim, identifiquei em seus relatos algumas das situações que causavam desconforto no trabalho, tais como a diminuição do tempo de intervalo (recreio), que diminui o tempo de descanso; a realização da chamada pelo aplicativo, que faz com que o professor que não tenha o aparelho necessário tenha que realizá-la em dois momentos (no meio físico e depois no virtual); a realização da hora atividade na escola, que inviabiliza, pela falta de condições estruturais e de matérias oferecidos, a adequada realização das tarefas; o fim das reuniões pedagógicas, que faz com que muitas reuniões demandadas pelas supervisões aconteçam nos horários de planejamento dos professores, nos recreios ou nos intervalos entre um turno e outro.

Para o professor Carlos, há um outro aspecto significativo, porém mais subjetivo, que é o sentimento e a percepção de desvalorização da disciplina de Educação Física, tendo em vista que a prioridade do modelo gerencial neoliberal do governo Marchezan são as disciplinas de português e matemática. (GRABOWSKI, 2019).

As mudanças feitas no governo Marchezan desvalorizam a educação e a tornam uma mera mercadoria a serviço do mercado, deixando a nossa prática na educação física

apenas como uma mera válvula de escape, porque o que importa é português e matemática.(QUESTIONÁRIO COM O PROFESSOR CARLOS, EM 28/04/2020).

O professor Henrique apresenta posição semelhante ao pensamento do Carlos e descreve que as mudanças que vêm ocorrendo, na política em geral, trazem uma desmotivação para a organização do seu trabalho, pois possui um sentimento de que há uma perseguição aos professores por parte do governo e, também, da sociedade. Afirma que não se analisa o contexto para culpabilizar o professor da não aprendizagem dos alunos. “Tudo é culpa do professor”. (Entrevista com o professor Henrique, em 08/01/2020). A desvalorização, nesse sentido, não é da disciplina de Educação Física, mas da carreira docente.

As pessoas não conhecem as comunidades onde a prefeitura tá inserida trabalhando. Então eles dão muitas opiniões de, sobre coisas que eles não conhecem. Então assim, se eles conhecessem mais as comunidades eles entenderiam o que acontece aqui dentro, né? [...] Esses cortes que ele (Marchezan) fez, né. Isso tudo desmotiva e vai tirando daquelas pessoas a motivação de vir trabalhar na prefeitura. (ENTREVISTA COM O PROFESSOR HENRIQUE, EM 08/01/2020).

Segundo Campton e Weiner (2011), há uma uniformidade ideológica nas políticas neoliberais em relação à educação. Os autores dividem os ataques do projeto neoliberal, basicamente, em três segmentos: a educação como uma oportunidade potencial de mercado, a educação regida pelas metodologias e terminologias empresariais e de negócios e a educação controlada por parte do mundo corporativo através da determinação dos currículos.

A afirmação do professor Carlos aponta para essa mesma linha, pois percebe que o projeto do governo atual é de reduzir o estado e de transformar a educação numa mercadoria. Cris acrescenta o ataque direto aos servidores e aos serviços públicos municipais. Afirma que o processo é anterior, porém com a gestão 2017-2020, a desvalorização do servidor só aumentou.

Estamos vivendo um estado de exceção, uma verdadeira guerra, onde o pensamento neoliberal quer a todo custo destruir o estado, deixando-o menor possível, para a educação ser mais uma mercadoria, onde os empresários possam investir e gerar mais riquezas para uma minoria e o povo ficar com uma educação voltada para a mão-de-obra para o comércio, onde a ganância pelo lucro não tem limites. (QUESTIONÁRIO COM O PROFESSOR CARLOS, EM 28/04/2020).

O que que eu percebo assim, né. Eu acho que a era Marchezan marca o ataque ao servidor, né. Porque eu acho, o desmantelamento dos serviços da prefeitura, né. Essa descaracterização já vinha do governo anterior, né. Tipo, tanto o Fogaça como lá o Fortunati, já vinha, por exemplo, o ciclo, já não são ciclos há muito tempo. A escola já não tem as coisas que deveria ter há muito tempo, já vinha se desmantelando. Quando entra o Marchezan o que acontece é um ataque direto e escancarado ao servidor, né. Nós somos vagabundos, nós estamos aqui só mamando, né. Então, porque é uma política mais nefasta ainda, que é tipo de privatização e de que não. Antes eles não tinham coragem de tirar o nome, mas iam comendo pelas beiradas,

pelas faltas de serviço, né, dismantelando as coisas. Quando ele chegou, ele não tem vergonha nenhuma de dizer que não, que não precisa, não quero e aí acaba com tudo. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CRIS, EM 18/12/2019).

Todos os fatos relatados até agora evidenciam que as políticas neoliberais implementadas por esta gestão trouxeram sérias e comprometedoras implicações à construção da prática pedagógica dos professores de Educação Física. Os relatos dos professores demonstram que durante esse período eles estão trabalhando com a pressão de melhores resultados, com a redução de salário, com o fim do plano de carreira, com a desvalorização da disciplina e da carreira docente, com a desmotivação para o trabalho, entre outras implicações. Entretanto, identifiquei que as medidas mais significativas e de maior impacto para o projeto da educação municipal foram o fim das reuniões pedagógicas semanais, o fim dos seminários de formações pedagógicas e o enfraquecimento dos coletivos docentes.

Percebi que essas medidas estão no cerne do projeto neoliberal, à medida que decretam o fim da possibilidade de trabalho coletivo. Caminham no sentido de promover a individualização, a concorrência, a competição, a hierarquização, dos sujeitos, a responsabilização dos indivíduos e das instituições. (BAUMAN, 2001, 2009; DARDOT & LAVAL, 2016; LAVAL, 2019). Se antes tínhamos uma opção pessoal de trabalhar ou não coletivamente (BOSSLE, 2008), agora há uma determinação autoritária que impossibilita o trabalho coletivo. Contudo, não se trata de retirar a autonomia dos professores de Educação Física, porém a autonomia não pode ser confundida com o trabalho isolado em que o professor faz o que quer, do jeito que quer e da forma que deseja.

Para Contreras (2002), os fatores fundamentais que apoiam a autonomia são as condições reais de desenvolvimento do trabalho docente e o clima ideológico que as envolvem. Pode parecer contraditório suscitar o trabalho coletivo e ao mesmo tempo reivindicar autonomia, mas a autonomia dos docentes e das escolas, solicitada aqui, é a que está centrada na perspectiva de mediação, adequação, reconstrução e reinterpretação das aquisições históricas. (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Autonomia de decidir, em conjunto com os demais sujeitos do processo educativo, quais os conhecimentos devem ser priorizados, porque respeitam a cultura das comunidades escolares. Também autonomia para criticar as orientações padronizadas, vindas de modelos externos e descontextualizados, que são encaminhadas pela administração direta municipal através da SMEPOA. As alterações de rotinas escolares e as avaliações externas são bons exemplos do desrespeito à autonomia das unidades educativas.

Como identifiquei no capítulo anterior, toda a prática pedagógica é coletiva, portanto, transformá-la em práticas individuais e particulares compromete todo o sistema educacional do município. Os professores não se conhecem, não conhecem as escolas, não conhecem as comunidades com as quais trabalham, porque não se encontram, não dialogam, não convivem, não possuem tempo para o contato com os arredores da escola.

Os professores chegam à escola, conversam com a equipe diretiva, recebem sua grade de horários, são apresentados aos demais colegas na sala dos professores, são informados onde se encontram as chaves que abrem as salas de aula e a sala dos materiais de Educação Física, são mostrados quais são os espaços disponíveis para o trabalho e o professor no dia seguinte já tem seus primeiros contatos com as turmas com as quais trabalhará. Dias depois, são cobrados pelas supervisões pedagógicas de cada ciclo para entregarem os planejamentos trimestrais.

Uma das perguntas que surgiu no decorrer das entrevistas com os professores foi nesse sentido. Procurei saber se conheciam as escolas da prefeitura, se tinham algum conhecimento prévio e se quando entraram alguém da SMED ou da própria escola havia feito esta apresentação mais formal. A professora Malu respondeu prontamente que não, mas que ouvia alguns colegas de outras redes falarem sobre a prefeitura.

Não, assim, eu tenho vários colegas meus tá, que saíram do Estado e foram pra prefeitura. Eu sei assim, de ah, sabia ah, dos ciclos, sabia que tinha Educação Física nas séries iniciais, uma coisa ah, que bom né. E até quando eu vim pra cá, eu não sabia que eu ía pegar as séries iniciais. [...] e quando eu cheguei aqui (na Escola de Baixo), assim, me apresentaram a escola, mas dentro da escola. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MALU, EM 30/12/2019).

Na sequência da entrevista, a professora refere que na SMED foram dadas algumas opções de escolas e que ela acabou escolhendo em função da proximidade da “Escola de Baixo” com a sua casa. Também questionei em relação à Educação Física, se haviam apresentado alguma informação sobre a disciplina, se haviam fornecido algum documento como o planejamento da disciplina ou algo assim. A resposta foi: “Não, só me pediram”.

Até o momento da entrevista, seis meses depois, a professora ainda não havia construído o seu planejamento porque as supervisões ficaram de fornecer o anterior para ela ter uma ideia do que tinha sido executado pelo antigo professor, mas não forneceram. Ela espera que, para o ano letivo seguinte (2020), ela receba essas informações e consiga estabelecer um “fio condutor pra fazer um trabalho engajado”. Para o professor Henrique a situação foi a mesma:

Não, não, eu cheguei oh vai lá dá tua aula. Aí, um colega, né que já faleceu, o Fulano, oh João, nós fazemos assim, se tu quiser seguir este caminho, tu segue. A gente dá um

período mais ou menos teórico, depois dá mais uma prática.” E não tinha reunião de área para construir a proposta? Não, não. Não tinha uma proposta. É cada um por si. Fazia aquilo que achava que era o que poderia dar, né. (ENTREVISTA COM O PROFESSOR HENRIQUE, EM 08/01/2020).

Com isso, não se articulam e não se organizam coletivamente para combater as desigualdades e as injustiças sociais que ocorrem com a precarização dos sistemas de ensino. Não se mobilizam para defender a construção do projeto político pedagógico das escolas e, tampouco, defender as lutas da categoria municipal. Para Bossle (2008), que também realizou seus estudos na “Escola de Baixo”, o trabalho coletivo dos professores de Educação Física nessa escola já não existia. Porém, cabe ressaltar que os fatores identificados pelo autor são outros, tendo em vista que sua pesquisa foi realizada em outro momento, em outro contexto e sob outras perspectivas de análise.

Também é importante chamar à atenção para o fato de que, ao menos, era facultada a possibilidade de encontros, de diálogos e de uma construção coletiva, o que não acontece sob a ótica do projeto neoliberal que avança desde 2017. Importa salientar, ainda, que a construção coletiva, nesse estudo, não se limita ao coletivo da Educação Física, mas a todos os coletivos que participam do processo educativo. São esses grupos que são atacados pelas políticas neoliberais, no sentido de estabelecer uma nova racionalidade, que acentua nas escolas e na sociedade, os princípios de desigualdade social da economia capitalista e da sociedade de classes. (LAVAL, 2019).

Isso pra mim impacta horrores, porque isso [pausa]. E pra mim, isso é a grande estratégia desse governo, né. Dividir pra conquistar. A partir do momento que a gente não tem mais reunião pedagógica, a gente não pensa mais no coletivo. E pra mim a escola, se tu não pensar e se tu não planejar coletivamente, a gente tá fadado a um fracasso, tu entende? Porque aqui tu tem que pensar diferente. Isso aqui não é ... os alunos que tão aqui não são os alunos que tem uma cultura escolar em casa, a grande maioria. Então a gente tem que buscar outras estratégias. E pra mim estas estratégias estão no coletivo. E a partir do momento que ele acaba com a reunião pedagógica, acaba com o coletivo. E aí ele coloca a própria [pausa] mudança na rotina foi colocando os professores uns contra os outros, que era o que ele queria né, pra nos enfraquecer. Porque aí alguns, ah não, mas tá, vamos manter a nossa compensação, então tudo bem, é melhor entrar meia hora mais tarde, ficar meia hora a menos, entrar mais tarde. Só que eu por exemplo, não achava isso, porque eu acho que era, a gente precisa manter a reunião pedagógica e uma série de outras coisas. [...] E aí vai colocando uns contra os outros, né. As nossas lutas, as greves, antes tu conseguia numa reunião pedagógica, conversar, argumentar, se organizar politicamente e hoje isso não existe. [...] Tu consegue estabelecer poucas parcerias, as vezes talvez com um professor, dois, né, se junta, mas não consegue pensar a escola coletivamente. Isso pra mim é um retrocesso muito grande que acaba afetando a tua prática. E eu acho que a Educação Física, a gente perdeu muito. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA CRIS, EM 18/12/2019).

Encerro esse capítulo com esse longo trecho da entrevista com a professora Cris porque acredito que corrobora o que percebi na realização das observações e na convivência com os colegas durante o período de permanência no campo de investigação: que o ambiente estava e está “pesado”. Há um tensionamento constante da SMEDPOA e do governo municipal com as escolas, com as associações de trabalhadores e com os sindicatos municipais, colocando, ora os professores contra os colegas, ora a escola contra a comunidade, ora os funcionários contra a escola, ora a direção contra os professores.

Para Freire (1987), esta é uma dimensão fundamental da ação antidialógica, que busca dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural. Assim, na fala da professora Cris, que vai ao encontro dos demais participantes da pesquisa, identifiquei claramente um resumo que possibilita a interpretação e a compreensão sobre como os professores de Educação Física constroem suas práticas pedagógicas em tempos de avanços das políticas neoliberais propostas pela atual gestão municipal, gestão 2017 – 2020.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma pesquisa marca apenas uma formalidade necessária para o cumprimento de um prazo estabelecido nas regras do processo, pois, no final, sobram ainda mais questionamentos e ficam muitas reflexões acerca da caminhada e do percurso percorrido. Nesse sentido, penso que dificilmente estabelecemos conclusões finais a um determinado tema ou fenômeno investigado. No entanto, acredito que essa é a beleza da pesquisa interpretativa, qualitativa, etnográfica. É interessante perceber que, na tentativa de responder a um problema, construímos ainda mais questionamentos durante o processo e dá a impressão de sairmos com mais perguntas do que respostas. Essa situação afirma, cada vez mais, a necessidade de entender que a trajetória docente deve avançar na perspectiva de uma formação continuada. Assim, entendo que este estudo não se encerra em si mesmo, mas apresenta a possibilidade de continuidade por outros autores, em outros contextos, em outras perspectivas ou, também, com outros atores.

Para o pesquisador, ficam as reflexões do percurso, do caminho estabelecido até o momento e é sobre essas reflexões que estabeleço minhas considerações finais. Considero-me um professor pesquisador e não um pesquisador professor. Continuo com o pé no chão da escola, das quadras, das salas de professores e penso que desses ambientes é que devem nascer os estudos. Nesse sentido, apresentei nesse documento, na parte da construção do problema, a minha trajetória, porque é nela que encontro as necessidades de uma formação continuada, de conhecer minha própria prática e, com isso, contribuir, não apenas para com as minhas experiências, mas para a área da Educação Física escolar, na qual atuo e milito há muitos anos. Faço isso a partir de uma construção crítica das realidades nas quais estou inserido.

Quando trabalhei com crianças do ensino fundamental dos anos iniciais busquei qualificar minhas práticas a partir de uma especialização em educação psicomotora. Da mesma forma, trabalhando no ensino médio e percebendo a necessidade de estudar o significado da disciplina de Educação Física para os alunos deste nível de ensino, estudei no curso de mestrado, a relação entre esporte e educação na perspectiva dos alunos.

Desse modo, acredito que iniciei o curso de doutorado muito antes do meu ingresso oficial em agosto de 2016. Penso que comecei quando ingressei, em 2005, na SMED para trabalhar como professor de escola pública municipal. Da mesma forma que das vezes anteriores, eu me sentia desafiado a estudar a Educação Física nesse contexto educativo. Assim, muitas questões se tornaram pertinentes e possíveis de serem estudadas e aprofundadas ao longo desse período.

No entanto, o processo de ingresso no curso de doutorado não é simples, tendo em vista que todas as vezes que concorri, as perguntas fatídicas eram: qual é a tua produção acadêmica? Quanto tempo tu dedicarás ao estudo, se tens uma carga horária semanal de trabalho elevada? As minhas respostas eram sempre as mesmas. Para o primeiro questionamento, eu afirmava que a minha produção era os mais de vinte anos de aulas para todos os níveis possíveis da educação básica e para a graduação, era a minha indignação com os problemas de desinvestimento no setor público, era a comparação das oportunidades desiguais entre as escolas privadas e públicas (escancaradas pela pandemia de 2020). Para a segunda questão, eu dizia que disporia do tempo que fosse possível e, ainda, que primeiro eu precisaria criar o problema para após tentar respondê-lo, ou seja, entrando no curso eu tomaria as decisões para conseguir o tempo necessário para que fosse possível realizar a pesquisa.

Dessa forma, recebi muitas negativas ao meu desejo de realizar o curso de doutorado, mas a mais marcante foi em 2008 quando “corri” sozinho e cheguei em terceiro lugar. O professor com o qual eu havia me inscrito possuía duas vagas e só havia eu de candidato, porém não fui classificado, à medida que eu não tinha a produção necessária e tampouco o tempo exigido para dedicação ao curso. Confesso que este foi um duro golpe no meu desejo, pois fiquei bastante desmotivado a seguir tentando. Desmotivava-me ainda mais quando encontrava ex-alunos, recém egressos dos cursos de graduação, sem ou com pouquíssimas experiências no exercício da profissão, mas com o título de mestre ou de doutor. Para mim parecia uma grande contradição de a academia não abrir as suas portas para os professores com longa experiência, com problematizações reais, do dia-a-dia da escola e abri-las aos jovens acadêmicos. Assim, desisti e me conformei de que o doutorado não era para professores como eu, que possuem uma carga horária elevada de trabalho e com isso não conseguem a “produção” necessária.

Entretanto, não mudei minha personalidade e continuei acreditando que era possível pesquisar a própria prática e divulgá-la nos espaços que oportunizavam essas experiências. Dessa forma, escrevi alguns capítulos de livros, que foram produzidos na própria escola, pelo coletivo docente; palestrei em eventos importantes na área da Educação Física ou para grupos de professores de outras redes de ensino, relatando minhas experiências; elaborei documentos e projetos orientadores para a disciplina de Educação Física escolar; organizei palestras e minicursos; fiz a revisão técnica de um livro destinado à Educação Física no Ensino Fundamental; escrevi um artigo para uma revista da área da Educação; participei da gestão do Conselho Escolar e; integrei a equipe diretiva, como vice diretor. Ou seja, busquei contemplar meus interesses de continuar estudando, mas de outra forma, pois entendi que cada espaço tem suas regras e que, para participarmos do “jogo”, devemos “jogá-lo” de acordo com elas.

Contudo, recebi um convite para participar, novamente, de um processo seletivo ao curso de doutorado. Percebi que as regras eram outras e que muitos dos professores eram outros também. Os critérios eram mais objetivos e existia pontuação para tempo de docência, além das demais exigências de produção acadêmica científica. Mas a maior motivação foi a de ter a possibilidade de ser orientado pelo professor Fabiano Bossle. Sua trajetória foi bastante semelhante à minha e sua linha de pesquisa era e continua sendo, as didáticas e metodologias de ensino da Educação Física escolar. É um professor que, por ter vivenciado situações parecidas, oportuniza aos seus orientandos uma diversidade de possibilidades de temáticas de estudo em Educação Física escolar e valoriza os professores de várias regiões do estado, que estão com o pé no chão das escolas e que possuem uma perspectiva crítica de educação.

Assim, tive a felicidade de ser aprovado no processo seletivo e de dar início a um “sonho” idealizado durante anos. Ingressei em 2016 e, inicialmente, para compreender a formação de professores, tendo em vista que também trabalho com este público. Pensei em investigar quais os referenciais teóricos sustentam a prática pedagógica dos professores. Entretanto, com as primeiras orientações e com o progresso na delimitação do problema de pesquisa, fui modificando o tema e identifiquei que eu deveria estudar como os professores constroem suas aulas, pois entendendo esta construção eu identificaria também as referências teóricas que embasam a prática pedagógica. Porém, no início de 2017, com o ingresso do atual governo municipal, que mostrou suas credenciais de desmonte dos serviços públicos municipais e, também, de ataques aos servidores já nas suas primeiras ações, percebi a oportunidade de pesquisar sobre este cenário.

A eleição do governo Marchezan, gestão 2017-2020, em Porto Alegre, foi um reflexo de uma grande onda neoliberal arquitetada pela direita e pela ultradireita política mundial. Esse processo, no Brasil, teve início em junho de 2013, com grandes manifestações populares nas ruas das principais cidades brasileiras; cresceu muito em 2014, após os resultados da eleição presidencial; e culminou em 2016, com o processo de impeachment (golpe de Estado) da presidenta Dilma Roussef. Com a construção de uma narrativa forte de combate à corrupção, os grupos alinhados à direita política articularam estratégias que enfraqueceram as opções de esquerda. Assim, com algumas exceções, nas principais capitais do Brasil, iniciaram em 2017, governos municipais com perspectivas de Estado mínimo, ou seja, que priorizam modelos gerencialistas de governo que, por sua vez, reduz investimentos públicos nas áreas da saúde, educação, segurança, moradia, saneamento, transporte, entre outras áreas, com uma administração baseada no modelo empresarial e balizada por premissas de privatização das instituições públicas.

Assim, percebendo que esse cenário político macrossocial interfere diretamente nas políticas educacionais do município, decidi reunir os objetivos anteriores, mas com uma localização temporal, a gestão 2017-2020. Portanto, defini como objetivo geral de investigação compreender, descrever e interpretar como os professores de Educação Física das escolas municipais de Porto Alegre constroem suas práticas pedagógicas em tempos de avanços de políticas neoliberais. Acredito que o estudo contribui bastante com a categoria docente e com a área da Educação Física, à medida que identifica as formas de ataque do governo, permitindo a elaboração de estratégias de resistência que proporcionem a manutenção da qualidade dos serviços públicos em geral, em específico, da educação municipal e, em particular, da Educação Física.

Portanto, para investigar a partir desta problematização, optei pela pesquisa de cunho qualitativo. A etnografia que construí foi ao encontro do marco teórico e possibilitou o entendimento dos significados que os professores atribuem às suas práticas pedagógicas no contexto atual. Com base nas informações colhidas no campo de investigação, através das entrevistas, observações, anotações no diário de campo e na análise de documentos, construí duas categorias de análise que no meu entendimento respondem satisfatoriamente ao problema de pesquisa.

Na primeira categoria, *Cultura Docente e Prática Pedagógica*, compreendi que as práticas pedagógicas são construídas a partir do diálogo entre as diferentes culturas que envolvem o processo educativo. Portanto, afirmo que a prática pedagógica é coletiva. Essa coletividade acontece no momento que o professor constrói seu planejamento de ensino particular para a disciplina de Educação Física. Os professores selecionam suas metodologias, definem seus conteúdos e buscam suportes teóricos a partir das suas relações com as culturas locais. É com base nesse diálogo entre a cultura do professor com a cultura da escola, com a cultura da comunidade, com a cultura da Rede, com a cultura do coletivo docente da escola e com a cultura da área da Educação Física, entre outras, que os professores constroem suas aulas e definem seus objetivos pedagógicos.

Foi percebendo que a maioria dos alunos eram negros que a professora Cris buscou uma formação na pedagogia Griô para estabelecer um diálogo mais qualificado com a cultura negra da comunidade local. Dialogando com o entorno da escola, com a comunidade local e percebendo que os alunos são privados de espaços públicos seguros para brincarem, a professora Carol compreende que não tem sentido trabalhar numa perspectiva desenvolvimentista, base de sua formação acadêmica inicial, que intenciona a aprendizagem de

um conjunto de categorias de movimento. Assim, faz uma opção por uma abordagem mais lúdica, mais recreativa.

O mesmo acontece com os demais professores participantes. O professor Edu, que trabalha em ambas as escolas estudadas, seleciona os seus conteúdos e suas metodologias de acordo com a relação que estabelece com os alunos e, ainda, com o conhecimento da geografia da escola. Portanto, percebi que a construção da prática pedagógica dos professores de Educação Física é coletiva, no sentido de uma relação dialógica com as diversas culturas que permeiam os processos educativos escolares. Porém, não percebi a existência de um planejamento de área, ou seja, os professores, contraditoriamente, dialogam individualmente. Da mesma forma, não percebi uma proposta de Educação Física que tenha sido elaborada pela escola e nem pela Rede.

Na segunda categoria, *A Prática Pedagógica e o Neoliberalismo*, compreendi que o objetivo das políticas neoliberais estabelecidas pelo governo municipal é a busca por desconstituir o trabalho coletivo, à medida que o neoliberalismo, baseado nos princípios empresariais privados, originou uma nova racionalidade em que a premissa fundamental é a concorrência entre os indivíduos e entre as instituições. Assim, percebi que as medidas adotadas pela administração municipal em todas as áreas, mas em particular à Educação, buscam exatamente desconstruir a coletividade.

Não foi à toa que não encontrei uma proposta de Educação Física da escola e da Rede, pois as novas rotinas escolares acabaram com as reuniões pedagógicas, que garantiam esses espaços de diálogo dos professores. Havia, antes destas normativas, a possibilidade de encontros, de trocas, de parcerias, de relações, para uma construção coletiva. Da mesma forma, não existem mais as formações pedagógicas, nas quais os professores da Rede tinham espaços de diálogos (chamavam-se, inclusive, de “Conversações Pedagógicas”). Entendo que essas ações foram propositais, tendo em vista que a categoria de maior mobilização de enfrentamento é a da área da Educação.

Percebi que outras formas de ataque às coletividades se manifestam a partir da individualização, também, das instituições. Essa prática promove a concorrência entre as diferentes instituições que pertencem à cultura educativa, colocando os funcionários contra a escola, a escola contra os funcionários, a escola contra a comunidade, a comunidade contra a escola, os professores contra as direções, as direções contra os professores, as escolas contra as outras escolas. Verifiquei que essas tensões deixam o clima pesado no ambiente escolar, estimulando relações distantes nos coletivos escolares.

O entendimento reducionista dos projetos neoliberais de que a aprendizagem se constrói apenas em sala de aula e de que apenas alguns componentes curriculares são importantes traz consequências muito negativas ao coletivo escolar, tendo em vista que interrompe com a possibilidade de desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Ora, pensar que as crianças não aprendem nos refeitórios, nos laboratórios, nas horas do conto, na biblioteca, é pensar muito pequeno a Educação.

A fragmentação dos serviços escolares por empresas privadas, a privatização, também foi uma característica das políticas neoliberais que procuram ser observadas nas escolas e que dificultam as práticas educativas. As relações de trabalho dos funcionários terceirizados são frágeis, pois realizam suas funções sem um vínculo maior com a comunidade.

A professora Malu é um exemplo desta situação, pois é contratada e somente poderá permanecer na escola por um período de até dois anos. Sua remuneração não contempla os direitos adquiridos pelo funcionalismo público e seu contrato é renovado a cada período letivo. Como seu vínculo não é estável, se ela receber uma proposta salarial melhor, ela pode romper o contrato a qualquer momento. Situação que ocorreu com a própria professora Malu, pois entrou para substituir um colega contratado que recebeu uma proposta mais vantajosa de outra instituição.

A partir das informações coletadas no campo de investigação, compreendi que a principal forma de ataque das políticas neoliberais é o enfraquecimento dos indivíduos. Fragilizando os indivíduos se enfraquece o grupo. Nesse sentido, identifiquei que as ações neoliberais implementadas pela atual gestão adoecem os professores e que esse adoecimento compromete, não apenas a prática pedagógica, mas todo o trabalho da escola.

Dessa forma, quando fui ao campo de estudo, encontrei o professor Edu em afastamento prolongado para tratamento de saúde. A escola distribuiu sua carga horária entre os demais professores e quando retornou recuperou sua carga horária, porém com turmas diferentes. Assim, seu trabalho foi interrompido e teve que reconstruir sua prática pedagógica com outros alunos de um ciclo diferente. No início do ano letivo seguinte, a professora Cris adoeceu, ficando alguns meses afastada da escola. Também em seu retorno teve alterações nas turmas com as quais trabalhava, acabando com uma sequência previamente organizada.

Na mesma escola, o professor Carlos ficou todo o ano letivo de 2019 em biometria prolongada, pois entrou em um quadro de depressão devido às políticas neoliberais do atual governo. É um professor com baixo histórico de adoecimento, pois foi meu colega durante anos e em nenhum momento solicitou afastamento. A escola teve que reorganizar o quadro docente para substituí-lo, deslocando professores de outras funções (coordenação de turno) para as suas.

A professora Carol também adoeceu com o governo Marchezan, porém sua situação foi diferente dos demais, tendo em vista que não precisou se afastar da escola. No entanto, sua prática pedagógica ficou prejudicada, pois suas condições de saúde a levaram a um processo de desmotivação que resultou em seu pedido de exoneração de uma matrícula de 20h. Assim, os alunos e a escola ficaram sem as aulas de Educação Física das turmas que ela trabalhava até que houvesse uma nova professora. Me relatou, ainda, que com a exoneração voltou a ter um pouco mais de motivação para trabalhar.

Assim, com todos estes exemplos e sem contar com os que adoecem, mas não manifestam ou não expressam suas doenças, percebi que a força e a pressão que as políticas neoliberais exercem sobre o trabalho cotidiano dos professores é muito desgastante e impacta significativamente na construção das práticas pedagógicas. Portanto, acredito que encontrei muitos indicativos que me permitem defender a tese de que a construção da prática pedagógica dos professores de Educação Física das escolas municipais estudadas é coletiva, pois se estabelece na relação da cultura docente com as diversas culturas do processo educativo. Da mesma forma, permitem compreender que as políticas neoliberais procuram a desconstrução do trabalho coletivo, uma vez que a maior preocupação está em reduzir os investimentos públicos e consequentemente o tamanho do Estado, facilitando a concessão dos serviços para a iniciativa privada.

Portanto, entendo que minha pesquisa avança em relação a investigações anteriores no sentido da singularidade do momento que estamos vivenciando na prefeitura de Porto Alegre. Outras pesquisas que investigaram a prática pedagógica de professores de Educação Física das escolas municipais não encontraram a mesma conjuntura. Inclusive, arrisco em afirmar que encontraram um movimento oposto ao que vemos nos dias de hoje, ou seja, foram estudadas num período de forte valorização de propostas de maior justiça social que se refletiam na educação municipal com projetos interdisciplinares, formações pedagógicas, reuniões de professores, formações por área de atuação, constituição de conselhos escolares, orçamento público participativo, conferências municipais de educação, entre tantas outras ações que foram desconstruídas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

AGUIAR, Filipe R. de. **Políticas Educacionais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017-2020**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva; Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, Michel W. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.14 – 32.

ARAÚJO, Samuel N. de. et al. Da monocultura esportiva à ressignificação pedagógica: algumas possibilidades da pesquisa etnográfica. In: BOSSLE, Fabiano. et al. **Educação física escolar, etnografias e autoetnografias: a formação de intelectuais transformadores**. Curitiba: CRV, 2018. p.63 – 72.

AZEVEDO, José Clóvis de. Introdução: Soberania popular, gestão pública e Escola Cidadã. In: SILVA, Luiz Heron da. **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p.9 – 19.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vida líquida**. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BERNARDI, Guilherme B. **Proletarização do trabalho docente: implicações na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. 176f.

BERWANGER, Carlos Eduardo. **A relação entre esporte e educação na perspectiva dos alunos do ensino médio das escolas particulares**. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. 119f.

_____. Invadindo pelo portão principal: oficinas de esportes no vespertino. In: MAIDANA, Adriana; MACHADO, Fabiana Müller (organizadoras). **Vivências pedagógicas na EMEF Nossa Senhora de Fátima: novas tessituras**. Porto Alegre : EMEF Nossa Senhora de Fátima, 2016

BOSSLE, F. **O "eu de nós": o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2008. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. O planejamento coletivo dos professores de educação física como possibilidade de construção da proposta político-pedagógica. In: MOLINA NETO, Vicente ... [et al.] (organizador). **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí : Ed. Unijuí, 2009. p. 67 – 92.

_____. Atualidade e relevância da educação libertadora de Paulo Freire na Educação Física escolar em tempos de “Educação S/A”. In: DE SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. (organizadores). **Educação física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba [PR] : CRV, 2019. p. 17 – 31.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**, vol. 1. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001. p.67–79.

_____. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedex, ano XIX, nº 48, agosto, 1999 p. 69 – 88.

BRITO, Adriano N. **Famílias fazem bem à escola**, 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniaio/noticia/2019/11/familias-fazem-bem-a-escola-ck37q9s9b03bl01phcp0ddwvd.html>. Acesso em: 05/04/2020.

CAMPTON, Mary; WEINER, Lois. Os sindicatos de professores e a justiça social. In: APPLE, Michel W. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.437 – 450.

CANOFRE, F. Sul21. Entenda o que dizem professores e Secretaria de Educação sobre mudanças na rede de Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2ELCQsg>>. Acesso em: 1 jun. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In. VÁRIOS AUTORES. Trad. Ana Cristina Nasser. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 3ª ed. p.295 – 316.

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

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.51–66.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papius, 1995.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.20, n.1, p.58-66, set. 1998.

FINCK, Silvia Christina Madrid. **A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. Curitiba: Ibpx, 2011. 2ª ed.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17ª ed.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a. 5ª ed.

_____. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, Manuel. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b. p. 53 – 62.

GANDIN, Luís Armando. A Escola Cidadã: implementação e a recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, Michel W. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.380 – 393.

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

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GRABOWSKI, Gabriel. **A desconstrução do futuro: juventudes, reforma do ensino médio e retrocessos das políticas educacionais**. Porto Alegre: Carta, 2019.

GÜNTHER, Maria C. C. A prática pedagógica da Educação Física no currículo organizado por ciclos: inovar, resistir ou abandonar? In: MOLINA NETO, Vicente ... [et al.] (organizador). **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí : Ed. Unijuí, 2009. p. 37 – 66.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa e educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, André. **Professores reclamam da falta de orientações da SMED sobre atividades na quarentena**. Disponível em:<<http://andremachado.blog.br/2020/04/28/professores-reclamam-da-falta-de-orientacoes-da-smed-sobre-atividades-durante-a-quarentena/>>. Acesso em: 30/04/2020.

MACLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTINS, Adriane Figueirola. **A e-campanha para a prefeitura de Porto Alegre: as estratégias persuasivas de José Fogaça e Raul Pont no segundo turno em 2004**. Dissertação

(Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, 2006. 105f.

MATTOS, Mauro Gomes de. **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em educação física: Construindo seu trabalho acadêmico**: monografia, artigo científico e projeto de ação – Mauro Gomes de Mattos, Adriano José Rosseto Júnior, Shelly Blecher. São Paulo: Phorte, 2004.

MOLINA, Rosane M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/Sulina, 1999. p.95–105.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane M. K. **Capacidade de escuta**: questões para a formação docente em Educação Física. Revista Movimento. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, vol. 8, n.1, jan./abr. 2002.

_____. O que os professores de educação física têm a dizer sobre os ciclos de formação. In: MOLL, Jaqueline. et al. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.235 – 246.

MOLINA NETO, Vicente. **A prática do esporte nas escolas de 1º e 2º graus**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.

_____, Vicente. **La Cultura Docente Del Profesorado de Educación Física de Las Escuelas Públicas de Porto Alegre**. (Tese de Doutorado). Universitat de Barcelona. Departament de Didáctica i Organització Educativa. Divisió de Ciències de l'Educació. Programa de Doctorado Innovació Curricular i Formació Del Professorat, 1996.

_____. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**. Porto Alegre, n.7, p.34–42, 1997.

_____. 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.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p.51-66.

NEGRINE, Aírton. 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.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de educação física**. São Paulo : Thomson Learning, 2007.

_____. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo : Phorte, 2009.

NEUENFELDT, Derli Juliano; CANFIELD, Marta de Salles. **Repensando o esporte na educação física escolar a partir de Cagigal**. Movimento. Porto Alegre, n. 14, p. 28 – 36, 2001.

NUNES, Nilza Rogéria de Andrade. A vida na favela é a sala de aula: a educação popular como um caminho possível. In: ABREU, Janaína; PADILHA, Paulo Roberto (organizadores). **Paulo Freire em tempos de fake news: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**. São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2019. 1.731 Kb ; PDF [livro eletrônico]. p. 227 – 233.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria. **Educação física e a organização curricular: educação infantil e ensino fundamental** / Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma ET al. (coordenadores) – Londrina: EDUEL, 2008.

PAULA, Ana Paula Paes. **Por uma nova gestão pública: limites e possibilidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

PAVANI, F. **Resposta à fala do secretário**. Entrevistador Fernanda Canofre. Porto Alegre: Jornal Sul 21, 3 de março de 2017.

PELLANDA, Nize M. C. Introdução à edição brasileira. In: MACLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. XI – XII.

PEREIRA, Ricardo Reuter. Os professores de educação física e interdisciplinaridade. In: MOLINA NETO, Vicente ... [et al.] (organizador). **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí : Ed. Unijuí, 2009. p. 105 – 120.

PÉREZ GOMÉZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PRADO, L. **Marchezan anuncia PPPs em educação e saúde**. Jornal do Comércio, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2JLKJD1>>. Acesso em: 04/05/2020.

POSSEBON, Mônica. O Estudo de Caso na Investigação em Educação Física na Perspectiva Qualitativa. In: CAUDURO, Maria Teresa (organizadora). **Investigação em educação física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo : Feevale, 2004.

SANCHOTENE, Mônica Urroz. O que fazem os professores nas escolas. In: MOLINA NETO, Vicente ... [et al.] (organizador). **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí : Ed. Unijuí, 2009. p. 157 – 172.

SANTIN, Silvino. **Textos malditos**. Porto Alegre: EST Edições, 2002.

SECRETARIA Municipal de Educação de Porto Alegre. Ciclos de formação, Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã. **Cadernos Pedagógicos**. Porto Alegre: Smed, n.9, abr. 1999.

SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, Michel W. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.349 – 364.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre : Artmed, 2003.

_____. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física**. In: GOELNNER, Silvana Vilodre (org). Educação Física / Ciências do esporte: intervenção e conhecimento. Florianópolis: CBCE, 1999.

_____. **Democracia e Educação do corpo em tempos de (contra)reformas educacionais**. XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE: Natal (RN), 16 a 20 de setembro de 2019.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro: La etnografía em la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1987.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos o professor CARLOS EDUARDO BERWANGER, doutorando de nosso Programa de Pós-Graduação que necessita autorização para o estudo “A CONSTRUÇÃO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE, RS”, para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua tese de doutorado.

Outrossim, informamos que o referido aluno está regularmente matriculado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Atenciosamente,

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

(PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

APÊNCIDE B – TERMO DE ANUÊNCIA

Nome da Instituição: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

Secretário de Educação:

Endereço:

CEP:

Cidade:

Telefone:

Declaro que o professor/estudante **CARLOS EDUARDO BERWANGER** está autorizado a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: “**A CONSTRUÇÃO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE, RS**”, a partir de _____, nesta Rede de Ensino – _____.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender como os professores de Educação Física constroem as aulas desse componente curricular.

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

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

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

Porto Alegre, _____ de _____ de 2018.

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Instituição de Ensino)

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Porto Alegre, _____ de _____ de 2018.

Estamos realizando um estudo para construção de uma tese de doutorado intitulada: “A CONSTRUÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo.

Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

1) Objetivos do Estudo:

Geral:

Compreender, entender e interpretar como os professores de Educação Física das escolas municipais de Porto Alegre constroem as aulas deste componente curricular.

Específicos:

- Compreender quais os referenciais teóricos sustentam a didática das aulas;
- Identificar quais os aportes teóricos são demandados pela prática cotidiana;
- Interpretar os significados produzidos durante o processo de construção da aula de Educação Física;
- Analisar os aspectos simbólicos produzidos e compartilhados na cultura das escolas estudadas a partir da Educação Física.

2) Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendada, a serem realizadas nas dependências da escola ou em outro local de sua preferência, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação sobre as informações coletadas.

Permitir a observação de aulas de Educação Física da escola, bem como, reuniões, passeios e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

Conforme resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que considera as questões de ordem ética suscitadas pelo progresso e pelo avanço da ciência e da tecnologia, enraizados em todas as áreas do conhecimento humano e respeitando a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano, informo que:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo, não oferece riscos à sua saúde e tampouco você será submetido(a) a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Embora o(a) senhor(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o(a) senhor(a) poderá desistir a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão.

4) Confidencialidade:

Os dados referentes ao senhor(a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o(a) senhor(a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

5) Voluntariedade:

A recusa do(a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

6) Contatos e Questões:

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEFID/UFRGS

Prof. Fabiano Bossle

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308-5884/ 3308-5821

Carlos Eduardo Berwanger

Rua Passo da Pátria, n. 314/401, Bela Vista, Porto Alegre/RS

Fone (51) 992713178

E-mail: cepenna@ig.com.br

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

AV. Paulo Gama, 110, 7º andar, Porto Alegre/RS - Fone: (51) 3308-4085

Carlos Eduardo Berwanger

(Doutorando do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

Assinatura do Participante

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Me fala um pouco da tua formação. Quando, onde, por que fez Educação Física?
2. Me conta um pouco das tuas experiências profissionais.
3. E na prefeitura de Porto Alegre? Quais ciclos trabalha, há quanto tempo, quais as motivações de ingresso.
4. Me fala como tu percebes teu trabalho na prefeitura, na escola municipal.
5. Me conta como são as tuas aulas de Educação Física, como tu as organiza, as planeja, as estrutura metodologicamente.
6. Me fala sobre as bases teóricas das tuas práticas pedagógicas, quais autores a referenciam, sustentam, embasam.
7. Me fala como percebes tua prática pedagógica no período atual.
8. Me diz como tu percebes o momento político atual do País, do Estado e do Município na área da educação.
9. Me fala sobre tuas percepções a respeito das mudanças implementadas pelo governo Marchezan Jr na área da educação.
10. Me relata como tu percebes esse contexto atual em relação à tua prática pedagógica. Se mudou em algum aspecto ou se não alterou, não afetou.
11. Me conta alguma experiência que tenha sido marcante pra ti nesses últimos anos em tua prática pedagógica e me diz por que ela foi significativa.
12. Tens alguma outra contribuição, comentário que queiras fazer e que eu não tenha abordado ao longo da nossa conversa?

**APÊNDICE E – ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR EDU EM
17/12/2019, ÀS 10h30.**

Duração: 39min55

Local: Sala do estúdio de rádio da Escola de Baixo.

Então Ricardo, já te agradeço por participar do estudo e a gente inicia falando um pouco da tua formação, assim, onde, quando, por que fez educação física, então tudo contigo.

Beleza, Pena é o seguinte eu sempre fui atleta, né. Joguei a vida toda no futebol, futsal só não cheguei no profissional por opção mesmo e fui pra educação física em função desse viés mesmo de experiência mesmo né, de ter jogado. Sempre me vi na área do esporte, nunca me vi em outra área, aí entrei no IPA nesse ano que eu fiz vestibular, fiz vestibular na UFRGS e no IPA, passei nos dois aí eu optei pelo IPA por que eu já estava um semestre, passei naquela que divide as turmas na UFRGS pra entrar em agosto. Então como eu tava no IPA, permaneci no IPA. Me formo em 90, logo depois já entro no São Judas Tadeu, em janeiro de 91 e lá fiquei durante 15 anos né. Dentro das atribuições fui professor de 5º ano a 3º ano do ensino médio.

Fundamental 2, que hoje se chama de fundamental 2?

Isso, isso. E sempre a partir do 5º ano né, fundamental 2 e, também, ensino médio. Fui coordenador de área, quando tinha coordenação de área, depois tive, fui treinador de escolinhas e de equipes escolares né, até que eu fui convidado na implantação da faculdade de educação física, fui convidado pra ser coordenador após ter tido um outro coordenador que se afastou por alguns problemas internos, lá. E aí como eu era, já tava há bastante tempo dentro da instituição fui convidado a ser coordenador. Fiquei 2 anos como coordenador da faculdade né, até meu desligamento em 2006. Fiz, sou pós graduado pela UFRGS em psicologia do esporte, fiz o mestrado, mas não concluí na Espanha. Aí depois voltei, morei dois anos lá, mas já dentro da universidade fazendo outras coisas.

Tu não chegou a concluir lá, o mestrado? Não.

Achei que tu tinhas concluído. Não, eu concluí as cadeiras, mas eu não tenho a certificação. Hã, retornei pra cá.

E não tem como tu retomar? Acho que tem, acho que tem, mas agora faltou a parte financeira, me separei nesse meio tempo, né. Então pra mim retornar lá, tem que dar uma olhadinha nisso, mas também aqui tem que convalidar né, então poucos convalidaram aqui. Poucos conseguiram entrar com o mesmo tipo de curso, compatível com a universidade pra poder convalidar. Eu sei que o fulano conseguiu em Pelotas, né, do doutorado dele e o ciclano também.

Alguns conseguiram na Ulbra eu acho. É, não sei acho que esse não foi junto acho que esses foram na primeira turma, acho que não.

O fulaninho também da psicologia do esporte, eu acho que ele validou na Ulbra também. É esse eu não sei. Bom, enfim. Então eu sempre trabalhei em colégio. Eu me formei e já comecei a trabalhar em colégio. Eu fiz também alguns projetos durante a faculdade, fui professor de rede municipal nos projetos que tinham de proen/praden. Contratavam professor, durante a faculdade. Então eu sempre trabalhei, sempre de professor de colégio. Mesmo que tivesse tido como treinador de Inter, de Ulbra que eu também trabalhei com futsal, mas eu sempre tive a

Educação Física escolar, sempre teve permeou a minha trajetória. Então quando eu retornei, aí trabalhei no Champagnat 4 anos, saí do São Judas, trabalhei no Champagnat 4 anos depois eu saí e voltei. Aí retornei, fiz concurso, passei em Esteio, fiz um contrato em Canoas também e em 2006, finalzinho de 2006 eu fiz um ano de coordenação, de professor da ESEF da UFRGS como substituto, né. Fiz uma seleção com 20 professores, fui selecionado.

De qual disciplina? Futsal fundamentos e futsal técnicas de ensino.

No lugar do fulano? O fulano entrou no meu lugar.

Ah, o fulano entrou no teu lugar. O fulano foi no final do meu primeiro ano de contrato teve concurso, aí o concurso era pra uma vaga. Ou handebol ou futsal. E aí o fulano entrou na vaga do futsal e eu tive que sair. Então tive um ano de experiência também dando aula dentro da faculdade que foi bem importante na minha formação. Aí tive um contrato em Canoas e em São Leopoldo, concurso em Esteio, que até hoje tô em Esteio. Só que em Esteio não tava em sala de aula, nunca tive sala de aula, sempre tive com o esporte, dando aula de ginástica até que eu passei no concurso aqui em 2016 e ingressei no magistério do município.

Foi em 2016 que tu ingressou aqui? O concurso foi o de 2014? Não 2009, é demorou um pouco, foram quase 4 anos.

Não, 2014 eu acho. Não, eu tô, foi no final do 4º ano que eu entrei. Foi no último concurso que teve. 26 de julho de 2016 eu entrei.

E tu entrou com quais ciclos e também é legal tu falar assim, por que fazer o concurso pra Porto Alegre? O que te motivou a fazer o concurso de Porto Alegre? Eu nunca me vi como funcionário público eu sempre me vi trabalhando em outra área, talvez colégio particular, mas nunca me vi, nunca tentei, nem antes. Antes eu tinha feito dois concursos pro estado, passei nos dois, mas nunca assumi. Porto Alegre chamou minha atenção pelo salário né, mas começou a se fechar algumas portas dentro da minha trajetória em função das minhas saídas. Eu ficar um tempo fora, quando eu retornei o mercado tava muito fechado. Então a alternativa que tinha eram os concursos. Aí fiz Esteio, aí fiz Gravataí, São Leopoldo, Novo Hamburgo e fiz Porto Alegre. E Porto Alegre chama muito a atenção pelo projeto pedagógico que tinha, né. A estrutura que as escolas tinham. Hoje não acontece, mas tinha uma estrutura diferenciada, né. Então isso também chamava bastante a atenção. Projeto mais da construção do conhecimento ao invés da imposição do conhecimento.

E tu começou com quais ciclos? Eu sempre trabalhei com o 2º e 3º ciclos Agora que eu peguei uma substituição nesse último ano, na outra escola.

E tu foi direto pra uma escola? Isso eu fui direto para Escola de Cima, na SMED, quando eu cheguei na SMED pra assumir as 20h, tinha 10h na Escola de Cima e 10h no Gilberto Jorge, em Ipanema. Então eu fiquei 2 anos no Gilberto Jorge e aí eu consegui mais 10h aqui na Escola de Baixo. Aí peguei um regime na Escola de Cima, aí fiquei com 20h e 10h na Gilberto Jorge. E eu morava em Canoas.

Tu moravas em Canoas? Eu morava em Canoas. Aí vim pra Porto Alegre.

Mas isso foi por que eles te deram essa opção? Só o que tinha. Na verdade nem tinha. A pessoa que me atendeu lá, que eu nem lembro o nome disse que não tinha, que não sabia nem porque tinham me chamado. E aí ela disse: tu vai querer, tem 10h na zona norte e 10h na zona sul. Aí eu disse: não, me dá as escolas que eu vou. Aí eu assumi as 10 na Escola de Cima, que

passou a ser 20 e no Gilberto Jorge mais 10. Aí de lá, eu fiquei 2 anos lá e aí eu pedi, ãh, pedi remanejo. Aí o remanejo se deu pro Chico Mendes. Aí trabalhei o ano passado todo no Chico Mendes. Tive uma cirurgia, uma cirurgia de joelho o ano passado, de menisco, aí me afastei, né, então, 4 meses fiquei afastado e quando eu retornei pro Chico Mendes eles disseram que a minha vaga tava ocupada e eu fui colocado à disposição. E aí eu trabalhei nesse início de ano numa EMEI, no Parque dos Maias II, não me adaptei a rotina da EMEI e aí, da Educação Infantil (risos). É.

É difícil a Educação Infantil, né? O trabalho até é bem bom, o problema é a estrutura da escola que não é voltada pra... como a gente tem outro perfil, né? Perfil um pouco mais de dar autonomia pras crianças né. E a escola EMEI não tá preparada pra dar autonomia, tá preparada pra superproteger aquele aluno e eliminar as ações que podem dar errado, tipo: não expor muito a criança. Acho que tu fica muito engessado na EMEI.

E como é que tu percebe agora, depois que tu entrou, assim, entrou com uma motivação de, uma das motivações que tu falou ali foi do projeto pedagógico, né. Como é que tu percebe teu trabalho agora na prefeitura, assim, como é que tá o teu trabalho na prefeitura? Cara assim, Pena, o que eu vou te dizer. Eu ainda tenho o processo de término do estágio probatório, ainda tenho.

Tu tá em estágio probatório ainda? Dia 2 de janeiro eu termino meu estágio probatório, porque eu tive que me afastar por 4 meses, então prorrogou por 4 meses meu estágio. Ainda tô na fase que ainda não tô trabalhando como eu gosto, tá. Porque ainda me parece que cada escola tem um perfil, um diferente do outro. Hoje na Escola de Cima eu me sinto muito à vontade. Então lá eu tenho um trabalho a ser desenvolvido de uma maneira mais tranquila, com as turmas, e eu lá, eu arrisco mais, invento mais, crio mais pra escola. Então eu vejo que o que me permite fazer dentro da escola que é a Escola de Cima hoje é trabalhar num nível muito melhor do que eu trabalhava, inclusive, em colégio particular. Eu não me preocupo muito com o meu aluno se o pai vai vir reclamar, como eles já me conhecem eu tenho uma confiabilidade e um retorno muito forte com os alunos, né. Então eu consigo arriscar, por exemplo, eu faço trilha de orientação, que são coisas, né, de trabalhar lateralidade, atletismo, né, mesmo não tendo um espaço físico adequado. Ah, vai ter uma queda, vai machucar, eu sei que vou estar amparado pela escola e isso vai, e os pais não vão lá incomodar. Então eu tenho um trabalho muito mais fácil de, muito mais meu. Muito mais apropriado, né. Porque na escola particular a dificuldade era essa, né. Tu sabe melhor que eu né?

Sim. Tu tem que estar sempre cuidando o que que o pai vai pensar, o que o aluno quer, se tu fala um vocabulário que daqui a pouco agride, mesmo que seja uma vez só. Então tudo isso a gente cuida muito né. E, na escola, eu tenho um perfil, assim. Eu vou me adonando do espaço, eu não entro dono. Não consigo fazer isso, eu vou respeitar sempre o profissional que tá lá, a característica da escola, conhecer os alunos principalmente. Aqui na Escola de Baixo é um pouco diferente da Escola de Cima. A gente tá inserido dentro da comunidade. Lá a gente tá a margem da comunidade, né, então vem criança de tudo que é lugar.

Sim. Então é um perfil diferente.

Vem crianças de várias zonas ali, né? É. E muito do meu trabalho aqui na Escola de Baixo ele tá ainda muito limitado a este tipo de ação. Talvez, se eu permanecer aqui o ano que vem, possa me soltar um pouco mais e ter um pouco mais de liberdade de poder conscientizar o meu aluno de algumas coisas. A gente sabe que eles relutam muito né. Ontem mesmo a gente teve um caso, né, que a gente conseguiu construir uma relação de confiabilidade, né. Aqueles

meninos, o negócio da bebida né. Então assim, isso só consegue depois de uma trajetória, né cara.

E como tu gosta de trabalhar Edu? De estruturar tua aula. Então, eu gosto, a primeira coisa que eu faço dentro da estrutura que a gente cria, dentro do planejamento ou diretamente na aula é explicar pra eles antes de começar a atividade, né. Então tem um programa que eu sigo, gosto de ter um programa já determinado, né, construído durante essa trajetória. Se modifica conforme os anos né, mas uma coisa que eu não consegui fazer aqui né. Mas a estrutura é.

Mas tu pode falar lá da Escola de Cima, também. Não tem problema nenhum, pode trazer tua experiência de lá, entendeu? A minha estrutura é: eu explico pros alunos como é que vai ser, já no primeiro trimestre já, no início das aulas, no início do ano já tem uma estrutura de aula montada, né, que sempre a gente tá na sala de aula no primeiro momento. Aí no segundo momento a gente vai pro local do trabalho e é explicado novamente, mostrado como é que vai ser feita a atividade, tá. E independente de qualquer tipo, se é os jogos cooperativos, se é uma atividade mais direcionada, se é uma aula um pouco mais livre, todas elas são organizadas dessa maneira e, também, o retorno pra sala de aula no tempo determinado, tranquilo. Mas a estrutura principal é essa: a gente sai, se reúne, faz o primeiro... não sei exatamente se tu quer saber...

É, é isso aí, como tu organiza. Tá bem, assim, tu já falou um pouco antes também sobre isso. É vai me dizendo o que tu precisa saber.

É uma conversa, um bate papo pra gente ir falando pra eu não induzir nenhuma resposta, entendeu? Claro, lá na Escola de Cima.

É tu contar como tu organiza tua aula, como tu faz, como tu gosta, por isso te perguntei como tu gosta da aula. Tu falou lá, é que assim lá na Escola de Cima, poh, lá eu já encaixei o meu jeito, entendeu? Então assim, o que é este teu jeito de dar aula, que é isso que tu falou, tu consegue estruturar, apresentar, conversar, cativar os alunos. Isso, um momento mais explicado, um momento mais direcionado, sabe? Por exemplo, eu trabalhei atletismo, então a gente brincava de algumas brincadeiras de pega-pega e depois iam trabalhar velocidade, entendeu? Então sempre linkado meu aquecimento com a parte principal da aula, então eu gosto muito de fazer isso. E depois dar um feedback pra eles. Onde é que eles vão ver isso. Aí eu passo um vídeo na outra aula mostrando o que é um campo de atletismo, uma pista de salto, uma pista de corrida, né. Então trabalho também com a história dos esportes que eu tô trabalhando. Eu gosto muito de passar coisas de conhecimentos gerais que vai, vai, vai enriquecer a vida deles, entendeu? Então tipo, como eu falei no atletismo eu fico muito mais à vontade de falar da Escola de Cima, né.

Claro. Então eu comecei com o quê. Com a história do atletismo, começou, né, com os soldados gregos, as batalhas, antes de Cristo, aí já tem uma curiosidade, o que que é aC o que que é dC, sabe, essas coisas. Então tu vai criando, instigando a curiosidade do aluno pra que ele passe a ser inserido nesse contexto até chegar na questão mais própria da minha aula né. Aconteceu até um fato que quando eu passei um vídeo sobre atletismo os guris, bah que legal né, eles não tinham contato com uma pista de atletismo, né. Então passei todo um vídeo didático sobre o atletismo que eles adoraram né. Eu tava trabalhando saltos e corridas, né. Mas eu passei geral, martelo.

Chegou a levar eles em algum lugar? Não, não cheguei porque eu fui sacado das aulas, né? Eu virei coordenador depois. Então, eu tinha 4 turmas de B10.

E hoje tu estás como coordenador, não? Não, hoje eu retornei pra sala de aula, mas não com as minhas turmas. Retornei com as turmas do professor que se afastou né. Do Carlos, né. Então hoje, esse ano meu trabalho também foi interrompido. Não consegui reconstruir.

Sim o Carlos tem um outro perfil, né. Sim, não construí trabalho nenhum né. Porque na verdade isso é uma coisa que eu tenho que me acostumar dentro da prefeitura, né. Eles vão te jogando conforme eles vão precisando do rh, né. Então eu fui contratado pra professor, né, que foi disponibilizada pra nós. Então ela entrou nas minhas turmas porque eu estava de coordenador e quando eu retornei eu assumi as turmas com as turmas do Carlos, então no meio do ano eu tava com metade do trabalho feito com as minhas turmas que já tava super encaminhado, com as turmas de B30 também que eram minhas, eu fiz parkour, né. Mostrei pra eles vídeos de Israel e do Irã, do Iraque, dos locais destruídos, né, onde foi inserido esse esporte que eu nem sabia que era muito mais antigo e não era, nasceu lá, de um cara que eu nem me lembro o nome, mas eu procurei estudar pra saber né, pra passar pra eles. Por quê? Porque a gente tem uma geografia dentro da escola, muito acidentada, então eles fazem esse parkour sem saber o que que é. Eles pulam por cima de grades, eles correm em cima de corrimão, sabe, então sempre assim, né. Desde pequeno, desde o jardim, nem tem jardim, das A10, A20, A30. Todos eles fazem isso. Tão sempre brincando, tem umas rampas que eles pulam, né, então tem bastante obstáculos.

E lá tem bastante espaço pra isso, né? É, e tem bastante obstáculos e aí a própria pracinha é cheia de obstáculo, né. Então eu passei pras B30 o vídeo do parkour, então, assim, sempre trazendo coisas novas pra eles né. E tentando inserir eles dentro do acesso ao esporte, né. Então, mas lá eu consigo fazer com mais propriedade, porque eles já confiam em mim, já me conhecem. Eu passava dois dias inteiros, hoje eu passo todos os turnos, né.

Sim. 5 turnos, antes eu passava 2 dias inteiros, então eu conhecia o pessoal das C10, C20, C30, A10, A20, A30, então eu pegava todo mundo.

Tu entrou em 2016, né? Tu falou. E aí tu pegou a mudança de rotina ali também. Peguei na Escola de Cima, na Gilberto não mudou a rotina, continua com 5h e meia, só mudou o horário e no meu virou período, lá, virou módulo, continuou módulo. E até hoje ainda é, mas aqui na Escola de Cima, sim.

Eu acho que todas tiveram que mudar a rotina. É mas eu acho que o Gilberto Jorge...é uma escola diferente.

É. É.

Por quê? Não sei, não conheço. Ela é diferente, são poucos alunos, muitos de inclusão, então é uma escola que dentro da SMED tem outro...Tanto que quem conseguiu a minha saída pro Chico Mendes, foi a minha diretora do Gilberto. Porque passou o estagiário da FECL, que passou no concurso e foi chamado, então, e era dali, daquela região, então eles queriam que eu saísse, como eu queria sair, então elas conseguiram negociar a minha saída. Então não sei se eles não têm algum acesso à SMED, lá, um pouco mais...não sei. Mas enfim, então eu peguei a mudança dessa rotina. Retornou os períodos de novo, 5 períodos, 4 horas.

Isso acabou nos levando a organizar uma nova lógica. E Edu, tu segues alguma tendência pedagógica, assim. A gente tem várias tendências pedagógicas e isso reflete um pouco nas tuas concepções teóricas, dos diferentes autores, então não sei, tu segues alguma tendência ou ... Pena, assim oh, na minha trajetória profissional eu sempre procurei me cercar de todas as

possíveis pedagogias dentro da Educação Física, das metodologias, dos autores, mas eu não sigo uma linha fixa. Tem turmas que eu sou um pouco mais tradicional, tem turmas que eu sou mais humanista, mas eu sempre tendo pro lado mais humanista, né. A construção junto com o aluno do que da proposta que eu trago. Algumas vezes eles trabalham também com a proposta deles, que são aulas mais, abertas, né. Mas as aulas mais fechadas, mais encaixadas eles têm espaço de construção também. Então eu procuro um pouco esse lado de construção do fazer, eu tô aberto a tudo.

E tem algum autor assim, que seja mais de referência assim? Pouca coisa assim, eu te digo que eu nesses últimos tempos eu construí lendo, né. Então ao longo de 30 anos né, que eu tô formado, mais de 30 anos. Me formei em 90 e a gente tá chegando em 2020, né. 30 anos de formatura, né.

Risos. Então passou muito autor.

A gente vai muito mais pela nossa experiência, né? Que a gente foi construindo, né? Tu falou uma coisa pra mim um dia logo que eu entrei aqui, que a gente era muito mais da área do esporte, né. A gente sempre vai ter mais esse viés um pouco mais organizado em relação ao esporte, né. E eu não...eu só não vejo, o Pena, dar uma atividade sem ter o porquê, isso eu não eu não consigo fazer, tá. Mesmo sabendo que as vezes aqui tu me enxerga aqui dando a bola, como eu fui taxado aqui como largobol, né. Pela supervisora. Risos. Não, é a construção da relação pra poder aplicar o que eu penso. Não é um largobol. Tem um porquê isso, entendeu?

Eu fiz a entrevista com a outra colega também e ela falou a mesma coisa. Ela falou que é um largobol intencional. É com certeza.

Tu tem uma intenção, tem um objetivo, tem uma finalidade nesse largobol. E não é largar.

Pra quem vê de fora, isso parece um descaso, assim, ou parece..., mas tu tem um objetivo. E ela é o mesmo objetivo. Assim, é um objetivo não tão técnico, mas humano. Humano, que eles respeitem mais o ser humano que tá ali, que são os colegas.

De criar uma relação, um objetivo muito mais relacional. Exatamente, pra poder mais à frente passar uma coisa um pouco mais estruturada. Mas na verdade a gente é professor de B10, né. A gente tem uma comunidade muito agressiva, né. Então eu não identifiquei que eles não eram tão fáceis de lidar assim e eles não lidavam entre eles, a maneira que tem de a gente poder se impor um pouco mais sem ser agredido ou agredir, né, ou eles entenderam que a gente tá agredindo, foi essa né. Porque eu tentei algumas atividades mais direcionadas com eles e eles muito rebeldes e muito agressivos com as gurias principalmente, né. Entre eles também. Então a questão é que eu fui conhecendo um pouco melhor até administrando as atividades, intercalando, até que hoje eu já consigo trabalhar o handebol nas B10. Eles gostam. Trabalhei umas brincadeiras de contato, hoje eles se permitem um pouco mais, ter o contato e não achar que tá sendo agredido. Então, tudo isso foi através do largobol, cara. Não foi uma imposição, eu não consigo, eu não acredito em nada imposto. Eu acho, eu acredito tudo numa construção. Quando tu me pergunta em autor, eu não desconsidero o cara que impõem as coisas, eu desconsidero o que ele quer com isso? Né, que ele quer simplesmente que tu seja um seguidor de ordens ou tu quer que naquele momento o teu aluno entenda que ele também tem que seguir as vezes ordem não só construir, também não só opinar, também não só não. Também tem que se organizar, ele também tem que ter um norte. Então eu procuro usar dessa maneira, é muito do feeling. Por exemplo, dentro da Escola de Cima todas as professoras usam fila, eu não. Nesse final do ano as minhas turmas saem caminhando, conversando baixinho pelos corredores. E

enquanto os professores de fila os alunos ficam se batendo pra ver quem é o primeiro, quem é o segundo, quem é o último, entendeu? Eu construí com eles o entendimento de que não precisa tá em fila, porque ninguém anda em fila na rua. A sociedade não anda em fila. E nem deve. Fila é abate de boi que vai pro brete pra ser abatido. Não, eles são crianças então eles tem que entender e respeitar um ao outro, respeitar os colegas que tá em sala de aula. E isso dá trabalho, mas eu não abro mão disso. Desde que eu tô lá dentro, olha, de educação e não de imposição de regras, né. As regras elas existem pra ser entendidas e cumpridas. O que que não pode? É não falar alto, não correr, porque tu pode machucar alguém, tu pode, vai atrapalhar o colega. A regra não é tu andar em fila, não é?

Claro. Então essas coisas lá eu faço, aqui eu... eu não consigo ser hipócrita, Pena. Eu posso ser ruim, hipócrita não. Eu não vou mentir o que eu não faço. Por exemplo, a...uma outra colega nossa disse, tu não vai colocar eles em fila? Eu digo, não! Ninguém põem ninguém em fila aqui como é que tu quer que eu ponha eles em fila? E outra, não acredito em fila. Terceiro ciclo em fila, Pena, tu me desculpa. E dizer que eles fazem ainda. Eles não fazem, e aí tu vai dizer que tu tá, tu lavou tuas mãos porque tu conseguiu botar eles organizados. Aí eles entram pra sala de aula e quase destroem a sala de aula. Não, eu não trabalho assim. Trabalho com essa construção de laços afetivos, relacionais, né, como tu colocastes. Sempre digo pra eles, vocês podem não gostar de mim, mas eu sou o professor de vocês, né, a gente vai ter que conviver juntos pelo menos. Isso vai se construindo e nesses 30 anos sempre deu certo, sempre teve resultado. Eles atravessam a rua quando me veem depois de formado. Eles vêm me abraçar, conversar, porque na verdade a escola é pra construir o ser humano e não pra ele reproduzir o conhecimento. Posso falar o que eu quiser?

Claro! Tem professor que se masturba pela aula que ele deu, né. Ah, goza porque eu dei uma boa aula enquanto que o aluno foi atingido com quê? Um cara prepotente que saiu satisfeito com aquilo que ele deu e não com aquilo que o aluno aprendeu, entendeu?

Sim, trabalha com o conteúdo e não trabalha com a aprendizagem. Exatamente, cara. Ele não vai sair dali. Quando um aluno passa no vestibular eu fico feliz por ele e não se ele passou. E não porque eu fiz parte da construção de conhecimento dele e eu sou campeão porque ele passou no vestibular. Tu tá passando por isso agora. Teu filho não é a construção de uma família, de professores que fizeram que ele entendesse o que era importante pra vida dele, ele entender isso através de vocês e não simplesmente ganhar. Educação tem uma coisa que é frustrante né, a gente que vem do esporte, pra alguns, né. Ah eu tenho um troféu no final do ano, não tem um troféu. Tem um ser humano ali. Uns mais capacitados, outros menos, uns com mais tempo de aprendizagem, com mais alimentação em casa, ainda mais aqui, né, nessas comunidades vulneráveis. Então a gente tem que entender que tem um ser humano. Eu fico muito feliz cada vez que eu dou um abraço numa criança e ela sorri pra mim e diz, professor, as vezes eu nem sei de que ano é. Eu trabalho mais com essa construção, cara. Se eu chorar, tu...

Relevo. É, eu me emociono cada vez que eu falo isso.

E me diz uma coisa, vamos dar uma guinada, assim, agora na...como é que tu percebe esse momento atual, cara, do país, do estado, do município e se isso tem alguma relação no teu trabalho. Na tua prática pedagógica. Claro, claro que tem.

Se isso modifica um pouco tua prática. Acho que até valoriza mais a nossa prática porque a gente tá numa, eu enxergo, eu vejo muito assim, tá sendo muito bom isso, tá. Eu sou um cara que eu não sou positivista, sou um cara otimista em relação ao ser humano. De tanto a gente

testar a gente tá enxergando o que tá valendo a pena realmente apostar, né. Acho que o povo ainda vai se dar conta, na medida que avançar esse neoliberalismo aí, né, tem mais 3 anos né, que eles vão chegar no final desses 4 anos entendendo de que é muito melhor apostar no ser humano do que no capital. Independente, óbvio que a gente não concorda com as roubalheiras, com a corrupção, mas independente disso a gente era uma sociedade que se amava mais. Ou que pelo menos engolia mais o amor, o carinho, pelas diferenças, o olhar diferenciado, hoje a gente tem, a gente retornou pro estágio anterior que era de, justamente, segregação racial, né, de, de busca da, a sociedade tá buscando respostas pras coisas negativas que existem. E não pra construção de algo melhor, é mais ou menos o que eu vejo.

Sim. E acho que tá totalmente...

Sim, e como isso vincula, como tu relaciona com a tua prática, assim, o que modifica na tua prática ou não? Eu acho que modificar não vai modificar porque na verdade eu trabalho com aquela criança que tá comigo, não trabalho pra nenhum governante. Ele pode me tirar o meu salário, mas eu vou continuar trabalhando com aquela criança ali. Ela não vai receber de mim um cara diferente. Pode receber um cara mais insatisfeito com ele mesmo, poderia estar fazendo outra coisa e as vezes acontecer um atrito ou, né, mas interfere porque eu sei que aquelas crianças vão sair da minha mão, da tua e de outros professores, vão sair com muito mais condição de enfrentamento porque elas foram amadas, elas foram conscientizadas de uma sociedade que elas tem que construir porque elas tem responsabilidade sobre isso, que elas tem que modificar, tem que modificar sim e não ser cabresco como a gente tá tentando que... os nossos governantes quer que a gente seja, fazendo com que a gente se desestime a ser funcionário público, né. Que a gente desista de fazer essa prática, que a gente seja cerceado de não poder falar de políticas, sobre homossexualismo, sobre qualquer coisa que possa, né, agregar esse ser humano. A gente tá praticamente banido de poder fazer isso, né, agora a escola sem partido então é o último ponto final, né, não pode falar nada. Desde a invenção da cartilha sexual até a escola sem partido, tu não pode ter uma prática política, porque nós somos seres políticos, né. A gente não tem, a gente não tem mais a opção de ser o que a gente é né. A gente tem que ser exatamente aquilo que eles disseram que é, que foi feito através do socialismo, comunismo que eles ditam, né. Agora eles querem fazer exatamente a mesma coisa só que fechar essas possibilidades de discutir sobre isso, né. Então nessa sentido interfere diretamente.

E em Porto Alegre com essas mudanças que tiveram aí, desses PLs. Porque, assim, uma das motivações que tu falou lá no início era a questão do salário né, que todo mundo falava: ah, o salário e tal. O salário justo, né. Não é....

Sim, mas era um pouco mais, mas a partir de 2017, assim, no governo Marchezan a gente teve redução de salário, teoricamente, né. Perdas, né, muitas perdas.

Porque a gente passou a descontar mais. Eu me surpreendo a cada dia dentro das escolas. Eu vou te citar a Escola de Cima, tá, o Pena, porque aqui eu não conheço muito bem os colegas. Bah, aqui eu tenho um choque de realidade que lá na frente talvez se desminta, então não posso muito opinar. Mas eu vejo que os professores ainda continuam, não perderam a, o seu viés de trabalho, né. Por mais que a gente esteja sendo massacrado, até sabemos que algumas coisas teriam que ser modificadas, né, porque a sociedade se modificou, mas não dessa maneira, né. Eu vejo que, que a escola me surpreende positivamente, a estrutura que a gente tem dentro das escolas do município, assim, cada assembleia que eu vou, em cada momento de comunicação, de conversa, de construção, dentro dos colegas, assim, junto com meus colegas, eu vejo que a gente tem um profissional muito bem capacitado pra tá aqui. Uma construção de escola muito forte, não vai ser qualquer um que vai derrubar. Eu acho que não interferiu ainda muito na

questão pedagógica, assim, na parte mais ideológica, assim, a prefeitura ainda não conseguiu chegar. E eles sabem disso, se não a gente já estaria em um outro patamar. Cada vez que tem uma tentativa, existe uma mobilização, existe gente muito boa nos apoiando, né, gente como a Fernanda Melchiona, né, Pedro Ruas, né, esse caras que já estão há bastante tempo na construção da Educação, principalmente, então eles não conseguiram atingir ainda. Tanto que no Leite a maioria dos PLs já passou pra janeiro e os caras não querem que a questão do plano de carreira seja tão alterado do magistério, que tá nítido no plano do estado que é acabar com o magistério estadual. Nem é com o servidor público, né, é com o magistério, pelo plano de carreira que ele propôs, né. Enfim, mas eu vejo assim, que a escola se mantém ainda na luta por uma sociedade aberta, uma construção de um ser humano mais crítico.

Isso pode ser visto como mais uma resistência, assim, dos professores na verdade. Com certeza. É, é uma resistência, mas eu digo que a tentativa de interferir ainda não chegou no objetivo deles, que é nos desestimular, que é acabar com a gente mesmo e a gente acabar pegando um PDV sei lá e acabar fazendo outra coisa. Eu acho que a ideia é essa.

Talvez seja essa, mesmo. Risos. Edu, me relata uma experiência aí, que tenha sido marcante pra ti nesse período de prefeitura. Se tiver, se não tiver, tudo bem. Não, vou ter várias eu quero ver se eu consigo.

Uma que tenha sido marcante e porque ela foi marcante. Dentro do colégio?

Pode ser, na tua prática. Com aluno?

É, na tua prática ou no teu dia-a-dia na escola. Cara, vou te falar mais que hoje eu me sinto muito mais realizado de quando eu trabalhei em colégio particular, por exemplo, cara. A minha ideia, quando eu tava fora da prefeitura, não era dos trabalhos tão qualificados que eram feitos, cara. Também, eu sou da área, nunca pensei que fosse desqualificado, mas pensei que tivesse muita gente muito mais envolvida, principalmente com o financeiro, do que com a causa maior que são essas crianças, cara. Então, o fato é o fato do dia-a-dia, cara. De crianças que te chamam pelo nome que tu nunca viu na tua vida, cara. Não são teus alunos, são crianças lá de primeiro ano que tu te torna uma referência por ser, entendeu? Então eu acho que no dia-a-dia eu tenho essa experiência, esse fato ele se renova, entendeu? É no final de ano sendo o Papai Noel, não sendo o Papai Noel. É o brilho no olhar dessas crianças, é a criança que caga no teu colo, mas tu não tá preocupado. Da tua filha tu tinha nojo e da criança tu não tem, sabe? É mais ou menos por aí. O nosso fazer do dia-a-dia que é muito cruel, porque a gente se depara com crianças que não têm nada, cara. Tem claro, boa parcela que tem, que tem família, mas a maioria não tem. Tem guri que foi abusado, então quando acontece. Eu tenho um menino, o fulano, o fulano é um menino que foi abusado, que, bah, não tem família, não tem nada e me chama de pai, por exemplo, entendeu? Claro que a gente separa o pai, mas ele tá te dizendo o seguinte: tu é uma referência pra ele. E acho que é um fato a primeira vez que ele me chamou assim, não eram os outros que me chamavam, né, corriqueiramente, não, era porque ele precisava de ajuda, sabe? E eu vi que essa criança então se modificou a partir da minha intervenção, a partir de abraçar ele. As professoras falaram, isso acontece geralmente, dentro da escola, que elas vem e te dizem: bah, que foi muito legal que o fulano tá diferente. Agora eu tenho um projeto de futsal e eu tô conseguindo tênis pra eles, né. E aí tem meninos mais rebeldes que mudaram o comportamento em sala de aula por causa disso. Por causa desse compromisso. Eles querem, eles te perguntam se vai ter treino, vai não sei o que. Então tem múltiplos fatos que te fazem feliz. Eu não fico pensando no salário no final do mês, só nele. Eu fico pensando que eu posso produzir com isso, entendeu? Claro que tu tem que pagar as tuas contas, tem. Mas a gente tem que poder ser fruto de uma coisa boa pra sociedade. Hoje eu me vejo assim. Coisa que no particular, na verdade a

gente pensava muito mais, né. Acho que tu faz isso, né. Porque eles não precisam tanto de ti, mesmo que eles também sejam carentes, que eles, mas tu não tá tão envolvido com essas...

São carências diferentes. São carências diferentes, bem diferentes, né. E essas carências do particular, esses meninos que são um pouco mais abastados, elas as vezes, elas não são tão carentes, elas te dizem coisas que não eram pra ti, na verdade. É porque não tem, né? É, elas não tem um abraço do pai, é teu, mas quando tiver tu já não serve. Tu é meio descartável, eu vejo assim né. E lá não, cara, tu é perene, cara. Se tu entrou na vida de uma criança, tu vai continuar na vida dela. Isso é legal, sabe. Aí tu pode interferir várias vezes, né. Cada ano que ele tá crescendo. E isso é um projeto a longo prazo que me seduz, sabe. Hoje, é por isso que eu digo, é passo-a-passo. Hoje eu tô no terceiro passo lá na Escola de Cima, que já tô com uma estrutura de trabalho, tô com os meus horários fixos de treinamento, tô com a diretora que eu peço alguma coisa e ele me dá. Ela não me questiona pra o que que é. Eu peço ela me dá. Então, essa confiança que a gente não tem, tu sabe disso. A gente construiu um trabalho dentro de um colégio particular, poh eu tive 15 anos de equipe de futsal, ganhei tudo no estado, no outro ano te mandam embora e pronto. Aqui, com essa segurança, hoje eu faço um trabalho muito melhor do que eu fazia no particular, cara. Hoje eu faço tranquilo, eu posto vídeos nos grupos das turmas lá da Escola de Cima, com aulas, assim cara, que os caras nunca imaginavam fazer, cara. De marcar raia dentro do ginásio, bah N coisas, basquete fazer bandejinha com o cara marcar o ponto ali na, no pé, umas coisas de coordenação motora, muito mais que exigir a parte técnica. Então isso aí, tu vai extrapolando a tua criatividade com eles, entendeu? E eles vão indo contigo, né, enquanto dá, eles vão indo contigo. Até me cortarem e me colocarem na coordenação, né. Mas tudo bem, a gente retoma o ano que vem.

Edu, brigadão pela participação e a última pergunta é se tu tem alguma coisa pra falar que eu não tenha perguntado e que tu gostaria de falar. Eu gostaria de falar.

Então, toca ficha. Que é uma coisa que eu acho que é o grande problema da educação, que dentro da prefeitura existe também, que é a questão das normas administrativas, que não condiz com o perfil ideológico. Quando tu cobra algumas coisas que não tá de acordo com aquilo que tu prega, há o conflito. Se tu tiver igualdade, tu não pode chamar o professor de machista e eu fui chamado de machista dentro dessa escola. Então a gente tem que entender que as pessoas têm diferentes maneiras de abordar. Tu és, só és uma coisa que tu construiu. E eu não construí ser um ser humano machista. Tá entendendo? Fui chamado aqui dentro. Então tem pessoas que tão em lugares que não deveriam estar. Na supervisão...

Risos. Tu tá entendendo, né. Não habilidade pra estar ali e não tem competência pra estar ali, não são más pessoas, mas estão no lugar errado. E isso eu acho que ainda existe. E outra que eu acho que ainda existe dentro do primeiro ciclo, em modo geral, não é na educação física, em modo geral, não é passar a mão, mas falta responsabilizar o aluno. O aluno dificilmente é responsabilizado pelos seus atos até B20. Tudo é bonitinho, tudo é queridinho, tudo é raa. Quando ele chega em B30 ele vira um animal e aí tudo aquilo que passaram a mão nele, ele vira ao contrário. Aí eles exigem isso, aquilo, aquilo outro. Mas lá em A10 ele faziam tudo o que eles queriam. Não tinha, não é questão do mau aluno, eu digo de todos eles. É a indústria da folhinha, cara eles passam o tempo inteiro dando folhinha pras crianças, pintar. Por que não fazem eles desenhar? Faz os pontinhos onde eles têm que, né. É uma questão motora. Eu vejo isso, vejo que eles podem avançar muito mais se o primeiro ciclo tiver uma atenção maior nesse sentido.

Feitoria, valeu, cara! Espero que eu tenha ajudado. **Claro, imagina, ajudou muito.**

APÊNDICE F – REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

Registro em diário de campo realizado em 23/11/2018

Cheguei na escola de cima às 13h28. Fui direto para a sala dos professores e encontrei o professor Carlos no computador da sala e o professor RRR sentado próximo, mas sozinho. Cumprimentei os dois e me sentei ao lado do professor Carlos. Cumprimentei também a professora AAA que é namorada de um aluno que tive na PUCRS. A vice diretora CCC entrou na sala e avisou os professores que a escola estava com problemas no sinal, mas que havia batido e estava no horário de iniciar as aulas. Então os professores saíram da sala e o professor Carlos pegou seus alunos/sua turma e foi pra sala de aula dela, que fica ao lado da sala dos professores. Anunciou, depois que realizou a chamada, as atividades que realizariam na aula de hoje. Entrou na sala, junto com os alunos, uma cadela que “assistiu” a aula junto com os alunos. O professor falou que fariam a brincadeira do gato e rato e guerrinha de papel. Falou que antes faziam as atividades que costumam fazer e que são na própria sala de aula. Disse que hoje não cantaria a música para eu não plagiar a música. Esperou os alunos ficarem em silêncio. Os alunos reclamaram, então ele falou: 10min, então! Todos devem ficar com as cabeças abaixadas, olhos fechados e em silêncio. Diz que quanto mais tempo perderem ali, menos tempo terão de pracinha, que eles gostam. Todos ficam em silêncio e nas condições solicitadas. Quando eu estava na sala dos professores, perguntei ao professor RRR sobre o termo de consentimento e ele respondeu que estava no carro e que ele estava vindo de moto para o trabalho. Após os cinco minutos o professor solicitou que os alunos fizessem a fila. Para formar a fila um colega deve levantar e chamar outro colega com um abraço. Fizeram a fila e foram pra pracinha. Na pracinha as crianças se espalharam pelos brinquedos. O professor chamou a atenção das combinações realizadas que eram realizar as duas atividades para depois poderem brincar livres na pracinha. Os alunos reclamaram, então ele falou que tudo bem. Deu cinco minutos na pracinha e depois as atividades. Perguntei o nome do coordenador de turno, pois eu não lembrava. Me falou que é NNN e disse que ele é da igreja. Cantor de igreja e que apoia o Bolsonaro. Chamou os alunos pra formarem um círculo para iniciar o gato e rato. Enquanto faziam a atividade estacionou em frente à escola um ônibus da SME, o bonde da cidadania. Desceram alguns brinquedos e a professora do ônibus. A responsável solicitou ao professor Carlos a utilização do espaço da pracinha. O professor cedeu e terminou as atividades, deixando os alunos livres na pracinha novamente. A professora do Brincalhão é também professora de Educação Física dessa mesma escola. Quando terminaram de colocar os brinquedos o professor pegou a sua turma e a levou para a sala do judô para realizar a segunda atividade que era a guerrinha de papel. Na sala o professor distribuiu vários papéis amassados para cada aluno. Os alunos podiam se proteger com os colchonetes. Chegou perto de mim e disse que faz essa atividade para diminuir em sala de aula, pois quando a professora vira de costas pra eles, eles jogam papéis nos colegas. Disse que assim diminui a vontade de fazerem em aula. Os alunos pediram pra tomar água e foram todos liberados. Após, o professor desceu com os alunos, voltando para a sala de aula e entregando um bilhete para uma atividade que terá no sábado. A atividade será sobre a semana da consciência negra. Faltavam uns cinco minutos pra acabar o período e ficamos conversando sobre o calendário de recuperação da greve. Comentou que está indo no verão para Bahia para fazer um curso da pedagogia Griô. Perguntei o que era e me explicou que é uma pedagogia dos ancestrais. Que veio da África. Encerrei o registro após esta conversa. A turma era a A32 e tinham 19 alunos.