

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

FABIANO BOSSLE

O "EU DO NÓS": O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A  
CONSTRUÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

PORTO ALEGRE

2008

FABIANO BOSSLE

O "EU DO NÓS": O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A  
CONSTRUÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Tese de doutorado em Ciências do  
Movimento Humano para obtenção do título  
de doutor em Ciências do Movimento  
Humano na Escola de Educação Física da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ORIENTADOR: VICENTE MOLINA NETO

PORTO ALEGRE

2008

## CATALOGAÇÃO NA FONTE

B745e Bossle, Fabiano.

O “eu de nós” : o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. / Fabiano Bossle. - Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

342 f.: il.

**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, 2008.**

1. Educação física escolar. 2. Docente : trabalho coletivo. 3. Ensino : Porto Alegre. I. Título. II. Molina Neto, Vicente, orientador.

CDU: 376:373.3

(...) Um acadêmico foi a uma região de pescadores para fazer pesquisa e encontrou um pescador que voltava da pesca. O acadêmico perguntou: "Você sabe quem é o presidente do país?" O pescador disse: "Não, não sei". E o acadêmico: "Você sabe o nome do governador do Estado?" O pescador disse: "Infelizmente não". O acadêmico, então, perdendo a paciência, disse: "Mas pelo menos você sabe o nome do prefeito?" E o pescador disse: "Não, também não sei, mas aproveitando essa coisa de perguntar nomes de pessoas, gostaria de perguntar ao senhor: "O senhor sabe o nome deste peixe?" O acadêmico disse que não. "Mas este outro aqui o senhor sabe, não é?" O acadêmico, mais uma vez disse que não. "Mas este terceiro aqui o senhor sabe, não sabe?" E o acadêmico disse: "Não, também não sei". Então disse o pescador: "O senhor vê? Cada um com sua ignorância".

(PAULO FREIRE, 2002, p. 153-154)

## AGRADECIMENTOS

A Cibele, pela compreensão, incentivo, companheirismo, paciência (muita) e dedicação em todos os momentos – só me reconheço como eu porque existe um nós dois...;

Ao meu orientador, Vicente Molina Neto, mais uma vez, pela oportunidade de convivência e de aprendizagens múltiplas, assim como, pela paciência em lembrar do caminho quando eu parecia – ou insistia em estar - perdido...;

Aos meus pais, Roberto e Maria Helena, cuja dedicação e presença constante em minha vida somente não são maiores do que toda a humildade e amorosidade. Muito, mas muito obrigado mesmo;

A Tiane, Rosane e Marina;

A minha avó "Yole" (in memorian), que nos deixou durante o período de realização deste estudo, por sua existência e presença constante e marcante na minha vida;

Ao meu primo Márcio (in memorian), que também nos deixou durante o período de realização deste estudo;

Ao meu cunhado Guto, pelo envio de livros em língua inglesa e no auxílio com algumas traduções;

Ao meu grande amigo Elisandro, parceria indispensável na vida pessoal e no empreendimento de pesquisar e aprender cotidianamente;

Aos meus amigos e colegas Sergião, Saldanha e Varlei, pelo companheirismo e pelas boas risadas que ajudaram a "aliviar" os tensionamentos;

A Silvane, minha amigona e colega de profundas reflexões sobre educação;

Ao Elmar, Pena, Mariza, Loredana e Lucrécia, colegas com o qual aprendo muito diariamente na RMEPOA;

A Professora Rosane Molina, uma educadora e pesquisadora que tenho grande admiração;

Aos meus estudantes do Município de Porto Alegre, que me recebem com sorrisos quando me vêem chegar na escola...;

Aos meus estudantes dos cursos de EFI da FACOS e UNIVATES, pelo exercício da crítica;

Aos integrantes do nosso grupo de pesquisa, o F3P-EFICE;

A UFRGS, pela possibilidade de continuação de minha formação;

Ao SINPRO, pela política de bolsa-auxílio;

Aos meus colegas PEFI das escolas da RMEPOA;

Muito Obrigado.

## DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. NATUREZA DO ESTUDO: Tese de Doutorado
2. INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3. DEPARTAMENTO: Escola de Educação Física
4. PROGRAMA: Ciências do Movimento Humano
5. TEMA DE PESQUISA: Trabalho Coletivo dos Professores de Educação Física
6. DELIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA: O "Eu do Nós": O Professor de Educação Física e a Construção do Trabalho Docente Coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
7. PROBLEMA DE PESQUISA: Como os professores de Educação Física concebem e constroem o trabalho docente coletivo e quais são as possibilidades e os limites com relação a esta construção em duas Escolas Municipais de Porto Alegre?
8. OBJETIVO GERAL: Compreender como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre concebem e constroem o trabalho coletivo em duas escolas dessa Rede de Ensino.
9. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**
  - Analisar os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre que orientam o trabalho docente coletivo;
  - Analisar os documentos das duas escolas onde a pesquisa é realizada e que orientam o trabalho docente coletivo dos professores de educação física;
  - Analisar a organização de cada escola em relação à construção do trabalho docente coletivo;
  - Compreender a cultura do entorno onde as práticas educativas dos professores de educação física de duas escolas pesquisadas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre são construídas;

- Identificar as concepções de trabalho docente coletivo dos professores de educação física das duas escolas pesquisadas;
- Identificar os condicionantes da cultura do trabalho docente coletivo nas duas escolas pesquisadas;
- Compreender como ocorre o trabalho docente coletivo nas duas escolas pesquisadas a partir da perspectiva dos professores de educação física;
- Identificar como o professor de educação física se insere no trabalho docente coletivo nas duas escolas pesquisadas;
- Compreender possibilidades e limitações da construção do trabalho docente coletivo dos professores de educação física das duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre;
- Compreender a perspectiva do professor de educação física que ingressa na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e na perspectiva de trabalho docente coletivo.

## RESUMO

Esta tese de doutorado trata do trabalho docente coletivo realizado pelos professores de educação física (PEFI) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Na dissertação de mestrado que conclui no ano de 2003 identifiquei que os PEFI construía suas práticas educativas de maneira isolada e que não percebiam o trabalho coletivo proposto no projeto pedagógico como algo possível de ser realizado. A partir desta interpretação começou a se delinear o problema de pesquisa que foi formulado da seguinte maneira: Como os PEFI concebem e constroem o trabalho docente coletivo e quais são as possibilidades e os limites com relação a essa construção em duas Escolas Municipais de Porto Alegre? Assim, inicio este estudo apresentando o referencial teórico sobre trabalho docente coletivo tratando de situar o problema de investigação formulado em um contexto mais amplo – conjuntural. Dessa forma, revisei pensamentos sobre a globalização e a pós-modernidade, ou a contemporaneidade e seus marcadores no cotidiano complexo e dinâmico. Revisei, também, a articulação entre o individual e o coletivo na sociedade contemporânea e textos sobre o trabalho, o trabalho docente e o trabalho docente coletivo com o intuito de aproximar leituras do âmbito educacional sobre o tema de pesquisa. Os caminhos metodológicos que percorri para dar conta do problema de investigação foram a realização de uma etnografia em uma escola em que houve indicação da existência de trabalho docente coletivo e uma autoetnografia na escola onde leciono. O trabalho de campo foi realizado de setembro de 2006 até janeiro de 2008. O processo de coleta das informações foi iniciado com a análise de documentos. Já em contato com as escolas, empreguei a observação participante, a participante observação, registros em diário de campo, diálogos, entrevistas e questionários. Da análise das informações coletadas foram construídos três capítulos e cinco categorias de análise: “Histórias de vida e histórias de escola”; “É difícil, mas dá para fazer. Nós fazemos”; “Vivendo, sentindo e aprendendo com a violência”; “Procurando trabalho coletivo encontrei-me perdido entre gestão e o grupo” e “Entre utopias e furacões”. A investigação realizada permitiu compreender que há aspectos que facilitam e outros que limitam a construção de trabalho docente coletivo pelos PEFI da RMEPOA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho Docente Coletivo. Educação Física Escolar. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

## ABSTRACT

This doctoral thesis is the collective work done by teachers teaching physical education (PEFI) of the Municipal Network of Education of Porto Alegre (RMEPOA). In a master's dissertation which concludes in 2003 identified that PEFI built their educational practices so isolated and do not know the collective work proposed in the educational project as something can be done. From this interpretation began to outline the problem of research that was formulated as follows: How do PEFI design and build the teacher collective work and what are the possibilities and limits with regard to that construction on two Municipal Schools of Porto Alegre? So beginning this study showing the theoretical reference work on collective teacher trying to locate the problem of research formulated in a broader context - cyclical. Thus, revisei thoughts on globalisation and post-modernity, or the contemporary and its markers in the daily complex and dynamic. Reviewed, too, the relationship between the individual and the collective in contemporary society and texts on the work, the teaching work and teaching work collectively in order to bring the scope readings on the topic of educational research. The paths that methodological percorri to give account of the problem of research were conducting a ethnography in a school where there were indications of the existence of collective work and a autoetnografia teacher at the school where leciono. Field work was carried out September 2006 through January 2008. The process of gathering the information was initiated with the analysis of documents. Already in contact with schools, empreguei the participant observation, the participant observation, daily records in the field, dialogues, interviews and questionnaires. From the analysis of information collected were built three chapters and five categories of analysis: "Stories of life and stories of school"; "It is difficult, but you can do. We do "," Living, learning about and experiencing violence "," Looking for collective work I met lost between management and the group "and" Between utopias and hurricanes. " Research has to understand that there are aspects that facilitate and others that limit the construction of teaching work collectively by the PEFI RMEPOA.

KEY-WORDS: Teacher Collective Work. Physical Education in School. Municipal Network of Education of Porto Alegre.

## RESUMEN

Esta tesis doctoral es el trabajo colectivo realizado por los profesores de enseñanza de educación física (PEFI), de la Red Municipal de Educación de Porto Alegre (RMEPOA). En una disertación de maestría que concluye en 2003 identificó que PEFI construyeron sus prácticas educativas de manera aislada y no saben el trabajo colectivo se propone en el proyecto educativo como algo que se puede hacer. A partir de esta interpretación comenzó a esbozar el problema de la investigación que se formuló de la siguiente manera: ¿Cómo PEFI diseñar y construir el trabajo colectivo de profesores y cuáles son las posibilidades y los límites en cuanto a que la construcción de dos escuelas municipales de Porto Alegre? Por lo tanto, a partir de este estudio que muestra el trabajo teórico de referencia en colectivo docente tratando de localizar el problema de investigación formulado en un contexto más amplio - cíclica. Por lo tanto, revise reflexiones sobre la globalización y la post-modernidad, o los contemporáneos y sus marcadores en el diario complejo y dinámico. Revisado, también, la relación entre lo individual y lo colectivo en la sociedad contemporánea y textos sobre la obra, el trabajo docente y la enseñanza de trabajar colectivamente con el fin de poner al alcance lecturas sobre el tema de la investigación educativa. Los caminos que percorri metodológica para dar cuenta del problema de investigación estaban realizando una etnografía en una escuela donde había indicios de la existencia de trabajo colectivo y una autoetnografía profesor en la escuela donde leciono. El trabajo de campo se llevó a cabo Septiembre de 2006 hasta enero de 2008. El proceso de recogida de información se inició con el análisis de los documentos. Ya en contacto con las escuelas, empecué la observación participante, la observación participante, diario en el campo, diálogos, entrevistas y cuestionarios. Del análisis de la información reunida se construyeron tres capítulos y cinco categorías de análisis: "Historias de vida e historias de la escuela"; "Es difícil, pero se puede hacer. Lo hacemos", " Vivir, aprender y experimentar acerca de la violencia ", " Buscando trabajo colectivo me encontré perdido entre la dirección y el grupo "y" Entre las utopías y los huracanes. " La investigación tiene que entender que hay aspectos que facilitan y otros que limitan la construcción de la enseñanza de trabajar colectivamente por el PEFI RMEPOA.

**PALABRAS-CLAVE:** Trabajo Colectivo del Profesorado. Educación Física de la escuela. Red Municipal de Educación de Porto Alegre.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABRAPIA: Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência

EFI: Educação Física

FAPA: Faculdade PortoAlegrense

F3P-EFICE: Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PEFI: Professor(es)(a)(as) de Educação Física

PPP: Proposta Político Pedagógica

PT: Partido dos Trabalhadores

RMEPOA: Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

SIDA: Síndrome da Imuno Deficiência Adquirida

SMEDPOA: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

SMEPOA: Secretaria Municipal de Esportes de Porto Alegre

UFPEL: Universidade Federal de Pelotas

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UNB: Universidade Nacional de Brasília

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Dimensões da condição social pós-moderna segundo Hargreaves (1996).....	24
QUADRO 2. O Grande debate sobre a globalização: resumo.....	25
QUADRO 3. Características que adornam a pós-modernidade.....	31
QUADRO 4. Trabalho docente coletivo em três congressos da Área de EFI:.....	59

## SUMÁRIO

PALAVRAS PARA INICIAR.....	15
1. APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA.....	20
1.1 Por Que Investigar o Trabalho Docente Coletivo na RMEPOA?...20	
1.2 Problema de Pesquisa.....	21
1.3 Objetivo Geral.....	21
1.4 Objetivos Específicos.....	22
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1 Contextualizando: globalização, pós-modernidade, contemporaneidade (...)	23
2.2 O Individual e o Coletivo na Contemporaneidade.....	33
2.3 Trabalho, Trabalho Docente e Trabalho Docente Coletivo.....	41
2.3.1 Trabalho.....	41
2.3.2 Trabalho Docente.....	45
2.3.3 Trabalho Docente Coletivo.....	49
2.3.4 Trabalho Docente Coletivo e a EFI escolar.....	58
2.4 O Espaço de Trabalho Docente na RMEPOA.....	68
2.5 Análise de algumas Teses e Dissertações do PPGEDU e do PPGCMH Sobre o Trabalho Coletivo na RMEPOA DE 1989 A 2007:.....	73
2.5.1 Do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.....	73
2.5.2 Do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS.....	78
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	86
3.1 Caracterização do Estudo.....	86
3.2 Etnografia.....	88
3.2.1 Trabalho de Campo Etnográfico.....	90
3.2.2 Negociação de Acesso.....	92
3.2.3 Instrumentos de Coleta das Informações.....	96
3.2.4 Observação Participante.....	97
3.2.5 Entrevistas.....	102
3.2.6 Diálogos.....	106
3.2.7 Análise de Documentos.....	106
3.3 Autoetnografia.....	108
3.3.1 Aproximando-me da Autoetnografia.....	108
3.3.2 Trabalho de Campo autoetnográfico: construindo caminhos.....	115
3.3.3 Procedimentos e Instrumentos de Coleta das Informações.....	116

3.3.4 Análise das Informações.....	123
3.3.5 Validez Interpretativa.....	124
4. A "ILHA DE UTOPIA" .....	126
4.1 A Ilha de Utopia: "lendo por sobre os ombros dos outros" .....	126
4.2 "Histórias de Vida, Histórias de Escola" .....	130
4.3 "(...) Não é fácil, mas Dá para Fazer. Nós Fazemos..." .....	149
5. NO "OLHO DO FURACÃO" .....	172
5.1 No olho do Furacão: "lendo a partir de meus Próprios Ombros" .....	172
5.2 Convivendo, Sentindo e Aprendendo sobre a Violência.....	176
5.3 Procurando Trabalho Coletivo Encontrei-me Perdido Entre a Gestão e o Grupo.....	198
6. TRABALHO COLETIVO: juntando as peças do mosaico.....	223
6.1 Entre Utopias e Furacões.....	226
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	252
REFERÊNCIAS.....	263
ÍNDICE DE AUTORES.....	290
APÊNDICES.....	305

## PALAVRAS PARA INICIAR

A interconectividade<sup>1</sup> é uma lei da física quântica que estabelece que tudo que está no universo está interconectado, ou seja, não há ações isoladas. O que não significa que necessariamente alguém não possa fazer alguma coisa de maneira isolada, porém, esta ação isolada terá, de maneira conseqüente, uma reação. Esta reação gera efeitos em todo um sistema intimamente articulado que complexifica todos os objetos, energias e pessoas que constituem o universo. Há, nesse sentido, uma relação de interdependência entre as partes que constituem o todo (universo).

Para que fosse possível chegarmos nesta lei da interconectividade da física quântica, foram necessários estudos anteriores que permitiram construir argumentos e formular uma lei. O que quero dizer é que foram necessários os esforços coletivos de muitos cientistas ao longo da história da ciência para que fossem formuladas teorias e leis que conhecemos hoje. Não foram exclusivamente “insights” espontâneos e isolados que permitiram formular e entender o universo, mas a percepção de que os fenômenos estão conectados e a própria evolução da ciência pode ser entendida como um processo de dependência dos eventos e teorias formulados anteriormente, sobretudo, o trabalho sistemático e a circulação de informação.

A escola, entendida como espaço de formação e aprendizagens, está interconectada com a história que a precede e o contexto que a legitima. Sendo assim, podemos pensar que ao mesmo tempo em que a escola busca construir espaços de formação e aprendizagens, ela mesma se reconstrói. Paulo Freire (1997, p. 25) sublinha que “quem forma se forma e re-forma ao

---

<sup>1</sup> O conceito de interconectividade foi apresentado inicialmente por Bohm e Hiley (1995) e ampliado por Bohm (2008). É compreendido como um conhecimento “especulativo” para a comunidade científica da física, já que não houve um “experimento” que provasse essa teoria e fosse aceita como Lei. Bohm (2008) interpreta que este entendimento desta comunidade faz parte, também, do que chama de a grande doença do pensamento de nossa cultura, que é a “fragmentação”, sendo esta última resultado de nosso condicionamento pelo raciocínio binário, linear e limitante que continua hegemônico.

formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado". A escola, para Freire, é um espaço para construir aprendizagens e formação considerando-se a cultura de cada sujeito na relação com o outro e reconhecendo-o como sujeito de sua própria história, ou seja, ser no mundo e ser com o mundo e com os outros. Está aí a interconectividade pensada no âmbito da educação, baseada na emancipação, autonomia e consciência crítica de cada um, mas, acima de tudo, na relação com o outro.

É baseado nesta relação de interdependência entre os fenômenos que situo este estudo sobre o trabalho docente coletivo. Há muitas propostas e projetos no âmbito da educação pensados a partir da premissa de que sua realização se dará de maneira coletiva. Esta forma de trabalho aparece hoje como "tábua de salvação" para problemas que, historicamente, vêm atravessando a escola, tais como, a evasão escolar e estudantes com dificuldades de aprendizagem. Seja o isolamento dos professores ou a pouca participação e engajamento da comunidade escolar no processo educativo, a colaboração aparece como forma mais adequada de lidar com questões como estas, aparentemente, desconhecendo suas possibilidades e os seus limites.

Procuro neste estudo compreender como os PEFI da RMEPOA concebem e constroem o trabalho docente coletivo em duas escolas dessa Rede de Ensino. De modo geral, compreender como pensam a possibilidade de concretização do trabalho coletivo que está explicitado na PPP da Escola Cidadã de Porto Alegre diante das pautas e demandas do cotidiano de duas escolas, e ainda, levando em consideração os fenômenos interconectados do universo escolar.

O "eu do nós" representa o esforço de compreender como o PEFI (cada um) pensa esta possibilidade de realização do trabalho docente coletivo na RMEPOA. Neste caso, o eu acabou se configurando na minha própria pessoa na medida em que fui nomeado professor desta Rede de Ensino, ou seja, trata do eu mesmo. O "eu do nós" foi uma idéia que surgiu a partir do estudo de Vianna (1999) que investigou os nós do "nós". O primeiro nós se refere

ao entrelaçamento, embaraço ou empecilho de constituir uma coletividade. No caso desse estudo, inicialmente, busco através de uma etnografia, na compreensão dos significados sobre como cada PEFI se percebe na perspectiva do trabalho docente coletivo e, posteriormente, através da narrativa em primeira pessoa na realização de uma autoetnografia para interpretar o meu próprio eu na relação com os outros e em relação ao trabalho docente coletivo.

Assim, o trabalho que segue está organizado da seguinte maneira: apresento a aproximação ao problema de pesquisa a partir da revisão da investigação realizada durante os anos de 2001 e 2002 e que culminaram na dissertação de mestrado intitulada “planejamento de ensino dos PEFI do 2º e 3º ciclos da RMEPOA”. Estas informações coletadas e expressas no relatório final contribuíram para a elaboração da questão norteadora do estudo ao mesmo tempo em que permitiu identificar a motivação para realização do estudo.

A seguir apresento o referencial teórico deste estudo. Neste sentido, procuro revisar o pensamento de alguns autores com o objetivo de situar o contexto mais amplo onde o trabalho coletivo está inserido, ou seja, mapear a globalização e a pós-modernidade (ou modernidade líquida, como defende BAUMAN, 2001a); articulando o pensamento de diferentes autores da sociologia, da filosofia e da educação que tratam da relação do individual e do coletivo na sociedade contemporânea. A partir dessa revisão específica, apresento o referencial teórico delimitando a temática do estudo – o trabalho coletivo – de modo que permita partir de uma visão mais ampla para uma mais específica, ou seja, de uma breve revisão sobre o trabalho (de caráter histórico), o trabalho docente, o trabalho docente coletivo, o trabalho docente e a educação física e o espaço de trabalho docente na RMEPOA, sendo esta, basicamente apoiada na análise de alguns documentos da SMEDPOA. Finalizando esta parte, apresento uma revisão de algumas teses e dissertações apresentadas em dois Programas de mestrado e doutorado da

UFRGS – o PPGEDU e o PPGCMH – com o objetivo de analisar o conhecimento produzido sobre trabalho docente coletivo nesses Programas.

Enfatizo que o referencial teórico representa o lugar de onde falo. No diálogo com os autores vou construindo o texto. Revisar o pensamento de autores como Paulo Freire, Bauman, Melucci e Hargreaves sobre os temas, revela, desse modo, um posicionamento que assumo na condição de autor que lê e articula pensamentos e teorias. Nesse caso, procuro pensar criticamente conceitos como modernidade, pós-modernidade e globalização para compreender a localização das configurações e articulações do individual e do coletivo na sociedade estruturada sob esses conceitos.

No capítulo seguinte apresento os caminhos metodológicos do estudo. De caráter qualitativo, a escolha do caminho de investigação se estabelece no entendimento de pesquisa como arte (GOLDENBERG, 1997), onde o processo de pesquisa é compreendido a partir da flexibilidade de sua realização e do caráter subjetivo de “olhar” para um fenômeno de estudo. Realizei uma etnografia em uma escola e uma autoetnografia na escola onde sou PEFI. Apresento também os instrumentos de coleta das informações que utilizei e os procedimentos adotados.

Destas informações coletadas nos diferentes instrumentos de coleta das informações emergiram cinco categorias de análise e três capítulos. Um capítulo é sobre as informações da etnografia, outro da autoetnografia e no capítulo seguinte os coloco frente a frente emergindo uma discussão sobre o trabalho docente coletivo, aproximando as informações coletadas no referencial teórico, na etnografia e na autoetnografia. As categorias de análise que emergiram das informações coletadas foram: “Histórias de vida e histórias de escola”; “É difícil, mas dá para fazer. Nós fazemos”; “Vivendo, sentindo e aprendendo com a violência”; “Procurando trabalho coletivo encontrei-me perdido entre gestão e o grupo” e; “Entre utopias e furacões”. Após estes, encerro a parte textual com as considerações sobre este estudo.

Apresento a seguir a aproximação ao problema de pesquisa, ou, porque investigar o trabalho docente coletivo na RMEPOA.

## 1. APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA

### 1.1 Por que investigar o trabalho docente coletivo na RMEPOA?

A RMEPOA vem promovendo, desde 1989, uma nova organização do ensino. Os gestores dessa Rede de Ensino, mobilizados pela experiência de Paulo Freire como Secretário de Educação no governo Municipal da Cidade de São Paulo, no final dos anos 1980 e início dos 1990, construíram na Cidade de Porto Alegre a idéia de gestão participativa e democrática. Esta intenção foi logo estendida para todas as secretarias que compunham o serviço público municipal. Na SMEDPOA foram adotadas reestruturações que promoviam esta participação, como por exemplo, a organização do ensino por ciclos de formação.

Este ensino organizado em ciclos de formação foi adotado em outras Redes de Ensino anteriormente à de Porto Alegre<sup>2</sup> e vem provocando inquietações em pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento. Mainardes (2007) realizou uma revisão bibliográfica e encontrou 150 textos que tematizavam os ciclos de formação no Brasil, sendo que em torno de 40% destes seriam resultado de pesquisas. O grupo de pesquisas do qual faço parte – F3P-EFICE - tem realizado pesquisas na perspectiva da EFI no ensino organizado por ciclos de formação na RMEPOA.

Nestes estudos, que serão discutidos no corpo desta pesquisa, o trabalho docente coletivo emerge nas discussões sobre diferentes temáticas (WITTIZORECKI, 2001; BOSSLE, 2003; PEREIRA, 2004; GÜNTHER, 2006; SILVA, 2007; DIEHL, 2007; SANCHOTENE, 2007). Ao apresentar o trabalho docente coletivo em sua PPP, a SMEDPOA enfatiza que o mesmo é um dos pressupostos de construção do ensino organizado por ciclos de formação, ou

---

<sup>2</sup> Mainardes (2007) destaca que a política de ciclos possui uma retórica progressista e, na maioria dos casos, tem sido implementada por partidos progressistas.

seja, é possível compreender que este tema tenha emergido em pesquisas que focalizaram diferentes objetos de estudo nesta RMEPOA.

Assim, na mesma perspectiva das pesquisas sobre práticas educativas e envolvimento do professor (ser sujeito) com a PPP da RMEPOA, ou, de algum de seus aspectos, surge a curiosidade com relação ao trabalho docente coletivo. Sublinho, neste sentido, a leitura de Vianna (1999) que se propõe discutir a crise do agir coletivo dos professores do estado de São Paulo e os possíveis caminhos de recomposição de uma identidade coletiva. Este estudo foi importante, também, pela aproximação aos escritos – e ditos – do sociólogo Alberto Melucci e pelas questões de fundo sobre a relação entre o individual e o coletivo (o “eu” do “nós”).

Desta forma, se na dissertação de mestrado busquei a compreensão dos significados sobre o planejamento de ensino dos PEFI da RMEPOA (BOSSLE, 2003) e interpretei que nas escolas pesquisadas este coletivo docente encontrava limitações com relação ao planejar de maneira coletiva, busco nesta pesquisa compreender este processo de construção do trabalho coletivo nas escolas. Deste modo, o problema desta pesquisa foi formulado da seguinte maneira:

1.2 Como os PEFI concebem e constroem o trabalho docente coletivo e quais são as possibilidades e os limites com relação a essa construção em duas Escolas Municipais de Porto Alegre?

Apresento, também, o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo:

1.3 Objetivo Geral:

- Compreender como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre concebem e constroem o trabalho coletivo nas escolas dessa Rede de Ensino.

#### 1.4 Objetivos Específicos:

- Analisar os documentos da SMEPOA que orientam o trabalho coletivo;
- Analisar os documentos das duas escolas onde a pesquisa é realizada e que orientam o trabalho coletivo dos PEFI;
- Analisar a organização de cada escola em relação à construção do Trabalho coletivo;
- Compreender a cultura do entorno onde as práticas educativas dos PEFI de duas escolas pesquisadas da RMEPOA são construídas;
- Identificar as concepções de trabalho coletivo dos PEFI das duas escolas pesquisadas;
- Identificar os condicionantes da cultura do trabalho docente coletivo nas duas escolas pesquisadas;
- Compreender como ocorre o trabalho coletivo nas duas escolas pesquisadas a partir da perspectiva dos PEFI;
- Identificar como o PEFI se insere no trabalho coletivo nas duas escolas pesquisadas;
- Compreender possibilidades e limitações da construção do trabalho coletivo dos PEFI das duas escolas da RMEPOA;
- Compreender a perspectiva do PEFI que ingressa na RMEPOA e na perspectiva de trabalho coletivo

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Contextualizando: Globalização, Pós-Modernidade, Contemporaneidade (...)

Nessa seção apresento a discussão teórica da tese de doutorado. A expressão “contextualizando” que aparece no subtítulo é, em primeiro lugar, uma forma de localizar o tema de pesquisa dentro do debate teórico existente (GOLDENBERG, 1997) e construir uma discussão a partir de alguns conceitos, estudos precedentes e autores que, na visão do próprio pesquisador, auxiliam na construção de um marco teórico coerente com a problematização da pesquisa. Essa questão é destacada por Triviños (1987) quando manifesta sua preocupação sobre as decisões ontológicas e gnosiológicas do investigador.

Em um segundo aspecto, a contextualização se torna importante também pela dimensão espaço/temporal de localização da temática. No caso da temática deste estudo, ao propor a investigação sobre a compreensão de trabalho docente coletivo na visão dos professores de educação física da RMEPOA, penso ser importante situar algumas temáticas que são transversais à prática educativa destes professores no contexto de escolas da RMEPOA. Essas temáticas estão em relação de interdependência com outros fenômenos sociais, ou seja, considerando-se a perspectiva de Paulo Freire da necessidade de apreensão da realidade por ser o homem um sujeito histórico e inconcluso (FREIRE e MACEDO, 1990).

Contextualizar, então, tem o sentido de apresentar o contexto mais amplo – dimensão social, econômica, política e cultural – de influências sobre as práticas educativas construídas pelos PEFI. Hargreaves (1996) apresenta sete dimensões importantes – e não as únicas – da condição social pós-moderna e de maior influência sobre a educação e o ensino.

QUADRO 1. Dimensões da condição social pós-moderna segundo Hargreaves (1996).

Economias flexíveis	Redesenham as tecnologias de trabalho, os processos laborais e a interação entre produtores e consumidores
Paradoxo da Globalização	Espaço geográfico flexível: incertezas nacionais e culturais
O final das certezas	Colapso da ideologia política singular e da certeza científica em detrimento de certezas localizadas
O mosaico móvel	Estruturas flexíveis de organização que podem formar um mosaico manipulativo na medida que há responsabilidades para os envolvidos mas não há poder de decisão
O eu limitado	Preocupação com o pessoal e relativo despreço pelo social e político – mudanças no eu e na identidade <sup>3</sup>
Simulação segura	Simulação como caráter superficial de representar o mundo através de imagens artificiais
Compreensão do tempo e do espaço	Caráter instantâneo de atividades

Fonte: Hargreaves (1996)

Discutir o fenômeno da globalização constitui-se em importante marco na compreensão de um contexto de relações dinâmicas e complexas da educação e das suas influências no cotidiano escolar. Por esta via de análise a globalização se torna um tema polêmico. A polêmica a que me refiro é pautada pela disputa travada por posições pró-globalização e tantas outras que assumem uma postura contrária a ela. Esta disputa ocorre considerando-se desde uma visão oposta sobre economia, política, sociedade e cultura, até a questão marcadamente conceitual.

Em recente matéria em jornal de grande circulação nacional, especialmente da região sul do Brasil, Daniel Altman<sup>4</sup> se posiciona em seu artigo intitulando – e desejando – “Longa vida à globalização”. Em se

<sup>3</sup> Esta temática, por sua relevância na discussão com o tema de pesquisa, será aprofundada na parte que segue desta tese de doutorado.

<sup>4</sup> Altman, Daniel. Longa Vida à Globalização. In: Cultura. Porto Alegre: Zero Hora, 13 de janeiro de 2007.

tratando de um economista com doutorado na Universidade de Harvard – EUA – e colunista de alguns jornais norte-americanos de postura claramente conservadora em termos de economia e política, pode-se esperar que o teor do artigo seja no mesmo sentido. Altman deixa claro ao longo do texto que a “integração da economia global” (globalização) não está em retrocesso, mas, pelo contrário, pelas estatísticas apresentadas a mesma “continua na mesma velocidade ou está acelerando” e continua a produzir a melhora do “bem-estar econômico” das pessoas no mundo inteiro, como um efeito “globalizante”.

O pensamento apresentado por Altman (2007) é de um fenômeno que atinge a todos e promove melhorias no poder aquisitivo – o poder de consumo. Com isso, na lógica de Altman (2007), há aquecimento de uma estrutura baseada no campo econômico. Assim como tantos outros teóricos, o posicionamento de quem defende a globalização está essencialmente baseada na perspectiva liberal, significando a universalização das relações mercantis – a integração econômica, o “desenvolvimento da competitividade geral das economias e o aumento do bem-estar geral” (COMISSÃO EUROPEIA, 1995, p. 24). No sentido de apresentar alguns argumentos de autores que marcam sua posição sobre a globalização, Held e MacGrew (2000) dividem em dois grupos, denominados por eles de “céticos e globalistas”. No quadro abaixo são levantadas questões sobre aspectos e conseqüência humanas e mudanças sociais globais que estão no centro da discussão sobre globalização – nas duas visões apresentadas pelos autores.

QUADRO 2. O Grande debate sobre a globalização: resumo.

	Céticos	Globalistas
1. Conceitos	Internacionalização, não globalização Regionalização	Um só mundo, moldado por fluxos, movimentos e redes sumamente extensos, intensivos e rápidos através das regiões e continentes
2. Poder	Predomina o Estado nacional intergovernamentalismo	Desgaste da soberania, da autonomia e da legitimidade

		do Estado Declínio do Estado-Nação Aumento do multilateralismo
3. Cultura	Ressurgimento dos nacionalismos e da identidade nacional	Surgimento da cultura popular global Desgaste das identidades políticas fixas Hibridização
4. Economia	Desenvolvimento de blocos regionais Triadização Novo Imperialismo	Capitalismo global informacional Economia transnacional Nova divisão global do trabalho
5. Desigualdades	Defasagem crescente entre o norte e o sul Conflitos de interesse irreconciliáveis	Desigualdade crescente nas e entre as sociedades Desgaste das antigas hierarquias
6. Ordem	Sociedade internacional de Estados Persiste inevitavelmente o conflito entre os Estados Gestão internacional e geopolítica Comunitarismo	Gestão global em camadas múltiplas Sociedade civil global Organização política global Cosmopolitismo

Fonte: Held e MacGrew (2000)

Ao falar das principais características – ou mais marcantes – da globalização, Santos (2005) destaca que não há consenso sobre ela, o que, com alguns elementos, é exposto no quadro de Held e MacGrew. Ao apresentar o quadro acima contendo um debate sobre a globalização, não o faço no sentido de promover a conceituação de um termo complexo, mas no de apresentar uma discussão sobre como é entendida e alguns de seus efeitos globais. O difícil consenso sobre a globalização pode ser entendido pelo conflito entre diferentes grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos e subalternos (SANTOS, 2005).

Retomando a idéia de entender o fenômeno da globalização – de acordo com uma visão de que seu conceito e suas conseqüências estão relacionados, Giddens (1991) relacionou a globalização ao “projeto ocidental” que, depois, para Morin (2004) se revela como “ocidentalização”. A afirmação de Morin (2004) é baseada na premissa de que a globalização

nasceu da expansão de algumas potências da Europa Ocidental, caracterizando-se como um sistema de dominação em que houve intercâmbio comercial. A partir deste momento, segundo o autor, inicia a corrida em direção da tecnologia e no qual o “modelo de Estado-Nação” era o ocidental – ocidentalocêntrico (MORIN, 2004, p. 90).

Ainda na esfera econômica, o fenômeno da globalização estabeleceu também um lugar para o Estado. Com o advento de novas relações comerciais estabelecidas pela globalização – liberalização de fluxos de capitais, inovação tecnológica e substituição de um modelo de investimento real por um modelo especulativo – a privatização adquire o status de controle sobre o Estado. Assim, em uma nova esfera de relações de investimentos cambiais e transnacionais, produziu-se a redução da participação direta do Estado nas atividades econômicas por serem entendidas como prejudiciais ao dinamismo econômico garantido única e exclusivamente pelas forças do mercado.

Numa abordagem diferente, esse conceito refere-se a mudanças ocorridas nas duas últimas décadas no mercado de capitais, nas comunicações e nos transportes, no fluxo de bens e de serviços, no papel do Estado-Nação, nos padrões de consumo e no aspecto geolítico. A globalização designa o processo de emergência de um sistema mundial pelo qual os acontecimentos, decisões e atividades realizadas em uma parte do mundo produzem conseqüências significativas para indivíduos e comunidades situadas em outras regiões do globo. Trata-se de um conjunto de processos que, por um lado, abrange grande parte do globo e, por outro lado, implica a intensificação das interações e interdependências. (KOVÁCS, 2002, p. 148)

É esta relação de interações e interdependências que produziram o que Melucci (1996a; 1996b; 2001a; 2001b; 2004) emprega o termo “planetarização” e Bauman (1997; 1998; 1999a; 1999b; 2000) chama de “universalização”. O emprego do termo universalização estaria de acordo com outros termos pensados na esfera das grandes potências mundiais e do

posicionamento de intelectuais de acordo com a intencionalidade de indicar uma ordem universal – global. Porém, o significado de universalização se perderia no discurso promovido atualmente, estando mais vinculado, hoje, aos efeitos globais não pretendidos. A idéia de globalização, para este autor, refere-se às forças anônimas que operam de diferentes direções com o sentido de atingir todos nós, que de maneira geral, indicaria que estamos sendo “globalizados”.

No mesmo sentido de Bauman (1999a), Santos (2006) identifica na globalização o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista, exercendo grande “comando” na vida das pessoas. Santos (2006) apresenta a competitividade, o consumo e a confusão dos espíritos como “baluartes do presente estado das coisas”, de forma que a competitividade comandaria nossas “formas de ação”, o consumo comandaria nossas “formas de inação” e, finalmente, a confusão dos espíritos impediria o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos.

Mesmo considerando a globalização uma “fábrica de perversidades” para a humanidade, Santos (2006) pensa a possibilidade de uma outra globalização. Diante da perversidade do “mundo como ele é”, ou seja, a globalização e suas conseqüências humanas (aumento da pobreza, do desemprego e da perda de qualidade de vida, da presença da SIDA<sup>5</sup>, do descaso com a educação, da mortalidade infantil, entre outros), além do aumento dos “males espirituais e morais” como os egoísmos, cinismos e corrupção, o autor vê possibilidades de reações através dos movimentos populares protagonizados pelas camadas populares mais pobres da população, o que, na perspectiva do autor, deverá conduzir ao estabelecimento de uma outra globalização, com uma nova consciência de ser no mundo e de possibilidades para todos. Próximo ao pensamento de Santos (2006), a idéia de uma segunda globalização também é apresentada

---

<sup>5</sup> Esta sigla em inglês, AIDS, que significa Acquired Immunodeficiency Syndrome.

por Morin (2002a) como forma de combater a primeira – esta que está em andamento.

Não é objetivo desta seção estabelecer o consenso entre os autores e seus pensamentos com relação à globalização e seus efeitos – tarefa complexa demais. Porém, realizando um exercício de aproximação das referências consultadas, o caráter excludente aparece como sendo comum na abordagem sobre a globalização. Há convergência sobre um projeto de integração econômica promovido pelas grandes potências mundiais, a globalização poder ser melhor compreendida na relação espaço e tempo – desde o geográfico até o individual, como assimétrica e desigual, ou seja, os efeitos de estar “globalizado” não são os mesmos para todos porque as condições dadas/construídas não são as mesmas para todos e, por conseqüência, grandes contingentes da população mundial ficam à margem dos processos e dos recursos econômicos, políticos, culturais e sociais. Giddens (2002) apresenta a perspectiva da globalização como um fenômeno dialético, ou seja, que “eventos em um pólo de uma relação muitas vezes produzem resultados divergentes ou mesmo contrários em outros” (p. 27), atestando a dialética do local e do global como importantes argumentos.

Alguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente “globais”; alguns se fixam na sua “localidade” – transe que não é nem agradável nem suportável num mundo em que os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida. (BAUMAN, 1999a, p. 08)

Bauman (1999a) defende, ainda, uma noção de tempo e espaço como diferenciados e diferenciadores. A globalização, na perspectiva deste autor, “tanto divide como une – divide enquanto une” (1999a, p. 08). Sugere pensar novas formas de localização – geográfica e da própria pessoa – neste contexto globalizado. A noção espaço/temporal constitui-se, na globalização, como um efeito da “universalização” rápida e crescente que atinge a todos através, por exemplo, dos meios de transportes, veículos de informação e

recursos da informática. Pensar “dentro” e “fora”, “aqui” e “lá”, “perto” e “longe”, “presença” e “ausência” registra o grau de familiaridade com uma nova ordem de “mobilidade espacial” a que todos estão submetidos. Porém, de maneira negativa, constitui-se, de forma desigual por que é “distribuída”, como uma forma de estratificação em tempos de pós-modernidade.

Contudo, que tempo seria este denominado de pós-moderno em que a globalização e seus efeitos aparecem? Segundo Giddens (1991), o responsável pelo uso do termo em grande escala foi Lyotard em 1985 na obra intitulada *The Post-Modern*. O próprio Giddens (1991) denomina de modernidade tardia, enquanto outros autores apresentam uma diversidade de denominações como neomodernidade (ROUANET, 1986), segunda modernidade ou modernidade reflexiva (BECK, 1997), hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004), modernidade inacabada (HABERMAS, 2002), modernidade líquida (BAUMAN, 2001a). Penso que de acordo com o problema de pesquisa formulado neste estudo, não seja necessário aprofundar cada uma destas visões em particular. Da mesma forma, de outras visões que foram formuladas e não citadas, mas explorar a idéia da demarcação espaço/temporal da globalização na contemporaneidade – no sentido estrito do termo que faz referências a este momento da história, sem haver, necessariamente, uma filiação a somente um dos conceitos citados acima.

Apenas para situar a questão, para Maffesoli (2001; 2004; 2006) o que existe, mesmo e de fato, é a pós-modernidade. O autor defende a idéia da passagem de uma forma a uma outra forma, a passagem da modernidade à pós-modernidade como maneira de privilegiar a constituição a contemporaneidade e a metamorfose, afirmando que “não existem começos e nem fins abruptos” (MAFFESOLI, 2004, p. 20). Para esse autor, quando os elementos que compõem uma determinada entidade não podem – por motivos diversos – permanecerem juntos, eles acabam por configurar uma outra composição e entidade. Deste modo, esta entidade teria elementos,

na perspectiva de Maffesoli (2004), e, independente de pensarmos neste momento como “ruptura” entre o moderno e pós-moderno, apresento um quadro contendo algumas características deste momento na visão de Pérez Gómez (1998, p. 26):

QUADRO 3. Características que adornam a pós-modernidade.

Perda de fundamento da racionalidade	Dissolução da racionalidade – primado da razão na modernidade – em todos os âmbitos
Perda de fé no progresso	Perda da fé no progresso linear, cumulativo e linear
Pragmatismo como forma de vida e de pensamento	Pensamento pragmático colado à realidade cotidiana local e conjuntural
Desencanto e indiferença	Triunfo do caráter sem fundamento, artificial, contingente e polimorfo do mundo contemporâneo
Autonomia, diversidade e descentralização	Cada um deve assumir as responsabilidades de seu fazer
Primazia da estética sobre a ética	As aparências, as formas, a sintaxe e o discurso ocupam todo o território da representação
Crítica ao etnocentrismo e à universalização	Qualquer configuração cultural ou qualquer modo de ser individual ou coletivo pode reivindicar legitimidade
Multiculturalismo e aldeia global	Imposição sutil dos padrões culturais dos grupos políticos e econômicos dominantes
Ressurgimento do fundamentalismo, do localismo e do nacionalismo	Busca de legitimidade das identidades de cada grupo na aldeia global
Historicismo, o fim da história	Os acontecimentos só tem um sentido em seu próprio contexto e não formam um fio condutor

Fonte: Pérez Gómez (1998, p. 26-29)

Este quadro apresentado poderia ser considerado complementar ao quadro 1 aqui exposto anteriormente. As idéias de Hargreaves (1996) sobre o paradoxo da globalização têm lugar nas características da pós-modernidade apresentadas por Pérez Gómez (1998) em função de sua amplitude e potenciais conseqüências na vida das pessoas. O fenômeno da globalização, articulado e disseminado como projeto econômico de integração mundial, faz parte de uma nova ordem de acontecimentos que se

integraram com velocidade e fluidez às desordens de um dado momento histórico.

Sobre esta relação da solidez e da fluidez, Bauman (2001a) apresenta a possibilidade de pensarmos este momento – contemporaneidade – como uma modernidade líquida. A relação entre os sólidos e os fluídos é apresentada como a possibilidade de perceber a nova fase da modernidade através da metáfora baseada na premissa de que os líquidos não mantêm sua forma com facilidade, como ocorre aos sólidos e, que o processo histórico desencadeado pela modernidade aponta para a liquidez.

Seria imprudente negar, ou mesmo subestimar a profunda mudança que o advento da “modernidade fluída” produziu na condição humana. O fato que a estrutura sistêmica seja remota e inalcançável, aliado ao estado fluído e não-estruturado do cenário imediato da política-vida, muda aquela condição de um modo radical e requer que repensemos os velhos conceitos que costumavam cercar suas narrativas. Como “zumbis”, esses conceitos são hoje “mortos-vivos”. A questão prática consiste em saber se sua ressurreição, ainda que em nova forma ou encarnação, é possível; ou – se não for – como fazer com que eles tenham um enterro decente e eficaz. (BAUMAN, 2001a, p. 15)

Neste sentido, estamos vivendo uma fase que Bauman (1999b) considera que seja viver na “ambivalência”. A ambivalência, para este autor, estaria na forma de viver/experimentar a desordem de uma modernidade líquida e suas ambigüidades. Entendo que a “pós-modernidade” não significa o fim da modernidade, mas uma espécie de acordo entre uma e outra sobre as possibilidades e impossibilidades de ser econômica, política, cultural e socialmente, por exemplo, o conflito entre o “Estado protetor” e as necessidades de seus “súditos”, baseada em valores como a novidade, mudanças rápidas, desfrute individual e da opção de consumo. O entrelaçamento destes valores e a prática de coersão do Estado no sentido de oferecer uma mercadoria – o poder de escolha e autodeterminação – em troca de provisão e segurança (o bem-estar), podem levar ao colapso do

Estado pelo movimento de insatisfação causado e originado no interior do próprio sistema – o consumo de novas tentações promovidas pelo sistema.

Assim, ao longo desta seção procurei construir um marco teórico que permita a convergência em torno da localização espaço-temporal da pesquisa. Ao tratar da globalização, da pós-modernidade – contemporaneidade, muitos marcadores desta análise foram apresentados com objetivo de situar – localizar de “onde falo” e quais autores e pensamentos podem auxiliar na discussão sobre o “eu do nós”. Estes diferentes marcadores apresentados na visão de autores diversos são – no meu entendimento – convergentes. Porém, alguns podem ser explorados com mais profundidade em função da temática do estudo – o trabalho coletivo dos professores de educação física da RMEPOA, mesmo que, como afirma Bauman (2005a), estes marcadores da modernidade estejam em processo de interdependência com a construção da nova ordem.

A partir destes marcadores da modernidade poderíamos pensar uma série de outros que se desdobram constituindo o que poderíamos chamar de mudanças ou transformações sociais causados pela nova ordem. Interessa nesta tese de doutorado discutir elementos importantes na construção de um referencial teórico que permita pensar a articulação entre o individual e o coletivo na contemporaneidade.

## 2.2 O Individual e o Coletivo na Contemporaneidade

Nos três quadros apresentados anteriormente (quadro 1; 2; 3) é possível destacar o impacto dos elementos da modernidade/contemporaneidade e da globalização sobre a humanidade. Os marcadores apresentados anteriormente revelam, se não diretamente, indiretamente, a situação atual do indivíduo diante das conseqüências humanas dos projetos em vigência, destacando que todos os marcadores

apresentados convergem no olhar sobre o indivíduo e sua relação histórica com as mudanças sociais.

Diante da complexidade da ordem da sociedade contemporânea e as mudanças sociais que ocorrem a partir desta, interessa, nesta tese de doutorado, discutir alguns elementos que configuram o trabalho coletivo ainda em uma perspectiva mais ampla, para, posteriormente aproximar à Educação. Alguns pesquisadores sociais, como Bauman e Melucci, por exemplo, têm concentrado esforços na discussão sobre a temática da relação do indivíduo – o eu – e a sociedade – o nós - neste movimento entre a modernidade e a contemporaneidade procurando sublinhar, de modo geral, o universo de relações estabelecidas/construídas historicamente e suas conseqüências humanas. A articulação entre o individual e o coletivo pode ser considerada um tema complexo também em função dos diferentes olhares sobre o indivíduo e sua identidade – individual e coletiva.

Como sublinha Bauman (2001b), todas as articulações abrem determinadas possibilidades e fecham outras. O autor identifica um traço característico nas histórias narradas na contemporaneidade com certas limitações para localizar os enlaces que vinculam o destino individual aos modos e maneiras com a qual a sociedade funciona em seu conjunto. A articulação é um processo de construir conexões entre práticas e efeitos, assim como, permitir que as práticas tenham efeitos diferentes ou imprevisíveis, contudo, no exercício de narração de uma vida inteira, com a “carga privada” que carregamos – cada um – o que está em jogo é a “individualização” (BAUMAN, 2001b, p. 19).

A sociedade moderna [líquida] existe em sua atividade de individualização, como as atividades dos indivíduos consistem na reconfiguração e renegociação cotidiana da rede de seus enredos mútuos chamados sociedade. Nenhum dos “sócios” permanece do mesmo jeito por muito tempo. Deste modo, o significado de individualização não pára de mudar, adotando constantemente novas formas, conforme as conseqüências acumuladas de sua história

passada estabelecem regras sempre novas e estão em jogo coisas sempre novas. (BAUMAN, 2001b, p. 58)

Para retomar uma questão conceitual como possibilidade de compreensão e não de definição, penso ser importante discutir brevemente a noção dos termos aproximados e construídos a partir da palavra indivíduo, empregada por diferentes autores (individualização; individualidade; individualismo; individualista). De modo geral, indivíduo pode ser uma unidade distinta de uma pessoa considerando-se suas características particulares, físicas e psíquicas (HOLANDA FERREIRA, 1990). A noção de “unidade distinta” é apresentada por Giles (1993, p. 80) como incapaz de dividir-se sob pena de perder a identidade. Rodrigues (2005, p. 238) sublinha o uso do prefixo (in) na palavra (in)divíduo como sendo aquele “não dividido”. Maffesoli (2006, p. 31) apresenta a idéia do “não divisível”, destacando a construção de sua história e, junto com os outros, a história do mundo.

Há, de todas as formas, uma noção que exprime identificar alguma coisa a partir de suas particularidades no conceito de individualização. Porém, Ricouer (1991) sugere o emprego do termo individualização em um sentido que dá preferência ao uso do termo identificação por designar o processo de uma “amostra indivisível” (p. 39). A perspectiva individualizante, segundo este autor, é a que designa um indivíduo – e somente um, ou seja, ao fato de determos nosso interesse particular em individualizar agentes de discurso e de ações.

O processo de individualização para Melucci (2001a) é altamente ambivalente. Para este autor, ao mesmo tempo em que são processos que favorecem a autonomia, de autodefinição, de meta-conhecimento e meta-comunicação, estariam expostos à manipulação por parte de códigos externos “impostos e invisíveis” (p. 75). Ao mesmo tempo em que os

sistemas sociais da contemporaneidade distribuem os recursos para o processo de individualização, também serviriam para fortalecer velhas e novas formas de controle da individualidade. Esse pensamento de Melucci (2001a) pode ser aproximado da idéia do processo civilizador de Elias (1994a), quando este último afirma que houve – e talvez haja ainda hoje – um processo de condicionamento e adestramento dos indivíduos não civilizados para uma condição desejada – a de “indivíduo civilizado”, sendo esse o papel da cultura.

Tanto em Melucci (2001a) quanto em Bauman (2001a; 2001b) o processo de individualização é afetado pela fragilidade da autonomia. Para ambos há “armadilhas” [grifo meu] entre os processos de individualização que favorecem a autonomia e a liberdade para experimentar e enfrentar suas conseqüências, nem sempre claras e visíveis. Lembro rapidamente que ambos, porém, diante da viabilidade de cada um perceber as possibilidades de experimentar e controlar as situações sociais que podem tornar concretas esta auto-afirmação, sublinham esta como ambivalência ou contradição da modernidade, que no caso de Bauman é denominada de líquida ou fluída e, apontam como solução para esta investida de cada indivíduo a necessidade de aprender coletivamente, porém, com ressalvas.

A percepção da injustiça e das queixas que ela [comunidade] faz surgir, como tantas outras coisas nestes tempos de desengajamento que definem o estágio “líquido” da modernidade, passou por um processo de individualização. Supõe-se que os problemas sejam sofridos e enfrentados solitariamente e são especialmente inadequados à agregação numa comunidade de interesses à procura de soluções coletivas para problemas individuais. (BAUMAN, 2003, p. 79)

A comunidade é, para Bauman (2003) um “círculo aconchegante ou cálido” que significa entendimento compartilhado. Esta noção de comunidade, como afirma o próprio autor, é baseada na sensação de que

comunidade é sempre uma “coisa boa”. Na comunidade há sensação de acolhimento e segurança por conta do sentimento de pertencimento e acolhida para cada um de seus membros. Porém, assim como há um paradoxo no processo de individualização para Melucci (2001a), para Bauman (2003) há também uma “contrapartida” ao se pagar um preço pelo desejo de “viver em comunidade”, ou seja, na forma de liberdade ou autonomia, direito à auto-afirmação e à identidade. A segurança é sacrificada em nome da liberdade pessoal para ser a segurança dos outros, assim como, a liberdade sacrificada em nome da segurança (comunidade) tende a ser a liberdade dos outros.

Sennet (2001) afirma que a comunidade é um termo social enganoso. O autor afirma que uma comunidade é uma variedade particular de grupo social no qual os homens crêem compartilhar algo juntos. O vínculo de comunidade é de perceber uma identidade comum, como o prazer de reconhecer “nós mesmos” e o “que somos”. Afirma, ainda, que há um “nós comunal” em que seus membros compartilham crenças, valores e práticas diárias concretas evocando as dimensões sociais e pessoais de lugar – “um lugar se torna uma comunidade quando as pessoas usam o pronome “nós” (SENNET, 2006, p. 165).

Neste sentido, Bauman (1997) afirma que “ser com [o outro] é simétrico”. A idéia de simetria de Bauman definiria que o “nós” não seria o plural de “eu”, mas um termo complexo que têm a conotação de uma estrutura complexa que liga unidades de posição desiguais. A comunidade da pequena cidade Inglesa apresentada por Elias e Scotson (2000), por exemplo, apresenta uma separação reforçada pela assimetria de poder na administração do espaço social. As famílias da mesma comunidade, assim como seus membros que compartilhavam aquele lugar, embora compartilhassem de semelhanças em valores e crenças, criaram distinções de valor atribuído por ambas as partes – os que já estavam estabelecidos e os que foram denominados de “outsiders” (os de fora). Os “de fora”

representavam uma ameaça para a ordem social e a mudanças na comunidade, inclusive, o surgimento de novos mecanismos de auto-identidade (GIDDENS, 2002).

Na entrevista realizada com Bauman, Vecchi (2005) sublinha a ambivalência exigida pelos novos laços sociais estabelecidos na sociedade contemporânea. Estes laços poderiam, segundo Vecchi, originar exigências de proteção e o retorno a um mundo familiar e restrito que cria condições como barreiras e fronteiras para manter a distância o “outsider”, não importando quem seja. Assim como a noção de comunidade em Bauman (2003) representa a busca pela segurança e o acolhimento no mundo líquido e moderno, as identidades que estão em movimento são referências comunais que os indivíduos procuram construir de maneira igualmente veloz, pois as identidades “flutuam no ar”.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005b, p. 17)

Para Melucci (2004) podemos ser indivíduos independentemente dos grupos aos quais pertencemos. Embora a noção de individualidade seja uma dimensão de identificação e de definição como sujeitos distintos uns dos outros, constituímos-nos como sujeitos de ação também por nossa capacidade consciente de transformar nossas relações, que seria possibilidade de, na relação com o outro, por exemplo, reconhecer e escolher a diferença. A experiência da alteridade seria um desafio na capacidade de assumir o ponto de vista do outro sem se perder, embora ocorra um processo de instabilidade em nossa unicidade quando encontramos com o outro.

Ao explicar a alteridade, Cirne-Lima (1996) apresenta uma analogia com a família. Para este autor, na família o homem se perde no outro e se reencontra a si mesmo na medida em que o outro é desigual de si mesmo. Ou seja, é o outro que vive e não o eu. Nesta relação dialética entre o homem, sua identidade e igualdade, o tu adquire, através do altruísmo, um “primado” sobre o eu. A relação dialética está em se perder e se encontrar no outro, desestabilizar-se e se reencontrar na perspectiva do outro, reconhecendo na diferença a identidade.

Morin (2002b; 2005) defende que os sujeitos se auto-organizam com outros sujeitos. Baseado na inter-relação entre indivíduo/sociedade/espécie de forma complementar, Morin afirma que é na intersubjetividade que cada sujeito surge para o mundo, é no reconhecimento do outro que cada sujeito se reconhece, vivendo para si e para o outro de forma dialógica. É na mediação entre os indivíduos que cada um re-encontra sua identidade, buscando a auto-afirmação do eu e da sua relação com o outro, pois, a construção intersubjetiva da realidade, segundo Maffesoli (2001) expressa que a vida intensa – identidades móveis e frágeis – é essencialmente coletiva.

O “si mesmo como um outro” na perspectiva de Ricoeur (1991) apresenta a noção de interdependência da relação com o outro através da mediação reflexiva. A posição do sujeito não está delimitada ou demarcada simplesmente pela condição passiva do eu, mas, na relação que estabelece de maneira dialética e dialógica das interconexões sociais de constituição e identificação de um si mesmo na relação com o outro. Neste sentido, é possível realizar uma aproximação deste com o pensamento de Giddens (2002) quando este identifica no processo de identidade da modernidade tardia – em que eventos em pólo de uma relação muitas vezes podem produzir resultados divergentes ou contrários em outro – a dialética entre o local e o global como mecanismo de desencaixes que separam a interação

das particularidades do lugar de si e do outro – a identidade individual ou coletiva.

Embora considere o termo “estático” por não dar conta da construção social, Melucci (2001b) afirma que a identidade coletiva é uma definição construída e negociada pela ativação das relações sociais entre os “atores”. A complexidade na compreensão do que une indivíduos em um “nós”, implica na “presença de quadros cognitivos, de densas interações e também de dimensões afetivas e emocionais” (MELUCCI, 2001b, p. 158) e instiga questionamentos sobre porque agir em conjunto. Assim como já foi sublinhado por outros autores citados anteriormente neste relatório de pesquisa, nossa identidade, seja individual ou coletiva compreende a negociação entre sistemas – complexos – de relações entre si mesmo e os espaços onde ocorrem estas interações, uma vez que, o que somos não depende somente de nossas intenções, mas na interdependência das relações nas quais essas intenções se inserem.

Pensando na divergência entre a auto-identificação e a identificação do ambiente externo – o lugar, Melucci (2001b; 2004) propõe o emprego do termo identização. O termo expressaria o caráter processual, auto-reflexivo e dialético construído da definição de nós mesmos, como uma ação consciente de reconhecer-se dentro dos limites impostos pelo ambiente e pelas relações sociais.

Assim, poderíamos pensar o mesmo processo de emprego do termo proposto por Melucci – a identização – também na perspectiva de um nós, ou seja, uma identização coletiva. Compreendo que a identização comporta a noção identitária do individual e do coletivo, do eu e dos nós. O que aproxima os indivíduos – ou o que os faz se aproximar – de outros é o que buscam em comum. Desde a busca por segurança na perspectiva de comunidade em Bauman, ou a constituição de grupos de “estabelecidos” ou “outsiders” apresentada por Elias e Scotson (2000), a identidade do eu está em movimento convergente com os interesses de uma ação coletiva comum

– o nós, demarcando um espaço onde os objetivos individuais podem encontrar tanto a possibilidade de sua realização quanto a construção – ou não – de um processo de constituição e articulação entre o individual e o coletivo através da identização que, por ora, passaria a ser um processo coletivo.

É este processo da articulação do eu com o nós que interessa neste estudo. A modernidade em seu estágio líquido torna as identidades, ou a identização, mais fluídas na medida em que não se prende a esta ou aquela forma de ser/estar, as mudanças sociais e o impacto destas no espaço escolar são percebidas, entre outras e tantas formas, na condição de isolamento e na promoção do individualismo – no sentido pejorativo do termo; de personalista ou individualista (HARGREAVES, 1996). Desta forma, após o esforço de aproximar algumas teorias e pensamentos sobre a articulação entre o individual e o coletivo nas ciências sociais, debruço-me a partir de agora, neste relatório de pesquisa, na aproximação com a compreensão sobre o trabalho coletivo e o trabalho coletivo em Educação. A condição desarticuladora da globalização e seus efeitos ou conseqüências humanas exploradas até então de maneira ampla, suscita uma aproximação com alguns moderadores que ajudam a compreender o trabalho coletivo e as inter-relações da articulação do eu com o nós na escola.

## 2.3 Trabalho, Trabalho Docente e Trabalho Docente Coletivo

### 2.3.1 Trabalho

Ao iniciar esta seção sobre a aproximação entre o contexto mais amplo – a contemporaneidade – e o trabalho docente, abordo brevemente a história e algumas delimitações do trabalho. Ao analisar as conseqüências do trabalho concebido no que denomina “novo capitalismo” sobre os valores pessoais – a “corrosão do caráter”, Sennet (2006) finaliza sua discussão com

uma previsão de que as práticas de produção amplamente difundidas pelo globo e mantidas por um seleto grupo que detém o controle dos bens capitais de forma hegemônica estão para perder sua legitimidade caso continue o processo de manutenção dos valores que afastam os seres humanos uns dos outros. A produção nesta lógica de trabalho operaria atacando o ser humano em seus valores individuais e dificultando as possibilidades de uma aproximação com o outro e, talvez, promovendo o que Invernizzi (2005) identifica como um processo de individualismo provocado pelos modelos de gestão do trabalho neste novo capitalismo.

A compreensão destas novas relações no mundo do trabalho passa pelo entendimento do processo histórico desde a revolução industrial. Anteriormente à revolução industrial o homem trabalhava para produzir o que consumia ou adquiria seus bens através de práticas de trocas (escambo). Com a chegada da industrialização, a partir do século XVIII e XIX, houve a criação de trabalhos formais, onde foram definidas as tarefas e a remuneração de acordo com um valor baseado na atividade e preestabelecido pelo proprietário do meio de produção, ou seja, a atividade econômica tornou-se uma busca incansável pelo lucro (LECHAT, 2005, p. 404).

De acordo com Merlo (2000), para analisar o trabalho na contemporaneidade é preciso considerar o impacto histórico desta lógica da competição na busca do lucro sobre homens e mulheres trabalhadores. Neste sentido, a relação de homens e mulheres com o trabalho sofreram transformações resultantes da passagem do sistema laboral por diversos modos de produção, e vêm sendo, dentro deste modo de produção do novo capitalismo, conseqüência da lógica de produção que visa o lucro.

Estas transformações compõem um conjunto de mudanças que traz conseqüências diversas ao universo de trabalhadores. Bauman (2000) afirma que o problema central nesta ordem de mudanças do universo de trabalho foi a perda do sentido do trabalho por parte dos trabalhadores. Para este

autor, estes trabalhadores estavam acostumados a dar um sentido ao seu trabalho através de suas próprias metas e objetivos e o controle das tarefas para sua concretização, porém, a perspectiva de se ver obrigado a voltar suas habilidades e esforços no cumprimento de tarefas que outros impunham, carecia de sentido para eles. Dessa forma, a solução criada foi dimensionar a atividade realizada para uma condição de realização do trabalho sem pensar e privar-lhes o orgulho de realizar um trabalho bem-feito tendo como obrigação cumprir tarefas mecanicamente. Assim, na perspectiva do modo de produção imposto pela racionalização do tempo (Taylorismo e Fordismo), podemos pensar a renúncia à liberdade como um impacto para os trabalhadores.

Ainda em Bauman (2000), encontra-se a afirmação de que “nossa sociedade é uma sociedade de consumidores” (p. 43), em relação à organização de sociedades anteriores a nossa em que poderiam ser denominados de uma “sociedade de produtores”. A questão central de Bauman nesta afirmação não está somente baseada na relação entre trabalho e produção, mas avança sobre esta na medida em que apresenta o progresso como possibilidade de considerar que “fazemos o nosso presente” (BAUMAN, 2001a; 2004). O consumo seria um dos pilares de uma sociedade organizada a partir do reconhecimento de seu tempo, líquido ou fluído – sempre individual e jamais coletivo – e da velocidade com o qual é necessário produzir agora para o consumo do presente, afetando, desta forma, entre outras práticas humanas, as relações e as formas de trabalho.

Outro aspecto sobre o trabalho na sociedade organizada para o consumo é a consideração de Bauman (2000) de que há dois juízos sobre o trabalho, ou seja, um em que são considerados “interessantes” e outro em que são considerados “aborrecidos” (p. 58). Bauman afirma que podemos identificar um crescimento da estética sobre a ética nesta análise. Quando levamos em consideração o consumidor e sua relação com modalidades de trabalho ou profissões, os trabalhos interessantes despertariam a

possibilidade de serem variados, excitantes e de experimentação de sensações novas, enquanto que os trabalhos aborrecidos seriam as tarefas monótonas, repetitivas, rotineiras e “carentes de aventura”.

Contudo, há análises anteriores a esta apresentada por Bauman (2000) na literatura sobre o trabalho e que tratam do impacto sobre a mão-de-obra segundo o sexo (HIRATA, 2000). Nesta é sublinhado que mulheres na grande maioria das profissões tendem a receber menos que homens pela realização da mesma atividade laboral. Com o trabalho docente não foi/é diferente do quadro apresentado por Hirata (2000). Encontramos em Apple (1995) o pensamento de que o magistério passa de predominantemente masculino para feminino. De acordo com Apple (1995), na medida em que a própria constituição do trabalho muda, uma vez que as condições de mercado voltaram-se cada vez mais para as mulheres, produziu-se um número crescente de trabalhadoras mulheres que, como consequência, na ordem produtiva do lucro do novo capitalismo, receberia menor salário – fenômeno denominado de proletarização.

Para Oliveira (2000), o magistério passa a ser associado a características “tipicamente femininas”. As características destacadas pela autora podem ser articuladas a um movimento de tradição religiosa da atividade docente, como a paciência, minuciosidade, afetividade e doação, ou ainda, a imagem das professoras como trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras. Freire (1993) opõe-se a este movimento definindo-o como uma tentativa de reduzir a professora à condição de “tia” através de uma armadilha ideológica para “adocicar” a vida da professora na medida em que “amacia” sua capacidade de lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser mais bem cumpridos – o de ser uma professora crítica e progressista.

Entendo que estas questões atravessam significativamente a identidade dos professores. Porém, sem a pretensão de aprofundar demasiadamente esta temática já discutida amplamente em outros estudos

(ver como exemplo WITTIZORECKI, 2001), sublinho que estas análises sobre o trabalho são discutidas em profundidade por diferentes áreas de conhecimento e, que ao tratar deste tema optei por falar apenas de alguns de seus aspectos significativos. Desta forma, passo a discutir a questão específica deste estudo que trata, fundamentalmente, do trabalho docente.

### 2.3.2 Trabalho Docente

Nas seções anteriores procurei contextualizar o espaço/tempo onde a educação e, mais especificamente, o trabalho docente são construídos. Na contemporaneidade, o mais importante pilar é o capital econômico e, a lógica da globalização busca especular com este capital financeiro de maneira ágil e produtiva. Nesta perspectiva de produção para operar de acordo com a lógica de mercado, muitas palavras vão adquirindo força e sendo consideradas pré-condições para um desejado crescimento produtivo/econômico. Para Wolf (2002), a palavra educação é repetida como um “mantra” por especialistas que atribuem os “gastos” neste setor como necessários para o “sucesso econômico e suas vantagens imediatas”. Por outro lado, Hobsbawm (1995, p. 404) defende que os “seres humanos não foram eficientemente projetados para um sistema capitalista de produção”. As políticas econômicas desenvolvidas e expandidas em velocidade pelo globo tendem a promover uma lógica de mercado que contribuiria com a exclusão de muitos que não conseguem trabalhar de acordo com o sistema produtivo e, de outra forma, poderia haver maior “investimento” em áreas como a educação.

É neste contexto de trabalho e tendo esta relação entre uma lógica de mercado globalizada e a educação como “pano de fundo” que é construído o trabalho docente. Para uma compreensão do trabalho docente é importante destacar alguns pressupostos enfatizados por alguns autores de que uma análise neste sentido considere o contexto da organização escolar e a

organização do trabalho de acordo com a lógica dominante de mercado – ou, “para além dela”, como afirma Apple (2005). Porém, esse mesmo autor alerta para o fato de observar o cuidado com a “armadilha do reducionismo econômico” (APPLE, 1995, p. 09), em que se converte o impacto da economia sobre a educação desconsiderando todas as outras conexões com a educação, como o social, o político, o cultural e o econômico como interdependentes.

É neste contexto que o esforço de compreender o significado de trabalho docente remete ao entendimento de docência. Pensando a escola como uma instituição concebida na sociedade de trabalho – era industrial, vinculada à produção e regulamentação do mundo do trabalho – que promoveu um modelo de gestão e de realização do trabalho docente é que surge o tema da profissionalização, que, segundo Tardif e Lessard (2005), não podem ser pensadas dissociadas dos modelos de gestão em nível macro, sendo que este último traria à tona a discussão sobre as relações micro-políticas na escola.

Tanto em Pérez Gómez (1998) quanto em Gimeno Sacristán (1999; 2005) encontramos o pensamento de que a aproximação entre a gestão pensada e construída nos cânones da lógica de mercado e transportada para dentro da escola produz uma série de “tarefas novas” que contribuem com este processo de profissionalização. Os autores insistem na tese de que o trabalho docente é marcado pelas transformações sociais que ocorrem na contemporaneidade, exigindo que os professores construam estratégias de sobrevivência (WOODS, 1995) para lidar com as demandas do contexto.

(...) Em todo o mundo estamos testemunhando o crescimento de um conjunto destrutivo de políticas na educação e na sociedade mais ampla. As políticas neoliberais de privatização e mercantilização e os ataques à classe trabalhadora que, com frequência, as acompanham – em combinação com políticas culturais neoconservadoras que envolvem um retorno ao conhecimento elitista e antidemocrático – estão tendo efeitos nitidamente danosos. (APPLE, 2006, p. 14)

Considerando estas políticas e as conseqüentes demandas, Hargreaves (1996) apresenta a idéia de profissionalização e intensificação do trabalho docente. A primeira fazendo parte de um conjunto de tarefas complexas que exigem uma destreza cada vez maior para lidar com as situações do cotidiano escolar e, a segunda como o acúmulo de pressão sofrida pelos professores diante tanto de suas tarefas diárias como as sentidas pela atualização às inovações educativas. A questão da proletarização dos professores (CONTRERAS, 2002) pode ser considerada como um processo em que há perda de um desejado status profissional em decorrência das demandas ocasionadas pelos dois processos anteriores – profissionalização e intensificação do trabalho docente.

Autores como Hargreaves (1996), Pérez Gómez (1998), Gimeno Sacristán (2005), Perrenoud (2002), Contreras (2002), Charlot (2005) e Tardif e Lessard (2005) concordam que, ao discutir a questão da situação do trabalho docente sobre a ótica da profissionalização, intensificação ou proletarização, é preciso inserir na centralidade da discussão o modelo de gestão e organização do trabalho escolar. Há, na visão destes autores citados, uma relação entre estes processos e um modelo de gestão que se caracteriza mais pela busca da eficácia administrativa baseada na gestão científica e, para alguns destes, no que, inicialmente Habermas e Husserl (1997) e, posteriormente Schön (2000), chamaram de “racionalidade técnica”, que expõem a necessidade de produção sob controle do trabalho docente, do que modelos de gestão baseados em relações mais horizontais e democráticos, ou de colaboração.

Para Nóvoa (1991), um fator importante que inibe as oportunidades de haver interação entre os professores é o modelo de organização e as normas das escolas onde os docentes atuam. Ou seja, na busca da compreensão sobre como os professores de Educação Física pensam e constroem o trabalho docente coletivo na RMEPOA, é importante destacar os balizadores da gestão e as pautas de organização deste. Desta forma,

algumas palavras passaram a adquirir um significado forte e abrangente nas metodologias de resistência aos modelos de gestão ditos verticais e amplamente disseminados no meio educacional (POPKEWITZ, 1997), sendo democrática, participativa, cooperativa, colaborativa, coletiva ou outras.

Independente de cada uma das palavras citadas acima ter um significado e um emprego particular, no âmbito da educação representam uma possibilidade nova na gestão do trabalho escolar. Na própria dimensão de trabalho docente explicitada por Wittizorecki (2001) ao realizar seu estudo na mesma Rede de Ensino que me proponho aqui, é possível encontrar um espaço (sem a pretensão de definir quem antecede quem, se as pautas do trabalho docente ou a gestão) que podemos identificar como fértil para a construção de novas organizações e metodologias docentes.

Entendo o trabalho docente como um conjunto de atividades que englobam para além das aulas que os professores ministram, a participação em reuniões e assembléias administrativas, pedagógicas e com a comunidade escolar; o planejamento, execução e avaliação de sua mediação educativa; o atendimento aos pais ou responsáveis pelos alunos; a confecção e manutenção de materiais utilizados nas aulas; a organização e participação em atividades e eventos promovidos pela escola; o processo reflexivo que os docentes imprimem a partir de sua prática e o envolvimento e participação nas atividades de formação permanente, tanto promovido pela administração municipal, como naquelas buscadas por iniciativa pessoal. (WITTIZORECKI, 2001, p. 24)

Tardif e Lessard (2005) sublinham estas dimensões e ampliam suas considerações destacando que cada professor exerce uma “função determinada” na relação com seus estudantes, em aula, mas, também tem um papel na coletividade da escola e do trabalho docente. A complexidade do trabalho docente poderia, também, ser medida pelas dimensões que demandam na sua concretização diante de contextos específicos e singulares, mas, poderíamos interpretar também que há o surgimento de questões no interior destas dimensões, como é o caso da delicada relação de cada professor com a perspectiva de trabalhar em conjunto.

### 2.3.3 Trabalho Docente Coletivo

Ao iniciar esta seção busco esclarecer o emprego dos termos coletivo, cooperativo, colaborativo e participativo. Coletivo é o que contempla muitas pessoas em torno de um ou mais objetos, cooperativo e colaborativo têm o mesmo sentido de realizar um trabalho em comum e participativo tem o sentido de tomar parte de algo (HOLANDA FERREIRA, 1990). Há complementaridade no uso destas palavras quando tratamos de trabalho coletivo no âmbito da educação. Ao longo desta seção tratarei de alguns limites e possibilidades do trabalho docente coletivo na bibliografia consultada.

Em recente estudo realizado na Rede Pública Estadual de São Paulo, Fusari (2006) apresenta a constatação de que não existe uma tradição de trabalho coletivo nas escolas públicas<sup>6</sup>. Este autor apresenta uma série de entraves para que o trabalho coletivo ocorra nas escolas públicas, como: o reforço ao individualismo, a ausência na formação inicial e continuada desta modalidade de prática, a desarticulação entre setores e secretarias de ensino, a falta de professores nas escolas, o calendário escolar que não privilegia encontros, a ausência de vivências interdisciplinares e, principalmente, a ausência dos professores na confecção e na construção prática do Projeto Político-Pedagógico.

Reconhecendo que o trabalho em conjunto nas escolas é, de fato, "difícil", Perrenoud (2001) se aproxima de Fusari (2006) na consideração sobre a estrutura convencional da escola. Neste sentido, Perrenoud destaca que a organização da escola tem privilegiado a "ilusão de que cada professor é um combatente solitário" (2001, p. 186) que coexiste com seus colegas praticando alguns intercâmbios de materiais, caracterizando o processo que

---

<sup>6</sup> Fusari faz esta constatação a partir de pesquisa realizada com escolas públicas no Estado de São Paulo em 2005, portanto, não há intenção de generalizar para outras Redes de Ensino.

Hargreaves e Fullan (2000) chamam de “agonia da escola”, já que a organização e as demandas do cotidiano na escola parecem “empurrar” cada vez mais os professores para a resolução de problemas de maneira isolada. Estes autores iniciam esta discussão a partir da seguinte problematização: “simplesmente não há oportunidades nem encorajamento suficientes para os professores atuarem em conjunto, para aprenderem uns com os outros e para melhorarem sua qualificação como uma comunidade” (HARGREAVES E FULLAN, p. 15).

Convergindo com as limitações apontadas anteriormente, na pesquisa realizada por Tardif e Lessard (2005) são destacados fatores que favorecem ou facilitam o trabalho docente coletivo – sendo que estes podem ser de natureza e importância diversas. Para estes autores, o tamanho da escola seria um destes fatores na medida em que a escola pode ter dimensões físicas e, também, em seu quadro de professores, que permitem maior ou menor contato – e que poderia levar à colaboração. Outro fator seria a estabilidade dos professores em um sentido que não houvesse mudanças no quadro de professores tão rapidamente que provocasse desorganização em contatos de colaboração já estabelecidos. O “espírito de equipe” seria outro fator na medida em que favorece laços de colaboração em um ambiente de trabalho bom, com afinidades profissionais e pessoais, ou, como afirma o autor, uma “atmosfera de camaradagem”. Como último fator, a existência do projeto coletivo na escola, ou seja, deve partir da equipe diretiva a instituição de uma gestão orientada para o trabalho em equipe e projetos coletivos.

Autores como Gimeno Sacristán (1998a; 1998b; 1999), Perrenoud (2001), Hargreaves (1996; 1998; 2000; 2001), Ávila de Lima (2002) e Tardif e Lessard (2005) destacam como um fator significativo para a discussão do trabalho docente – coletivo – a relevância do debate sobre o individualismo docente. Ao tratar do individualismo docente como uma “forma de resolver algumas demandas por si-mesmo”, Tardif e Lessard

(2005) afirmam que este pode ser uma consequência da organização do trabalho (considerando-se alguns aspectos destacados anteriormente neste texto) ou um traço da personalidade de cada professor (em função do temperamento ou por opção estratégica, já que nem todos podem gostar de trabalhar com os outros), que é destacada por Elias (1994b) na perspectiva de análise que adota como entendimento principal uma família de conceitos que tem no centro o conceito de indivíduo.

Atualmente a função primordial do termo "indivíduo" consiste em expressar a idéia de que todo ser humano do mundo é ou deve ser uma entidade autônoma e, ao mesmo tempo, de que cada ser humano é, em certos aspectos, diferente de todos os demais, e talvez deva sê-lo. Na utilização deste termo, fato e postulado não têm uma linha divisória clara. É característico da estrutura das sociedades mais desenvolvidas de nossa época que as diferenças entre as pessoas, sua identidade-eu, sejam mais altamente valorizadas do que aquilo que elas têm em comum, sua identidade-nós. (ELIAS, 1994b, p. 130)

Sublinho um aspecto sobre o individualismo na perspectiva de Tardif e Lessard (2005) e Elias (1994b) que inova em relação a outros estudos sobre este tema – a opção pelo individualismo. É possível encontrar na bibliografia sobre este tema a condição de isolamento quando ele é provocado por fatores que se situam do lado de "fora do professor" (PERRENOUD, 2001; PÉREZ GÓMEZ, 1998; GIMENO SACRISTÁN, 2005; CONTRERAS, 2002), ou seja, quando ele não consegue – por alguma razão – se aproximar da perspectiva de trabalho coletivo e se vê fora do processo (por vontade própria ou não). O individualismo é aqui entendido como uma atitude intencional de romper com os laços coletivos por opção do próprio professor, o que aproxima do fenômeno descrito por Lipovetsky (2005) como a "cultura do eu".

Neste sentido, Hargreaves (1996) distingue três grandes determinantes do individualismo: forçado, estratégico ou eletivo. O individualismo forçado seria aquele provocado por situações administrativas

ou outras que se configuram como um obstáculo à cooperação. O estratégico seria como uma forma de lidar com as demandas e pressões do cotidiano escolar a partir da construção de pautas de trabalho docente individualistas (poderíamos aqui aproximar com a idéia de “estratégia de sobrevivência” de Woods, 1995). O eletivo seria a opção de trabalhar sozinho, diferente do apresentado por Tardif e Lessard (2005), onde nesta perspectiva o professor pode escolher trabalhar sozinho ou, de acordo com os seus interesses, em grupo, sobretudo, o que importa nesta modalidade de individualismo é a condição de escolha do próprio professor”.

Para evitar confusões a partir da discussão que está sendo construída em torno do individualismo docente como um fator que limita o trabalho docente, a opção pela realização de atividades de forma individual, nem sempre pode ser confundida com o direito à autonomia. O isolamento se configura muito mais como uma imposição das relações de trabalho em que o professor não consegue – ou não quer – aderência com o contexto de relações que envolvem coletividade, cooperação, colaboração (expressa às vezes pela justificativa de “se arranjar sozinho”), enquanto que a autonomia, segundo Contreras (2002), além de representar uma busca pela compreensão e reconstrução da própria identidade profissional, está baseada na construção de um contexto de relações com o outro e não isoladamente.

A Pedagogia da Autonomia de Freire (1997) aprofunda essa visão. Sublinho isto, pois, parte do princípio da compreensão da prática educativa como dimensão social da formação humana. Portanto, transcende o aspecto pedagógico e se assume na perspectiva do pensamento de Freire sobre o homem e sua natureza política, da solidariedade, do respeito com as relações da prática educativa e com o compromisso com a “ética do ser humano” – “(...) mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, p. 20). A autonomia em Freire não está fora da prática educativa, pelo contrário, é elemento constitutivo nas relações pedagógicas de contraposição ao

individualismo, à opressão e ao isolamento dos homens e mulheres. A Pedagogia da Autonomia “exige” que o professor reconheça, como prioridade da sua leitura do mundo, que o saber-fazer da auto-reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitadas são necessários à sua prática educativa.

Neste sentido, outra crítica de Freire é com relação à prática espontaneísta (1980; 1982; 1987; 1990). Esta prática espontaneísta é justificada pelo isolamento do professor que trabalha sozinho pensando que criticando o modelo bancário de educação, acredita que o educando consiga aprender sozinho, sem mediação. A escola, entendida como espaço de aprendizagens diversas, envolve um trabalho docente complexo e dinâmico em que as interações acontecem mediadas pela partilha de saberes comuns, ou uma cultura comum – partilhada mesmo. Desta forma, o trabalho docente coletivo pode acontecer mediado pelo que afirma Madalena Freire (1997), na medida em que cada um é diferente, tem sua identidade, este exercício de diferenciação e construção de identidades. Assim, permite que cada um “vá introjetando o outro dentro de si”, convergindo com Tardif e Lessard (2005) quando afirmam que os professores desejam ao mesmo tempo a cooperação e o respeito à sua individualidade, por um lado, eles querem a partilha dos problemas e soluções e, de outro, a “manutenção de uma zona de liberdade pessoal” (TARDIF E LESSARD, p. 194), sobretudo, na prática educativa construída junto aos estudantes tendo a escola como um “cruzamento de culturas” (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Afirmando que é possível “medir empiricamente”<sup>7</sup> a colaboração ou colegialidade docente e estabelecer, a partir desta, uma distinção entre culturas docentes “fortes das fracas”, Ávila de Lima (2002) estabeleceu três critérios: amplitude da interação, frequência da interação e abrangência da interação. Para este autor, no critério da amplitude é necessário que seja levada em consideração a interação entre um número significativo de

---

<sup>7</sup> Através do uso de procedimentos estatísticos.

professores, o que caracterizaria uma cultura “forte” tendo como balizador a quantidade de professores. No critério frequência, as relações devem resultar de um número expressivo de contatos entre os professores. No critério abrangência estas relações devem abranger um conjunto diverso de áreas da vida profissional, em vez de se centrarem, exclusivamente, em questões de trabalho muito específicas.

Penso que o estudo apresentado por Ávila de Lima (2002) apresenta uma dimensão metodológica que pode limitar a interpretação. De maneira divergente, apresento como contrapartida a caracterização de cultura dos professores segundo Hargreaves (1996) e Hargreaves e Fullan (2000). Estes caracterizaram a cultura dos professores com base em dois elementos: o conteúdo e a forma, sendo que, o primeiro refere-se às crenças, atitudes, valores, hábitos, pressupostos e modos de fazer as coisas partilhadas pelos professores e, o segundo seria referente aos padrões característicos de relacionamento e as formas de associação entre os membros destas culturas. Contudo, na busca da compreensão do trabalho coletivo apresento a perspectiva de Molina Neto (1996) em relação aos achados de sua pesquisa sobre a cultura docente dos PEFI das escolas públicas de Porto Alegre/RS.

(...) No caso dos professores de Educação Física estas dimensões [conteúdo e forma segundo Hargreaves] não são tão claramente observáveis. Neste estudo, (...) estes elementos (experiência, prática, conhecimento, formação e crenças) foram, por sua vez, conteúdo e expressão de sua cultura docente. Ainda assim, a experiência, o conhecimento e a formação deste coletivo se revelaram como elementos que dão conteúdo a sua cultura docente; e a prática e as crenças mais como elementos expressivos da mesma. Todavia, é a articulação de todos os elementos ao mesmo tempo o que permite ao coletivo socializar para seus membros suas pautas de ação e estabelecer relações com outros âmbitos e formas de cultura. A cultura docente deste coletivo interfere na configuração da cultura escolar, da cultura da escola pública e da microcultura do centro. Com a primeira mantém uma relação de subordinação, e com as outras duas uma relação dialética. (MOLINA NETO, 1996, p. 423-424)

Os achados de Molina Neto (1996) sobre a cultura docente revelam o “entrelaçamento denso” (GEERTZ, 1989, p. 38) dos elementos que configuram e dão forma ao complexo trabalho docente dos PEFI. O trabalho docente coletivo, objeto desta tese de doutorado, configura-se em uma cultura apoiada nas relações de interdependência e autonomia entre a cultura e a estrutura social ao considerar a cultura como um tecido de significações (GEERTZ, 1997) em função do qual os professores interpretam sua experiência e orientam suas ações. Nesse sentido, Bauman (2002a) avança na crítica às Ciências Sociais quando sublinha que o emprego do conceito de cultura tem estreitado a ponto de somente reconhecer os aspectos institucionalizados, rotineiros e previsíveis da conduta humana.

A proposta de investigar o “eu” do “nós” segue esta perspectiva de realizar a investigação como uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989), buscando a compreensão através do entrelaçamento, também “densa”, dos elementos que configuram e dão forma ao trabalho docente coletivo. Contudo, com esta breve revisão sobre o trabalho docente coletivo pude constatar que a preocupação com esta temática nas publicações da área da educação ainda são recentes, assim como, sua construção pelas diferentes Redes de Ensino no Brasil. De acordo com Carbonell (2002), esta preocupação com metodologias coletivas começa a aparecer somente no interior de projetos educativos inovadores que promovem princípios mais democráticos e inclusivos.

A prática de metodologias coletivas no âmbito da educação parece ter seu início centrado no movimento de construir participação em termos de planejamentos. Nóvoa (1991) enfatiza a necessidade de, já nos anos 1970, fugir da racionalização do ensino e da lógica transportada da administração científica baseada no produto, havendo necessidade de investimento no processo, já que em educação não é possível prever ou medir. De acordo com Dalmás (1994), a participação começou a surgir na escola na medida em que foi havendo democratização das relações em nível macro (social e

político) no Brasil, levando muitos professores em décadas passadas ao descrédito em função do que Gandin (1994) denomina de o fenômeno dos “desastres” da participação, caracterizados pela manipulação das pessoas por outras em condições mais elevadas hierarquicamente, metodologias inadequadas e falta de compreensão do que seja realmente participação.

A condição *sine qua non* da participação é de que se tem direito e dever de decidir, tanto quanto de participar. Freire (1997) afirma que “é decidindo que se aprende a decidir”, referindo-se à necessidade que temos de tomar decisões por si mesmo, e de errar, perceber o erro e decidir de novo. Essa autonomia é dialética e dialógica, porque se estabelece nas relações e na construção das relações do cotidiano. Ela (autonomia para decidir) é a resposta aos alertas de Gandin (1994) sobre os níveis de participação, é a compreensão pessoal do que seja participação, de como participar, do porque participar. Nesse sentido, uma proposta de planejamento centrado na escola e na sala de aula é, certamente, oposta ao planejamento democrático, porque este último é baseado nas mudanças identificadas, discutidas e decididas pelo coletivo, pelo diálogo, como propõe Padilha (2001, p. 74):

Se todos/as participam da tomada de decisões, deve-se estabelecer regras sobre como se dará essa participação, sobre como as decisões serão tomadas e em que cada segmento poderá contribuir desde a concepção do projeto até a avaliação e o replanejamento.

A Lei 9394/96 (LDBEN), em seu artigo 12, discorre sobre a elaboração e execução da proposta pedagógica pelos estabelecimentos de ensino, e também, no artigo 14, que firma a gestão democrática do ensino público, no inciso I, considerando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. É neste sentido que Padilha (2001) propõe a perspectiva de planejamento dialógico para a construção do

projeto político-pedagógico da escola, exercitando a capacidade de tomar decisões coletivamente. O autor propõe considerar a sala de aula como “círculo de cultura” (FREIRE, 2003) adotado por Paulo Freire no final da década de 1950 em Recife, compreendido como espaço em que dialogicamente se ensinava e se aprendia, significando e ressignificando as relações pedagógicas dos alunos, nos diferentes tempos e espaços didático-pedagógicos. A partir desse conceito, o autor sugere exercitar o planejamento dialógico na construção do projeto político-pedagógico, na perspectiva da escola cidadã. Para tal, examina as propostas das Redes Municipais de Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte e Uberaba, e as reestruturações propostas por estas.

O projeto Escola Cidadã ou seus sinônimos (Plural, Candanga, etc...), por exemplo, estão baseadas na realização de planejamentos participativos e trabalhos docentes coletivos. Mas não exclusivamente. Como exemplo, encontramos também na cidade de Uberlândia (M.G.) a descrição sobre planejamento coletivo do trabalho pedagógico em EFI escolar baseado no estabelecimento da relação dialética entre teoria e prática, de modo a que viesse possibilitar a construção coletiva de estratégias de ensino para orientar e avaliar criticamente a mediação no cotidiano escolar (PALAFOX, 2002; 2004).

Desenvolver um trabalho colaborativo que se propõe desde uma dimensão coletiva, onde o diálogo irrestrito entre os participantes é uma das principais diretrizes para uma prática crítica comprometida com a melhora do ensino e da formação profissional, representa ter presente os conflitos e os elementos de orientação na construção do saber no coletivo. (TERRA, 2004, p. 158)

A possibilidade de construir trabalho docente colaborativo a partir de planejamento coletivo, como descrito por Terra (2003; 2004) e Palafox (2002; 2004) na cidade de Uberlândia, orienta-se no mesmo sentido da

análise de Arroyo (2000) quando este afirma que algumas propostas não mexem apenas com tempos e espaços da escola, mas, principalmente mexe com os professores. Terra (2004) sublinha que os professores reconhecem a dificuldade de trabalhar coletivamente – o que concorda com o pensamento de Hargreaves (1996) e Tardif e Lessard (2005) - em função de seu saber estar pautado por suas experiências anteriores (pessoais e profissionais). Mas esses autores destacam como uma experiência interessante e necessária na medida em que desejam mudanças educacionais que de fato tenham uma relevância qualitativa. A ressalva de Terra (2004) é de que mesmo que a ausência de estrutura não determine a construção coletiva, estas seriam fundamentais para este tipo de trabalho, propiciando diminuir a distância entre professores da mesma escola ou área de conhecimento – em uma perspectiva próxima da experiência vivida por McLaren (1997) – e, acima de tudo, a aprendizagem de uns com os outros.

Ao mesmo tempo em que o trabalho coletivo aparece como um dos elementos centrais na construção de projetos inovadores em educação, destaco que há, por parte dos autores investigados, a indicação de que se deve “suspeitar” (PÉREZ GÓMEZ, 1998) sobre as formas de sua concretização nas escolas. Essa “suspeita” permite, ao mesmo tempo, pensar sobre as práticas educativas construídas e sobre as relações destas com o contexto mais amplo de escolarização, não ficando restrita as interpretações sobre limitações apontadas pelo coletivo docente, mas, no entrelaçamento destes consigo mesmo, com os outros e com o entorno.

#### 2.3.4 Trabalho Docente Coletivo e EFI Escolar

Apresento nesta seção uma breve revisão sobre o trabalho docente coletivo em algumas produções da EFI escolar. Não apresentarei aqui uma revisão histórica extensa (o que significa que não vou retroceder tanto no tempo cronológico) por considerar que, em primeiro lugar, não é objetivo

deste estudo e, em segundo lugar, há significativa produção na área de conhecimento da EFI e Ciências do Esporte que explora em profundidade esta temática, podendo citar como exemplo, Castellani Filho (1994) e Soares (2001).

O movimento de revisão bibliográfica para essa seção da tese teve início com a análise sobre o tema de estudo – o trabalho docente coletivo dos PEFI – em três versões recentes de congressos que mobilizaram um número significativo de pesquisadores da Área de Conhecimento da EFI e Ciências do Esporte. Assim, foram analisados os trabalhos apresentados em anais do 21º Congresso Internacional de EFI – FIEP 2006, do XI Congresso de Ciências do Desporto e EFI dos Países de Língua Portuguesa – 2006 - e do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE (2007), e expressos no quadro abaixo.

QUADRO 4: Trabalho docente coletivo em três Congressos da Área de EFI:

Congressos	Total de trabalhos apresentados	Trabalhos em EFI Escolar	Trabalhos em que o trabalho docente coletivo foi o tema principal	Trabalhos em que o trabalho docente coletivo emerge de maneira secundária
21º Congresso Internacional de EFI	166	21	0	0
XI Congresso do Desporto e EFI dos Países de Língua Portuguesa	1051	112	0	04
CONBRACE 2007	362	40	0	04

É possível perceber nos dados apresentados no quadro 4 que embora haja um número significativo de trabalhos enviados aos três Congressos de EFI, ainda há pouca produção científica sobre o trabalho docente coletivo nesta área de conhecimento. Essa análise permite identificar, ainda, que o trabalho docente coletivo na EFI escolar não foi tema principal em nenhum

trabalho apresentado, mas emergiu de maneira secundária no interior de outras análises e discussões. Assim, posso interpretar que apesar de emergir em algumas análises e interpretações sobre a EFI escolar de maneira secundária, este tema ainda não tenha inquietado suficientemente os pesquisadores desta Área de Conhecimento a ponto de haver uma produção significativa que o coloque como tema central.

O que emergiu nos oito trabalhos apresentados não foi a expressão trabalho coletivo docente, mas, a interpretação sobre práticas educativas e possibilidades de aproximação coletivas ou de colaboração em contextos específicos. Nesse sentido, Pedroza e Rodrigues (2007) interpretaram, entre outros aspectos, que há uma contradição entre a proposta de ciclos de desenvolvimento humano que é construída em uma escola da Rede Municipal de Goiânia/Goiás, e um “debate coletivo” previsto nesta e que não ocorreu. Este “debate coletivo” referido por estes autores está pautado na perspectiva de uma participação da comunidade escolar na avaliação do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de EFI.

A partir da leitura do texto de Diehl, Günther e Lourenço (2007) foi possível perceber a interpretação oposta à apresentada anteriormente por Pedroza e Rodrigues (2007). Diehl, Günther e Lourenço (2007) identificaram em um estudo realizado em escolas da RMEPOA que há algumas iniciativas que apontam a renovação e democratização do trabalho pedagógico, sendo que, o redimensionamento das ações pedagógicas é percebido como um caminho para a construção da autonomia e de um processo coletivo que promova mudanças institucionais e sociais do ensino.

Reforçando este pensamento apresentado por Diehl, Günther e Lourenço (2007), Merida (2006) enfatiza esta possibilidade de aproximação entre os professores na construção de mudanças a partir da realização do planejamento anual. Merida (2006) destacou a construção coletiva do planejamento anual como uma possibilidade de refletir e discutir para além de suas disciplinas, percebendo, desse modo, a “totalidade” do processo de

aprendizagem que é desenvolvido em uma escola de São Paulo. Estes achados também são convergentes com os apresentados por Oliveira e Oliveira (2006) sobre a aproximação entre as práticas educativas construídas pelos professores e as disciplinas que lecionam de maneira “integrada” e na crítica apresentada por Schmidt e colaboradores (2006) com relação à ausência de uma “unidade de ação”.

A ação pedagógica desenvolvida pelos PEFI e a construção do sujeito coletivo e da identidade coletiva emergem nos trabalhos de Silva e Molina Neto (2006), Silva e Sanhotene (2007) e Figueiredo e colaboradoras (2007). Destaco a convergência nos três trabalhos apresentados de um caráter processual de construção de identidades coletivas na medida em que há reconhecimento das próprias práticas educativas, ou seja, da subjetividade e reconhecimento de cada PEFI no entendimento de ser professor.

Essa revisão bibliográfica permitiu construir um diálogo entre os autores. Embora o trabalho docente coletivo seja um pressuposto teórico de muitas PPP de diferentes Redes de Ensino pelo Brasil, sua abordagem não tem surgido de maneira central em pesquisas da Área de Conhecimento da EFI e Ciências do Esporte, mas, tematizado dentro da interpretação sobre um conjunto de práticas construídas pelos PEFI nas escolas.

Contudo, o trabalho docente coletivo é vislumbrado em uma proposta de planejamento coletivo através dos autores Palafox (2002; 2004) e Terra (2003; 2004). A proposta desses autores, além da realização de uma proposta coletiva no interior de um processo de formação continuada para os PEFI da Rede Pública Municipal de Uberlândia/M.G. e que vêm sendo desenvolvida desde 1993, foi resgatar e valorizar esta disciplina como componente curricular através da abordagem crítica do planejamento de ensino.

Sublinho que é justamente em uma perspectiva crítica de EFI que encontramos movimentos que conduzem ao pensar a coletividade no

trabalho docente na EFI escolar (KUNZ, 1991; BRACHT, 1992; TAFFAREL, 1993). Nos anos 1980 ocorre um movimento na EFI brasileira que marca um posicionamento crítico de alguns autores. Neste sentido, são significativas as contribuições de Hildebrandt-Stramann e Laging (1986) e Hildebrandt-Stramann (2001) sobre as concepções abertas no ensino da EFI. Destaco aqui, além da influência e da contribuição marcante destes autores na formação de muitos pesquisadores de relevância nacional e internacional nos anos 1980 e início dos anos 1990, a defesa da tese da descentralização das decisões nas aulas de EFI.

Desta forma, a concepção de aulas abertas se estabelece em contraposição ao modelo de aulas fechadas, onde as decisões ficavam centradas no professor e seus interesses (fato este que corrobora com os achados de alguns estudos realizados nesta época, por exemplo, Kunz (1991; 1994) e Molina Neto (1993)). Assim, Hildebrandt-Stramann (2001) sublinha que a concepção de aulas fechadas é baseada nas concepções do professor e centrada no produto, nas “metas definidas e na intenção racionalista” (p. 141) do planejamento, dos conteúdos e da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, enquanto que a concepção de aulas abertas é orientada no processo, na problematização e na comunicação entre os sujeitos e o entorno. Parte, basicamente, da premissa de que a experiência dos estudantes é significativa para a construção de uma aula de EFI, exigindo uma participação maior de todos e não centrada nos interesses e nas decisões do professor.

Sob o ponto de vista crítico de educação voltada para o desenvolvimento da capacidade de ação, a aula de Educação Física deve configurar-se como um sistema de ação aberto. Nesse tipo de aula é importante que os professores e os alunos se entendam sobre o sentido das ações e, ao mesmo tempo, sobre os objetivos, conteúdos e métodos de aula e do esporte. (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001, p. 142)

Neste sentido, pensando que a aula de EFI pode ser construída de diferentes maneiras – entre elas a de concepção aberta, o Grupo de Trabalho Pedagógico da UFPE/UFSM (1991) sublinha que podem existir, também, diferentes conseqüências sociais para os participantes. Assim, a socialização e a interação assumem um caráter significativo na formação dos estudantes na medida em que há compreensão de que somos seres sociais e da dimensão do próprio processo de individualização, de desenvolvimento de cada indivíduo como ser único e inconfundível – singular. Assim, o Grupo de Trabalho Pedagógico retoma de maneira enfática a idéia central de Hildebrandt-Stramann (2001) de que a prática educativa deve ser realizada considerando a experiência dos educandos e não somente a do professor, aproximando-se, assim, da compreensão do Coletivo de Autores (1992) sobre o entendimento de uma metodologia de ensino como forma de apreensão do conhecimento específico da EFI – a cultura corporal como linguagem social e historicamente construída.

Entendo que este movimento que envolve a concepção de aulas abertas trouxe uma contribuição significativa ao pensar coletivo na EFI. Podemos pensar que a EFI tradicional (BRACHT, 1992; CASTELLANI FILHO, 1994) tinha em sua gênese a centralidade não só das decisões sobre o que fazer, mas, também, a condução de um processo didático-metodológico onde a aprendizagem estava amparada nas crenças e valores do professor, o que, poderia não representar necessariamente a cultura (corporal) viva e dinâmica dos estudantes e da comunidade e seu entorno, identificando-se assim, mais como reprodutora do que crítica (BRACHT, 1992), na medida em que não havia promoção de um diálogo entre os participantes da ação.

Este diálogo entre estudantes e PEFI é requerido também por Moreira (2004), Corrêa e Moro (2004), Neira e Nunes (2006) e Neira (2007). É possível identificar que há convergência entre esses autores em um sentido de tecer críticas a um modelo de metodologia de ensino em que estudantes não participam do processo de planejamento e construção das aulas, o que

caracterizaria mais um modelo de educação bancária (FREIRE, 1987). Para a superação deste modelo de educação, Moreira (2004) enfatiza que a co-responsabilidade pela prática das atividades é uma possibilidade de ação nas aulas de EFI.

Pires e Neves (2001) convergem com a idéia de Moreira (2004) quando sublinham a defesa do princípio de uma co-gestão em EFI. Embora o conceito de gestão tenha surgido recentemente no âmbito da Educação e, mais especificamente, da EFI, a idéia apresentada pelos autores não pode ser associada aos perversos princípios da administração científica onde a co-gestão assume um caráter que visa melhorar a produtividade e obter, de maneira conseqüente, aumento e especulação do lucro, mas sim, como uma necessidade de abrir para os estudantes o processo de ensino-aprendizagem, percebendo-se, assim, "com vez e voz" (p. 89).

Essas considerações sobre o reconhecimento a participação dos estudantes a partir do seu próprio universo cultural, exigem, acima de tudo, a promoção de uma prática compartilhada entre o PEFI e seus estudantes. Borges (2005) reconhece que os PEFI descobrem um hiato existente entre sua formação inicial e a realidade de seu trabalho na sala de aula e na escola, porque estão diante das expectativas e necessidades de seus grupos de estudantes, compartilhando suas dificuldades com seus colegas de trabalho e são confrontados com programas, conteúdos e normas que precisam seguir. Estas limitações entre a prática educativa cotidiana e a formação já foram apresentados em Molina Neto (1996) e Günther (2000), porém, o que talvez possa ser acrescentado é que há modelos de formação inicial que tem privilegiado algumas práticas educativas e não a construção de trabalhos docentes coletivos pelos PEFI nas escolas.

Sublinho que, até aqui, os autores referenciados trataram mais de um processo de diálogo e interações coletivas entre estudantes e PEFI. Desse modo, pautado pela co-decisão nos níveis de planejamento, objetivos, conteúdos, avaliação do processo de ensino-aprendizagem e metodologias de

ensino (CARDOSO, 1998), não tratando da possibilidade de trabalho coletivo entre ou dos PEFI.

Destaco que nesta pesquisa o objetivo é investigar o trabalho coletivo dos PEFI a partir da perspectiva deles próprios como atores sociais. Deste modo, não há necessariamente um direcionamento sobre a prática educativa construída coletivamente com os estudantes ou entre os professores, mas, de maneira delimitada sobre como os professores deste coletivo docente pensam e constroem o trabalho coletivo na RMEPOA. Assim, Rangel-Betti (2001) sustenta que a construção de uma metodologia de ensino amparada na perspectiva reflexiva deve contemplar o entendimento de que a troca entre os pares é essencial. Entendo que a autora se refere à uma das condições para adoção de uma prática reflexiva vendo a possibilidade de uma metodologia de ensino que implica, necessariamente, refletir sobre nossas ações, individuais e coletivas, como destacado por Rangel et al (2005) quando sublinham a necessidade de “trocar informações advindas destas reflexões com outros professores, tanto os de EFI, quanto de outras disciplinas” (p. 106).

Encontro outra referência significativa sobre este aspecto da relação entre os PEFI em Krug e Silva (2004a). Para estes autores, que realizaram uma investigação sobre o bem ou o mal-estar dos PEFI escolar, emergiu que os conflitos entre membros do mesmo coletivo docente podem ser resultado de relações interpessoais ruins entre eles. A partir deste resultado, os autores preconizam uma postura colaborativa que permita refletir e investigar em equipe os problemas e projetar alternativas metodológicas conjuntas. Corroborando com esta idéia de Krug e Silva (2004a), Bracht et al (2003a) afirma:

(...) Uma das características importantes vinculadas à idéia do professor pesquisador e reflexivo é a busca do trabalho coletivo ou o entendimento da escola como um coletivo organicamente articulado, o que permitiria a valorização da autonomia dos docentes enquanto

um agente educacional coletivo, aspecto ligado à democratização das relações intra-escolares. (BRACHT et all, 2003a, p. 121)

Em uma pesquisa-ação realizada com professores de EFI atuantes em Escolas Públicas e Privadas do Espírito Santo, Bracht et all (2003a) identificou dificuldades com o trabalho coletivo. Destacando a importância do trabalho coletivo através da unanimidade na literatura que trata das inovações/mudanças educacionais, Bracht et all (2003a) expõe sobre o grupo investigado a questão da desarticulação não somente dos professores de uma mesma disciplina, mas, também, com os de outras disciplinas e com o projeto pedagógico, já que, quando não há um projeto pensado coletivamente isto pode afetar o trabalho coletivo e o individual (do PEFI e de outras disciplinas de maneira particular).

Com a realização de outra pesquisa-ação, Krug (2004b) aborda a cooperação e colaboração entre os PEFI que atuavam anteriormente de maneira individualizada. A partir da elaboração de um processo reflexivo junto aos PEFI participantes do estudo, Krug (2004b) identificou que na busca por uma cooperação contínua em uma organização aprendiz, estão em plena proposta de construção de uma escola reflexiva que representa um trabalhar juntos, cooperativo e, neste sentido, extrapolaram a configuração da própria disciplina e iniciaram um processo de aproximação com a escola – e com outras disciplinas – como um todo.

Em estudo sobre a construção do saber de dois professores de Educação Física, Borges (1998) destaca aspectos significativos desta relação com professores de outras disciplinas sublinhados por Bracht et all (2003a). Borges (1998) interpretou que os professores participantes de seu estudo desenvolviam uma capacidade de interação com outros professores de acordo com o estabelecimento de ligações mais estreitas baseadas na identificação com o projeto pedagógico e com grupos de professores em que

já existam articulações. Assim, entendo que o desenvolvimento de um maior ou menor grau de participação coletiva ocorre de acordo com a identificação de cada professor.

Na análise da auto-referência (discurso produzido pelo falante a respeito de si mesmo) no discurso de PEFI, Boccardo (1993) destaca a evasão do sujeito. Neste estudo, a autora analisa como os professores retiram-se do discurso através do uso de pronomes como nós, você, ou fazendo referência aos professores, às pessoas, à EFI, efetuando cada vez uma opção, quer pelo interlocutor, quer pelo grupo, onde se coloca na condição de anonimato ao invés de assumir sua fala através de um eu. A autora afirma que é possível medir, assim, o nível de comprometimento pedagógico do professor através da análise da auto-referência, em termos percentuais, seja em termos de assumir-se, através de sua linguagem, como um nós ou como um eu.

Para Paulo Freire (2000a) a ética do discurso é baseada na responsabilidade coletiva. Se assumirmos que a EFI é uma disciplina que tem como uma de suas características básicas a comunicação (linguagem verbal e corporal) através de vivências e experiências coletivas (CARIGLIO, 2001), podemos aproximar o pensamento de autores referenciados nessa seção como Hildebrandt-Stramann, Coletivo de Autores, Bracht e outros, com a "teoria da ação dialógica" de Paulo Freire (1987). Esta teoria está baseada no diálogo e interação entre as pessoas, sendo que pressupõe a colaboração, a união, a organização e tem como finalidade promover a conscientização coletiva. Desta forma, o entendimento da teoria de Paulo Freire como um ato de emancipação dos sujeitos na perspectiva de se perceber no mundo com os outros (1997) emerge como possibilidade de compreensão das leituras sobre trabalho docente coletivo na EFI escolar.

Penso que a emancipação na perspectiva Freireana é um conceito significativo para o entendimento sobre o trabalho docente coletivo dos PEFI. Faço esta afirmação reconhecendo que Paulo Freire não escreveu

especificamente sobre EFI, mas sobre uma leitura de mundo e da palavra como um pressuposto de ser no mundo.

Atrevo-me a pensar, após a apresentação dessa revisão sobre o trabalho docente coletivo em algumas produções da Área de Conhecimento da EFI, que a formação crítica de alguns pesquisadores nas décadas de 1980 e 1990 na UFSM foi fundamental para o começo de um pensar com o outro na EFI brasileira. É a partir da concepção de aulas abertas defendidas por Hildebrandt-Stramann e Laging (1986) que a EFI escolar inicia um movimento de leitura das práticas educativas e, de maneira conseqüente, começa a refletir e reconhecer o “desenvolvimento do potencial individual e social nas escolas” (SCHWAMBORN, 2004, p. 10). Retomo nesta seção a idéia apresentada anteriormente sobre a influência e contribuição destes movimentos para a constituição de uma EFI crítica e transformadora e, de modo conseqüente, para o começo de um perceber-se coletivamente na escola.

#### 2.4 O Espaço de Trabalho Docente na RMEPOA

Nesta seção apresento o espaço de construção do trabalho coletivo dos PEFI da RMEPOA, ou seja, sua estrutura. Penso ser necessário destacar que as informações sobre o espaço de trabalho docente na RMEPOA serão complementadas em relação a estas, aqui apresentadas, em função da coleta de informações que foi realizada no trabalho de campo (através de observações, diálogos, entrevistas, análise de documentos).

Resgatando brevemente a perspectiva histórica da RMEPOA, no ano de 1989 a RMEPOA inicia um processo de gestão organizado pela frente popular<sup>8</sup>, que tem a duração de 16 anos. Nestes anos foram construídas

---

<sup>8</sup> A Frente Popular é uma composição de partidos, integrada pelo Partido dos Trabalhadores, Partido Socialista Brasileiro, Partido Comunista Brasileiro, Partido Popular Socialista e Partido

ações que passaram pelo construtivismo e culminaram com a Proposta de Escola Cidadã. O projeto de democratização das decisões da gestão pública teve início com a participação da população através de projetos como Cidade Constituinte, Orçamento Participativo e Constituinte Escolar. Nesta idéia de participação coletiva, de construção e de co-decisão, é iniciado, então, um processo gradativo de reestruturações, também na RMEPOA, a partir dos eixos temáticos: democratização do acesso, democratização do conhecimento e democratização da gestão (SMEDPOA, 2000).

Sobre essas reestruturações, em nível de currículo, estão: a escola organizada por ciclos de formação, os complexos temáticos, os laboratórios de aprendizagem, as turmas de progressão, a interdisciplinaridade e o planejamento coletivo. Em relação ao trabalho docente coletivo na RMEPOA, objeto deste estudo, é necessário destacar que o mesmo estava colocado no próprio entendimento de currículo como "ação, caminhada construída coletivamente" (SMEDPOA, 1999, p. 06).

Em 2001 a RMEPOA passa a usar de forma complementar o conceito de Cidade Educadora. Trata-se de uma ampliação do conceito, no sentido de representar uma continuidade do processo desenvolvido pela Escola Cidadã, através de seus princípios e reestruturações, promovendo o diálogo e a coexistência entre a Escola Cidadã e a Cidade Educadora. Este último conceito representa um posicionamento político diante do contexto sócio-político-econômico-cultural mundial, porque diz respeito à intencionalidade educativa que permeia as relações pessoais, administrativas e políticas, não se estabelecendo exclusivamente na escola, mas na cidade em geral, portanto, um conceito mais amplo.

A possibilidade de ampliação do espaço de aprendizagem com a concepção de Cidade Educadora, não promoveu alterações nas reestruturações curriculares desenvolvidas pela proposta político-pedagógica

---

Verde. A partir da vitória para a Prefeitura de Porto Alegre, nas eleições de 1988, tem início, em 1989, a gestão da Administração Popular.

da RMEPOA. No âmbito da democratização do acesso ao conhecimento, a construção das aprendizagens, e os processos de ensino-aprendizagem nas escolas operavam em conformidade com a visão de currículo processual, em um movimento dialético de ação-reflexão-ação (SMEDPOA, 1999). Desta forma, permanece a organização do ensino fundamental em três ciclos de formação, estruturados a partir da faixa etária dos alunos<sup>9</sup>, em contraposição ao modelo tradicional de currículo que se organiza em séries estruturadas, a partir de conteúdos a desenvolver.

Com a derrota no pleito eleitoral de 2004 para a Prefeitura Municipal, ocorreu a troca de gestão na SMEDPOA a partir de 2005. Em meio às dúvidas e incertezas sobre as políticas públicas que seriam adotadas pela nova Secretária de educação, os encaminhamentos já de início apontaram para a avaliação do ensino por ciclos e do trabalho docente nas escolas com a expectativa de que as questões encaminhadas poderiam fundamentar alternativas para mudar radicalmente o projeto educacional através do documento intitulado "Educação discute a escola por ciclo de formação" (PORTO ALEGRE, 2005). Para amenizar estas inquietações na RMEPOA, a aula inaugural de 2005 teve como "título-desafio: 'Um pouco de possível, senão eu sufoco'" (SMEDPOA, 2005).

A "Avaliação dos Ciclos de Formação", realizada durante o ano de 2005, foi registrada no documento de mesmo nome (SMEDPOA, 2006a). Nesse documento foram definidos os "operadores" do processo de avaliação levantados pelas escolas: a aprendizagem, a gestão e a inclusão. Destaco desta avaliação, no "operador" aprendizagem, a questão dos ciclos de formação, em que foi apresentado que quase 70% dos professores responderam que concordam plenamente ou concordam e 22% concordam parcialmente que o ciclo de formação contribui para o processo de

---

<sup>9</sup> A organização por faixas etárias dos alunos nos três ciclos de formação adotados pela SMED, contempla no I Ciclo as crianças de seis aos oito anos e onze meses, no II Ciclo as crianças dos nove aos onze anos e onze meses, e o III Ciclo dos doze aos quatorze anos e onze meses.

construção do conhecimento do aluno. A análise quantitativa desta questão permite inferir que há aprovação de uma parcela significativa dos professores que apóiam os ciclos de formação e, por outro lado, de que seria preciso continuar as análises através de outros instrumentos que permitam “ajudar a clarear” esta questão.

No conjunto de ações implementadas pela SMEDPOA desde 2005 através de “conversações pedagógicas” com o objetivo de qualificar equipes diretivas, professores, funcionários e alunos, foi proposta uma reestruturação na forma de funcionamento das assessorias. Assim, foram chamados de “Agenciamentos Pedagógicos Coletivos” (SMEDPOA, 2006b).

Essa reestruturação objetiva atender as escolas em suas demandas, gerenciar as políticas desta administração e significar a existência de um grupo de assessoria que aqui está para efetivamente potencializar o trabalho das escolas em suas respectivas realidades, vivências, histórias, trajetórias e expectativas em relação ao nosso trabalho. (SMEDPOA, 2006b, p, 01)

Esta reestruturação foi organizada a partir da constituição de assessorias por áreas de conhecimento e organização do próprio ensino na RMEPOA<sup>10</sup>. Com esta perspectiva de assessoria implantada foram apresentados os três eixos balizadores dos 21 programas da administração, sendo o político, o pedagógico e o institucional. De acordo com esta proposta, estes eixos seriam atravessados por quatro “idéias-força” no sentido de “Manter Conquistas! Construindo Mudanças” (SMEDPOA, 2006c), quer sejam: desconstrução do racismo de Estado, desnaturalização de padrões, exercício da diferença e produção de singularidades. Destacados de maneira significativa nestes documentos são os movimentos que a SMEDPOA

---

<sup>10</sup> As assessorias não foram listadas apenas por áreas de conhecimento, mas, também pela SIR – sala de integração e recursos, LA – laboratório de aprendizagem, Biblioteca, I Ciclo, II Ciclo, Coordenadores culturais, Turmas de Transição, Turma de Progressão, SOP’s – serviço de orientações pedagógicas, Direções, Funcionários, Funcionários de cozinha, Pais, alunos e Jovens e adultos, perfazendo um total de 24 assessorias.

pensa no sentido de promover “atravessamentos e entrelaçamentos” entre diferentes setores e pessoas envolvidas com a RMEPOA através de “trabalho em equipe”.

Sugerimos um trabalho em equipe no qual representantes de diferentes setores deverão estar em permanente diálogo, troca, planejamento, agendas, para que possamos falar efetivamente da existência real e concreta de uma política de rede, de uma linha comum, que trabalhe com as diferenças, pois acreditamos serem elas propulsoras de outros novos saberes. Neste sentido, é necessário ter claro onde queremos chegar com essas ações, para que as escolas e, conseqüentemente, seus projetos, propostas, ações, etc, estejam em consonância com o projeto maior dessa secretaria. Não para termos um único projeto como regra a ser seguida independentemente pelas escolas, mas que permita as mesmas que se vejam como protagonistas, parceiras na elaboração e também responsáveis na execução destas. (SMEDPOA, 2006c, p. 02)

Desta forma, o trabalho coletivo continua evidenciado nos documentos analisados como uma possibilidade na RMEPOA. Permanecem os ciclos de formação, a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo no projeto desta nova gestão, sendo que, na leitura de diferentes documentos da SMEDPOA, foi possível identificar o desejo de colaboração e de realização de atividades coletivas pela RMEPOA. Especificamente na assessoria de EFI, é possível identificar um movimento de crítica e aproximação com outras áreas de conhecimento na RMEPOA quando afirmam em documento que “se faz necessário desconstituir o caráter utilitário e as visões do senso comum relacionados à EFI; (...) [em que a mesma] deve procurar o que tem em comum com outras disciplinas” (2006d, p. 02).

De todas as formas, o trabalho coletivo continua como possibilidade de construção da educação em Porto Alegre. A concretização de propostas educativas e a autonomia das escolas na construção e reconstrução de Projetos Políticos-Pedagógicos, desde os 16 anos da gestão anterior, continua – em nível de proposta – destacando o entendimento de que as

mesmas devem ser a “expressão do movimento de construção coletiva” (SMEDPOA, 2006e).

Ao finalizar esta seção, destaco que a SMEDPOA não deu prosseguimento, no ano de 2007, à modalidade de assessoria que vinha sendo construída e que foi apresentada aqui, neste texto – tessituras pedagógicas por áreas de conhecimento. As informações preliminares indicavam que haveria uma assessoria organizada geograficamente, ou seja, grupos de escolas que compõem uma determinada região do Município de Porto Alegre e que receberiam o nome de “Arranjos Pedagógicos”. Houve, de fato, esta organização, porém, segundo os professores participantes do estudo ela não conseguiu dar conta da assessoria às escolas e aos professores, sobrando críticas que serão descritas e interpretadas na análise das informações deste relatório de pesquisa.

## 2.5 Análise de Algumas Teses e Dissertações do PPGEDU e PPGCMH sobre o Trabalho Coletivo na RMEPOA de 1989 A 2007.

### 2.5.1 Do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS – PPGEDU

Esta análise de algumas teses e dissertações apresentadas no PPGEDU da UFRGS representa o movimento de compreensão sobre como os PEFI se constituem como sujeitos de um “fazer coletivo”. É objetivo, também, identificar quais são as possibilidades e os limites com relação a essa construção coletiva nas Escolas Municipais de Porto Alegre. Penso ser significativa para a construção do marco teórico deste estudo a possibilidade de revisar teses de doutorado e dissertações de mestrado que abordem a temática deste projeto de pesquisa ou aspectos relacionados à Proposta Político-Pedagógica porque representam um conhecimento na perspectiva acadêmica sobre o trabalho docente coletivo na RMEPOA.

Assim, o processo de revisão de teses de doutorado e dissertações de mestrado seguiu as fases de identificação, localização, compilação e

fichamento (ECO, 1996; LAKATOS e MARCONI, 1985; GIL, 1985). O início deste processo foi construído através de consulta em meio eletrônico através dos descritores RMEPOA, ciclos de formação e SMEDPOA na página da biblioteca da UFRGS, sua localização exata no acervo, leituras de identificação e aproximação e recolhimento do material em cópias xerografadas, para, após, realizar o fichamento bibliográfico. Neste sentido, destaco um levantamento<sup>11</sup> que contribuiu com esta revisão e, que foi realizado pelo grupo de pesquisa F3P-EFICE sobre as teses e dissertações apresentadas ao PPGEDU e ao PPGCMH, ambos da UFRGS, levando em consideração o espaço da RMEPOA ou algum aspecto a ela interligada.

Uma destas teses de doutorado realizadas no PPGEDU é de Machado (2005). Este autor dedicou parte de sua tese de doutorado à análise de estudos acadêmicos sobre as políticas educacionais desenvolvidas ao longo dos governos populares em Porto Alegre (1989-2004). O autor identificou 4 teses de doutorado e oito dissertações de mestrado, além de outros estudos como monografias de especialização (3), trabalhos de pesquisa em anais (2) e artigos acadêmicos científicos (12). Interessam, de modo particular neste estudo, as teses de doutorado e as dissertações de mestrado.

Machado (2005) busca em sua tese ampliar a discussão iniciada em sua dissertação de mestrado (MACHADO, 1999). Nesta última, o autor buscou elementos para compreender as políticas públicas pensadas e construídas pela SMEDPOA no período de 1989 a 1996 no sentido de efetivar uma Proposta Político-Pedagógica que vise à qualidade de ensino. Em sua tese, encontramos uma leitura sobre os 16 anos de governo da Administração Popular, analisando cada uma das gestões na SMEDPOA, ou seja, tendo como secretários, na ordem cronológica, Esther Grossi (1989-1992), Nilton Bueno Fischer (1993), Sônia Pilla Vares (1993), José Clóvis de Azevedo (1994-2000) e, por último, Eliezer Pacheco (2001-2004). Além de

---

<sup>11</sup> Neste levantamento, realizado até o final do ano de 2003, foram encontradas 42 pesquisas (entre teses e dissertações) sobre a RMEPOA.

apresentar propostas de cada uma das gestões, o autor identificou um contexto de relações complexas. Estas relações atravessaram cada um destes períodos, nos quais os quadros dirigentes e seus interlocutores “não incorporaram o diverso e o diferente enquanto parte de um todo”, ou seja “não se praticou a diversidade” como fundamento da viabilidade estratégica da democracia de alta intensidade e sem fim” (p. 234). E, ainda:

(...) Ao gerir o Estado/governo capitalista, mesmo que localmente (na gestão da educação em Porto Alegre) e não conseguiu incorporar e envolver seus grupos e tendências internas de forma solidária, com o benefício das divergências, como poderia avançar na ampliação da democracia sem e de alta-intensidade, para a qual se exigirá mais paciência na incorporação de múltiplos e diversos agentes? (MACHADO, 2005, p. 234)

Estas relações construídas/estabelecidas entre gestão e democracia na RMEPOA foram campo fértil para outras pesquisas (POOLI, 1999; FORTES, 2000; MEDEIROS, 2003; LORD, 2005). A relação entre política e gestão na RMEPOA suscitou debates à medida que o processo educativo foi pensado no interior de um projeto político-administrativo-pedagógico que pretendia “mexer” com algumas estruturas e relações historicamente constituídas, como por exemplo, possibilitar a construção de um processo efetivamente democrático e participativo. Para Pooli e Costa (2004):

Hoje em dia, podemos dizer que a narrativa democrática é o grande mote para a formulação das políticas públicas que atingem a todos os cidadãos e também atravessam todo o discurso educativo. Porém esse discurso, na maioria das vezes, não passa de uma espécie de constructo que pressupõe a consubstanciação da verdade a partir de uma série de comunicações ‘intra’ e ‘entre’ pares, sob o manto sagrado da substituição artificial do ‘autoritarismo’ pelo ‘diálogo’. (p. 134)

Ao destacar o processo descrito por Pooli e Costa (2004) como algo que precisa ser superado pelos educadores críticos, Gandin (2002) trata de

defender a importância da construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico. Neste sentido, Gandin (2002) destaca que este Projeto precisa conjugar uma precisa definição de rumos e de opções da escola, como o aspecto político, com competência educacional para concretizar essas opções na vida desta escola, ou seja, o aspecto pedagógico. Enfatiza, assim, a necessidade de elaborar este Projeto a partir da concepção de planejamento participativo (DALMÁS, 1994; GANDIN, 1994), pois o mesmo seria a “ferramenta” mais adequada, dentro da lógica da gestão democrática, na construção de ideais coletivos em escolas.

A gestão democrática pensada e implantada na RMEPOA integra o objetivo de concretizar a participação popular na cidade, adotada através de exemplos bem-sucedidos como o Orçamento Participativo, eleição para diretores nas escolas e constituintes escolares. O processo de mudança de uma mentalidade autoritária para uma participativa se estende a partir da idéia do pensar e trabalhar de forma colaborativa no sentido de construir a democratização nas relações com outras esferas mais amplas. A participação de cidadãos na elaboração e execução de políticas educacionais legitima a cultura democrática (MACHADO, 2006), o que Freire (1992) enfatiza como um movimento de “reinvenção da escola”.

Este movimento de “reinvenção da escola” na RMEPOA se dá a partir do processo de gestão e da reestruturação curricular promovida, tendo os ciclos de formação como centro destas mudanças. Tanto Rodriguez (2002) quanto Tilton (2003) destacam limites à construção de um fazer coletivo – fundamental na construção da proposta de ciclos de formação atribuída, sobretudo, ao modo de implantação e ao diálogo difícil que se estabeleceu entre as comunidades escolares e a SMEDPOA, sendo considerada pelas pesquisadoras como um dos “obstáculos” de maior relevância. Rodriguez (2002) afirma ainda que o obstáculo criado com a implantação gerou limitações para a compreensão e construção de “parcerias” dentro e fora das escolas da RMEPOA.

Tezzari (2002) revela que no estudo sobre as salas de integração e recursos (SIR), houve integração de professores e constituição de parcerias entre os professores preocupados com a aprendizagem de estudantes com necessidades especiais. Houve construção de espaços que permitiram aos professores discutirem os resultados e construir metodologias para atender este público nas escolas da RMEPOA, o que, de forma conseqüente, auxiliou no processo de promoção da inclusão. Esta possibilidade de construir parcerias entre professores também foi destacado em outras pesquisas realizadas na RMEPOA como significativas para concretizar a Proposta (OLIVEIRA, 2002; KOPZINSKI, 2002; XAVIER, 2003; SOUZA, 2004; ANDRADE, 2005; CONFORTO, 2006). Entendo estas parcerias como uma metodologia construída pelos professores como “estratégias de sobrevivência” diante de um contexto complexo para elaboração da inclusão de Portadores Necessidades Especiais, estudantes com dificuldades de aprendizagem e, ainda, para inserir a informática no espaço escolar. Já, os estudos que tematizaram o Serviço de Educação de Jovens e Adultos na RMEPOA, apresentaram uma noção de interdependência entre a construção da Proposta Pedagógica e o fazer coletivo entre professores e estudantes, de maneira participativa, em que o processo de ensinar e aprender torna-se dialético (LIMA, 2001; NASCIMENTO, 2001; VIEIRO, 2001).

Na pesquisa que buscou compreender a interação entre supervisores e professores na RMEPOA, Santos (2005) dá destaque à conduta “pró-coletivo” (p. 187). Esta conduta foi destacada pela autora na medida em que foi verbalizado pelos professores que havia desejo de compartilhar ações coletivas com seus pares e às supervisoras caberia promover o desafio de construir estas parcerias. As parcerias apresentadas pela autora entre supervisores e professores indicaram uma atitude colaborativa que no início envolveu conflitos e discordâncias até um “acordo” final. A autora enfatiza que esta conduta “pró-coletivo” reforça uma condição para o trabalho

coletivo, de que é preciso intencionalidade e sentimento de igualdade entre professores e supervisores.

O procedimento de revisão bibliográfica em teses e dissertações teve como objetivo identificar e compreender o que já havia sido escrito sobre trabalho coletivo na RMEPOA. De modo geral, é possível identificar que há um número significativo de estudos (dissertações e teses) que tematizam a RMEPOA ou aspectos referentes às mudanças curriculares propostas. O que pode ser apontado como comum em todos os estudos apresentados aqui é a centralidade que a PPP assume nas investigações sobre os mais diferentes temas. Destaco que a PPP, criticada ou defendida, é tomado pela academia como inovadora e merecedora de um número significativo de problematizações e reflexões.

Assim, busquei apresentar neste texto a revisão dos estudos em que houve referência ao trabalho coletivo na RMEPOA. Sublinho que, considerando-se que o trabalho docente coletivo é um dos pressupostos de concretização da PPP da RMEPOA, penso que as considerações ainda podem avançar significativamente à medida que houver um número maior de pesquisas.

#### 2.5.2 Do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS

De acordo com o levantamento apresentado por Molina Neto et al (2006), o número de teses de doutorado apresentadas no PPGCMH da UFRGS até o ano de 2005 era de nove (09) teses, passando para 14 no início de 2007. As dissertações de mestrado apresentavam em 2006 o número de cento e quarenta e sete (147) passando para 170 no início de 2007.

Destas pesquisas apresentadas no PPGCMH, algumas apenas investigam aspectos ligados a RMEPOA, mas sem o objetivo de compreender estes aspectos em relação à Proposta Político–Pedagógica desta Rede de

Ensino. Ritter (2003), por exemplo, apresentou estudo sobre um programa postural para escolares e Poletto (2001) pesquisou hábitos de vida e outros aspectos ligados à saúde dos alunos da RMEPOA. Outras investigações constroem suas interpretações no espaço pedagógico da RMEPOA e compõem estudos realizados pelo grupo de pesquisa F3P-EFICE. Estas investigações são, em ordem cronológica de apresentação, Günther (2000), Wittizorecki (2001), Bossle (2003), Santini (2004), Pereira (2004), Günther (2006), Silva (2007), Sanchotene (2007), Santos (2007) e Diehl (2007).

Ao investigar a formação permanente na perspectiva dos PEFI da RMEPOA, Günther (2000) destaca entre seus achados aspectos que transcendem a formação acadêmica e os cursos de aperfeiçoamento que este coletivo busca. Esta investigação ocorreu em um momento de grande movimentação na RMEPOA em função da implantação e ampliação dos ciclos de formação para todas as escolas de Ensino Fundamental, provocando manifestações diversas das comunidades escolares e, de maneira mais significativa para o estudo de Günther, dos PEFI.

Encontramos no estudo de Günther (2000) a interpretação de que há mais aspectos que permeiam o processo formativo deste coletivo docente. Ao mesmo tempo em que diferentes vivências e caminhos profissionais, assim como, o trabalho docente no cotidiano escolar complexo da RMEPOA é destacado pela autora, as ações de formação permanente são apontadas como uma possibilidade de repensar as práticas pedagógicas e as possíveis mudanças deste processo. A autora enfatiza, ainda, que a questão da autonomia do professorado merece atenção na medida em que seja organizado um processo de formação permanente dos professores fazendo com que sejam contemplados em seus interesses e se tornem construtores do próprio saber. Não há referência na interpretação da autora sobre a relação entre o trabalho docente coletivo e o processo de formação permanente. Porém, ao destacar a relevância da autonomia docente como possibilidade de obter maior participação na decisão sobre a formação, talvez

podéssemos pensar que, com a realização desta metodologia, poderiam surgir espaços para discutir o trabalho docente coletivo nesta Rede de Ensino.

Outro estudo já referenciado nesta tese por sua relevância e aproximação com meu objeto de estudo é o de Wittizorecki (2001). Ao se propor a investigar o que é ser professor, quais as expectativas e estratégias de ser professor na RMEPOA, o autor tece considerações significativas sobre o trabalho docente na RMEPOA. Assim como Günther (2000), que compreendeu a relação entre seu objeto de estudo e a prática pedagógica dos PEFI, Wittizorecki entende que a construção do trabalho docente dos professores que participaram de sua investigação configura-se articulada pelas marcas do contexto em que atuam, pelas pautas de organização escolar e curricular da RMEPOA e pelos próprios significados que atribuem à docência que exercem.

Embora se constitua como importante referência para minha investigação, Wittizorecki (2001) não aprofundou suficientemente a temática do trabalho coletivo. O autor destaca, apenas, que “cada professor constrói seu trabalho docente com poder decisório sobre o que fazer e como fazer”. Este entendimento de autonomia, explorado significativamente pelo autor, leva a compreensão de que, ao mesmo tempo em que cada um decide o que faz como quer, há comprometimento na construção de uma cultura colaborativa. Destaquei em Bossle (2003) que esta postura dos PEFI apontadas por Wittizorecki (2001) representa mais uma tendência ao isolamento do que uma concepção de autonomia, que é baseada na relação de interdependência com o outro (CONTRERAS, 2002; FREIRE; 1997).

De forma geral, o estudo de Wittizorecki (2001) apresenta considerações importantes para a investigação sobre a prática pedagógica e a formação de PEFI na RMEPOA. Nesta pesquisa, ao destacar a intensificação do trabalho docente a que este coletivo está submetido, é possível compreender os entraves em função do volume de trabalho e de ausência de

respaldo institucional (destacados em outras investigações do grupo de pesquisa F3P-EFICE que viriam após) na prática pedagógica cotidiana. Esta “intensificação”, destacada pelo autor, comprometeria além da sobrecarga por motivos diversos – ausência de tempo, desigualdades na organização de trabalho e distribuição de tarefas – o trabalho docente coletivo. Esta importante observação é uma contribuição à interpretação do sentido de redimensionamento do trabalho docente dos PEFI da RMEPOA na medida em que compromete o planejamento e a avaliação coletivos.

Na investigação sobre o modo como os PEFI da RMEPOA pensam e constroem a interdisciplinaridade – outro pressuposto da reestruturação curricular da RMEPOA - Pereira (2004) sublinha desde suas questões iniciais a relação de interdependência desta com o trabalho coletivo. Uma de suas questões de pesquisa trata de investigar “como o PEFI estrutura o planejamento em conjunto com os outros professores do coletivo docente”. Esse Autor percebeu através da realização de seu trabalho de campo que os trabalhos interdisciplinares são praticamente inexistentes, desta forma, buscou a compreensão sobre quais seriam os obstáculos que impedem a ação conjunta dos professores na busca interdisciplinar. Neste sentido, o destaque atribuído pelos professores participantes do estudo de Pereira foi a dificuldade de realizar trabalhos coletivos porque não têm a formação e a vivência desta prática e nem a disposição para sua construção no cotidiano complexo da RMEPOA, porém reconhecem como um meio de promover um relacionamento saudável entre os colegas.

Para Pereira (2004), algumas ações pedagógicas são identificadas com a interdisciplinaridade, mas se constituem ações isoladas, ou seja, o tema ou conteúdo que os PEFI, por vezes, lecionam, possui um potencial para ser trabalhado no conjunto do coletivo docente, mas é assumido individualmente pelo professor. O vínculo dos professores com as disciplinas ainda é muito forte, o que faz com que pensem antes em suas disciplinas e depois nos saberes articulados, o que se constitui na contramão da ótica do

conhecimento interdisciplinar. Nessa mesma linha de pensamento, o conhecimento interdisciplinar é ainda comparado a um auxílio disciplinar em que os professores trabalham conteúdos de outras disciplinas, favorecendo o aprendizado destas.

Pereira (2004) acredita que há potencial para a construção de trabalhos interdisciplinares na EFI da RMEPOA se houver a construção de espaços que permitam experiências que promovam uma atitude de colaboração em detrimento à promoção do isolamento. O espaço a que Pereira (2004) se refere é uma das limitações recorrentes nas investigações sobre este coletivo docente na RMEPOA (GÜNTHER, 2000; WITTIZORECKI, 2001; BOSSLE; 2003; SANTINI, 2004), destacando as reuniões pedagógicas e de formação como espaços privilegiados de encontros, aprendizagens e incentivo a atitudes de colaboração (HARGREAVES, 1996; 2000).

Santini (2004) encontra em sua investigação sobre o esgotamento profissional dos PEFI outra limitação para a construção do trabalho docente na RMEPOA. Para este autor, o trabalho docente dos participantes de sua pesquisa revelou-se como uma prática educativa marcada por sentimentos negativos que comprometem a qualidade do trabalho, acumulando com o passar do tempo, reações físicas, psíquicas, comportamentais e defensivas. Uma das conseqüências na prática educativa dos professores de Educação Física é a tendência ao isolamento pelo esgotamento na realização de sua atividade, o que torna mais difícil a aproximação com os colegas e de forma conseqüente, o trabalho docente coletivo.

Em outro estudo recente, Günther (2006) discute as tensões e reflexões relacionadas à prática pedagógica dos PEFI no currículo organizado por ciclos e as possíveis influências sobre suas práticas educativas. Retoma de forma significativa a relação de interdependência entre a Proposta Político-Pedagógico da Escola Cidadã e o trabalho docente coletivo (PADILHA, 2001; GANDIN, 2002), enfatizando a noção e a prática coletiva para que esta construção ocorra. Como já foi explicitado aqui anteriormente, a

Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã apresenta o trabalho coletivo na escola como um elemento fundamental para sua concretização. Neste sentido, também a implantação dos ciclos, dentro dessa perspectiva, assenta-se em um fazer coletivo de toda a escola e, em certa medida, de toda a comunidade escolar.

Günther (2006) sublinha que esta construção tem como protagonistas professores que tem uma biografia própria, muitas vezes sem o exercício de um trabalho efetivamente coletivo, o que representaria uma trajetória impregnada de habitus estabelecidos ao longo de vários anos de magistério. Desta forma, o trabalho na escola em relação ao conjunto de professores ou em particular com os pares da EFI, apresenta algumas nuances que foram se desvelando para a autora na medida em que se intensificava a convivência com os professores participantes em diferentes situações. É destacado no estudo de Günther que a expressão “o nosso coletivo” ou “o coletivo da EFI” chamaram a atenção em função da relação de pertencimento diferente em relação ao conjunto da escola, sublinhando que este posicionamento, no entanto, não ocorre de forma unânime, embora freqüente. Para esta autora existe hoje uma valorização do trabalho coletivo, mesmo por parte dos professores que consideram que suas escolas ainda têm uma longa trajetória nesse sentido, em que o “fazer isolado vem perdendo espaço para um fazer junto” (p. 264) e o caminho para uma nova concepção de autonomia decorre deste movimento em direção ao trabalho mais comprometido coletivamente.

Na realização de um estudo sobre o impacto das mudanças sociais percebidas pelos PEFI da RMEPOA em suas práticas educativas, Diehl (2007) aborda o trabalho coletivo na perspectiva do planejamento. Ao abordar o trabalho coletivo, esta autora procura localizá-lo na perspectiva dos significados atribuídos por este coletivo docente às possibilidades e limitações diante da organização do ensino por ciclos de formação, às reestruturações em nível de pessoal que esta organização comporta em seu

projeto e às possibilidades de construção de aprendizagens a partir dos conhecimentos que os estudantes trazem de sua cultura. Sendo que, para esta autora, estas diferentes interações que acontecem no espaço escolar seriam as que mais favoreceriam o trabalho coletivo e cooperativo, que permite encontros sob diferentes pontos de vista.

A partir da relevância destes grupos de pertencimento que podem ser identificados na escola, Silva (2007) destaca sua importância para o processo de identificação dos professores. Para esta autora, a noção do outro é fundamental para a compreensão deste processo de identificação, porque é socialmente construído através da reflexão, da autonomia e dos aspectos relacionais, também abordados por Diehl (2007) como significativos na identificação e reconhecimento dos outros. O trabalho coletivo pode ser entendido nesta perspectiva de interação e de reconhecimentos entre os professores de educação física e entre eles e professores de outras disciplinas. Silva (2007) destaca ainda que os PEFI participantes de seu estudo enfatizaram que o formato das reuniões realizadas na escola onde a pesquisa se realizou contribuiu para que não houvesse mais trabalho coletivo.

Esta crítica aos formatos de reuniões e a limitação decorrente deste para a aproximação entre os professores foi abordado por Wittizorecki (2001), Bossle (2003), Pereira (2004), Günther (2000; 2006), Silva (2007) e Sanchotene (2007). Esta temática das reuniões foi abordada em todos os estudos porque tem emergido de maneira significativa na fala dos PEFI da RMEPOA diante das possibilidades que a PPP pretende e das limitações que os coletivos docentes têm encontrado para organizar este espaço de fundamental importância para a construção de trabalho coletivo.

As reuniões pedagógicas e os encontros de formação dos professores têm se constituído em possibilidades de encontros e planejamentos para construção da PPP. Porém, os estudos citados acima têm apontado algumas limitações com relação a esta prática no cotidiano específico de cada uma

das escolas em que foi realizada investigação. Limitações tais como: a impossibilidade de encontros entre os professores de uma mesma disciplina, a sobrecarga e a intensificação docente.

As investigações realizadas até então sobre a prática pedagógica dos PEFI na RMEPOA possibilitam, através de estudos que abordam diferentes temáticas do trabalho docente construído pelos professores de EFI da RMEPOA, compreender a complexidade que envolve o trabalho docente coletivo para este coletivo docente. Outras investigações realizadas por integrantes deste grupo de pesquisa não abordaram o trabalho docente coletivo (SANTOS, 2007), mas contribuem na compreensão dos significados sobre o que os PEFI têm feito no contexto singular da RMEPOA.

Podemos sublinhar desta revisão nas Teses de doutorado e Dissertações de mestrado apresentadas ao PPGCMH e que tratam de compreender a prática pedagógica e a formação de PEFI na RMEPOA alguns apontamentos. Esses apontamentos podem ser pensados, em primeiro lugar, a partir da interpretação de que na medida em que foram sendo realizadas novas investigações, foi possível compreender a prática pedagógica deste coletivo docente sob a tematização de diferentes aspectos que a constituem e lhe dão sentido (formação permanente, trabalho docente, planejamento de ensino, interdisciplinaridade, esgotamento profissional). Em segundo lugar, podemos destacar que há uma PPP que busca construir coletivamente o ensino na RMEPOA. No entrecruzamento das percepções sobre como os professores vêem seu fazer cotidiano, é possível compreender os significados atribuídos por eles, permitindo identificar que há entraves de ordem institucional, política, individual, dos coletivos docentes na realização do trabalho docente coletivo.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

“A característica mais marcante do trabalho de campo antropológico como forma de conduta é que ele não permite qualquer separação significativa das esferas ocupacional e extra-ocupacional da vida. Ao contrário, ele obriga a essa fusão. Devemos encontrar amigos entre os informantes e informantes entre os amigos; devemos encarar as idéias, atitudes e valores como outros tantos fatos culturais e continuar a agir de acordo com aqueles que definem os nossos compromissos pessoais; devemos ver a sociedade como um objeto e experimentá-la como sujeito. Tudo o que dizemos, tudo o que fazemos e até o simples cenário físico têm ao mesmo tempo que formar a substância de nossa vida pessoal e servir de grão para nosso moinho analítico. No seu ambiente, o antropólogo vai comodamente ao escritório para exercer um ofício, como todo mundo. Em campo, ele tem que aprender a viver e pensar ao mesmo tempo”. (GEERTZ, 2001, p. 45)

A idéia de apresentar este capítulo sob o título de caminhos metodológicos é uma referência ao pensamento de Goldenberg (1997), para quem não há um único modelo de pesquisa, mas “caminhos possíveis” (p. 13), considerando-se mais a característica criativa do que o engessamento do método. Neste estudo sobre o trabalho coletivo dos PEFI da RMEPOA optei por um caminho metodológico amparado no viés qualitativo de pesquisa e, de maneira mais específica, na realização de uma etnografia e de uma autoetnografia.

#### 3.1 Caracterização do Estudo

Os investigadores que utilizam a pesquisa qualitativa realizam o tratamento das informações valorizando os procedimentos de coleta, como a observação, as entrevistas, as análises de materiais e documentos diversos, e a própria pessoa do investigador. Sobre esta visão, Molina Neto (1999, p. 112) afirma:

(...) o termo qualitativo é empregado para sustentar um leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos hermenêuticos que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana.

A abordagem qualitativa de investigação não se estabelece, portanto, mediante a operacionalização de variáveis, mas na compreensão do fenômeno em toda a sua complexidade e em seu contexto natural, habitual. Dessa forma, o investigador constitui-se no principal instrumento de coleta de informações, pois a imersão no contexto particular dos sujeitos da pesquisa permite a compreensão do que as pessoas fazem em seu ambiente habitual de acontecimento, no caso específico deste estudo, o cotidiano dos PEFI nas escolas escolhidas para a investigação.

Outra importante característica da investigação qualitativa é a compreensão dos significados do que as pessoas fazem (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Essa característica exige do investigador a habilidade de captar o dinamismo interno das situações, penetrando no mundo e na perspectiva dos participantes e das suas relações, seja através de palavras, de gestos, de sinais ou de símbolos. Contudo, destaco a ênfase de Denzin e Lincoln (2006) de que esta interpretação deve ser responsável a ponto de proporcionar leituras sobre os modos de vida e os significados atribuídos pelos outros e cuidadosa no que diz respeito ao investigador se tornar um representante da história de vida dos sujeitos participantes de pesquisas qualitativas.

Sobre este aspecto do cuidado com a informação coletada junto aos participantes de uma pesquisa, Brandão (2003, p. 19) destaca a idéia de que o pesquisador precisa “partilhar, compartilhar, coletivizar, socializar, conectar e interagir” de maneira que o outro – o participante do estudo – esteja integrado em um sentido de reciprocidade de saberes. Penso que esta preocupação é reveladora de uma concepção de pesquisa, ciência e conhecimento que temos compartilhado no grupo de pesquisa qualitativa F3P-EFICE e apresentado em estudos mais recentes como o de Günther (2006), Silva (2007), Diehl (2007), Sanhotene (2007) e Santos (2007). São caminhos que adotamos como grupo de pesquisa e que assumo, aqui

neste estudo, diante da realização de uma pesquisa científica de natureza qualitativa.

Optei, inicialmente, pela realização de uma etnografia em uma escola indicada pela assessoria pedagógica da SMEDPOA. Porém, fui chamado para assumir na condição de PEFI da RMEPOA e então decidi realizar uma autoetnografia na escola onde iria lecionar. Assim, realizei uma etnografia em uma escola e uma autoetnografia em outra escola. Este processo de decisões metodológicas será apresentado nas páginas seguintes deste capítulo do estudo. Assim, inicio pela apresentação da opção pelo caminho da etnografia.

### 3.2 Etnografia

Nas leituras realizadas sobre pesquisa qualitativa e sobre etnografia sublinho a dimensão da abrangência e do alcance que a etnografia alcançou nas ciências sociais. Geertz (2001) denomina de “perspectiva antropológica” este prestígio da antropologia sociocultural em diversas áreas do conhecimento e destaca sua adoção por muitos estudiosos e investigadores, mas ressalva sua preocupação com a identificação de uma mentalidade do trabalho de campo antropológico e com o aspecto metodológico dessas abordagens.

A preocupação de Geertz tem fundamento, porque a origem da investigação etnográfica está nos estudos antropológicos sobre a vida e a cultura dos povos, assim como, o tratamento qualitativo dessas informações, pois havia necessidade de uma interpretação de forma mais ampla do que a preconizada pela análise quantitativa. Assim, muitas áreas, entre as quais a psicologia e a educação, começaram a utilizar procedimentos de coleta de informações para os estudos que propunham investigar relações e comportamentos complexos e subjetivos. Neste sentido, Wolcott (1993, p. 128) apresentou uma lista do que não é etnografia: 1) A etnografia não é

uma técnica de campo; 2) A etnografia não é estar muito tempo em campo; 3) A etnografia não é simplesmente fazer uma boa descrição; 4) A etnografia não se cria mediante a obtenção e manutenção das relações com os sujeitos.

Ao enumerar o que considera que não seja etnografia, Wolcott demonstra preocupação com o emprego de procedimentos de forma isolada e desvinculada de seu requisito como orientação da interpretação cultural. Entendida como uma ciência da descrição cultural (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), a etnografia seria, primeiro e antes de tudo, uma proposta descritiva, na qual o investigador tenta ser fiel na hora de descrever e interpretar a natureza do discurso social de um grupo de pessoas (WILCOX, 1993). Para Geertz (1989, p. 15), o propósito do etnógrafo é fazer uma "descrição densa", profunda. Para tal, tem que se situar em uma posição que permita tanto observar as condutas em sua situação natural de acontecimento, quanto obter das pessoas que são observadas as estruturas de significados que informam e dão corpo ao comportamento naquele grupo, naquele contexto particular.

Baztán (1995) sublinha que etnografia é um estudo descritivo da cultura de uma comunidade ou de algum de seus aspectos fundamentais, na perspectiva de compreensão global da mesma. Ainda para Baztán (1995), essa compreensão global da identidade da comunidade investigada possibilita a dimensão ativa da etnografia. Essa dimensão transcende a possibilidade de uma etnografia meramente descritiva à medida que o investigador pode vislumbrar soluções para os problemas do grupo estudado a partir da compreensão dos significados atribuídos pela comunidade.

Para tentar compreender os significados culturais dessa comunidade, Baztán (1995) se refere à perspectiva do observador no campo como *êmica*, representando a descrição do investigador do ponto de vista das pessoas da comunidade, portanto interna, por representar a perspectiva dos sujeitos da pesquisa, e a *ética*, do ponto de vista exterior, representando a perspectiva do que o investigador vê, ouve, fala e sente. Para Geertz (1997), a perspectiva de análise pode ser melhor entendida se vista em termos de uma

distinção entre os conceitos de experiência próxima, como a definição por parte de uma pessoa da comunidade sobre o que os seus semelhantes vêem, sentem, pensam, imaginam, e de experiência distante, o que o investigador faz na comunidade, como procedimentos e técnicas específicas para compreender a cultura, o modo de vida e as relações dessa realidade específica.

Dessa forma, a etnografia pode ser entendida como a descrição ou reconstrução analítica de caráter interpretativo da cultura, das formas de vida e da estrutura social de um grupo (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996). A imersão do investigador no cenário natural dos acontecimentos e das relações que se travam na comunidade para recolher informações não se limita só aos procedimentos e técnicas usuais da perspectiva etnográfica, mas também à capacidade do investigador de perceber, descrever, interpretar e explicar o modo de vida das pessoas e de tornar o relatório dessa investigação capaz de possibilitar ao leitor a reconstrução do cenário. Deste modo, o trabalho de campo que será descrito a seguir marca o início da etnografia.

### 3.2.1 Trabalho de Campo Etnográfico

O trabalho de campo configurou-se a partir dos primeiros contatos com a SMEDPOA, passando por um prolongado período de permanência na escola e culminando com a saída do campo de investigação após o final da coleta de informações.

Esta configuração do trabalho de campo se constituiu desde os primeiros contatos estabelecidos com a possibilidade de obter informações, da negociação de acesso, não se limitando apenas ao período estabelecido para a coleta de informações, de imersão no contexto particular da escola. Dessa forma, fica caracterizado o pressuposto da etnografia, em que o principal instrumento de coleta das informações é o próprio investigador,

conjugado, mas não restrito, ao uso das técnicas para obtenção de informação (CRUZ NETO, 1994), como a observação participante e a entrevista semi-estruturada. Ressalto, ainda, a relação dialética estabelecida entre o investigador e a teoria, como compreensão das informações e dos significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa na dinâmica dos acontecimentos em seu locus.

Desde os primeiros contatos com a SMEDPOA, e ao longo de todo o trabalho de campo, fiz meus registros e anotações no diário de campo. Esses registros das observações e considerações foram realizados em 12 diários<sup>12</sup>, pequenas cadernetas de 100 folhas cada. Pode parecer muito material de coleta, mas é proporcional ao período de tempo que permaneci realizando a investigação. O trabalho de campo com os PEFI participantes teve início em outubro de 2006 e se estendeu até dezembro de 2007.

O trabalho de campo de uma etnografia possibilita ao investigador o fortalecimento dos laços de amizade (CRUZ NETO, 1994) e dos compromissos firmados entre o investigador e os colaboradores da pesquisa, de retorno do estudo e das considerações realizadas sobre a sua prática educativa. Contudo, algumas atitudes são convenientes de serem adotadas pelo pesquisador para evitar o corporativismo e o etnocentrismo. Sublinho o envolvimento com os sujeitos da pesquisa e com o cotidiano da investigação, como uma forma apaixonada e responsável de realizar este estudo. O movimento de estranhamento (ANDRÉ, 1995) é considerado uma das formas de lidar com essas situações, preservando o rigor científico necessário na análise, interpretação, compreensão e explicação do objeto de estudo. Esse exercício de estranhamento foi realizado de forma constante durante todo o processo de coleta das informações, no esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Considero, portanto, que o estranhamento com as situações possibilitou lidar com as percepções e

---

<sup>12</sup> Nestes 12 diários de campo há anotações da etnografia e da autoetnografia.

opiniões anteriormente formadas<sup>13</sup>, como um exercício crítico e reflexivo, levando em conta o referencial teórico e o emprego de procedimentos metodológicos específicos, como a aproximação dessas informações. Informações essas que começaram a ser coletadas desde o início do processo de negociação ao acesso às informações e à cultura escolar.

### 3.2.2 Negociação de Acesso

A escolha pela RMEPOA como lócus de estudo se estabeleceu em função das reestruturações curriculares que promove no âmbito do ensino público, sendo referência até mesmo fora do Brasil. Cito, aqui, algumas dessas reestruturações, como: a valorização do ensino público e gratuito, a oposição ao modelo neoliberal na educação – contraponto à mercoescola (AZEVEDO, 1999), a participação da comunidade na escola através dos conselhos escolares e do orçamento participativo como propostas de gestão, as inovações pedagógicas representadas pelos ciclos de formação, os complexos temáticos, os planejamentos coletivos e a possibilidade de interdisciplinaridade, mas, principalmente, o objeto deste estudo que é o trabalho docente coletivo na perspectiva dos PEFI.

A negociação de acesso às informações, às escolas e aos PEFI que participaram deste estudo iniciou no ano de 2006. Nesse ano, realizei contato com a assessoria de Educação Física da SMEDPOA para obter maiores informações e me aproximar das escolas. Destaco que este setor foi atencioso e colaborou significativamente com as informações preliminares, acesso aos documentos e às escolas. Neste diálogo com os assessores da

---

<sup>13</sup> Antes mesmo de iniciar o trabalho de campo, realizei o exercício de elaboração do que esperava encontrar na investigação sobre o tema trabalho coletivo dos PEFI. Baseado na minha própria experiência profissional, no contato com colegas e leituras realizadas até então. Pode-se chamar de uma lista de pré-conceitos sobre o objeto de estudo, material de grande utilidade para reflexão, na perspectiva dialética de experiência próxima e experiência distante que propõe Geertz (1997).

SMEDPOA, que foi realizado em diferentes momentos desse ano, foi indicada uma escola que já desenvolvia um projeto de trabalho coletivo.

Tendo esta informação dos assessores da SMEDPOA sobre esta escola, procurei informações complementares sobre a mesma. Acessei o site da referida Secretaria de Educação<sup>14</sup> onde há informações sobre as 93 escolas que compõem a RMEPOA. Na página da escola escolhida encontrei informações preliminares sobre o histórico desta escola, os ciclos de formação, a equipe que compõe a escola, o ambiente físico, os projetos desenvolvidos e a sua localização. Este procedimento foi fundamental para organização da “documentação prévia” (REBOREDO, 1995, p. 122) do trabalho de campo. Através destas informações foi possível iniciar esses primeiros movimentos de leitura sobre esta escola, já que não a conhecia e nem havia tido referências anteriores sobre ela. Ao me aproximar destes documentos, também foi possível buscar a aproximação à escola e a análise dos diferentes artefatos culturais desta comunidade escolar.

Observei desde o início deste procedimento de análise no site desta escola que sua localização era distante de minha residência. Este fato poderia ter contribuído com a escolha de outra escola, mais próxima de minha casa, porém a indicação da assessoria e essas primeiras informações coletadas no site permitiram identificar fragmentos de uma cultura colaborativa nesta escola. Neste sentido, a leitura de Moll (2000) corroborou com a primeira análise e reforçou a existência desta cultura na escola e entre esta escola e a comunidade. Portanto, a confirmação da escolha desta escola para a realização do estudo se deu a partir de aproximações com documentos disponibilizados em meio eletrônico e em investigações realizadas anteriormente neste espaço (MOLL, 2000, TITTON, 2003). Defini, desta maneira, que esta seria a escola onde realizaria a etnografia.

---

<sup>14</sup> Disponível em <http://www.portoalegre.rs.gov.br/smed> e posteriormente em <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/>

O processo de negociação de acesso às informações preliminares junto à assessoria de EFI da SMEDPOA, a análise preliminar de documentos alcançados, as orientações iniciais sobre a existência de trabalho coletivo e a visita ao site desta escola, foram importantes para sua escolha na realização da etnografia. Foram adotados também outros critérios para a escolha desta escola, como a representatividade tipológica ao considerar o tamanho da escola, uma vez que a mesma é uma escola pequena, com menos de quatrocentos estudantes. Outro critério foi o tempo de funcionamento da escola, vinte e um anos, portanto, podemos considerá-la um meio termo entre escolas mais antigas (com mais de cinquenta anos) e mais recentes (com menos de dez anos). Destaco ainda, os critérios: haver apenas dois PEFI na escola e nenhum estudo do grupo de pesquisa F3P-EFICE ter sido realizado anteriormente nesta escola.

Ainda durante o ano de 2006 apresentei-me à escola escolhida acompanhado de um dos assessores da área da Educação Física. Esta escola recepcionou-nos muito bem e o PEFI que estava naquele dia e turno mostrou-se interessado em participar do estudo. Em diálogo com a Equipe diretiva apresentei o estudo, seus objetivos e a perspectiva metodológica que escolhi para sua construção. A diretora da escola revelou a preocupação da escola com os sucessivos estudos que são realizados por lá e questionou sobre o “comprometimento ético” que eu assumiria com a escola. Disse-lhe que em nossos estudos – do grupo F3P-EFICE – nos preocupamos também com esta questão e assumimos o compromisso de validação e devolução das informações e achados de pesquisa. A diretora informou, então, que levaria para a reunião e me telefonaria posteriormente para apresentar a decisão da escola. Noto desde esta solicitação que há preocupação com decisões de caráter coletivo. Duas semanas após meu contato com a escola, recebi um telefonema dizendo que estava tudo certo e que poderia realizar o estudo lá.

A partir desta confirmação da direção, dirigi-me até a escola para conversar com os PEFI pessoalmente. Era um dia de reunião pedagógica e

fui apresentado aos dois pela direção. O PEFI que já me conhecia da visita anterior informou que havia falado com a colega de disciplina sobre a realização do estudo. Assim, apresentei aos dois PEFI o que pretendia com o estudo e de que maneira ele ocorreria. Destaco que além da boa recepção dos dois PEFI desta escola, percebi, desde o início, uma grande disponibilidade para conversar sobre a escola e o trabalho coletivo que realizam, pois eles transmitiram, usando algumas palavras de tom qualificativo como “muito bom” e “muito legal”, admiração e engajamento no projeto pedagógico construído na escola.

Sendo dois os PEFI existentes nesta escola, ambos aceitaram participar deste estudo demonstrando interesse significativo em falar sobre suas vivências. Assim, os nomes dos PEFI participantes da etnografia foram alterados para garantir do sigilo da fonte, passando para a denominação de Ana e Rodrigo.

Rodrigo se formou em EFI no ano de 1975, na Escola de Educação Física da UFRGS. Trabalhou inicialmente em atividades fora da EFI e em 1981 iniciou sua trajetória docente como PEFI em escolas públicas e privadas. Iniciou sua caminhada na RMEPOA e na escola onde esta etnografia foi realizada para atuar no ano de 1991. Tem um regime de 40 horas semanais nesta escola e não atua profissionalmente em nenhum outro espaço. Prevê sua aposentadoria para o ano de 2009.

Ana se formou em EFI no ano de 1992, na Escola de Educação Física da UFRGS. Trabalhou inicialmente com recreação hospitalar em um sanatório de Porto Alegre. Ingressou na RMEPOA e na escola onde esta etnografia foi realizada no ano de 1998. Atua nesta escola com um regime de 20 horas semanais e em outra escola da RMEPOA com mais 20 horas semanais.

Além de Ana e Rodrigo, considerei relevante a participação de uma colaboradora privilegiada para compreender os significados atribuídos ao trabalho docente coletivo que é construído na escola. Deste modo, incluí a participação de uma integrante da equipe diretiva da gestão referente ao ano

letivo de 2007 nesta etnografia. A participação desta professora se estabelece na busca de compreensão das informações sobre o processo não somente de construção das práticas educativas, mas, de maneira significativa, sobre a gestão do processo de construção do trabalho docente coletivo que é realizado nesta escola. Ao longo da realização do estudo foi possível identificar a escolha acertada desta colaboradora, pois sua disponibilidade para dialogar em diferentes momentos dos anos letivos de 2006 e 2007, além de sua visão do processo de gestão, foi significativa para minha interpretação sobre a cultura e o fenômeno do estudo neste local e com estas pessoas envolvidas.

O nome fictício desta colaboradora privilegiada é Bibiana. Bibiana se formou em Pedagogia/supervisão escolar na PUCRS em 1989. Tem especialização em Educação Infantil. Ingressou na RMEPOA em 1990 e nesta escola em 1999. No final de 2007 deixou a equipe diretiva e, ao contrário de muitos professores que assumem esta condição nas escolas da RMEPOA, não pretendia deixar a escola, mas, justamente, retomar suas atividades docentes junto ao primeiro ciclo.

Destaco, ainda, que o nome fictício da escola foi decidido durante o desenvolvimento do trabalho de campo, à medida que fui me aproximando e aprofundando as informações coletadas na escola e com os PEFI participantes. Assim, o nome Ilha de utopia foi extraído da obra "Utopia", de Thomas More (1999), como alusão a um lugar onde são construídas práticas sociais que visam à compreensão e às vivências da coletividade.

### 3.2.3 Instrumentos de Coleta das Informações

Apresento, nesta parte do estudo, a minha opção pelos procedimentos e instrumentos que utilizei no processo de coleta das informações. Na investigação etnográfica, o principal instrumento de coleta das informações se constituiu na pessoa do próprio investigador, somado à sua capacidade de

descrever, compreender, interpretar e explicar as informações do trabalho de campo, através das técnicas de coleta utilizadas, como a observação participante, a entrevista semi-estruturada, o diário de campo e a análise de documentos. Inclui significativamente, a capacidade de escuta do investigador, que se traduz em procedimento metodológico (MOLINA e MOLINA NETO, 2002), no sentido de estar atento e aberto à comunicação entre os sujeitos e o contexto de pesquisa.

A opção por esses instrumentos de coleta de informações ocorreu em função de sua coerência ao delineamento da pesquisa e ao atendimento das características do problema de investigação. O estudo caracterizado como de natureza etnográfica pressupõe a coleta de informações como um “método interativo” (GOETZ e LECOMPTE, 1988, p. 125), pois é baseado na interação pessoal entre o investigador e os sujeitos como forma acessível de obtenção das informações necessárias para o estudo. Neste sentido, apresento, a seguir, as características e a utilização desses instrumentos para a coleta das informações do processo de investigação.

#### 3.2.4 Observação Participante

Dentre as técnicas de coleta de informações que a etnografia oferece, a observação participante é uma ferramenta de extrema importância ou a mais importante (TRIVIÑOS, 1987; TAYLOR e BOGDAN, 1996; BOGDAN e BIKLEN, 1994; WOODS, 1995; BAZTÁN, 1995; ANDRÉ, 1995), justamente porque a observação tem a intencionalidade de ser participante, como afirma André (1995, p. 28), “(...) parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Esse processo de interação, ao usar a observação participante que se estabelece entre o investigador e o objeto de estudo, tem o investigador como principal instrumento de coleta das informações na pesquisa do tipo

etnográfica. Cabe ao pesquisador, além da condição do uso dos sentidos com vistas a perceber a realidade e as interações pessoais, ser o mediador entre as informações da coleta e o emprego dos instrumentos ao longo de todo o processo de investigação. O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências próprias como instrumento de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoais (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26) adquirem grande importância na utilização da observação participante.

A observação participante consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade (GIL, 1985). Parte do princípio da obtenção das informações na perspectiva dos sujeitos investigados, das definições de realidade dos indivíduos e os constructos que organizam seu mundo particular. Essa inserção no mundo cotidiano dos sujeitos pesquisados é o que permite compreender o que eles fazem, os seus comportamentos nas situações cotidianas, as suas expressões verbais e não-verbais, os seus sentimentos, as suas crenças, as suas interações pessoais, as suas relações de poder e as suas concepções sobre o fenômeno estudado, pressupondo um grande envolvimento do pesquisador no dia-a-dia do locus do estudo.

A advertência sobre este grau de participação, de envolvimento com o trabalho e com os sujeitos da pesquisa é sublinhada por Taylor e Bogdan (1996); Bogdan e Biklen (1994); Lüdke e André (1986). A preocupação é de que a participação que começa de forma discreta passe a se tornar uma forma de cooperação com o grupo investigado, no sentido de estabelecer um envolvimento com os participantes da pesquisa, que acabe por ajudá-los em suas atividades cotidianas. Essa implicação pessoal no mundo dos sujeitos prejudica a capacidade de coletar as informações de forma a manter um certo distanciamento, como afirma Woods (1995), o investigador corre o risco de "tornar-se nativo".

Esse grau de envolvimento com os sujeitos, que acontece com a identificação do investigador até o ponto de defender os valores e atitudes dos participantes, compromete a análise das observações. O objetivo prioritário do investigador na pesquisa do tipo etnográfico não é ser considerado um igual, mas ser aceito na convivência cotidiana dos participantes. Através dessa interação pessoal com os participantes é que o investigador busca compreender os aspectos rotineiros, os conflitos, os rituais, os gestos dos participantes do estudo.

Sobre essa relação entre o investigador e os sujeitos da pesquisa é que Molina Neto (1999) afirma ser a observação participante uma técnica que demanda grande complexidade em seu entendimento, desenvolvimento e uso, pois se baseia no pressuposto reflexivo entre as subjetividades do investigador e dos informantes. Sobre essa atitude do investigador em relação à realidade, Geertz (2001) afirma que deve ser estabelecida uma atitude única durante o processo de investigação, que alie o esforço de uma atitude engajada com a analítica, e que esse movimento é que deve ser considerado como distanciamento ou desprendimento para a coleta das informações com os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, a participação do observador se limita à observação e registro dos acontecimentos, sem emitir juízos de valor na elaboração da descrição do fenômeno estudado.

Para Negrine (1999), outro elemento que merece atenção durante a realização das observações do tipo participante é a profundidade dessas observações. O investigador deve ter clareza sobre o que é significativo de ser observado em determinadas situações, conforme os objetivos do estudo. Lüdke e André (1986) sublinham que o foco de observação deve ser orientado desde o início da investigação por aspectos relevantes, que possibilitem uma análise completa do problema. Essas considerações remetem à necessidade de o investigador em delimitar o que vai observar, para não se perder observando o que não é relevante para o estudo, como

alguns movimentos que acontecem na escola que podem desviar-lhe a atenção.

Durante o trabalho de campo procurei um equilíbrio entre as observações das reuniões, as aulas de EFI e outros momentos de circulação livre pela escola, como, por exemplo, na sala dos professores ou no refeitório. Considerando que as primeiras observações foram realizadas de forma mais aberta, a focalização no fenômeno do estudo ocorreu de modo progressivo, conforme o andamento da investigação e a reflexão sobre as informações recolhidas. Nas observações abertas, considerei importante, para a compreensão do fenômeno de estudo, participar de todas as situações cotidianas dos PEFI na escola, não me limitando às aulas, mas participando de reuniões, intervalos, recreios, conselhos de classe e demais atividades que este coletivo docente se envolve no seu fazer cotidiano.

O trabalho de campo nesta escola teve seu início a partir dos primeiros contatos estabelecidos. Assim, posso considerar que desde o primeiro dia em que fui até a escola junto com o assessor da área de EFI da SMEDPOA, já estava observando e fazendo anotações em diário de campo. As observações foram realizadas de outubro de 2006 até dezembro de 2007.

As observações foram realizadas nos turnos da tarde. Na maioria das vezes, consegui ir até a escola uma vez por semana, privilegiando o dia de reuniões, onde ocorria o encontro de todos os professores do turno da tarde e, principalmente, quando se encontravam os dois PEFI sujeitos de pesquisa do estudo. Contudo, em algumas vezes fui até a escola em dias em que não haveria a reunião pedagógica para acompanhar aulas de EFI sem redução de horário.

Os registros das observações eram realizados ao mesmo tempo em que percebia os acontecimentos no espaço da escola, de modo a não correr o risco de perder alguma informação significativa, já que, como afirma Silva (2000), a memória é "traíçoeira". Nesta etnografia os registros foram o mais descritivo possível, de forma que pudessem reconstruir o cenário e o que as

peças faziam naquele momento e naquele lugar. Procurei passar o maior tempo possível com os PEFI, não me limitando aos registros de horários específicos, mas ao turno em que aconteciam as práticas educativas. Ao me deslocar para realizar as observações, levava sempre comigo uma caderneta, usada como diário campo, duas lapiseiras, grafite de reserva e uma caneta. Organizei-me para realizar as observações procurando chegar às escolas no início de cada turno letivo, para observar, desde o horário de entrada, os acontecimentos e as situações cotidianas de cada escola.

O longo período de permanência no convívio nesta escola, um ano letivo, se constituiu como um processo de aprendizagens. Ao mesmo tempo em que observava os professores participantes do estudo, procurei compreender o seu fazer pedagógico, confrontando-o freqüentemente com minha própria prática educativa nas situações em que presenciava. Esse exercício reflexivo permitiu-me fazer uma releitura da minha própria prática educativa à medida que aprofundava a convivência com os PEFI desta escola, seus hábitos, suas convicções, suas dificuldades e suas expectativas.

A aceitação da convivência por parte dos professores participantes ocorreu durante todo o trabalho de campo, fator de extrema importância para o processo de investigação. Do mesmo modo, foi boa a acolhida da direção, supervisão, coordenação pedagógica, coletivo docente e funcionários. O acesso aos mais diversos momentos sempre foi facilitado, não havendo constrangimentos ou qualquer manifestação de reprovação. A presença de um investigador na escola foi motivo de manifestações diversas, todas de respeito e confiança.

As observações aconteceram em diversos momentos e situações do trabalho de campo. Para compreender a concepção de trabalho coletivo e sua construção pelos PEFI da RMEPOA, participei de todas as atividades diárias de seu trabalho docente. As aulas de EFI foram importantes para a observação da prática educativa. No início foram realizadas observações

abertas, na tentativa de familiarização com o contexto, com as questões de pesquisa e para a elaboração das pautas de observação.

Destaco a intencionalidade do olhar para que não ficasse observando qualquer coisa. Assim, elaborei aspectos relevantes sobre o fenômeno que poderiam ser observados nas aulas de EFI. Tornou-se importante estar sempre na escola quando o professor participante chegava, para confirmar a autorização para observar a aula e acompanhar, desde o princípio, os seus movimentos de preparação e de execução da aula propriamente dita. Em algumas vezes, os PEFI me apresentaram aos alunos dizendo quem eu era e o que estava fazendo na escola. Em outros, procurei um lugar que me permitisse observar todo o espaço e escutar o que falavam. Um local nem tão próximo que inibisse o professor participante e nem tão afastado que dificultasse observar tanto o que é mais aparente quanto o que é mais discreto, como um pequeno gesto, sinal ou código daquele grupo.

A observação participante como técnica de coleta das informações para este estudo, além de ser um procedimento que exigiu atenção, percepção e memória para observar as mais diversas situações da realidade desta escola, proporcionou a participação como observador nesses acontecimentos.

### 3.2.5 Entrevistas

A técnica da entrevista como forma de obtenção de informações é amplamente utilizada pelas mais diversas áreas de conhecimento que tratam dos problemas humanos e que devem ter contato direto com as pessoas. Acompanhamos diariamente pelos meios de comunicação o uso da técnica da entrevista por jornalistas para a obtenção de informações. Os princípios e métodos da entrevista, adotados no Jornalismo, são os mesmos que pautam a utilização pelos pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, porque devem ser entendidos como algo mais do que a simples técnica de obter

respostas pré-pautadas, configurando-se como possibilidade de inter-relação, de interação social ou de diálogo (MEDINA, 1995, p. 05).

Para Lüdke e André (1986), a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e o entrevistado. Neste sentido de interação social, para a coleta de informações deste estudo optei pela utilização de técnicas como a observação participante e a entrevista semi-estruturada, porque quando associadas constituem-se nos mais importantes instrumentos da pesquisa qualitativa (WOODS, 1995; BOGDAN e BIKLEN, 1994; GÓMEZ, FLORES, JIMÉNEZ, 1996; GOETZ e LECOMPTE, 1988). As informações recolhidas ao longo do trabalho de campo e os registrados nos diários constituíram-se em fontes de informações para a elaboração do roteiro de entrevista semi-estruturada.

A entrevista semi-estruturada se transforma, portanto, em diálogo entre o pesquisador e o pesquisado. Partindo do princípio do diálogo, elaborei previamente as perguntas do roteiro de entrevista, levando em consideração, também, o caráter de flexibilidade da entrevista semi-estruturada, que permite aos participantes incluir contribuições relevantes, acrescentar novas questões sobre o estudo ou reformular determinada pergunta.

As observações realizadas foram importantes para a construção do roteiro de entrevistas e para a elaboração de questionamentos específicos sobre acontecimentos registrados no diário de campo. Dessa forma, solicitava que os participantes falassem sobre determinada situação ocorrida, na tentativa de compreender os significados que atribuem às suas práticas educativas. Esse recurso flexível do roteiro de entrevistas permitiu realizar constantes reflexões sobre os questionamentos à medida que os realizava. Essa forma dinâmica possibilitou que cada entrevista pudesse ser mais profunda que a anterior, tendo sempre clareza dos objetivos e do foco do estudo.

Realizei quatro entrevistas nesta escola, uma com a PEFI Ana, duas com o PEFI Rodrigo e outra com a colaboradora privilegiada do estudo. O primeiro procedimento adotado foi solicitar a reserva do material para a realização das entrevistas no grupo de pesquisa F3P-EFICE (um gravador e uma transcritora). A seguir, fui marcando as entrevistas com os professores, sondando suas disponibilidades de tempo e os locais para a sua realização. Neste período adquiri um aparelho de MP3, que também utilizei para gravar as entrevistas.

O período de realização das entrevistas foi mais ao final do trabalho de campo, entre os meses de novembro e dezembro de 2007. Adotei esta estratégia porque pensei que, com o contato do trabalho de campo mais prolongado e com o avanço das leituras sobre trabalho coletivo e o projeto da escola, poderia construir um diálogo mais significativo para os objetivos de pesquisa.

Realizei duas entrevistas com o PEFI Rodrigo porque em sua primeira entrevista houve aspectos importantes que poderiam ser aprofundados, o que, talvez, possa caracterizar este procedimento como uma entrevista em profundidade. Ao escutar a entrevista em casa, durante o processo de transcrição, percebi que poderia retomar alguns destes aspectos. Assim, marcamos uma nova data na semana seguinte e realizamos um diálogo mais aprofundado sobre algumas questões. No início da segunda entrevista com ele eu expus as questões que gostaria de retomar, propus a questão inicial e ele foi falando livremente, quase sem interrupções, constituindo-se em uma entrevista aberta. Caracterizo esta última entrevista como uma possibilidade significativa de aprendizagem sobre a técnica de entrevista.

Sempre me desloquei para as entrevistas levando comigo pilhas e fitas de reserva para o gravador e para o aparelho de MP3 e também os diários de campo. Procurei chegar cedo e me preparar para a entrevista, confirmar o local e aguardar relendo os diários, o que foi importante para retomar as

situações observadas ou descrever minha expectativa com relação à entrevista.

As entrevistas foram realizadas na própria escola em que realizei o estudo. Uma entrevista foi realizada na sala da direção da escola, outra na sala de reuniões e as outras duas foram na brinquedoteca da escola, sendo que todos estes ambientes eram silenciosos o suficiente para a realização das gravações e para manter a atenção nas questões da entrevista.

O procedimento de entrevista foi explicado para todos os participantes antes da realização da mesma. As gravações foram realizadas sempre com a autorização dos participantes, utilizando um gravador de uso profissional e um cronômetro para marcar o tempo de cada entrevista e saber quando seria necessário virar a fita de lado e não interromper a fala do participante. A duração média das entrevistas foi de trinta e oito minutos a cinquenta e oito minutos. Procurei observar os cuidados na realização das entrevistas para que não ultrapassasse uma hora de duração, porque a concentração pode ser prejudicada. Para lidar com o que denomina "atenção flutuante", Thiollent (1980) sugere que o entrevistador se mantenha atento não apenas ao roteiro de entrevista, mas também aos gestos, expressões, entonações, hesitações, sinais não-verbais, enfim, a toda a comunicação não verbal que se estabelece ao longo da realização da entrevista.

Para cada participante do estudo foi enviado por e-mail um arquivo em MP3 com a gravação de sua entrevista e uma cópia impressa com a transcrição da mesma, para que pudesse retomá-la, corrigi-la ou acrescentar-lhe aspectos que julgasse necessários. Não houve por parte de nenhum dos participantes este retorno. Todos aprovaram e confirmaram as informações e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido<sup>15</sup> que lhes foi entregue.

---

<sup>15</sup> Consta nos apêndices ao final deste estudo.

### 3.2.6 Diálogos

Desde os primeiros contatos de negociação de acesso junto à assessoria de EFI da SMEDPOA, à escola, junto aos PEFI, até a realização do trabalho de campo de mais de um ano letivo de duração, foram construídos diálogos com diferentes pessoas. O diálogo, entendido como fala entre duas ou mais pessoas, pode ser traduzido pela informalidade da situação do contato do etnógrafo com pessoas que tem algum envolvimento com o que é investigado (SILVA, 2000). Para esse autor (2000), o diálogo é o que o etnógrafo faz ao estabelecer contatos através do trabalho de campo.

Deste modo, ao longo do trabalho de campo na Ilha de utopia, fui estabelecendo contatos e construindo diálogos com os dois PEFI, com a colaboradora privilegiada, com a supervisão pedagógica e com outras professoras. Entendo que estes diálogos, talvez em função da informalidade ou da espontaneidade dos momentos em que ocorreram, constituem-se em importantes instrumentos de coleta, na medida em que são registrados em diário de campo e permitem interpretar a própria “tradução” que fazemos de alguns aspectos daquela cultura, considerando-se que o que é dito, o lugar, a hora e o momento apropriado articulam-se de maneira indissociável (SILVA, 2000, p. 60). Sublinho que estes registros dos diálogos se constituíram como fragmentos importantes ao longo do processo de análise e no processo de construção do texto etnográfico para a compreensão dos significados atribuídos sobre o trabalho coletivo na escola Ilha de utopia.

### 3.2.7 Análise de Documentos

Este procedimento utilizado na pesquisa complementa e se diferencia dos demais procedimentos adotados até então nesta investigação. Complementa como fonte de informação da pesquisa, associada às técnicas de coleta como a observação participante e a entrevista semi-estruturada.

Diferencia-se porque ao contrário dos outros dois instrumentos citados, que pressupõem uma interação com os sujeitos participantes, a análise de documentos provém de fontes de “papel” (GIL, 1985), incluindo registros, atas de reuniões, planejamentos, planos e notas de lições, documentos confidenciais, manuais, periódicos, revistas, arquivos, cartas, fichas de trabalho e fotografias.

Para Lüdke e André (1986), a análise de documentos representa uma fonte “natural” de informação. Para essas autoras, os documentos constituem valiosas fontes de informações por surgirem num determinado contexto e fornecerem informações sobre esse mesmo contexto. Na perspectiva de estudos do tipo etnográficos como este, os documentos tornam-se importantes porque possibilitam examinar, identificar e compreender o que é documentado pelos PEFI, cotejando com o que eles dizem e fazem (MAGNANI, 2001) no seu cotidiano nas escolas.

Desta forma, destaco que a análise de documentos realizada já foi apresentada como seção do capítulo onde apresento o referencial teórico deste estudo. Este procedimento foi importante na medida em que tornou possível aproximar os discursos oficiais, expressos nos documentos da SMEDPOA, dos documentos da escola e dos professores.

Após apresentar neste capítulo os caminhos metodológicos que realizei e assumi para a compreensão dos significados dos PEFI sobre o trabalho docente coletivo construído por eles na escola Ilha de utopia, gostaria de destacar um aspecto significativo sobre o processo e as técnicas empregadas nesta etnografia. Assim, para Geertz (1989, p. 15):

Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia. E é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as

técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento.

Desta forma, a apresentação de maneira detalhada, neste capítulo, dos procedimentos de coleta das informações adotados para a realização deste estudo, não tem intenção de representar a prática etnográfica como uma mera “questão de método”. Intenciono descrever o empreendimento do trabalho de campo etnográfico, de convivência prolongada com o grupo estudado, da compreensão sobre os hábitos, crenças, atitudes e valores “lidos por sobre seus ombros” (GEERTZ, 1989), que assumimos e pelo qual empregamos algumas técnicas de coleta e não outras para, de alguma maneira, “reconstruir a realidade” no texto que se lê.

### 3.3 Autoetnografia

#### 3.3.1 Aproximando-me da Autoetnografia

Até o final do ano de 2006 eu tinha a clareza de que realizaria uma etnografia em uma escola já escolhida e contatada – a Ilha de Utopia – para compreender o trabalho coletivo dos PEFI da RMEPOA. Contudo, no início do ano de 2007 foi divulgada no diário oficial do Município de Porto Alegre a minha nomeação como PEFI desta Rede de Ensino em concurso público realizado no ano de 2003.

Entre conversas com minha esposa sobre se assumiria mais estas horas de trabalho na minha já atribulada atividade profissional para aquele ano (2007), foi a primeira vez em que pensei em realizar uma autoetnografia. Ao discutir com meu orientador sobre estas questões, ao mesmo tempo em que ouvia as pessoas que fazem parte da minha vida sobre se assumiria ou não as horas na RMEPOA, surgiu a possibilidade de realização de uma autoetnografia na escola para onde fosse encaminhado.

Gostaria de destacar que ao mesmo tempo em que ocorreu o reconhecimento de ser professor-investigador (STENHOUSE, 1998), ocorreu, também, o reconhecimento da dificuldade de fazê-lo.

Sublinho, ainda, de maneira breve, que o grupo de pesquisa do qual faço parte – F3P-EFICE - tem realizado pesquisas qualitativas e predominantemente etnográficas desde sua formação inicial (1997). Situamo-nos em uma concepção de ciência e EFI que concorda com o pensamento de Bracht (1999) de que a ciência nos auxilia na tarefa de buscar a compreensão sobre o conhecimento que legitima nossas decisões sobre como – e porque – agimos de determinadas maneiras em nossas práticas educativas. Diante desta perspectiva, entendo que as práticas educativas construídas pelos PEFI têm se configurado a partir da aproximação do processo histórico de constituição do campo de atuação da EFI, desde sua formação profissional até seu reconhecimento como área de conhecimento que produz um saber. Deste modo, procuramos compreender a cultura ou alguns de seus aspectos que configuram a prática educativa da EFI e das Ciências do Esporte no universo da RMEPOA.

Inquietou-me pensar que nosso grupo de pesquisa tem realizado estudos que visam interpretar “(...) por sobre os ombros” (GEERTZ, 1989, p. 321) dos participantes de cada estudo. Essa interpretação, portanto, tem sido construída a partir dos significados atribuídos pelos PEFI sobre o que fazem em suas escolas. Eu mesmo, neste estudo, realizei uma etnografia. Mas naquele momento de diálogo com meu orientador, vivia, desde a exposição da possibilidade de realizar uma autoetnografia, o reconhecimento de meu próprio sentimento sobre sua realização como processo de investigação. Pensei: o que eu sabia sobre autoetnografia? Como se constrói uma autoetnografia? Eu teria condições de construí-la?

Desde o reconhecimento destas questões, convivi com a interpretação do meu próprio sentimento em relação ao que a autoetnografia pode promover: a compreensão das ambigüidades que se colocam diante do

próprio sujeito que pesquisa e reflete sobre si-mesmo. Ao mesmo tempo em que me sentia aflito diante do meu desconhecimento em profundidade sobre a autoetnografia, este sentimento que poderia imobilizar funcionou como um “combustível” para que me sentisse inquieto pela aprendizagem que poderia ser construída neste processo.

Esta inquietação foi tão intensa que não levei mais do que alguns poucos minutos para dizer, decidido, ao meu orientador - ele mesmo surpreso - que assumiria a condição de PEFI em uma escola da RMEPOA e realizaria uma autoetnografia nesta escola. Toda a discussão construída anteriormente se assumiria ou não a condição de PEFI, ouvindo pessoas importantes para mim, sobre minhas outras atividades docentes e sobre este estudo de doutorado foi consumida pela possibilidade de viver, intensamente, a rotina apaixonada de pesquisar (GOELLNER, 1999) e de aprender com e sobre a autoetnografia.

Assim, desde a apresentação deste texto sobre os caminhos metodológicos coloco-me na condição de quem vive, descreve, sente e aprende com/sobre o próprio processo de pesquisa e da opção e realização por uma autoetnografia. Iniciei, a partir da decisão tomada pelo caminho metodológico de realização de uma autoetnografia, uma busca por leituras que me auxiliassem na compreensão das questões que levantei anteriormente: Como se constrói uma autoetnografia? Eu teria condições de construí-la?

Pensada a partir do interacionismo simbólico da Escola de Chigago dos anos 1930 e 1940, a autoetnografia surge como um tipo de etnografia baseada nas experiências do próprio sujeito. Segundo Reed-Danahay (1997), a autoetnografia é uma forma de auto-narrativa, ou seja, o si-mesmo no interior de um determinado contexto social, o que concorda com Chang (2008), que afirma compreendê-la como uma análise cultural e interpretativa com detalhamento autonarrativo. Avançando nesta consideração de Reed-Danahay (1997) e Chang (2008), Ellis (2004) sublinha que o termo

autoetnografia sugere pensá-la como descrições narrativas de si-mesmo, etnografia de si-mesmo, autobiografia etnográfica, etnografia autointerpretativa, etnografia introspectiva e narrativa pessoal etnográfica. Este leque de descritores representa a aproximação entre o sujeito pesquisador e o objeto de pesquisa.

Pensando a etnografia a partir de Wolcott (1995), que a define como parte arte e parte ciência, talvez possamos entender a autoetnografia como uma forma criativa de etnografia, em que parte é o si-mesmo e parte é o ethos ou a cultura de um grupo. Esta idéia corrobora com o pensamento de Spry (2001), para quem a autoetnografia é a convergência entre o impulso autoetnográfico e o momento etnográfico, onde é possível identificar a inter-relação entre a pessoa e a cultura, ou as pessoas e suas próprias culturas, já que a autoetnografia é uma forma de lidar com os impulsos, sentimentos e emoções do próprio pesquisador.

Humphreys (2005) advoga em defesa da autoetnografia por seu caráter reflexivo. O autor baseia sua defesa da autoetnografia amparado no argumento de que na relação entre o pesquisador e o processo de pesquisa a primeira pessoa é fundamental para o processo de descrição e interpretação da cultura. No mesmo sentido, Ellis (2004) afirma que a autoetnografia se refere a uma variedade de técnicas de pesquisa e procedimentos associados que pretendem apreender a complexidade social do mundo onde o próprio pesquisador vive, interage e dá sentido a sua vida.

Neste sentido, Silva (2003) situa a autoetnografia como etnografia de uma etnografia. Para este autor, este entendimento está pautado no pensamento de que há uma aproximação a uma etnografia de uma etnografia porque há coincidência dos dois etnógrafos recaírem na mesma pessoa. Esta idéia de Silva (2003) pode ser aproximada do que sublinha Reed-Danahay (1997), para quem nas autoetnografias o autor descreve um modo de vida e ao mesmo tempo nos fala de acontecimentos de uma vida em particular, podendo ser um texto tanto autobiográfico quanto etnográfico,

localizando-se – autoetnógrafo – em uma “zona de fronteira” ou “entre duas culturas” (1997, p. 127).

O pensamento de que o autoetnógrafo está localizado “entre duas culturas” (REED-DANAHAY, 1997) é amplamente discutido por Berger e Ellis (2002). Para estas últimas autoras, as autoetnografias são narrativas de estilo autobiográfico e investigativo que conectam o pessoal com as experiências culturais. As autoras afirmam, ainda, que a autoetnografia está fundamentada em requisitos que têm como base a descrição, a reflexão e a introspecção tanto intelectual quanto emocional não somente do autor, mas dos autores que atuam dentro de um contexto social ou cultural e do leitor que se apropria destes conceitos. Para Montero-Sieburth (2007),

(...) A autoetnografia situa o investigador no centro da investigação como um autor integrado, relaciona sua reflexão ao desconhecido e ao conhecimento criado por estas relações e as evidências interpretadas e explora o emotivo e o espiritual como aproximação entre a reflexão pessoal e as interpretações que se sugerem fazer em nível universais.

Na revisão realizada para compreender o conceito de autoetnografia pude identificar que a mesma tem sido utilizada predominantemente em algumas investigações que abordam gênero (HERNÁNDEZ, 2005), etnia (RICCI, 2003) e processos de ensino-aprendizagem (CONLE, 1999; LEWIN TAPIA, 2004; EUBANKS, 2007; BAO, 2007). Nestes estudos é possível identificar narrativas que se posicionam de maneira crítica sobre a própria subjetividade, do si-mesmo (self)<sup>16</sup> situado em uma sociedade e uma cultura em relação com outros. Nos textos organizados por Reed-Danahay (1997) a autoetnografia é vista por seus diferentes autores de diferentes maneiras, desde a posição do autor diante de um grupo cultural até a construção de

---

<sup>16</sup> Para Johnson (1997), de uma perspectiva sociológica, o self é um conjunto relativamente estável de percepções sobre quem somos em relação a nós mesmos, aos outros e aos sistemas sociais.

identidades de grupos minoritários, ou, da perspectiva metodológica de considerar o método como auto-reflexivo.

Neste sentido, as autoetnografias podem ser entendidas como objetos de investigação e como método auto-reflexivo – o método autoetnográfico, na medida em que contribuem com a reflexão sobre a construção de self's e produção de novos conhecimentos (VERSIANI, 2005). No caso particular de meu estudo sobre o trabalho coletivo dos PEFI da RMEPOA, a escolha pela autoetnografia possibilita questionar as políticas que estruturam o pessoal, as políticas que poderiam ser chamadas de políticas do eu, do "eu do nós", pois é o entendimento da estruturação do self.

A perspectiva autoetnográfica coloca o autor como o leitor da sua própria cultura (REED-DANAHAY, 1997). Investigar o trabalho coletivo de uma escola na condição de professor desta mesma escola possibilita compreender a importância de destacar as vivências do próprio sujeito pesquisador na pesquisa, acrescentando a este processo de interlocução com outros, a interação e o reconhecimento de sua própria vivência, seus saberes e memórias (VERSIANI, 2005).

Penso que esta perspectiva de Versiani (2005) sobre a autoetnografia possa ser aproximada da idéia de Goodson (2004) de que há necessidade de investigar a vida dos professores para compreender o que fazem em seu trabalho docente. Deste modo, através da narrativa (auto)biográfica da vivência escolar poderia se tornar possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar dos professores em formação. Isto porque o ato de lembrar/narrar possibilita ao ator reconstruir vivências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaços para uma compreensão da sua própria prática (SOUZA, 2004).

Deste modo, a realização da autoetnografia permite aproximação com o que Josso (2004) denomina de "narração de si mesmo". Esta se realizaria através do recurso da narração de mim mesmo em contato com o cotidiano da escola, com os estudantes, equipe diretiva e, principalmente, com meus

colegas da EFI e demais professores, construída a partir do reconhecimento das vivências, descrição dos sentimentos e aprendizagem das continuidades e rupturas que estão na fronteira entre o individual e o coletivo, entre o eu e o nós, pois, ao falar deste si mesmo (nesse caso é do eu mesmo – pesquisador, autor), falo também de meu contexto, de minhas circunstâncias.

Esta breve aproximação sobre o termo autoetnografia foi construída desde o início do ano de 2007. A definição pela realização da autoetnografia implicou uma busca considerável por bibliografias e pela compreensão e usos deste conceito. Está claro nas leituras realizadas que a autoetnografia é recente e precisa de reconhecimento e legitimidade por parte de uma área de conhecimento que está pautada predominantemente por temáticas e perspectivas disciplinares (BRACHT, 1999).

Na defesa do reconhecimento de que a “identidade se afirma na diferença<sup>17</sup>”, Bracht (2003b) advoga em favor de que nossas práticas – educativas e de pesquisa – não sejam demasiado distantes da nossa compreensão e intervenção social na EFI. Desta forma, a realização de uma autoetnografia representa uma inovação nesta área de conhecimento na medida em que o sujeito se coloca no centro das reflexões sobre sua interação com sua própria cultura e, ao apresentá-la aos outros, representa, também, uma forma de produção de conhecimentos.

Por fim, a autoetnografia representa um caminho metodológico e epistemológico de interpretação da cultura docente na qual estou inserido, a produção dos significados e a perspectiva de investigação do self. A seguir, apresento o trabalho de campo e os procedimentos de coleta adotados para a construção da pesquisa que tematiza o “eu do nós”.

---

<sup>17</sup> Apresentei este pensamento de acordo com Cirne-Lima (1996) no referencial teórico deste estudo, porém o emprego deste aqui é específico de uma idéia desenvolvida por Bracht (2003b) sobre a relação epistemológica construída na área de conhecimento da EFI.

### 3.3.2 Trabalho de Campo Autoetnográfico: construindo caminhos...

O trabalho de campo da autoetnografia teve início desde que iniciei os procedimentos para assumir como PEFI às vinte horas semanais na RMEPOA. Após os trâmites legais de ingresso no serviço público municipal, dirigi-me até a SMEDPOA para escolher a escola onde lecionaria. Escolhi uma que já conhecia, pois morei próximo a ela durante vinte e sete anos e porque foi uma das quatro escolas onde realizei o estudo de mestrado. Mais adiante, neste estudo, vou descrever algumas situações deste contato inicial com a SMEDPOA.

No dia doze de março de 2007 iniciei minhas atividades como PEFI e como autoetnógrafo na escola escolhida. As atividades do trabalho de campo eram, cotidianamente, as mesmas que tinha na condição de PEFI na escola. Assim, no primeiro semestre de 2007 eu lecionava nesta escola nas segundas, quartas, quintas e sextas-feiras pela manhã. A partir de junho de 2007 eu fui convidado para assumir mais dez horas semanais na escola e decidi aceitar, em primeiro lugar, porque queria ajudar o colega que saía e a escola que ficava sem um PEFI e, em segundo lugar, porque queria compreender a mim mesmo na interação com o turno da tarde. Deste modo, no segundo semestre eu lecionei nas segundas-feiras pela manhã e pela tarde, nas terças-feiras pela manhã, nas quartas-feiras pela manhã e pela tarde e nas quintas-feiras pela manhã.

O trabalho de campo autoetnográfico se desenvolveu até meu último dia de atividades na escola, dia trinta e um de janeiro de 2008. Neste período realizei e me envolvi em todas as atividades docentes da escola. Desenvolvi minhas aulas de EFI, participei de reuniões pedagógicas, fui às formações e encontros promovidos pela SMEDPOA, organizei campeonatos de futebol na escola, vi brigas, apartei brigas, evitei discutir com meus colegas de disciplina, de outras disciplinas e da equipe diretiva, levei pedrada, levei bolada, pintei jogos de amarelinha no pátio, entreguei

avaliação para os pais, fui o Papai Noel da escola e vivenciei tantas outras situações próprias de meu contexto docente.

Fui apropriando-me da minha atividade na escola ao mesmo tempo em que fui tentando compreender o trabalho de campo autoetnográfico. Chang (2008) afirma que o autoetnógrafo deve considerar suas vivências cotidianas como possibilidade de exploração dos sentimentos e do reconhecimento dos significados destes em conjunto com outras situações que são vivenciadas. Esta idéia de interdependência entre sujeito que vive e sujeito que pesquisa me confundiu no início, pois realizava meus registros e os interpretava por “sobre os ombros” dos meus colegas. Pensava: seria este um procedimento autoetnográfico? Como ocorreria a interpretação de meus próprios significados? Como já foi dito anteriormente, conforme algumas bibliografias sobre autoetnografia foram acessadas fui me esclarecendo e buscando sua construção em meu cotidiano.

O cotidiano de violência e a complexidade da atividade docente naquela escola me permitiram compreender meus próprios sentimentos à medida que ocorriam. Ao mesmo tempo em que me integrava ao contexto, fazia esforço para entender a mim mesmo e a cultura da escola. Em uma reunião pedagógica a diretora da gestão na época disse que estávamos no “Olho do furacão”. Por tudo o que vivia e sentia, pelo que via e lia sobre a escola e seu entorno, concordei, naquele momento, com as palavras dela. Assim, a escola passou a ter o nome fictício de Olho do furacão. O trabalho de campo da autoetnografia refletia minhas vivências, sentimentos e aprendizagens sobre os acontecimentos no cotidiano da escola Olho do furacão.

### 3.3.3 Procedimentos e Instrumentos de Coleta das Informações

“Neste dia decidi não ir para a sala dos professores, mas acompanhar o recreio. É o dia primeiro de novembro de 2007. São dez horas e treze

minutos. Começa a chover forte e eu quero acompanhar a reação da direção, que estabeleceu que não há recreio quando está chovendo. Nada ocorre. Os professores continuam encerrados dentro do prédio A. No pátio ocorrem brincadeiras e lutas de todos os tipos. Observo a tudo com certa distância. Algumas crianças molham-se e ficam encharcadas. Outras não podem entrar para os prédios porque os mesmos estão fechados. A chuva aumenta. Observei que as funcionárias entram para os prédios. Ficam somente os estudantes no pátio. Estou com o diário na mão anotando tudo. Há crianças e adolescentes juntos no pátio. Os maiores agredem os menores. Inicia uma brincadeira entre duas meninas que ficam se empurrando para chuva. Uma não está aprovando muito. As outras em volta incentivam a continuidade da brincadeira. Penso em intervir. Não faço. A funcionária da escola está na frente delas, pelo lado de dentro do prédio e não diz nada. Começo a me inquietar. Já não vou mais anotar, sinto-me inquieto diante de tudo o que vejo. As duas trocam empurrões mais fortes e uma cai em uma poça d'água. Muitos riem. Ela se levanta e parte para cima da que a arremessou na água. Coloco o diário no bolso do casaco e começo a correr em direção a elas. A funcionária não está mais em minha visão. Quando chego perto delas, agarradas uma ao cabelo da outra no chão molhado, recebo um empurrão de alguém. "Ô sôr, não te mete!" Esta frase é dita por um estudante de mais ou menos uns 16 anos. Continuo tentando chegar na briga, mas é formada uma roda em volta das duas. Começo a empurrar para chegar nelas. Quando chego, na chuva, começo a apartá-las. Quando consigo separá-las, molhado e agitado com a correria, ouço vaias dos estudantes. A funcionária chega enquanto eu seguro a mais exaltada das meninas. A funcionária me olha e desfere um tapa na cabeça da menina que eu estou segurando. É sua neta. "Já te falei que não é para brigar!" Eu a solto, perplexo com a cena. Espero a funcionária voltar, após levar a neta para o banheiro e começo a conversar com ela. Tento entender um pouco das relações que são estabelecidas ali. Sinto-me desconfortável com aquela situação toda. Encaminho-me até a

direção para me secar um pouco e tentar falar com alguém... Estou molhado, sujo e suado. Sinto-me agredido pela forma como a violência é banalizada. Uma colega da EFI me vê e começamos a conversar sobre o ocorrido. Estabelecemos um bom diálogo sobre o que vivi. Outras duas professoras começam a conversar conosco. Vou escutando e dialogando. Todas querem saber o que eu fazia no pátio. Percebo que ali dentro da sala dos professores somos indiferentes ao que ocorre no lado de fora do prédio durante o recreio. Talvez devesse passar mais tempo no pátio na hora do recreio" (Registro em diário de campo do dia 01 de novembro de 2007).

Este longo registro de um momento da escola Olho do furacão é um exemplo do mais importante instrumento de coleta das informações nesta autoetnografia, o próprio investigador. É a minha capacidade de descrever o que vivi, senti e aprendi sobre o meu contexto e a compreensão dos significados de minha cultura que são importantes como procedimento de coleta de informações. Contudo, os instrumentos de coleta da autoetnografia na escola Olho do furacão foram praticamente os mesmos adotados na etnografia na escola Ilha de utopia, mas a posição que ocupei como pesquisador mudou de observador participante para participante observador.

Na autoetnografia realizei um tipo de observação denominada participante observação. Encontro em Wittrock (1989) esta referência ao papel que desempenhei como observador, sendo que a condição de participante observador é aquela em que há participação direta nos acontecimentos, como um ator social daquele contexto. Os registros em diário de campo eram feitos, normalmente, logo após os acontecimentos e exigiam a lembrança das situações em detalhes, mas, no caso do relato acima, iniciei registrando durante o evento e tive que parar, retomando em seguida a descrição.

Com o contato de seis turnos por semana na escola Olho do furacão obtive uma quantidade grande de registros de observação. Minha participação em muitas situações nesta escola permitia anotar e registrar, de

maneira curiosa, tudo o que via. Porém, no dia seis de julho de 2007 eu anotei que "(...) nada mais parece interessante no trabalho de campo" (registro em diário de campo no dia seis de julho de 2007). Estaria eu tão cansado que não conseguia mais ter capacidade de concentração? Será que havia naturalizado demais as situações e não conseguia interpretá-las?

A realização da autoetnografia pressupõe que o pesquisador fale de si mesmo, de seus sentimentos, expectativas e frustrações e, principalmente, da construção do self (CHANG, 2008). Trata-se de descrever, reconhecer, questionar e interpretar as próprias estruturas e políticas do eu. Portanto, quando durante a realização do trabalho de campo nada parece interessante, pode significar que algo muito significativo estivesse ocorrendo comigo na interação com aquele contexto, com minhas circunstâncias cotidianas. Penso que, neste momento, estava me sentindo "dentro do Olho do furacão". Acolhido e envolvido com tanta intensidade que parecia "não enxergar" mais o que ocorria do ponto de vista de não conseguir tecer críticas sobre o que convivia e sentia. Meus sentimentos pareciam amordaçados em uma camisa de força de indiferença.

Desta forma, durante todo o trabalho de campo procurei dialogar com meus colegas para entender a dinâmica das relações que estavam postas naquele contexto, para que pudesse compreender como me sentia diante desta interação e de seus significados. O autoetnógrafo é um sujeito que está situado em uma sociedade e em uma cultura em relação aos outros – compartilhada com outros (SPRY, 2001). O diálogo foi uma técnica significativa de pesquisa na medida em que buscava compreender as circunstâncias e os condicionantes da cultura docente na escola Olho do furacão para me situar dentro das teias de significados que emergiam.

Considero relevante destacar que somente a observação não possibilitaria uma interpretação em profundidade de minhas vivências e envolvimento com o contexto. Entendo que o uso de diferentes técnicas de coleta de informações combinadas permite uma descrição mais densa das

vivências, sentimentos e aprendizagens do autoetnógrafo. Assim, observação, registros em diário de campo, diálogos informais e diálogos gravados se tornam importantes não somente porque permitem aproximar informações coletadas a partir de diferentes técnicas, mas, também, porque permite que eu – pesquisador – possa descrever minhas próprias vivências com a utilização destas técnicas e sobre como me sinto com relação a estes procedimentos.

Deste modo, realizei seis diálogos gravados. Dois com duas colaboradoras privilegiadas e quatro com três de meus colegas da EFI. Outros dois PEFI da escola participaram através do uso de questionários. Ênfase que empreguei estas técnicas de coleta para compreender o contexto de onde emergem os significados sobre trabalho docente coletivo. Como havia ingressado nesta escola no ano de 2007, retomei alguns assuntos registrados nas observações para me compreender inserido naquela cultura docente em relação também aos meus colegas professores. Não estabeleci uma pauta ou roteiro para estes diálogos gravados, mas diante de assuntos que emergiram, escrevi algumas questões para os dois questionários enviados pelo endereço eletrônico dos dois PEFI que queriam “dizer algumas coisas” (PEFI Leonor, registro em diário de campo no dia 21 de dezembro de 2007).

Este “dizer algumas coisas” pode ser interpretado como uma intenção de desabafo. Interpreto que os diálogos gravados representaram uma oportunidade para que meus colegas de escola fossem escutados sobre o que vivem e o que pensam na Olho do furacão. Ao mesmo tempo em que escutava a cada um deles, tentei interpretar como me sentia diante do que eles falavam e dos gestos e expressões corporais que produziam. Na autoetnografia não se trata apenas da interpretação do que vejo ou transcrevo, mas de como me sinto diante do dito e vivido. Penso que entender a pesquisa como arte (GOLDENBERG, 1997) seja uma possibilidade de reconhecer que na autoetnografia os procedimentos de coleta permitem,

além de coletar informações, produzir significados no próprio sujeito que pesquisa, de modo a destacar a vivência e os sentimentos do próprio sujeito que pesquisa.

Na pesquisa autoetnográfica o investigador é o principal instrumento de coleta e interpreta, ele mesmo, o papel de personagem principal da narração ou romance (DELAMONT, 2007; BRIDGENS, 2007), sendo que as outras pessoas envolvidas com as circunstâncias podem ser entendidas como protagonistas secundários. Foi a partir deste entendimento de interação entre diferentes personagens envolvidos com o contexto da pesquisa que decidi dialogar e aplicar questionários com meus colegas de escola.

Mesmo reconhecendo a condição secundária ou auxiliar de meus colegas na interpretação sobre o que eu vivi, senti e aprendi na escola Olho do furacão, penso que o sentimento de pertencimento e de identidade são aspectos estruturais de um estudo autoetnográfico como este. Desta forma, apresento os meus colegas de escola a seguir, enfatizando que tive o cuidado para preservar o sigilo das fontes ao adotar nomes fictícios.

Luzia foi colaboradora privilegiada nesta autoetnografia. É formada em pedagogia – supervisão escolar pela UFRGS. Tem vinte e cinco anos na RMEPOA e vinte e quatro na escola Olho do furacão. Atua com quarenta horas semanais nesta escola.

Eulália, também colaboradora privilegiada nesta autoetnografia, é formada em pedagogia – supervisão escolar. Tem especialização em alfabetização de adultos na UFRGS. Entrou na RMEPOA em 1990, permaneceu oito anos em direção de escola de Educação Infantil nesta Rede de Ensino e está na escola Olho do furacão desde 2003. Atua com quarenta horas semanais nesta escola.

Flora é PEFI. Formou-se em EFI na UFPEL em 1998. Realizou seu curso de mestrado no PPGEDU da UFRGS em 2002. Ingressou na RMEPOA e na Olho do furacão em 2005. Atua com vinte horas semanais nesta escola.

Ismália é PEFI. Formou-se em EFI na UFRGS em 1992. Está realizando especialização em psicomotricidade na FAPA. Ingressou na RMEPOA e na Olho do furacão em 1997. Atua com quarenta horas semanais nesta escola.

Maneco é PEFI. Formou-se em EFI na UFRGS em 1992. Realizou seu curso de mestrado no PPGCMH da UFRGS em 2002. Ingressou na RMEPOA e na Olho do furacão em 2005. Atua com vinte horas semanais nesta escola.

Pedro é PEFI. Formou-se em EFI na UNIJUÍ em 1996. Realizou especialização em treinamento desportivo na UFRGS. Ingressou na RMEPOA em 2000 e na escola Olho do furacão em 2006. Atua com vinte horas semanais nesta escola e vinte horas semanais em outra escola da RMEPOA.

Leonor é PEFI. Formou-se em EFI na UFRGS em 1987. Realizou especialização em pedagogia do esporte pela UNB em 2006. Ingressou na RMEPOA no ano de 2002 e na escola Olho do furacão em 2004. Atua com vinte horas semanais nesta escola e mais vinte horas semanais em outra escola da RMEPOA.

A partir do reconhecimento da qualificação deste coletivo docente da EFI (três mestres e três especialistas) da escola Olho do furacão eu proponho a questão: Um corpo docente qualificado promove quais efeitos na prática educativa? Era de se esperar que desenvolvêssemos estratégias para pensar o trabalho coletivo, mas com alguma surpresa e muita indignação respondo que mesmo com a qualificação docente como a que se apresenta, o cotidiano complexo desta escola não permitiu – ou nós não quisemos – construí-las. Em alguns momentos eu tentei discutir com alguns colegas da EFI essa possibilidade. Com dois tive retorno, mas não avançamos em nada além da concordância sobre a possibilidade de sua realização.

Outro procedimento adotado na realização da autoetnografia foi a análise de documentos. Os documentos da SMEDPOA analisados foram apresentados anteriormente no referencial teórico e na etnografia, mas alguns documentos da escola Olho do furacão não puderam ser analisados porque ocorreu no ano letivo de 2007 a realização de eleições para diretores

nas escolas da RMEPOA. Desta forma, nesta escola houve dificuldade de acesso em relação à documentação porque o processo eleitoral teve constrangimentos na disputa entre a equipe diretiva que encerrava o seu mandato e a equipe diretiva que disputava o pleito. Destaco que este fato me desestabilizou um pouco e mais adiante retomarei este assunto na tese. Mas, por outro lado, pude analisar meus próprios materiais e entendê-los na configuração do contexto de pesquisa.

#### 3.3.4 Análise das Informações

O processo de análise das informações da etnografia e da autoetnografia ocorreu através das leituras dos registros em diário de campo, dos diálogos gravados e transcritos, das entrevistas gravadas e transcritas e da análise de documentos. Após este procedimento de sucessivas leituras destes materiais, retomei a leitura do referencial teórico deste estudo e construí unidades de significados de todo o material coletado e aproximei-as por temas, o que constituiu o processo de categorização do que seria discutido e apresentado nos capítulos que seguem neste estudo.

Para compreender o trabalho docente coletivo em cada um dos contextos, as categorias de análise foram organizadas por capítulos e referentes a cada escola. O capítulo sobre a etnografia realizada na Ilha de utopia apresenta as categorias de análise "Histórias de Vida, Histórias de Escola" e "(...) Não é fácil, mas dá para fazer. Nós Fazemos". O capítulo sobre a autoetnografia realizada na Olho do furacão apresenta as categorias de análise "Convivendo, Sentindo e Aprendendo Sobre a Violência" e "Procurando Trabalho Coletivo Encontrei-me perdido entre Gestão e o Grupo". O último capítulo da análise trata da aproximação das informações coletadas sobre trabalho coletivo na elaboração do referencial teórico apresentado, da etnografia e a da autoetnografia e apresenta a categoria de análise "Entre Utopias e Furacões".

### 3.3.5 Validez Interpretativa

A validade interpretativa nas investigações etnográficas e autoetnográficas podem ser entendidas como um modo de obter credibilidade (MOLINA NETO, 1999) do material produzido na análise e interpretação das informações recolhidas no trabalho de campo. Tanto Lüdke e André (1986) quanto Gómez et al. (1996) sugerem como indicativos de validade das interpretações nos estudos dessa natureza, uma presença prolongada no campo, o intercâmbio de opiniões com outros investigadores e a aproximação entre diferentes perspectivas de coleta das informações. Dessa forma, construí a validade interpretativa desta investigação em dois âmbitos: externo e interno.

No âmbito externo procurei que outras pessoas, no caso os professores participantes, verificassem a coerência interna dos escritos. O primeiro nível de validade foi construído no momento de entrega das transcrições das entrevistas na íntegra, preservando ao máximo a linguagem dos professores participantes. Os professores ao terem contato com a própria fala gravada e transcrita, muitas vezes se surpreenderam com a linguagem escrita e comentaram sobre as diferenças não percebidas dos vícios da linguagem coloquial. Este momento foi importante para que os professores tivessem a oportunidade de ler o material, corrigir o que era necessário, completar um pensamento ou idéia que não tenha ficado claro ou suprimir algo escrito que não quisesse publicado. Sobre a publicação, os professores após a leitura autorizaram sua utilização na pesquisa, ficando cada um com uma cópia de sua entrevista gravada e transcrita.

O segundo nível de validade foi construído na apresentação das análises da etnografia e da autoetnografia para um professor experiente e que ingressou há mais de vinte anos na RMEPOA.

Construí o terceiro nível de validade diferente dos outros, pois este contempla o âmbito interno e o teórico. Na construção deste nível, procurei

garantir a validade contrastando as informações obtidas no trabalho de campo, com as referências bibliográficas e as minhas impressões e interpretações.

O quarto nível de validade foi construído quando submeti a leitura do material escrito a uma PEFI e um PEFI, ambos experientes. A primeira professora lia cada material referente às categorias de análise conforme fui escrevendo, fazendo considerações sobre as interpretações e a escrita do relatório final. O PEFI já atuou na RMEPOA e é colega no PPGCMH, sendo que suas considerações enriqueceram muito este estudo.

O quinto e último nível de validade foi a apresentação dos achados da tese para os professores participantes do estudo – PEFI e participantes privilegiadas - das duas escolas onde a pesquisa se realizou. Conforme combinado previamente com os participantes do estudo, pretendo discutir com eles os achados e entregar-lhes uma cópia em CD Rom da tese após a avaliação da banca.

#### 4. A "ILHA DE UTOPIA"

"(...) como essa imperfeição está por demais entranhada na natureza humana para ser facilmente erradicada, dou-me por satisfeito que pelo menos uma nação tenha sido capaz de criar um sistema que muito me agradaria ver adotado no restante do mundo. O modo de vida utopiano tem a oferecer não apenas a base mais sólida para uma comunidade feliz e civilizada, mas também, tanto quanto o espírito humano pode prever, a perpetuidade desse estado de bem-aventurança (...)" (MORE, 1999, p. 183-184)

##### 4.1 A Ilha de Utopia: "lendo por sobre os ombros dos outros"<sup>18</sup>.

Em uma manhã fria de setembro de 2006, procurei a assessoria de EFI da SMEDPOA, no prédio desta Secretaria, localizado no centro de Porto Alegre. Lá dialoguei com os dois assessores desta Área de Conhecimento sobre meu estudo anterior e sobre a perspectiva de realização deste, a temática e os objetivos de pesquisa. A partir disto, essa assessoria informou que, pelo conhecimento deles sobre a RMEPOA, poderia haver duas escolas desta Rede de Ensino realizando trabalho neste sentido, ou seja, com indicativos de trabalho coletivo. Uma destas escolas iniciou o processo de implantação dos ciclos de formação na RMEPOA e, talvez por esta razão, já teve – e tem - um número significativo de pesquisas realizadas nela e sobre ela, sua PPP e suas práticas educativas – inclusive por integrantes do grupo de pesquisa F3P-EFICE.

Com base nisso, optei pela outra escola, por acreditar que poderia contribuir com os estudos que visam a compreensão sobre as práticas educativas construídas na EFI das escolas da RMEPOA, na medida em que buscamos contextos e significados singulares de pesquisa. Agendamos, então, um dia para ir até a escola. Em outra manhã fria de setembro de 2006, tomando chimarrão, um assessor e eu nos deslocamos em meu próprio carro até a escola escolhida. Esta escola fica a vinte e dois

---

<sup>18</sup> Tomo emprestada a idéia apresentada por Geertz (1989, p. 321) de que a "cultura de um povo é um conjunto de textos, eles mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem".

quilômetros de distância da minha residência e se localiza na zona sul de Porto Alegre.

A escola, por ficar no alto de um morro, tem uma vista bonita ao norte e a oeste, de onde é possível visualizar o rio Guaíba e a vegetação rica desta parte da cidade. De modo mais específico, a escola se localiza no “centro geográfico do morro” (MOLL, 2000). De maneira curiosa, está localizada exatamente entre casas mais simples e casas de um padrão mais elevado de construção, constituindo-se como “centro” não apenas geográfico, mas na representação de heterogeneidade do bairro<sup>19</sup>. Ingressamos pela entrada principal nos identificando para os dois guardas municipais em serviço. O portão estava aberto e isto me chamou a atenção, pois em muitas escolas da RMEPOA o portão de entrada fica fechado para garantir a segurança do patrimônio da escola e de todas as pessoas que estão dentro dela.

Do portão de entrada é possível ver a arquitetura da escola. Há prédios na esquerda e na direita com um espaço coberto no centro da escola, localizado um pouco mais para baixo do terreno. No prédio da esquerda ficam a secretaria, as salas de direção e supervisão, a biblioteca, a brinquedoteca, o laboratório de informática, a sala dos professores e as salas de aula - na parte de superior e na parte inferior. Vê-se à direita da entrada da escola uma pequena quadra de esportes, cercada com telas e com o piso de cimento, uma casa de madeira onde ficam duas salas de aula, um outro prédio de alvenaria onde ficam a cozinha, o refeitório e uma outra sala na parte superior, que é usada para atividades diversas. Do outro lado da entrada principal está um grande espaço, com piso de chão batido, que antecede o prédio principal. Ao fundo da escola é possível ver muitas plantas e uma pequena horta e, aproximando-se mais, pode-se ver uma floreira na forma de uma mandala. Há outro portão de acesso à escola pelos fundos,

---

<sup>19</sup> No estudo de Moll (2000), é possível compreender melhor o bairro a partir de uma descrição detalhada do mesmo, de sua história, sua geografia, seus habitantes e da “rede de fios que se tecem a partir da escola”.

mas este fica fechado com cadeado. A escola tem lixeiras espalhadas e é bem limpa. Atrás da escola vemos telhados de casas mais refinadas.

Em seguida, somos recebidos pela diretora da escola. Após ser apresentado pelo assessor, alcancei o anteprojeto de pesquisa para ela e combinamos que ela retornaria com alguma informação após a análise por parte da equipe diretiva. Ela justifica que este procedimento começou a ser adotado para haver transparência e garantias nas investigações que são realizadas na escola. Este cuidado se traduz, no meu entender, como um movimento de quem conhece os procedimentos éticos de pesquisa e tem que zelar pela cultura da escola e pelas pessoas que a compõem.

Fomos até a sala de professores e o assessor me apresenta um dos dois PEFI da escola. O PEFI presente neste dia demonstrou interesse em participar do estudo e afirmou que o tema de pesquisa era “interessante e importante não só para os PEFI como para toda a escola” (registro em diário de campo do dia 28/09/2006). Os professores que estão no intervalo nos cumprimentam e ficam curiosos sobre nossa presença na escola. O assessor e o PEFI explicam enquanto escuto e observo. Da sala dos professores é possível contemplar uma paisagem verde, como um quadro, de uma vista com muitas árvores e campos ainda não ocupados pela crescente e desenfreada urbanização desta parte de Porto Alegre. Distraio-me um pouco pensando na agradável sensação que aquela imagem vista de dentro de uma escola me passa. Em seguida, nos despedimos de todos e vamos embora, aguardando o retorno da escola.

O retorno da direção foi feito por telefone no mês de novembro de 2006. Diante disto, fui até a escola e, após conversar novamente com a diretora sobre a investigação e seus procedimentos - percebendo que houve uma leitura cuidadosa do meu anteprojeto de pesquisa - combinamos que iniciaria o convívio mais próximo do trabalho de campo no início do ano letivo de 2007. Perguntei-lhe sobre a PPP da escola e ela me disse que a mesma foi construída a partir de um “esforço coletivo” e apresentada na

forma de um livro publicado pela SMEDPOA<sup>20</sup> neste ano (2006). Adquiri o livro de imediato e iniciei sua leitura a fim de compreender a PPP da escola e sua história.

No início de 2007 eu retornei à escola. Consegui me perder do caminho para chegar até a escola, mas podia vê-la de diferentes pontos da parte baixa do bairro. Com o deslocamento promovido pela desorientação, acabei por conhecer melhor o bairro, de maneira acidental, já que o que eu procurava mesmo era chegar à escola. Pude perceber, assim, que apenas nas imediações da escola havia residências mais simples, sendo que no resto do bairro já havia crescimento de uma população com maior poder aquisitivo e que, aparentemente, crescia em direção a escola. Compreendo que a visão privilegiada do encontro da cidade com as águas do estuário Guaíba, descritos por Moll (2000), poderia estar provocando este fenômeno e, talvez, modificando o cenário composto pelas residências mais próximas à escola.

Esta descrição inicial da minha entrada na escola, denominada por mim de Ilha de utopia, introduz o capítulo inicial da análise das informações coletadas. O trabalho de campo na pesquisa do tipo etnográfica realizada se configurou desde os primeiros contatos com a SMEDPOA e a negociação de acesso à escola e aos professores e o “estranhamento” constitui-se em um procedimento de grande valor na busca da descrição, interpretação e compreensão dos significados sobre uma cultura docente específica e um de seus elementos - o trabalho docente coletivo. Esta análise que começa a ser apresentada representa um esforço de construir um texto de acordo com o que propõe Geertz (2002):

(...) Os etnógrafos precisam convencer-nos (...) não apenas de que eles realmente “estiveram lá”, mas ainda (como também fazem, se bem que de modo menos óbvio) de que, se houvéssemos estado lá,

---

<sup>20</sup> Persch, M. I.; Pacheco, S. M.; Monteiro, M. R. (org.) Uma Escola para Todos, Uma Escola para Cada Um. Coleção Escola Faz, volume 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/SMEDPOA, 2006.

teríamos visto o que viram, sentido o que sentiam e concluído o que concluíram. (p. 29)

De acordo com a perspectiva de descrição proposta por Geertz (2002), entendo que o texto desta etnografia possa se constituir em uma escrita que permita a reconstrução detalhada do processo de pesquisa tal qual e como o pesquisador o realizou, na imersão no contexto e na cultura de um grupo de pessoas. A autoria deste texto estaria, como propõe Geertz, amparada na capacidade de descrição, interpretação e compreensão do trabalho coletivo dos PEFI desta escola e do contexto de onde emergem os significados e configurações desta cultura escolar.

A seguir, apresento as categorias de análise a partir da perspectiva de realização do empreendimento etnográfico de pesquisa, ou seja, do ponto de vista de um investigador que esteve lá. Assim, as categorias de análise que emergem das informações coletadas através das observações, entrevistas, diálogos e documentos analisados para compreender o trabalho coletivo dos PEFI da Ilha de utopia, foram assim intituladas: “Histórias de vida, histórias de escola” e “(...) Não é fácil, mas dá para fazer. Nós fazemos...”.

#### 4.2 “Histórias de Vida, Histórias de Escola (...)”

Esta categoria de análise das informações que emergem do trabalho de campo foi intitulada desta maneira a partir da referência ao estudo de Moll (2000). Esta autora realizou sua investigação no mesmo espaço que denominei de Ilha de utopia e a publicação originada a partir desta adquire o título de “Histórias de vida, histórias de escola”. Então, peço licença, aqui, para “tomar emprestado” este título emblemático e, desde já, comprometo-me em justificar este movimento ao longo da apresentação desta categoria de análise.

Na perspectiva apresentada por Moll (2000), a escola ocupa muito mais do que o centro geográfico do bairro, ela é o “traço identitário mais

forte da comunidade". Há uma relação significativa entre a constituição da comunidade, suas lutas e conquistas e a própria escola, objeto da organização coletiva por sua existência e manutenção no local onde hoje se encontra. Com o movimento dos interesses econômicos crescentes sobre a construção de condomínios de classe média alta na década de 1980, ocorre uma ameaça às casas mais simples situadas no lado oeste do morro e, deste modo, "a presença da escola passa a ser a garantia da sua própria presença [comunidade]" (MOLL, 2000, p. 34) no espaço. A escola Ilha de utopia, portanto, faz parte de um conjunto de ações coletivas protagonizadas por diferentes atores, especialmente pelos moradores desta comunidade (TITTON, 2006).

É neste "espírito coletivo" (TITTON, 2006, p. 38) que emerge da/na/pela escola Ilha de utopia que as histórias de vida dos participantes da pesquisa podem contribuir para a compreensão do trabalho coletivo realizado pelos PEFI. De acordo com Nóvoa (2000), não é possível separar o eu pessoal do eu profissional. Desse modo, é possível interpretar que há uma articulação entre as "bagagens" culturais que cada PEFI traz consigo e aquelas construídas na condição de ator na Ilha de utopia, na medida em que cada um tem, de um lado, sua trajetória pessoal e compartilha com outros a configuração de sua própria história e, de outro, a configuração construída coletivamente na história desta escola e da comunidade do bairro onde está localizada.

As "histórias de vida e histórias de escola" representam o empreendimento etnográfico de descrever, interpretar e compreender os significados do trabalho coletivo para os PEFI na Ilha de utopia, aproximando o que cada participante da pesquisa construiu, em termos de formação pessoal e profissional, de suas chegadas, até os dias de hoje, neste contexto singular que é essa escola. Tardif e Lessard (2005) afirmam que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, que o "ser humano torna-se aquilo que ele faz" (p. 29). A partir desta afirmação de Tardif e Lessard, podemos inferir

que o que os professores fazem nas escolas é ensinar e, para compreender algo tão complexo e pessoal como é o ensino, Goodson (2004) afirma que é fundamental que conheçamos o docente como pessoa, na possibilidade de interpretar os significados para um melhor conhecimento de seus processos pessoais em relação ao seu trabalho docente (HERNÁNDEZ, 2004).

Neste sentido, para Bibiana (dezessete anos de SMEDPOA), colaboradora privilegiada desta pesquisa, “o trabalho em grupo já faz parte de ser Ilha de utopia<sup>21</sup>” (informação de entrevista realizada no dia trinta de outubro de 2007). Tilton (2006) respalda esta idéia de “ser ilha de utopia” quando afirma que o espírito coletivo e solidário da comunidade exige um projeto que considere o patrimônio de vida comunitária um dos elementos pedagógicos centrais. Portanto, a comunidade local e a configuração desta cultura de organização coletiva e solidária se constituem como apontamentos para a construção de um projeto de escola e de uma identidade coletiva.

A forma como a escola [ilha de utopia] se organiza para a ação coletiva é seu projeto pedagógico, que contemplando a formação dos professores, os capacita e os mobiliza para a ação, porque assentado nas interações, nas múltiplas relações que se estabelecem entre os atores, entre eles e os alunos, entre eles e o conhecimento, entre eles, os alunos e o conhecimento. (TITTON, 2003, p. 172)

O projeto pedagógico da escola se constitui como referência importante neste “ser ilha de utopia”. De acordo com Tilton e Moojen (2006), o projeto começa a ganhar espaço a partir de 1991, mas em 1994 ele é socializado aos funcionários, pais, alunos e professores da escola que, anteriormente, tinham iniciativas docentes “isoladas e sem apoio institucional” (p. 21). Este período de transição é simultâneo a entrada do PEFI Rodrigo na escola, que ocorreu em 1991. Formado desde 1975 em EFI, Rodrigo começou a atuar no magistério em 1981 (Escolas Estaduais), após passar um período em outra

---

<sup>21</sup> Lembro que o nome da escola foi substituído para garantia do sigilo das fontes e será empregado, neste estudo, com o nome Ilha de utopia.

atividade profissional. Para ele, o início na Ilha de utopia “não foi fácil” (entrevista realizada no dia dezoito de dezembro de 2007). Embora tenha escolhido a escola pela proximidade de sua residência e ter sido recebido de maneira afetiva pela vice-diretora da escola na época - fundamental para sua decisão, Rodrigo analisa que as “mudanças” realizadas na primeira gestão do PT na SMEDPOA (1989-1991), portanto no período anterior à apresentação do projeto pedagógico da Ilha de utopia, vigente até hoje, dificultaram sua “adaptação”, já que estava acostumado com outras formas de “fazer educação”.

“No Estado [Escolas Estaduais] as coisas eram, e ainda são, eu acho, muito bitoladas, sempre da mesma maneira, muito mais fáceis. Tudo da mesma maneira sempre de ensinar. Quando uma secretária assumiu a SMEDPOA, no primeiro governo do PT no Município, estava fazendo uma revolução na educação. Mudando 180° todo o conceito de educação. Estava entrando com o construtivismo e eu custei para me adaptar. Era uma loucura! Foram importantes, mas mexeram muito comigo, pois passei uns dois anos para saber onde estava pisando”. (RODRIGO, entrevista realizada no dia dezoito de dezembro de 2007)

A entrada na Ilha de utopia no ano de 1991 confere a Rodrigo a possibilidade de analisar um momento de transição na história da RMEPOA, da escola e dos professores, que precisavam se apropriar das reestruturações propostas pela referida gestão da SMEDPOA. Arroyo (2000) afirma que as propostas inovadoras mexem com tempos e espaços e também com os professores, com suas identidades e auto-imagens, com suas possibilidades de “ser”. Tanto a adoção do construtivismo pela SMEDPOA, como, posteriormente, a adoção dos ciclos de formação, tem a potencialidade de inovar e, assim, de desacomodar a cultura docente. A

primeira gestão da Frente Popular no governo municipal inovou quando implantou o construtivismo nas escolas da RMEPOA, possibilitou condições de trabalho e salários melhores aos professores, melhorou o atendimento e potencializou a aprendizagem nas Séries Iniciais do antigo 1º grau - hoje Ensino Fundamental, assessorou escolas, realizou encontros nacionais e internacionais de formação e criou revistas e livros sobre temas em discussão na RMEPOA naquele período (MACHADO, 2005).

Para Rodrigo foi muito importante o “apoio da vice-diretora” da época na compreensão da proposta. Destaca que o grupo de professores da Ilha de utopia na época “era difícil”, em função das divergências sobre educação no interior do coletivo docente e com a direção. Segundo Rodrigo, com a chegada de outras professoras e com a alternância na equipe diretiva nos anos seguintes, começou a se delinear um grupo na escola que buscava aproximações com as idéias construtivistas e de aceitação das inovações educacionais propostas no âmbito da RMEPOA e, principalmente, segundo ele mesmo afirma, no “ser professor”.

“Aí a coisa andou. A filosofia de escola se definiu aí, neste momento. Com esta equipe diretiva que, claro, passou pelos professores antes, conversando com a gente. Aí aconteceu aquela ‘depuração natural’. Aqueles professores que não concordavam com o construtivismo, saíram. Saíram. Não se agüentaram. Não se sentiram à vontade. Preferiam mandar e os alunos obedecer. Aí começaram a acontecer alguns atritos. E essas pessoas foram saindo. Naquele ano saiu uma, depois duas ou três... Então ficou um grupo na escola que pensava e agia igual, não cem por cento, mas bem próximos de uma idéia de educação”. (RODRIGO, entrevista realizada em dezoito de dezembro de 2007)

Mesmo com a dificuldade inicial da chegada na RMEPOA e na escola e para compreender o construtivismo, Rodrigo consegue se identificar com as concepções e práticas educativas de outras professoras do coletivo docente, ao mesmo tempo em que, os colegas que divergiam destas, percebe como uma mistura na escola que não é “pura”, que ocasiona, posteriormente, o que chama de “depuração natural”. A analogia empregada por Rodrigo no uso da expressão “depuração natural” pode estar vinculada tanto ao sentido de tornar “limpo, puro”, quanto ao de exclusão. A aproximação de alguns professores em torno de uma ou outra concepção de educação, ou de ser professor, pode constituir uma identidade coletiva baseada no que Ball (1994) chama de interesse ideológico.

Reconhecendo a diversidade “ideológica” que as escolas podem apresentar e os possíveis conflitos que podem surgir, Ball (1994) propõe pensar os interesses dos professores, individuais ou coletivos, identificados como pertencentes a três tipos: criados, ideológicos e pessoais. O interesse criado seria aquele referente às condições de trabalho, remuneração, carreira e promoção. O pessoal seria aquele tipo de interesse baseado em um modo particular de aspiração baseado no “eu”. Por último o ideológico, que concerne a questões valorativas ou filosóficas, como idéias sobre a prática e a organização, sendo relacionados a problemas práticos com posições políticas ou filosóficas fundamentais. A “idéia de educação” a que Rodrigo se refere sendo comum a um grupo de professores, ao mesmo tempo em que coloca em evidência as divergências sobre educação no professorado da escola na época, expuseram interesses do tipo ideológico, baseados em concepções diferentes – e talvez divergentes - sobre educação, promoveu a saída dos que não concordavam com a idéia do grupo que Rodrigo se identificava.

Este momento, identificado por Rodrigo como importante na história da escola, constitui-se também como significativo na identidade profissional desse PEFI. Segundo Bolívar (2006), a identidade profissional geralmente é

resultado de um longo processo para construir um modo próprio de se sentir professor e, ao mesmo tempo, dar sentido a sua prática educativa. O conflito e a ruptura com concepções e práticas educativas não-consensuais percebidas por Rodrigo marcam e definem concepções e rumos para seguir adiante no convívio com esta comunidade escolar e delineiam ser Ilha de utopia e ser professor como processo formativo. A identificação com as colegas que eram favoráveis as mudanças marca, também, o início das relações de trabalho em equipe, que podem ser amparadas na perspectiva de uma cultura de colaboração (HARGREAVES, 1996). Esta cultura também é representada nessa fala de Rodrigo:

“Quando entra professor novo na escola - e todo ano entra professor novo na escola - ele trabalha de acordo com este conceito arraigado de educação. Se ele aceita, assume e se autoriza a trabalhar junto, em equipe, no nosso grupo e de acordo com o nosso projeto. Ele fica! Se não, ele pede para sair (...) Não se adaptou e sai... Acontece, às vezes, de a direção chamar o professor, junto com a supervisão e diz que ele está agindo errado. Tu tá fazendo uma coisa que não é a filosofia da escola. Algum professor se incomoda com isto. Às vezes o professor supera e fica, e aí é mais um a lutar junto. Isto serve para que a escola tenha esta unidade”. (entrevista realizada em vinte de dezembro de 2007)

Ana (dez anos de SMEDPOA) entra na Ilha de utopia em um outro momento da escola e da comunidade (1998). Assim, vivencia a cultura de colaboração (HARGREAVES, 1996) da escola da mesma forma que todos estão se apropriando das reestruturações curriculares implantadas na RMEPOA a partir de 1994. Desta forma, a entrada de Ana na escola coincide

com este outro momento de aprendizagens de toda a comunidade escolar e de uma nova equipe diretiva da escola.

“Quando eu entrei, tive que me puxar! A escola tava “ciclado”<sup>22</sup> e ninguém sabia muita coisa sobre isto não... Todos estavam correndo atrás. Peguei polígrafos e busquei materiais para entender a escola. Perguntava tudo! Sou muito perguntadora”. (Ana; entrevista realizada em 14 de dezembro de 2007)

Bibiana também reforçou esta percepção de Ana sobre este período na escola e enfatizou a idéia de “pensar a educação juntos” (entrevista realizada no dia trinta de outubro de 2007) da equipe diretiva. Ana se sentiu “acolhida pelas informações que estava recebendo” da equipe diretiva, o que facilitou a aproximação com a “unidade da escola” referenciada por Rodrigo. Sobretudo, Ana informa que a entrada na escola foi “interessante”, porque já havia trabalhado em equipe com doentes mentais, através da recreação hospitalar. Segundo Ana, “a política de saúde mental já tem essa compreensão de que precisa trabalhar em equipe para atender o doente mental” (entrevista realizada no dia quatorze de dezembro de 2007). Esta vivência e as “chamadas da direção para conversar” sobre seu trabalho docente na perspectiva da escola (projeto), movimento que ela entende como de “aprendizagem”, foram recebidas por Ana na forma de “ajuda em boa hora” e contribuição com sua formação para articular esses conhecimentos com a construção de uma prática educativa na EFI.

Os dois PEFI participantes do estudo ingressaram na Ilha de utopia - e na RMEPOA, já que ocorreram ao mesmo tempo – em dois momentos de mudanças na SMEDPOA e nas escolas da RMEPOA. O PEFI Rodrigo ingressou com a discussão sobre o construtivismo presente na escola, de

---

<sup>22</sup> A expressão “ciclado” se refere ao processo de implantação do ensino organizado por ciclos de formação nas escolas da RMEPOA.

desenvolvimento de uma aprendizagem inspirada na proposta construtivista, a partir das teorizações de Jean Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a PEFI Ana em um momento de implantação na escola dos ciclos de formação.

Sobre este movimento de reestruturação na RMEPOA e a entrada de Ana na escola, a proposta da divisão do currículo em ciclos de formação surge na ruptura com a escolaridade tradicional de transmissão de conhecimentos. A RMEPOA busca, através dos ciclos de formação, estancar os níveis elevados de evasão e repetência, com a reorganização dos tempos e espaços da escola. Desta forma, estabelece a organização do Ensino Fundamental em três ciclos de formação, estruturados a partir da faixa etária dos alunos<sup>23</sup>, em contraposição ao modelo tradicional de currículo que se organiza em séries estruturadas a partir de conteúdos a desenvolver.

A primeira escola da RMEPOA com o currículo organizado por ciclos de formação foi a Escola Monte Cristo, no bairro Vila Nova, zona sul da cidade, em 1995<sup>24</sup>. Esta proposta dos ciclos de formação foi implantada, progressivamente, nas 51 escolas municipais e em 2000 todas essas escolas estavam operando com o Ensino Fundamental organizado por ciclos de formação. A adoção da proposta de ciclos de formação se constituiu: na implantação de laboratórios para os alunos com dificuldades de aprendizagem no turno inverso ao que eles têm aulas, de turmas de progressão para os alunos que estão com defasagem em relação a sua idade, da concepção de avaliação como um processo contínuo e participativo. Essa avaliação tem função diagnóstica, prognóstica e investigativa (SMEDPOA, 1999) e possibilita reflexão sobre a ação educativa e seu redimensionamento.

---

<sup>23</sup> A organização por faixas etárias dos alunos nos três ciclos de formação adotados pela SMEDPOA contempla no I Ciclo as crianças de seis aos oito anos e onze meses, no II Ciclo as crianças dos nove aos onze anos e onze meses e o III Ciclo dos doze aos quatorze anos e onze meses.

<sup>24</sup> No ano de 2002, a Escola Monte Cristo diploma o primeiro grupo de alunos, aproximadamente de trinta alunos, que cursaram o Ensino Fundamental nesta modalidade de currículo.

A interdisciplinaridade e o planejamento coletivo se constituem como elementos significativos da construção da proposta dos ciclos de formação na RMEPOA. A partir da implantação das reestruturações curriculares, há necessidade de ruptura com as práticas educativas de concepção bancária (FREIRE, 1987), de transmissão de um conhecimento desvinculado da realidade dos alunos, em que o educador é o sujeito do processo e os educandos são meros objetos de “depósito” desses saberes. O PEFI Rodrigo afirma que os colegas que deixam a Ilha de utopia evidenciam divergências no coletivo docente de “interesses do tipo ideológico” (BALL, 1994). Ainda sobre a possibilidade de interdisciplinaridade e planejamento coletivo na RMEPOA através das reestruturações propostas e que mexem com os tempos e espaços de professores, uma antiga reivindicação dos professores é contemplada com a garantia de momentos de planejamento do trabalho escolar<sup>25</sup>.

Se, por um lado os ciclos de formação e as reestruturações curriculares implantadas favorecem – teoricamente – a construção do trabalho coletivo, por outro representam uma ampla discussão sobre seu conceito e seus fins. Alguns posicionamentos tinham origem em teorias e princípios educacionais, como o de Grossi (2004), de que o problema dos ciclos de formação não seria da repetência, mas da “não-aprendizagem”, ou, que os ciclos não combateriam a evasão escolar. Outros posicionamentos são marcadamente de origem político-partidário, manifestados pela oposição ao governo da Frente Popular no Rio Grande do Sul e, como consequência, a um projeto de educação “identificado com a esquerda” (MAINARDES, 2007). Houve, ainda, questões de fórum interno na RMEPOA, da falta de compreensão da PPP por parte dos professores e equipes diretivas (destacado por Ana anteriormente) desta Rede de Ensino e/ou, uma “relação bastante tumultuada entre escolas

---

<sup>25</sup> Conforme a Instrução da SMED, número 01/91, que dispõe 75% da carga horária em atividades diretamente ligadas ao aluno, isto é, 15 Horas/Aulas e 25% em atividades de estudo e planejamento do trabalho.

e SMEDPOA pela imposição para que todas as escolas fossem 'cicladas' (TITTON, 2004, p. 124). De todas as formas, Mainardes (2007) reconhece estas questões na condição de "radicalidade" que os ciclos representam em Porto Alegre pelo seu potencial progressista de corrigir distorções históricas na educação.

Já, a atual gestão da SMEDPOA (2004-2008), cobrada ao assumir esta pasta, manifestou-se através de um "título-desafio: 'um pouco de possível, senão eu sufoco'" (SMEDPOA, 2005), em que pretendia discutir os ciclos de formação em Porto Alegre. A partir do slogan "Porto Alegre, cidade que aprende" a atual gestão da SMEDPOA se propõe a realizar uma avaliação sobre os ciclos de formação, colhendo posições de equipes diretivas das escolas, de professores, de alunos e de pais de alunos (SMEDPOA, 2006f). Conforme informação coletada na sala dos professores da Ilha de utopia no dia dezanove de abril de 2008 e registrada em diário de campo, em um diálogo entre a PEFI e duas professoras de outras disciplinas, a "SMEDPOA se comunica mal com as escolas", reforçando a fala de Bibiana na entrevista de que a "gestão da SMEDPOA já foi melhor". A preocupação expressa nas falas das professoras da escola pode ser representada, por exemplo, com a ausência de divulgação da anunciada avaliação sobre os ciclos de formação, ciclos estes que permanecem na organização do ensino na RMEPOA durante a gestão 2004-2008 da SMEDPOA.

"Já teve uma administração que tinha mais clareza do que queria. Por exemplo, a escola aqui quando 'ciclou', foi um processo complicado - isto quando eu cheguei aqui. A escola tinha todo um regimento que foi negado por causa dos ciclos. E aí teve que ficar porque ... aquela mantenedora naquele momento era ciclos... E nós ficamos... O que aconteceu? Tudo o que tinha antes respingou dentro do ciclo, de bom e de ruim. Este ciclo trouxe muito mais flexibilidade à proposta [da Ilha de utopia] que já existia. Mas nós

dentro do ciclo criamos algumas coisas. Disseram: É ciclo! Nós aceitamos. Fizemos os ciclos, mas fizemos os ciclos com a nossa cara. O que tem de bom que nós vamos manter dentro dos ciclos... Assim como têm escolas e professoras que conseguiram avançar com os ciclos e têm outras que fizeram dos ciclos uma seriação" (Bibiana, entrevista realizada em trinta de outubro de 2007).

Destaco, aqui, a interpretação de uma capacidade docente em deformar as PPP da administração ao mesmo tempo em que é construído pelos PEFI um movimento de mediação (LOVISOLO, 1995) entre a proposta e a prática educativa. Os ciclos de formação representaram, grosso modo, um tensionamento nas relações entre SMEDPOA e escolas (comunidades escolares). Titton (2004) analisa este tensionamento nas relações entre SMEDPOA e comunidades escolares como um processo de mudança que envolve, também, processos de transições individuais e coletivos, em que nem sempre as pessoas envolvidas – equipes diretivas, professores, pais e alunos – são chamados para a discussão, desconsiderando, assim, suas trajetórias e sua participação na história educacional nos diferentes contextos de escolarização da RMEPOA.

Se, por um lado sobram críticas a SMEDPOA em diferentes gestões e por motivos diversos, por outro lado o exercício da autonomia na escola é um recurso para a manutenção de uma identidade de escola ("ciclos com a nossa cara", Bibiana). Para Persch, Ferrari e Monteiro (2006), autoria e autonomia são marcas significativas do coletivo da Ilha de utopia, assim como o trabalho coletivo. Autoria, autonomia e trabalho coletivo podem ser elementos da configuração da identidade coletiva da escola que mais se destacam. Desde que houve a constituição do grupo referido por Rodrigo que "pensava educação de um mesmo jeito", houve preocupação em pensar a educação e fazê-la "com a cara da Ilha de utopia" e de escrever uma história a partir do "ser Ilha de utopia". A autoria estaria, assim, na construção de

uma identidade individual e coletiva a partir do reconhecimento da história de lutas da comunidade e da escola e a autonomia estaria na potencialidade de um projeto de escola que emerge no protagonismo das ações coletivas desenvolvidas.

Este projeto de escola construído e “defendido perante à SMEDPOA” (Bibiana, registro em diário de campo do dia dez de maio de 2007), mesmo com a complicação da implantação dos ciclos na Ilha de utopia, “considera que a organização da escola por ciclos de formação proporcionou avanços no trabalho coletivo” (MONTEIRO e PACHECO, 2006). Essa consideração presente no projeto desta escola, fruto do protagonismo na construção dos marcos educacionais, reconhece no ensino organizado por ciclos de formação e nas reestruturações curriculares propostas pela SMEDPOA, como o trabalho coletivo, a potencialidade de “pensar alternativas para esta escola secular, falida e agarrada em práticas improdutivas” (Bibiana, entrevista realizada no dia trinta de outubro de 2007).

A alternativa pensada e assumida por todos na Ilha de utopia para superação deste modelo de educação “bancária” (FREIRE, 1987), de exercícios equivocados de autoridades, arbitrariedades e que conduzem ao fracasso escolar foi o trabalho coletivo. Para Monteiro e Pacheco (2006), através do trabalho coletivo o grupo de professores assume a autoria de seu fazer pedagógico, construindo no dia-a-dia as marcas de sua história. Assim, esta escola constrói seu projeto pedagógico tendo o trabalho coletivo como central nas ações que se desencadeiam na escola, desde a gestão administrativa até o contato com os alunos nos diferentes espaços da escola. Como afirma Bibiana, na escola o “administrativo está a serviço do pedagógico e o nosso projeto visa à inclusão através do trabalho coletivo” (entrevista realizada no dia trinta de outubro de 2007). Segundo Titton (2006):

São desencadeadas ações que, coletiva e progressivamente, visam a romper com o conformismo diante da exclusão da e na escola. A principal mudança aconteceu no olhar para os alunos e realmente enxergá-los, reconhecendo-os todos como sujeitos de direitos, principalmente o direito de estarem na escola. (TITTON, 2006, p. \_)

O “jeito administrativo e pedagógico de fazer acontecer a escola” (TITTON, 2006) fez com que Bibiana, mesmo lecionando em outra escola da RMEPOA tivesse vontade de “fazer parte desta história de inclusão da Ilha de utopia” (registro em diário de campo do dia trinta de agosto de 2007). Tendo a constituição de uma equipe diretiva eleita pela comunidade em 1991, delinea-se uma trajetória na escola que visa compartilhar as ações educativas e construir uma educação inclusiva. Assim, amparados pelas orientações do MEC e da própria SMEDPOA, são construídos espaços de formação para apropriação por todos do conceito de inclusão, eixo do qual verte toda a preocupação da escola e sobre o qual são elaborados coletivamente os princípios do projeto pedagógico da Ilha de utopia, sendo eles:

- “\* Todos na escola podem aprender;
- \* Todos os alunos devem permanecer na escola;
- \* Diferença não é deficiência;
- \* O trabalho em grupo qualifica a aprendizagem;
- \* Aprendizagem e ‘disciplina’ não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes”.

Quando reiniciei o trabalho de campo em março de 2007, o PEFI Rodrigo fez questão de me levar até a sala dos professores onde estão afixados na parede os princípios do projeto pedagógico da escola dentre tantos outros avisos e encaminhamentos. Rodrigo neste dia me disse: “se tu quer entender a escola Ilha de utopia e o que a gente faz aqui, tu precisa entender o que está aqui neste papel [princípios]”. A sala de professores da

escola não ocupa um espaço físico grande, pelo contrário, é uma pequena sala, mas talvez esteja de acordo com a dimensão da escola, considerada pequena pela SMEDPOA pelo fato de atender não mais que trezentos estudantes, mas, destaque, é uma sala bem iluminada e acolhedora. No quadro à esquerda de quem entra nesta sala estão os princípios da escola afixados.

Para os PEFI da escola, os princípios são norteadores da prática educativa que todos os professores constroem e têm no conceito de inclusão sua centralidade. Para compreender este conceito de inclusão na centralidade do projeto da escola e sua construção efetiva, são destacados o trabalho em equipe e a formação permanente dos professores como elementos de sua configuração. Para Rodrigo, PEFI há mais tempo na Ilha de Utopia, a elaboração dos princípios da escola pressupõe a realização de estudos de todo o grupo, para “compreender e acolher estudantes portadores de necessidades diversas durante todo o tempo” (entrevista realizada no dia dezoito de dezembro de 2007). Desta forma, a equipe diretiva que se constitui a partir de 1991 na escola inicia um processo de formação permanente através de leituras sobre inclusão, baseados em autores como Mantoan e Skliar<sup>26</sup>, dentre outros, e busca assessoria com professores da UFRGS. Assim, culmina com o movimento referenciado por Rodrigo de que: “quem foi chegando depois [na escola], foi se tornando parte de uma idéia de trabalhar juntos” (entrevista realizada no dia vinte de dezembro de 2007) e como afirma Ana “acreditar nos princípios ou ir embora” (entrevista realizada no dia quatorze de dezembro de 2007).

Tanto Ana quanto Rodrigo destacam a formação permanente como um movimento necessário para compreender o projeto de escola e a sua

---

<sup>26</sup> MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

SKLIAR, C. A Invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente”. A Partir dos Significados da Normalidade. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 24, (1), p. 15-32, jul/dez, 1999.

concretização no cotidiano da escola. Ana, por exemplo, analisa que a sua formação inicial foi “falha”, porque não aprendeu nada sobre trabalho coletivo e menos ainda sobre inclusão. Formada em 1992, Ana percebe que a formação permanente proposta pela escola contribui com sua prática educativa cotidiana de “ser perguntadora” e de constituir um grupo que “questiona sobre sua própria prática”. Ana destaca, também, que logo que chegou à escola foi tentando buscar informações sobre a comunidade e a escola. Neste movimento, ela entendeu o envolvimento com o projeto coletivo que era de todos e que somente seria possível se cada um acreditasse no trabalho coletivo. A crença nos princípios norteadores e no trabalho coletivo que se desdobra deles, apareceu significativamente desde o início da realização do trabalho de campo, nos registros das observações, nos diálogos, nas entrevistas e nos documentos analisados da Ilha de utopia.

Estas crenças docentes podem levar a pensar que uma marca ou traço importante na formação dos PEFI da Ilha de utopia é a adesão ao projeto da escola. Mesmo reconhecendo uma formação inicial “falha”, bem como, a complexidade do conceito de inclusão e da metodologia de trabalhar coletivamente, os professores participantes do estudo baseiam este movimento de adesão ao projeto da escola pelo convencimento de que a proposta tem valor subjetivo (Bibiana) e pelo reconhecimento da sua potencialidade e possibilidade. Assim, convencimento e reconhecimento podem ser agregados como elementos constituintes das crenças que compõe a cultura docente e descrevem aspectos da realidade coletiva (JOHNSON, 1997).

Seguindo o argumento de que não houve na formação inicial informações sobre inclusão e trabalho coletivo, inquieto-me em pensar como ocorre este movimento ao longo da trajetória docente de cada um, de acreditar e trabalhar com estes conceitos e desenvolvê-los em suas práticas educativas? O que faz com que os PEFI creiam no trabalho coletivo?

Lembro, aqui, da discussão sobre a formação inicial em EFI, da divisão em bacharelado e licenciatura, que tem reproduzido o efeito de uma fragmentação dos saberes nesta área de conhecimento. Contudo, para refletir sobre estas questões, retomo o que Bibiana, Ana e Rodrigo afirmam em diferentes momentos e registrados em diferentes instrumentos de coleta das informações neste estudo – a presença e a relação com a comunidade. Penso que a história de organização e lutas da comunidade e sua relação com a escola tenham uma contribuição significativa no sentido de compreender a cultura de onde emergem estas crenças docentes. Bibiana diz que “a escola se diferencia das outras porque a comunidade se apropriou dela”, que os projetos realizados revelam que “a escola é da comunidade” e que a comunidade foi “convencida, e hoje defende – porque acredita – a proposta de inclusão”. Ana diz que a comunidade “valoriza a escola porque acredita nela (...)” e Rodrigo lembra que foi “fundamental para a implantação do projeto da escola que a comunidade tenha abraçado junto” (informações de entrevistas).

Moll (2000) destaca em seu estudo a “presença da comunidade na vida da escola Ilha de utopia, desde sempre” (p. 33). A partir das informações coletadas por Moll (2000), é possível pensar na relação desta comunidade com a escola Ilha de utopia na figura de uma simbiose, onde a vida em comum transcende a esfera dos benefícios que uma ou outra possam oferecer aos seus e, sobretudo, cria uma relação de entrelaçamento e compartilhamento de valores e crenças de sociedade, homem e educação. “Acreditar” na escola significa reconhecê-la como possibilidade no espaço/tempo de ensinar e aprender juntos, coletivamente.

Ao discutir os significados atribuídos por um saber local, Geertz (1989) sublinha que a realidade exterior ao sujeito determina o pensamento de uma comunidade específica, nas representações que faz e no sentido que dá às mesmas. Ao retomar, então, a questão formulada anteriormente sobre o que faz com que os PEFI criem no trabalho coletivo, é possível interpretar

que a identificação dos PEFI com o trabalho coletivo faz parte de uma relação construída subjetivamente com o contexto social – comunidade/escola. As informações da formação inicial em EFI talvez não tenham promovido um movimento de aproximação ao trabalho coletivo a ponto de incrementar a subjetividade de cada PEFI. Por outro lado, à medida que o PEFI estabelece contato com outros contextos e se dispõe a aprender com este processo, pode construir sua identidade percebendo e aprendendo com o mundo (MOLINA NETO, 1996), pelo saber da própria prática da profissão, aprendido na escola da vida com a colaboração de alguns colegas (BORGES, 2005) e de conceitos e valores de um grupo específico. Molina Neto (1996) considera as crenças como:

(...) Um tipo de conhecimento impregnado de contexto, emoções e valores, que o professor desenvolve como fruto das informações a que acede, e das relações que estabelece com seu entorno. Para mim, as crenças são o pensamento em estado tangível. Pelas crenças o professorado encontra seu grupo, sua cultura e seu lugar entre ele (MOLINA NETO, 1996, p. 397-398).

Para os professores participantes deste estudo, a crença no trabalho coletivo seria construída e ressignificada nas relações sociais que se estabelecem em um movimento de dentro para fora e de fora para dentro da Ilha de utopia. Estas relações são construídas de maneira a favorecer a compreensão e a crença em um projeto de escola, ao mesmo tempo em que define a identidade do grupo e de professor.

Assim, a busca de uma identidade de grupo e o que ela representa para cada um, estaria na própria configuração de “ser professor na Ilha de utopia” e nos elementos de uma história e uma cultura singulares de seu entorno. Talvez possamos pensar que cada grupo constituído expresse aqueles que o constitui, assim como, o grupo da escola “diga” a cada professor quem ele é, qual é sua identidade. A crença no trabalho coletivo faz parte de um dos elementos que configuram a cultura docente dos PEFI

desta escola. Acreditar no projeto da escola é ser ilha de utopia, e isso implica querer “ser parte de um grupo que pensa - e concretiza - educação de um jeito” (Rodrigo).

Desta forma, as histórias de vida dos PEFI participantes do estudo podem ser representadas a partir da aproximação com as culturas de colaboração “voluntária e orientada ao desenvolvimento” (HARGREAVES, 1996). Na colaboração voluntária a relação para a realização de um trabalho em equipe entre os professores surge pelo reconhecimento a valores coletivos e de colaboração sem que ocorra qualquer tipo de coersão administrativa. Já a colaboração orientada ao desenvolvimento emerge da iniciativa dos próprios professores em trabalhar juntos ou do comprometimento com alguma iniciativa na qual há interesses em comum. Podemos pensar que, tanto em uma quanto em outra das perspectivas apontadas pelo autor, os PEFI identificam-se com a cultura docente que é construída na Ilha de utopia desde que iniciam seu processo de entrada na história da escola e na cultura da comunidade em seu entorno.

Este pertencimento à cultura de colaboração representa o assumir a história da escola e o acesso ao trabalho coletivo que é construído. Bibiana reconheceu que nem todos conseguem se inserir no trabalho coletivo, mas é possível identificar que há movimentos que facilitam o processo de inserção de cada professor no trabalho coletivo da escola (entrevista realizada no dia trinta de dezembro de 2007). Há, por exemplo, rituais de pertencimento à cultura da escola, expressos nas dinâmicas de interação social planejadas, como as formações realizadas pela noite e as jantas coletivas, momentos singulares de uma escola que trabalha em conjunto. As histórias de vida dos PEFI, portanto, são elementos de uma cultura colaborativa da escola, de maneira que cada um pode se apropriar aos poucos dos conceitos e da forma de construir trabalho coletivo, ressignificando seus conhecimentos e crenças sobre trabalho docente.

Esta característica do trabalho docente coletivo construído e ressignificado na escola Ilha de utopia significaria compreender que cada professor deve abrir mão da especificidade disciplinar? Qual é o lugar da EFI no coletivo docente? Quais são as suas contribuições? Quais são os limites? Com quais conteúdos? Penso que somente sabendo isso é que podemos entendê-la.

#### 4.3 "(...) Não é Fácil, mas dá para Fazer. Nós Fazemos..."

"(...) Não é Fácil, mas dá para Fazer. Nós Fazemos..." foi uma fala do PEFI Rodrigo, registrada em diário de campo no dia vinte e seis de abril de 2007. Ela emerge de um diálogo com esse PEFI sobre o trabalho docente coletivo na Ilha de utopia. O que representa esta frase, na perspectiva de um PEFI que está desde 1991 nesta escola, que vivenciou a construção de um projeto pedagógico amparado na perspectiva da inclusão e do trabalho coletivo, que mexe com as práticas educativas dos professores acostumados a desenvolvê-las de maneira individual e centrada na figura do próprio professor, é o que pretendo discutir nesta categoria de análise.

A referência à frase de Rodrigo como título é, portanto, uma aproximação das informações coletadas neste estudo às análises que entendem a realização de trabalho coletivo nas escolas na condição de complexidade (HARGREAVES, 1996; PÉREZ GÓMEZ, 1998; PERRENOUD, 2001, 2002; ÁVILA DE LIMA, 2002; VASCONCELLOS, 2002; TARDIF E LESSARD, 2005). Ao reconhecer a cultura de organização coletiva da comunidade no entorno da escola, suas lutas e conquistas pelo próprio espaço e pela escola, a PPP da RMEPOA como norteadora das possibilidades de construção de um trabalho docente coletivo e um projeto de escola elaborado a partir de um "assumir coletivamente" o processo de aprendizagens da escola (BIBIANA, entrevista realizada no dia trinta de outubro de 2007), emerge a seguinte questão: Como é construído o trabalho

coletivo dos PEFI inseridos neste contexto singular e como estes elementos da cultura docente interagem na configuração dos significados de suas práticas educativas?

Desde o início da realização do trabalho de campo foi manifestado interesse dos PEFI em participar do estudo. Em um diálogo com Rodrigo, na primeira semana de trabalho de campo, ele disse: “nós fazemos um trabalho bonito aqui na escola que precisa ser mostrado” (registro em diário de campo no dia seis de novembro de 2007). A aceitação imediata da realização da pesquisa e o interesse em mostrar o que fazem na escola, podem ser entendidos como a manifestação de um sentimento de orgulho do PEFI por sua própria prática educativa. Esta consideração fica mais significativa quando aproximada de outras falas e registros. Bibiana manifestou que é preciso “encantar os colegas” (Registro em diário de campo em trinta de agosto de 2008) e criar um ambiente bom de trabalho diante do cotidiano dinâmico da escola.

A Ilha de utopia, assim como as demais escolas da RMEPOA, tem o desafio de construir educação diariamente em um contexto onde ocorrem, também, alguns “problemas” (Bibiana). Estes problemas a que Bibiana se refere em sua fala são aqueles que emergem das relações construídas cotidianamente na escola entre estudantes, professores, pais e funcionários implicados em um processo de escolarização. Pelo contato prolongado com este contexto da escola na realização do trabalho de campo, interpreto que estes problemas são fruto de situações do cotidiano em que não há implicação de maiores gravidades à integridade física da escola e de sua comunidade, mas daqueles originados no processo de escolarização e mediação das aprendizagens das crianças e adolescentes desta escola da RMEPOA. Bibiana reforça esta idéia quando afirma em entrevista que “há épocas em que só se enxerga problemas na escola” (entrevista realizada no dia trinta de outubro de 2007).

Desta forma, o movimento de “encantar os colegas”, manifestado por Bibiana anteriormente, vai de encontro à dinâmica de “não gastar tempo com choro e queixa” (BIBIANA, registro em diário de campo em trinta de outubro de 2008). Nas observações realizadas durante as reuniões da escola que participei, não percebi espaço para manifestação de queixas ou situações particularizadas de sala de aula. As reuniões seguem um cronograma preestabelecido de acordo com alguma temática que foi decidida no início do ano letivo, ou seja, a pauta destes encontros não permite espaço para outras questões a não ser o movimento de pensar a escola coletivamente. Nesta perspectiva, de acordo com o que foi manifestado por uma professora na sala dos professores no dia treze de dezembro de 2008, o trabalho coletivo é uma “questão de querer ou não se integrar ao grupo”.

Integrar-se ao grupo na Ilha de utopia é assumir os princípios da escola e construir uma prática educativa de acordo com eles. Os PEFI demonstraram, ao longo de todo o trabalho de campo, assumir não só o projeto de escola e seus princípios, mas, de maneira significativa, autorizarizaram-se a construir coletivamente suas práticas educativas. Nesta perspectiva, o trabalho coletivo pressupõe construir de maneira horizontal as práticas educativas, sendo que cada professor se coloca à crítica e a faz na medida em que estas ocorrem e são ressignificadas. Quando Rodrigo diz que “(...) É difícil, mas dá para fazer (...)”, está se referindo a esta disponibilidade pessoal para a mediação de outros sobre o que pensa e como dá sentido ao que faz. “Acabar com o professor dono da turma”, afirmado enfaticamente por Bibiana em entrevista, significa romper com as práticas educativas individualizadas e isoladas. Ana corrobora com esta idéia de Bibiana ao se referir a sua outra escola na RMEPOA, onde “cada um constrói a sua prática como quiser” (entrevista realizada no dia quatorze de dezembro de 2007).

Sobre esta posição que cada professor pode assumir diante do trabalho coletivo, Rodrigo enfatiza que ele é muito mais difícil de realizar do que o

trabalho individual e, que deste modo, a “tendência é ir pelo mais fácil” (entrevista realizada no dia dezoito de dezembro de 2007). O “mais fácil”, neste caso, pode ser entendido como o movimento do professor em assumir a condição de um “si-mesmo profissional” (TARDIF E LESSARD, 2005, p. 190). Segundo estes autores (TARDIF E LESSARD, 2005), esta posição do professor está amparada no argumento de que é ele – professor – quem está em contato com um grupo ou turma de estudantes e, nesta perspectiva, dotado da responsabilidade de construir aprendizagens, crer que é único nesta relação. Para demarcar esta postura que cada professor pode assumir em relação ao trabalho coletivo, Rodrigo afirma, ainda, na seqüência desta fala na entrevista, que “(...) é mais fácil tu contigo mesmo... individual”.

A caracterização desta dificuldade apontada por Rodrigo, de que os professores podem achar o trabalho individual mais difícil e, assim, optarem ou assumirem pela realização desta atividade sozinhos, pode estar identificado com o individualismo docente e suas conseqüências (PÉREZ GÓMEZ, 1998; HARGREAVES, 1996, 1998; HARGREAVES e FULLAN, 2000; TARDIF E LESSARD, 2005). O individualismo docente pode se constituir como limite ao trabalho docente coletivo na medida em que cada professor decide por isto ou fica em uma condição em que suas relações com seus pares e/ou superiores fica fragilizada. A opção pelo individualismo docente estaria mais caracterizada pela crença de que o trabalho deva ser realizado individualmente com “sua turma”, ou, ainda, pelas dificuldades do próprio professor em reconhecer e atribuir um valor ao trabalho coletivo, enquanto que a outra condição pode ser expressa pela fragilidade das relações que o professor constrói com seus superiores – equipe diretiva, supervisão pedagógica, coordenadores de turno<sup>27</sup> – ou, com seus colegas professores

---

<sup>27</sup> Na RMEPOA existe a figura de uma professora ou professor que assume a função de coordenar cada turno letivo na escola (manhã, tarde e noite), podendo ser eleito pela comunidade escolar ou escolhido pela equipe diretiva vigente.

por divergências políticas (BALL, 1994), pedagógicas ou até mesmo pessoais.

Outra condição que poderia ser apontada a partir da fala de Rodrigo – sobre o individualismo docente – é a experiência de cada PEFI. Ana e Rodrigo criticam a ausência do conhecimento sobre trabalho coletivo na formação inicial em EFI. Porém, para esses PEFI a disponibilidade para aprender e a possibilidade de construção de referências que se aproximassem de um projeto pessoal de homem, de sociedade e de educação, tornou a aproximação à escola e ao trabalho coletivo um processo de reflexão permanente sobre suas próprias práticas educativas, contrastando com o que Bibiana sublinha sobre os professores quando diz: “(...) professor é ‘brabo’. Professor se acostuma a trabalhar de determinada maneira (...)” (entrevista realizada em trinta de outubro de 2007). Entendo que Bibiana esteja se referindo a realização da prática educativa individual que cada professor constrói, desenvolve e defende no seu cotidiano na escola, das relações com seus colegas e equipe diretiva ao contato com os estudantes na quadra de esportes, no pátio ou na sala de aula. Esta ação do professor pode ser entendida na perspectiva de um “habitus individualista” (PERRENOUD, 2002).

Para Bourdieu (2007), o habitus pode ser identificado tanto como princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis, quanto como sistema de classificação de tais práticas. Este conceito “engendrado no passado” (SETTON, 2002), nas experiências passadas, relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir uma ação no presente. Assim, o “habitus individualista” funcionaria como uma disposição para a configuração de uma cultura individualista, onde trabalhar de determinada maneira, de acordo com o que Bibiana enfatizou, estaria amparado pela solidez de normas, crenças e valores de cada professor, mesmo que, conscientes ou não, inseridos na escola.

Foi necessário romper com estas concepções e práticas individualizadas centradas no professor (Ana, entrevista realizada no dia trinta de outubro de 2007) e identificadas como limitação à construção de uma outra proposta, para pensar a aprendizagem amparada na inclusão de todos na escola. Deste modo, o trabalho coletivo é percebido como central nos projetos que se desdobram da proposta da escola e de seus princípios pedagógicos, dando visibilidade e forma nos diferentes espaços e tempos da escola. Destaco que, embora estes projetos possam ser reconhecidos como de toda a escola, de suas diferentes disciplinas e suas respectivas professoras, interessa, aqui, compreender a perspectiva dos PEFI e as relações que tecem com os demais professores, alunos, pais e funcionários da Ilha de utopia.

Bibiana, informante privilegiada desta investigação, manifesta admiração com o trabalho realizado pelos PEFI da escola. Mesmo reconhecendo que foi necessário traçar um caminho com a PEFI Ana – caminho este considerado por Ana como exercício de crítica e autocrítica necessário para a construção de um trabalho coletivo, onde cada um deve, primeiro, “se reconhecer” (entrevista realizada em quatorze de dezembro de 2007) - Bibiana destaca que a “escola tem muita sorte com os PEFI que tem”, pois têm “visão pedagógica excelente” e realizam suas atividades juntos, inseridos no trabalho coletivo e, inclusive, “algumas reuniões pedagógicas são puxadas pelos PEFI” (entrevista realizada no dia trinta de outubro de 2007).

Nas observações realizadas nos momentos de reunião pedagógica (a Ilha de utopia teve no ano letivo de 2007 suas reuniões pedagógicas realizadas nas quintas-feiras, manhã e tarde, sendo que minha participação nestes momentos ocorreu durante o turno da tarde) foi possível perceber a participação efetiva de todos os professores. De acordo com Damiani (2004a; DAMIANI, VELLLOZO, BARROS, 2004b), em seu estudo sobre a cultura colaborativa dos professores, foi possível identificar que as reuniões pedagógicas constituem-se como espaço privilegiado para compartilhamento

de decisões, reforçam a existência de laços de amizade e solidariedade, capacidade de reflexão e auto-avaliação, sensação de eficiência, capacidade de promover inovações e criatividade. Destaco que essa interpretação sobre o que observei nesta escola converge com os achados do estudo realizado pelas autoras citadas. É possível identificar que estes espaços de reunião constituem-se na forma de encontros de acolhimento, discussão, interação, reflexão e engajamento ao projeto da escola, representados pela convergência com as concepções de educação e, de modo específico, da educação física.

No período anterior às reuniões, nas tardes, é possível perceber professoras com disponibilidade de horário para as "trocas" (Ana, entrevista realizada no dia quatorze de dezembro de 2007). Estas trocas referenciadas por Ana são momentos de planejamento de professoras de um mesmo ciclo e acontecem em salas de aula, na sala dos professores, na biblioteca ou, até mesmo, na brinquedoteca. As trocas consistem em retomar o processo de ensino-aprendizagem construído, discutir sobre algum autor ou tema, avaliar e retomar o caso específico de algum estudante ou da turma e fazer encaminhamentos pedagógicos comuns. Tanto este momento de planejamento coletivo entre professoras de um mesmo ciclo, quanto a reunião pedagógica constituem-se como espaços privilegiados para decisões compartilhadas.

Uma destas decisões compartilhadas foi o projeto "circo" desenvolvido após a atividade "olimpíadas da paz" (BASTOS, MORALES, CUNHA, ALMEIDA, GRACIOLI, 2006). Na forma de trabalho coletivo, as atividades da olimpíada da paz foram organizadas por professoras do I ciclo juntamente com as professoras de artes, educação física, biblioteca e itinerante<sup>28</sup>, porém,

---

<sup>28</sup> O professor itinerante compõe o coletivo docente dos três ciclos de formação da SMEDPOA. No caso específico do 2º e do 3º ciclos, este profissional é visto como generalista e, desta forma, dá suporte ao trabalho do professor referência inclusive entrando junto nas atividades planejadas e/ou solicitado pelo professor referência.

segundo as autoras, foi identificado que as crianças envolvidas com estas atividades demonstraram que havia uma compreensão equivocada sobre o significado de competir. Assim, visando planejar atividades com caráter mais “lúdico e divertido”, surgiu a idéia do projeto circo, que buscou construir coletivamente uma alternativa que envolvesse todos os segmentos da escola. A PEFI Ana, envolvida neste projeto, destacou no texto da PPP da Ilha de utopia a “nova dimensão” promovida na EFI de acordo com a perspectiva de inclusão da escola:

Após essa experiência, fiquei mais convicta de que os alunos do I ciclo aprendem brincando. É possível desenvolvermos habilidades e competências através de atividades lúdicas descontraídas e prazerosas, com alunos de 6 à 9 anos. As relações tornaram-se mais amistosas e cooperativas, respeitando-se as diferenças e limitações de cada um. (BASTOS, MORALES, CUNHA, ALMEIDA, GRACIOLI, 2006)

Ana destacou ainda, em um diálogo na escola, que logo que entrou na Ilha de utopia ouviu um conselho de uma professora: “criança pequena tem que brincar” (registro em diário de campo no dia oito de maio de 2007). Para entender melhor a que tipo de brincar a professora estava se referindo (se era um brincar de qualquer de modo e qual o papel da EFI neste brincar), a medida em que Ana foi se apropriando da escola e de seu projeto pedagógico, foi, também, percebendo a importância do trabalho coletivo conforme interagia com professoras de outras disciplinas, “decidindo o que fazer com outros colegas”. Esta dimensão parece significativa nas práticas educativas desenvolvidas nesta escola, ou seja, a colaboração entre os professores transcende a disciplinaridade e a cultura do individualismo quando ocorre a possibilidade de se colocar à crítica dos demais e, juntos, decidirem como trabalhar, ou seja, usando uma expressão de Ana durante uma reunião pedagógica: “os professores buscam ‘atravessar’ suas práticas com as de outros”.

Esta perspectiva de “atravessar” as práticas educativas de uns com outros se torna possibilidade através, por exemplo, do trabalho coletivo realizado pela docência compartilhada. Segundo Persch, Ferrari e Monteiro (2006), para evitar a individualização de práticas educativas é pensado o projeto docência compartilhada, que visa desconstruir espaços de segregação escolar, enriquecer a troca de experiências entre os professores, valorizar a diversidade e avançar no processo de educação inclusiva. A docência compartilhada é uma das principais ações do PPP da Ilha de utopia que dá visibilidade substancial à proposta de inclusão, tendo sido debatida e assumida coletivamente e, também, tendo sido uma das “experiências que deram certo” (PERSCH; FERRARI; MONTEIRO, 2006) na escola.

Tanto Bibiana quanto Ana e Rodrigo fizeram referência à docência compartilhada em muitos momentos das entrevistas realizadas. Desta forma, além da importância desta prática no PPP da escola, há um movimento dos participantes do estudo em reconhecer nesta atividade uma possibilidade de concretizar o trabalho coletivo e a própria PPP. No momento em que falavam da docência compartilhada nas entrevistas, esses três professores - Bibiana, Ana e Rodrigo – olhavam-me fixo nos olhos e faziam gestos grandes com os braços, atribuindo, talvez, uma dimensão de importância indisfarçável sobre o que falavam (registros em diário de campo na realização das entrevistas). Para Bibiana, por exemplo, ela é um “desafio” para concretizar a educação inclusiva “desejada”. De acordo com o PEFI Rodrigo (entrevista realizada no dia vinte de dezembro de 2007), a docência compartilhada na Ilha de utopia iniciou porque:

“(...) A escola cresceu em número de alunos. (...) Nós começamos a receber alunos rejeitados por outras escolas. Alunos com síndrome de down, de fala, de indisciplina, enfim, alunos diferentes. E, se recebemos alunos diferentes e não fazemos um trabalho diferente não resolve a vida deles. Então, isto exige estudo, exige

pesquisa e atividades. Um professor só não dá conta de turmas mistas, com alunos ditos normais e diferentes. Nós vimos experiências de outros países, buscamos informações para poder implantar a docência compartilhada. E aí os professores trabalham juntos, como eu e a Ana”.

Nesta fala do PEFI Rodrigo podemos identificar o destaque à formação permanente como forma de compreender melhor cada estudante que chega à escola, convergindo, desta forma, com a proposta de inclusão. Foi possível perceber nas aulas de EFI – e também em outros espaços da escola – este acolhimento às diferenças manifestado por Rodrigo, também descrito por Monteiro e Pacheco (2006), em que situam a aprendizagem como o maior desafio de construir uma escola para todos, que acolhe estudantes com diferenças e excluídos de outras instituições de ensino, públicas ou privadas, que não se sentiram “preparadas” para lidar com eles. A docência compartilhada foi uma prática educativa pensada para construir esta aprendizagem, na medida em que aproxima dois ou mais professores de uma mesma disciplina ou não.

Para Rodrigo, na EFI a docência compartilhada funciona como uma “parceria com a Ana” (Rodrigo, entrevista realizada no dia vinte de dezembro de 2007). Esta parceria está baseada no movimento pedagógico de juntar duas turmas ou alunos com dificuldades e os dois PEFI em mesmo espaço. Sobre esta colaboração nas aulas de EFI, Ana enfatiza que o objetivo é não deixar somente um professor com os estudantes, mas criar um modo de compartilhar metodologias, conteúdos, materiais e aprendizagens em um mesmo espaço/tempo.

O registro da observação realizada no dia oito de maio de 2007 permite ilustrar a docência compartilhada. Enquanto Rodrigo trazia a turma de estudantes da sala de aula para o pátio, Ana organizava o material na quadra de esportes. Pela entrada dos estudantes na quadra de esportes, foi

possível interpretar que eles já reconheciam a dinâmica da aula. Todos foram se organizando em um círculo no centro da quadra, sem que os dois PEFI falassem qualquer coisa. Durante toda a aula de EFI foi possível perceber que Ana e Rodrigo vão mediando as situações de ensino-aprendizagem e dialogando sobre o que fazem. A interação entre eles durante a aula permitiu compreender não somente que havia um planejamento elaborado de maneira conjunta, mas, também, que as situações de mediação pedagógica sobre os conteúdos – handebol – eram repensadas a partir da participação dos estudantes. Ambos mediavam uma situação de docência de uma única turma de maneira conjunta, compartilhada.

Gostaria de destacar um aspecto sobre a docência compartilhada na Ilha de utopia. Na elaboração de meus preconceitos de pesquisa<sup>29</sup>, ou seja, o que eu esperava encontrar na investigação sobre o trabalho docente coletivo dos PEFI da RMEPOA, não pensei que encontraria dois PEFI ocupando o mesmo espaço na aula de EFI, que juntam dois grupos de alunos e realizam a mediação de maneira colaborativa, compartilhada. Mesmo porque não tinha conhecimento sobre a organização possível do espaço/tempo para que isto ocorresse. Porém, pude observar em duas aulas este movimento dos PEFI de aproximar suas turmas (uma já descrita acima e outra em que foi trabalhado apenas atividades de um circuito envolvendo diferentes modalidades esportivas: vôlei, basquete, futebol e handebol).

A docência compartilhada permite que tenha mais de um professor por turma de alunos. Foi criado um quadro de horários que acomoda a carga de horária de alguns professores para compartilhar a docência com outro colega, podendo ser estes da mesma disciplina ou de diferentes disciplinas. Desta forma, é possível ver o/a PEFI em um mesmo espaço com uma turma

---

<sup>29</sup> Elaborei esta lista de preconceitos ao mesmo tempo em que elaborava o projeto de pesquisa, à medida que fui realizando as leituras para construção do referencial teórico apresentado nessa tese.

e uma professora de outra disciplina, como biologia por exemplo. Destaco que a escola criou os módulos de uma hora e vinte minutos de duração em substituição aos períodos de cinquenta minutos, permitindo que ocorra mais trocas entre professores em um mesmo turno letivo, aproximando-os.

Outro aspecto que pode favorecer a docência compartilhada, pensado coletivamente para dar sentido à esta prática educativa, foi a alteração de nomes de algumas turmas que foram rotuladas como “reprovadas e burras” (Rodrigo, entrevista realizada no dia vinte de dezembro de 2007), como é o caso das turmas de progressão<sup>30</sup>. Deste modo, no segundo ciclo há uma substituição do emprego da sigla identificadora do significado considerado prejudicial – BP – para uma acomodação deste grupo de estudantes como uma turma regular, ou seja, uma B 32 (no caso específico da Ilha de utopia). Para Rodrigo, este movimento de “mascarar” uma BP como B 32 é necessário para quebrar a idéia de “reprovação e burrice” que identifica de maneira equivocada a turma de progressão. Os PEFI Ana e Rodrigo, por exemplo, trabalham juntos com uma turma B 31 e uma “antiga BP”, conforme informação de Rodrigo em entrevista no dia vinte de dezembro de 2007.

Na perspectiva de trabalhar com a inclusão de todos na Ilha de utopia, a escola buscou construir coletivamente uma proposta para combater o fracasso escolar. Deste modo, o trabalho coletivo vai incorporando significados nas ações cotidianas dos professores e dos alunos, que, segundo Rodrigo que está há mais tempo na escola do que Ana, não é um processo fácil. Rodrigo se refere às manifestações dos estudantes sobre a docência compartilhada, já que ela aproxima grupos e aumenta o número de pessoas em um mesmo espaço físico. Pude observar em uma aula com os dois PEFI

---

<sup>30</sup> Essas turmas têm o mesmo funcionamento geral das turmas de ano ciclo em horário de trabalho, número de professores, formas de avaliação e atendimentos de apoio em relação aos diferentes setores da escola. Porém as turmas de progressão exigem que seja observado o fato de se constituírem como um grupo de alunos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade (SMEDPOA, 1999), necessitando de atividades que possibilitem avançar para o ano-ciclo de seus pares com mesma idade.

juntos, que os estudantes se queixam no início da aula, mas, conforme os professores vão organizando as pessoas e as atividades, há aceitação e até entre-ajuda. Rodrigo lembra, na realização da entrevista, que na “atividade recreativa estão todos juntos”, mas no esporte meninos e meninas têm dificuldades de trabalhar juntos. Por outro lado, a mediação dos PEFI nas aulas observadas possibilitou a inclusão de todos/as nas atividades à medida em que conversavam no início da aula de EFI explicando como seria, o que fariam e de que forma fariam, retomando ao longo da aula esse processo com cada estudante (registro em diário de campo do dia vinte e quatro de abril de 2007).

Ana recorda que quando entrou na escola precisou “quebrar ‘com a coisa do futebol nas aulas de EFI” (entrevista realizada no dia 14 de dezembro de 2007). Nas observações realizadas nas aulas de EFI da PEFI Ana, com turmas de I ciclo, não registrei nenhum dia em que houvesse desenvolvido somente o futebol. A partir desta atitude de Ana sobre o futebol na escola e das observações realizadas em aulas que ela desenvolveu, interpreto que ela busca a ampliação do universo da cultura corporal de movimento nas aulas de EFI. Estas aulas tiveram uma diversidade relativa de atividades e conteúdos, mas não observei a prática do futebol.

Durante a realização de sua entrevista, Ana afirmou que construiu uma relação muito boa com o PEFI Rodrigo. Ana afirmou que suas práticas são parecidas e que ele conhece muito de futebol, o que a ajudou neste aspecto. Rodrigo relatou em sua entrevista, que a mediação de Ana foi fundamental para lidar com a “indisciplina, violência e pouco caso com a educação na escola” dos estudantes do terceiro ciclo. Neste sentido, a docência compartilhada assume uma função de não apenas aproximar grupos de estudantes e PEFI em um mesmo espaço/tempo para promover inclusão e, também, para a construção de um processo de interação baseado na aquisição de valores e crenças coletivas. Ambos concordam que o importante

nas aulas de EFI é aprender a “conviver com os outros” a partir do que é desenvolvido nessas aulas, ou seja, os conteúdos previamente planejados por eles – junto com os professores de outras disciplinas de um mesmo ano-ciclo e entre eles mesmos da EFI - no início do ano letivo (Ana e Rodrigo entrevistas realizadas nos dias quatorze e vinte de dezembro respectivamente).

O reconhecimento desta convivência com os outros pode ser representado, também, no acolhimento a estudantes com problemas disciplinares que se tornam monitores. As monitorias podem ser consideradas mais um aspecto representativo da singularidade do trabalho coletivo na Ilha de utopia. A partir da monitoria de recreio, que já existia anteriormente e era organizada pela orientadora educacional da escola - que ficava presente junto com os estudantes durante os recreios - alguns estudantes com dificuldades de limites foram assumindo sua parte na coletividade desta escola, em turno inverso a sua matrícula na escola, seja no recreio ou nas aulas de EFI. Desde o início do ano letivo me senti inquieto com o estudante que acompanhava Ana nas aulas de EFI do I ciclo, carregando e organizando material na quadra de esportes, organizando as crianças na fila de chegada e de saída e, principalmente, mediando situações com as crianças junto com a PEFI.

Um outro movimento dos PEFI da Ilha de utopia, que pode ser representativo de uma identidade coletiva, é o trabalho ecológico. Esta atividade é desenvolvida por Rodrigo, Ana e uma professora de biologia, mas envolve outras professoras e toda a comunidade escolar. Trata-se de uma preocupação que partiu, inicialmente, de Rodrigo, mas que acolheu outras professoras interessadas em “ensinar o cuidado com os recursos naturais” (Rodrigo, entrevista realizada no dia vinte de dezembro de 2007). Como já foi mencionado, a escola é limpa, bem cuidada e possui espaços em que foram plantadas mudas diversas por Rodrigo ou por estudantes junto com ele.

Mais uma vez convergindo com Rodrigo, Ana manifesta sua preocupação com o meio-ambiente afirmando que ela deve emergir da prática educativa e que o “cuidado com as plantas atravessa as aulas de educação física” (entrevista realizada no dia quatorze de dezembro de 2007). Assim como a limpeza da escola é tematizada nas aulas de EFI, o cuidado com a terra e as plantas de dentro e do entorno da escola, já que são realizadas atividades deste sentido também no entorno da escola, são ensinados em diferentes momentos destas aulas e com estes dois professores.

No dia dez de maio de 2007 Rodrigo recebeu dois professores de uma escola estadual interessados no cuidado compartilhado das plantas. Circulamos juntos pelos diferentes espaços da escola ciceroneados por Rodrigo que explicava com riqueza de detalhes como e porque cada planta estava ali, assim como os cuidados com cada uma delas. A sementeira cuidada por Rodrigo e pelos estudantes é um projeto de organização de mudas de plantas, frutíferas ou não, para posterior distribuição na comunidade, como de fato ocorreu com a distribuição de duzentas e quarenta mudas cultivadas pela escola – professores e estudantes – no mês de novembro de 2007. Rodrigo enfatizou no dia dez de maio de 2007 que “a EFI não pode ficar só no corpo, mas precisa entender este corpo em contato com este meio-ambiente aqui, da comunidade e com a comunidade” (registro em diário de campo no dia dez de maio de 2007).

Na realização da entrevista, Rodrigo afirmou que “trabalho coletivo não é só tu e os teus iguais, mas os pais, alunos, os amigos dos alunos e etc...”. Amparada na organização do currículo por projetos de trabalho (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998), a escola visa aproximar os saberes dos estudantes à aquisição de novos conhecimentos ou de sua ressignificação. Para tal realização, por exemplo, com o projeto ecológico, que envolve muitos professores de diferentes disciplinas, o tema emerge dos próprios alunos e, “através do planejamento participativo, é traçado o roteiro de ações a serem

desenvolvidas” (FERRARI, 2006, p. 96). Neste projeto ecológico, o PEFI Rodrigo é responsável pela sementeira e pelo cuidado com o plantio de árvores nativas na escola, já a PEFI Ana utiliza espaços de suas aulas para desenvolver a “consciência do cuidado ecológico” (registro em diário de campo no dia vinte e seis de abril de 2007). De acordo com Ferrari (2006):

Nos espaços semanais das reuniões pedagógicas, os professores das diferentes áreas de conhecimento, mostram como cada uma pode contribuir para o projeto em questão. São discutidos e selecionados conceitos e conteúdos considerados importantes, bem como as ações individuais e coletivas para ajudar e dar significado à aprendizagem. (FERRARI, 2006, p. 96)

Para que os projetos de trabalhos temáticos ocorram na Ilha de utopia, foi necessário que houvesse interesse dos professores de cada disciplina em realizar um trabalho em equipe junto aos estudantes e demais colegas (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Partindo do interesse de cada professor, é a perspectiva interdisciplinar que fundamenta a base da relação entre os professores nos projetos nesta escola, não apenas aproximando professores de disciplinas, mas construindo espaços e tempos no complexo horário da escola para que isto ocorra. Os módulos de uma hora e vinte minutos, as monitorias e a docência compartilhada constituem-se com ações em que a decisão ao mesmo tempo em que recai sobre os professores que decidem sobre elas, marca significativamente um projeto de escola que mexe com tempos e espaços priorizando o trabalho coletivo.

A partir de um entendimento sobre a responsabilidade que os PEFI da escola Ilha de utopia tem sobre o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de EFI, Ana e Rodrigo entraram em divergência com a SMEDPOA. Na realização dos jogos escolares de 2007, a SMEDPOA organizou as escolas de acordo com seu arranjo respectivo, ou seja, cada escola de uma determinada região de Porto Alegre é atendida por um grupo de assessores pedagógicos

de caráter multidisciplinar. Porém, de acordo com Ana, o arranjo em que a Ilha de utopia está inserida não há um assessor da área da EFI e a “ausência de uma visão mais específica sobre esporte e organização de eventos esportivos tornou esta atividade difícil” (registro em diário de campo junto à coordenadora adjunta dos agenciamentos pedagógicos coletivos da SMEDPOA em vinte e dois de janeiro de 2008). Desta forma, Ana lembra que a SMEDPOA em função de sua limitação para a realização desta atividade, teria adotado a postura de “montem vocês da EFI os jogos escolares”. Esta atribuição é entendida por Ana como um “reflexo da desorganização da SMEDPOA” (entrevista realizada em quatorze de dezembro de 2007).

O que decorre deste processo entre os PEFI da Ilha de utopia e a SMEDPOA é que em “protesto” (Ana, informação de entrevista) não houve participação nos jogos escolares. Tanto Rodrigo quanto Ana são enfáticos em afirmar que não se preocupam com a competição nas suas aulas de EFI e, assim, ao mesmo tempo em que lamentam a desorganização da SMEDPOA na realização de um evento esportivo que poderia ser “acessível para todos” (Ana), reforçam a idéia de inclusão que é compartilhada na escola. O tensionamento com a SMEDPOA reforça concepções e os laços construídos no interior dessa escola ao mesmo tempo em que se torna foco de resistência à algumas políticas adotadas e não aceitas pelo coletivo da escola e sua comunidade.

Um exemplo claro desta resistência é que a equipe diretiva da Ilha de utopia precisa anualmente – na atual gestão da SMEDPOA convencer sobre o valor de seu projeto pedagógico e de ações como a docência compartilhada, a monitoria, os projetos de trabalho, enfim o que demanda mudança no olhar para o cumprimento das cargas horárias dos professores. Para Bibiana, “o diálogo está, a cada ano desta gestão, mais difícil” (registro em diário de campo do dia vinte e seis de abril de 2007). A dificuldade do diálogo pode ser representada pelo que Ana e Rodrigo informaram sobre a posição dos PEFI amparados pela direção nos jogos escolares e sobre a não-aceitação

dos argumentos da equipe diretiva desta escola perante à SMEDPOA sobre o trabalho coletivo desenvolvido, como por exemplo, no caso da docência compartilhada, que afeta Rodrigo diretamente e sua prática educativa.

“(...) A coisa está ‘enfeando’... Está ‘enfeando’...Cada vez a SMEDPOA se preocupa mais com números e menos com qualidade da educação. Quando falo em números, não é o financeiro. É a carga horária do professor. Carga horária do professor tem que estar completa com turmas. Como é que vai ser possível fazer os nossos projetos. A docência compartilhada está ameaçada por causa desta visão de reduzir educação à números... Querem qualidade, mas ficam aumentando o número de alunos por turmas. Quando tu começa a querer de toda uma Rede que tenha sua carga horária fechada com alunos, não pode querer que o professor faça um trabalho coletivo de qualidade. Cada um vai acabar fazendo a sua parte sem se preocupar com o coletivo” (entrevista realizada em vinte de dezembro de 2007).

A divergência sobre a proposta de educação da escola, que inclui o trabalho coletivo dos PEFI envolvidos em diferentes projetos e ações com a SMEDPOA, pode representar um tensionamento não apenas sobre a construção efetiva destas ações na Ilha de utopia, mas, de maneira significativa, um choque entre concepções de educação. O modelo de educação em que há preocupação demasiada com o cumprimento de carga horária com estudante, em sala de aula, pode estar identificado com o modelo de gestão da educação baseado na economia de mercado (APPLE, 2005; APPLE e BURAS, 2008) e na redução do ofício de professor a uma de suas atividades na escola, desconsiderando completamente o universo de práticas educativas mais amplo que são construídas dentro e no entorno da escola na relação com toda a sua comunidade.

Outra questão é a relação política estabelecida entre SMEDPOA e escolas. Na medida em que são ameaçadas ações educativas planejadas e desenvolvidas de maneira coletiva, como a docência compartilhada, por exemplo, o prejuízo evidente em termos de ganhos políticos é superado pela visão reducionista e pelo discurso ideológico de que os custos justificariam os fins educacionais. Segundo Rodrigo, em diálogo construído depois da entrevista realizado no dia vinte de dezembro de 2007 e registrado em diário de campo, o que a SMEDPOA pretende ao condicionar o trabalho dos professores ao contato estrito com estudantes, nesta gestão, é uma “educação ‘feijão com arroz’”. Entendo esta expressão empregada por Rodrigo como uma analogia à simplicidade excessiva e sem complementos ao pensar e fazer educação na RMEPOA.

Ainda de acordo com Rodrigo, um reflexo de que as coisas não estavam acontecendo como poderiam na relação entre SMEDPOA e professores, é que nesta gestão atual houve greve, enquanto que nas gestões anteriores não ocorreram mobilizações neste sentido (entrevista realizada no dia vinte de dezembro de 2007). Se o diálogo com a SMEDPOA não é o ideal, no interior da escola é possível observar a construção de uma interação baseada na disposição de cada um em dialogar. Neste sentido, na Ilha de utopia a decisão sobre a paralisação reivindicatória foi unânime entre os professores e funcionários a favor do movimento de greve. De fato, as aulas pararam demonstrando que o grupo é politizado o suficiente para não ceder às ameaças que a SMEDPOA fazia de que “equipe diretiva não faz greve” (informação privilegiada de uma diretora de outra escola da RMEPOA). O envolvimento e a participação de todos nas decisões da escola representa não somente a descentralização da gestão administrativa e pedagógica nesta escola como, também, o engajamento em torno de um projeto baseado e amparado na inserção de cada um na cultura de colaboração e de trabalho coletivo. Retomando o que afirma Rodrigo,

“qualquer grupo é bom quando tem liderança democrática” (entrevista realizada no dia vinte de dezembro de 2007).

Ao mesmo tempo em que a fala de Rodrigo reforça a gestão democrática construída na Ilha de utopia, tece uma crítica sutil à SMEDPOA. Com os encaminhamentos no final do ano de 2007 que assombam e ameaçam as ações da escola onde realizei a pesquisa, o trabalho coletivo dos PEFI fortemente engajados nos projetos de trabalho com as monitorias e na construção da docência compartilhada - que é motivo de orgulho dos professores participantes do estudo - sofre conseqüências de políticas que difundem o que afirma Rodrigo, que o “administrativo vai afetar o pedagógico” (entrevista realizada em vinte de dezembro de 2007) e que é sublinhado por Hargreaves (1996). A relação estabelecida por Rodrigo não trata de separar duas dimensões possíveis – e necessárias - na organização do ensino no Município de Porto Alegre, mas a concepção de que ações mal-planejadas administrativamente em educação implicam perdas e prejuízos pedagógicos significativos às comunidades escolares, como é o caso da delimitação da carga horária dos PEFI para atuação com estudantes em momentos específicos de formalização das aulas de EFI, que praticamente encerraria a ação de contemplar a inclusão através do trabalho coletivo desenvolvido pela docência compartilhada.

Retomando a frase título desta categoria de análise “É difícil, mas dá para fazer. Nós fazemos (...)”, proferida pelo PEFI Rodrigo, as informações aqui apresentadas revelam possibilidades e limites para a construção de uma prática educativa coletiva nas aulas de EFI da Ilha de utopia. O projeto da escola, fundamentado e sustentado pelo trabalho coletivo para construção da inclusão de todos na aprendizagem, é, ao mesmo tempo, inovação possível na educação da RMEPOA e da consecução de sua PPP e revelador da fragilidade que algumas ações podem sofrer quando há divergência entre concepções de educação. Nos documentos analisados da gestão atual da SMEDPOA, o trabalho coletivo pode ser identificado como possibilidade de

construção de aprendizagens e de um ambiente de diálogo e participação, também sujeito à avaliação constante. Percebe-se isto no emprego da frase: “manter o que está bom; mudar o que é preciso!” (SMEDPOA, 2006c; 2006f). Estaria, então, o trabalho coletivo e as ações educativas que se desdobram e dão significado à esta prática educativa sendo avaliadas como algo que “não está bom”, ou, ainda, algo que “precisa mudar” (SMEDPOA, 2006c; 2006f)?

A resposta a esta questão formulada talvez não seja passível de uma resposta objetiva e delimitada por esse tempo que disponho para a realização deste estudo. Ao realizar um estudo de natureza etnográfica, foi possível aproximar a análise de documentos da SMEDPOA aos significados atribuídos pelos professores participantes da investigação e compreender que o trabalho coletivo, em uma dimensão teórica, continua sendo uma ação desejada para a concretização da educação em Porto Alegre. Porém, ao focalizar o olhar nas camadas mais profundas de um determinado objeto (GEERTZ, 1989), nesse caso o trabalho coletivo dos PEFI da RMEPOA, as interpretações podem apontar contradições entre o discurso oficial, as ações da gestão atual desta Secretaria e a prática educativa construída na escola Ilha de utopia.

Se por um lado parece haver contradições entre o dito e as realizações no âmbito da gestão da educação no Município de Porto Alegre, por outro lado na escola Ilha de utopia a gestão empreendida pela equipe diretiva atual e pelas que a antecederam mais recentemente, é marca significativa e reconhecida pela implementação de um processo democrático e participativo. Neste sentido, tanto a PEFI Ana quanto seu colega Rodrigo são enfáticos nas palavras positivas que emitem. Durante a realização das observações foi possível identificar que há uma gestão preocupada em dar visibilidade e construir o projeto da escola no cotidiano dos professores. Diferentes ações são pensadas, discutidas e concretizadas a partir de um modelo de gestão

amparada na decisão coletiva e na firmeza da equipe diretiva na sua concretização no cotidiano da escola.

Sobre a prática educativa na EFI, as informações coletadas através dos diferentes instrumentos utilizados permitem interpretar que o trabalho coletivo “difícil” para o PEFI Rodrigo é concretizado no cotidiano da Ilha de utopia – “Nós fazemos!”. Os PEFI Ana e Rodrigo são beneficiados por um projeto pedagógico que permitiu, até 2007, construir ações educativas que rompem com tempos e espaços de professores, como a docência compartilhada. O conteúdo das aulas de EFI não difere muito de outras práticas educativas construídas por outros PEFI de algumas outras escolas da RMEPOA onde há um mínimo de organização. Contudo, a perspectiva de desenvolver a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais diversas, com a adequação do quadro de horários dos professores e formação permanente para compreender cada caso de estudante “diferente”, possibilita a ressignificação de espaço/tempo de docência nas aulas de EFI desta escola.

A busca do entendimento e da unidade do grupo de professores da Ilha de utopia construídos através e pelo trabalho coletivo, contempla a PPP da RMEPOA de organizar o ensino por ciclos de formação, mas, com a autoria e a autonomia assumidas pelos próprios atores, há possibilidades de que esta construção seja realizada de um modo singular. Os “ciclos de formação com a nossa cara” são uma representação da potencialidade que autoria e autonomia assumem no coletivo desta escola, construída em um entendimento que a escola é da comunidade, que luta também por ela, assim como o fez em outros momentos e tendo outras motivações. Desta forma, as histórias de vida dos PEFI são construídas e reconstruídas à luz de uma história coletiva de ser autor de sua própria história, sobretudo de um movimento de construção de uma identidade coletiva.

A analogia entre a escola onde essa pesquisa se realizou e a “ilha de utopia” da obra de Thomas More se estabelece a partir da concretização de

um universo de práticas sociais onde cada indivíduo interpreta e dá sentido à sua vida de acordo com uma idéia de coletividade. Para tal, os professores participantes deste estudo na escola Ilha de utopia revelam que o trabalho coletivo não é facilmente construído, mas, para aqueles que crêem no projeto e o acolhem, assumindo-o na sua prática educativa cotidiana, há caminhos esperançosos de concretização de uma educação “sonhada” ou, como afirma Bibiana, aquela que representa o “desejo de fazer a diferença em educação popular”. O trabalho coletivo na Ilha de utopia representa esta diferença na medida que visa incluir a todos em torno de uma proposta que reconhece a “história como tempo de possibilidade” (FREIRE, 2000a) e de ser professor, de repensar a própria escola, seus processos de ensino-aprendizagem e, de modo significativo, dar significados à sua prática educativa assumindo a coletividade.

## 5. NO "OLHO DO FURACÃO"

"(...) Em uma inversão do papel tradicional do etnógrafo, que deixa sua casa para estudar e registrar a vida dos outros, (...) 'traduzindo' uma cultura estrangeira para membros de sua própria cultura, o autoetnógrafo traduz sua própria cultura para os outros". (REED-DANAHAY, 1997, p. 127)

### 5.1 No Olho do Furacão: "lendo a partir de meus próprios ombros"<sup>31</sup>.

A realização da tradução da própria cultura ou da cultura docente como autoetnógrafo (REED-DANAHAY, 1997), é representada pelo meu esforço de descrever, interpretar e compreender um de seus aspectos que é o trabalho coletivo na minha própria escola, a Olho do furacão. Significa colocar-me como investigador no centro de uma série de autoreflexões, interações e reconhecimentos de emoções que permitem construir com outros uma confrontação de posicionamentos que ampliam e reconstroem novos conceitos deste – ou sobre este – contexto. Deste modo, o eu do nós assume a condição do eu mesmo (pesquisador/autor) na relação com meu grupo de colegas da EFI, demais professores, equipe diretiva, supervisoras pedagógicas, funcionários, estudantes e pais da comunidade no entorno desta escola, na perspectiva de quem objetiva compreender o trabalho coletivo dos PEFI em uma escola da RMEPOA.

Inicialmente, destaco que o reconhecimento e a entrada na escola Olho do furacão se confundem com minha própria história de vida. Até os vinte e sete anos de idade morei junto com minha família há mais ou menos 1,5 km desta escola. Embora tenha residido em outro espaço do mesmo bairro onde se localiza esta escola, minha circulação curiosa pelo bairro todo desde criança, as partidas de futebol jogadas em um campo próximo e o fato de conduzir minha avó para votar na seção eleitoral que se encontrava nesta escola, permitiu conhecê-la e me aproximar dela algumas vezes.

---

<sup>31</sup> Geertz (1989, p. 321).

A primeira aproximação para realização de pesquisa científica com a escola Olho do furacão foi feita durante realização da investigação do curso de mestrado, cuja escolha se estabeleceu, também, ao adotar o critério de proximidade de minha residência atual. Já havia estabelecido contato, naquele período, com a supervisão pedagógica e com os PEFI que atuavam nesta escola, sendo que, alguns permaneceram atuando nesta escola e outros não.

Como já foi mencionado anteriormente neste estudo, não era intenção inicial realizar o processo de coleta das informações desta pesquisa de doutorado nesta escola. Contudo, com a nomeação para ser PEFI da RMEPOA, houve oportunidade de escolha desta escola e adotei o mesmo critério utilizado anteriormente de proximidade de minha residência atual. No dia da escolha da escola, a pessoa responsável por este encaminhamento na SMEDPOA me disse, após eu ter definido a Olho do furacão: “tem certeza que tu quer ir para lá?” Perguntei-lhe porque, e ela argumentou: “lá, a coisa não é fácil (...)”. Mesmo tendo uma idéia do que esta pessoa estava me dizendo, optei por anotar em diário de campo, inquietado por suas palavras, o registro de sua fala e a consideração pessoal sobre “o que ela estaria querendo dizer de fato?” (registro em diário de campo no dia oito de março de 2008).

Fiquei pensando que talvez se tratasse de uma representação um pouco exagerada da pessoa que me atendeu, já que conhecia a escola e não me recordava dela desta maneira. Talvez eu não tenha percebido nada que representasse esta escola como algo “difícil”, nem em minha circulação pelo bairro em diferentes momentos de minha vida e nem durante a realização da pesquisa de mestrado. De todas as formas, nada do que ela disse neste dia me preocupou, apenas pensei que precisava estar atento à descrição densa das dinâmicas de interações sociais construídas naquele contexto.

Assim, gostaria de iniciar esta autoetnografia sobre o trabalho coletivo na escola Olho do furacão descrevendo seu espaço físico. Do interior de

minha escola, quando estou em seu centro, vejo quatro prédios de alvenaria, de dois pisos. Em um deles, mais próximo à entrada da escola, estão a secretaria, a sala de coordenação de turno, a sala de professores, um banheiro dos professores, uma sala de múltiplas atividades, a sala de informática, as salas de serviço de orientação (SOE), a supervisão pedagógica e direção da escola. Há, ainda, na parte de cima da minha escola, as salas de aula da Educação Infantil e o estacionamento, onde ficam nossos carros. Nos outros três prédios estão localizadas as salas de aula dos três ciclos do diurno e do Serviço de Educação de Jovens de Adultos (SEJA) – que funciona no turno da noite, um refeitório e duas cozinhas e uma sala muito pequena e sem ventilação para guardar os nossos materiais da EFI. Essa sala apresenta dimensões de mais ou menos dois metros de comprimento por dois de altura e um metro e cinqüenta de largura.

Para as aulas de EFI nosso grupo dispõe de: uma quadra coberta sem proteção lateral de alvenaria, apenas com telas e de boa dimensão física (aproximadamente doze metros de largura por trinta de comprimento), uma quadra cercada com tela na parte inferior do terreno e de dimensões menores (aproximadamente oito metros de largura por quinze de comprimento), uma antiga praça de lazer com duas goleiras de futebol, dois espaços ao lado do caminho coberto que liga os prédios na entrada da escola (com dimensões aproximadas de seis metros de largura por oito de comprimento) e um espaço coberto no centro da escola, que interliga os quatro prédios, (aproximadamente de vinte metros de comprimento e quinze de largura).

Esta escola segue o padrão arquitetônico<sup>32</sup> desenvolvido na primeira gestão da Frente Popular na Prefeitura de Porto Alegre. Pude acompanhar algumas modificações arquitetônicas que foram ocorrendo com o passar dos anos, desde os primeiros prédios de madeira até os prédios que já descrevi, pelo fato de eu ter morado junto com minha família há mais ou menos 1,5 km desta escola até os vinte e sete anos de idade e ter circulado curioso pelo bairro todo desde criança, além de conduzir minha avó a cada eleição para votar na seção eleitoral que se localizava nesta escola, ou seja, a escola olho do furacão faz parte de minha própria história de vida.

Ao mesmo tempo em que fui reconhecendo o espaço físico, fui também interpretando os sentimentos que este movimento gerava em mim. Pensava nas possibilidades de exploração do espaço físico nas aulas de EFI cotejando com minhas boas recordações das brincadeiras e jogos que praticava pelo bairro, como jogo de taco, pião, bolinha de gude, pega-pega e outras tantas práticas corporais que considero prazerosas e com potencial para inúmeras aprendizagens.

De maneira paradoxal, ao mesmo tempo em que reconhecia essas possibilidades, vi uma escola deteriorada e mal-cuidada (há muitos espaços precisando de reparos, como as quadras de esportes e o pátio, espaços privilegiados para atividades de EFI). A representação dessa ausência de cuidado gerou em mim uma sensação de preocupação com as atividades das aulas de EFI, de modo que não colocasse em risco a saúde dos estudantes. Esses sentimentos paradoxais, entre minhas expectativas com relação à escola e as práticas corporais nas aulas de EFI e os sentimentos que emergiram do cotidiano dinâmico e complexo da Olho do furacão, podem ser

---

<sup>32</sup> O projeto arquitetônico da Olho do furacão e de outras escolas da RMEPOA foi concebido para contemplar a inovação dos espaços como forma de atender a expectativa de interação social do construtivismo, assim como, de acordo com Macadar (1992), as salas de aula assumem a forma hexagonal para tornar menos formal a posição dos bancos, que se transformam em planos de trabalho de pequenos grupos ou de grupos maiores, assim como de trabalho individual quando for necessário.

interpretados como o movimento próprio de um estudo de natureza autoetnográfica como o que passo a apresentar.

## 5.2 Convivendo, Sentindo e Aprendendo sobre a Violência.

Ao pensar a escola Olho do furacão como parte de minha história de vida, reconheço o sentimento de pertencimento em relação a ela. Este pertencimento é parte da sensação de familiarização com o ambiente que não era desconhecido por mim, já que circulei pela escola em outros momentos de minha vida, tive amigos de infância que estudaram nesta escola e morava próximo a ela. Consigo identificar essa sensação de pertencimento como uma lembrança positiva da infância vivida por mim. Porém, este sentimento de pertencimento em decorrência do resgate de minhas lembranças positivas com a escola, de sentir-me próximo ou “de dentro”, contrasta com meu primeiro dia nesta escola.

No dia doze de março de 2008, em uma manhã de sol forte e muito quente para os padrões de temperatura de Porto Alegre (aproximadamente 33° c.), apresentei-me na escola Olho do furacão para assumir na condição de PEFI com a matrícula de vinte horas/aula por semana. Já na entrada pelo portão principal da escola identifiquei duas PEFI conhecidas. Após cumprimentá-las e ser bem recebido por ambas, dirigi-me para a secretaria da escola para efetuar a minha apresentação. A coordenadora de turno me recebeu e, sem que eu soubesse seu nome e ela tivesse tempo de reconhecer o meu nome ou solicitar qualquer encaminhamento de apresentação por parte da SMEDPOA, fui questionado porque não havia me apresentado antes, já que a escola estava à espera de um PEFI e não poderia ficar sem um. Desconcertado com este tratamento recebido e sem tempo para articular alguma resposta, qualquer que fosse, fui encaminhado para o pátio onde uma turma estaria a minha espera para ter aula.

Decidido a aceitar o encaminhamento, mas completamente desorientado e cuidando para não me indispor no primeiro dia diante da mais absoluta falta de informações sobre o quê, onde, com quem, de que forma e quando trabalhar, encontrava-me no pátio da escola, sem materiais, sem espaço definido para realizar as atividades de aula e com uma turma de crianças de aproximadamente dez anos de idade me olhando e pedindo a bola de futebol. As vivências de formação profissional e prática educativa construídas na EFI há algum tempo, em escolas públicas e privadas onde lecionei anteriormente, não estavam sendo suficientes para compreender minimamente o que estava acontecendo ali, comigo, naquele espaço e, de alguma forma, realizar a mediação das possibilidades da cultura corporal na EFI com aquelas crianças. Sem qualquer acolhimento, adaptação, orientação pedagógica ou administrativa, contei com a solidariedade das duas colegas da EFI presentes no sentido de juntar as nossas turmas de alunos até que eu pudesse me apropriar melhor da escola ou, como me falou uma delas com certa naturalidade, que eu me acostumassem com isto, “já que na Olho do furacão quando a gente chega é jogado no pátio (...)” (Leonor - PEFI formada em 1987 e na RMEPOA desde 2002 - registro em diário de campo no dia doze de março de 2008).

Inquieto pelas circunstâncias até o momento e “jogado no pátio”, já que o meu sentimento era de ter sido jogado mesmo, a manhã foi transcorrendo enquanto eu ficava com as turmas de alunos no pátio e conversava com as duas PEFI sobre a escola, buscando informações que me ajudassem a compreender um pouco mais das possibilidades de construir EFI nesta escola. Fiquei me imaginando na condição de um PEFI que tem sua primeira experiência profissional nessa escola, diante destes eventos e tratamento. Eu simplesmente sairia correndo! Como esperar de alguém que estivesse iniciando sua trajetória docente que entenda e aceite as condições que estavam sendo vivenciadas por mim, naquele dia, naquela escola?

Contendo-me em manifestar toda minha indignação, restava a curiosidade com que estava por vivenciar.

Entendia que minha curiosidade sobre aqueles estudantes era igual a que eles tinham sobre mim. Sublinho isso porque com alguns deles eu conversei e respondi muitas perguntas, de caráter profissional e pessoal, enquanto procurava entender a dinâmica que eles estabeleciam naquele momento na escola. Estávamos, as duas PEFI e eu, naquele momento da manhã, com cinco turmas, ou seja, estávamos com duas turmas a mais. A explicação para isto é que havia professores faltando e a EFI cumpria, historicamente, conforme mencionado por Flora (formada em 1998 e na RMEPOA desde 2005), a função de “resolver esse problema na escola” (registro em diário de campo), uma vez que o que importava para a escola é que alguém estivesse com os estudantes, independente do que fizesse e como fizesse. A preocupação era imediata e com a resolução do problema e não com o processo de ensino-aprendizagem. Isso me deixou inquieto e angustiado, pois contrariava toda minha expectativa com a EFI que poderíamos construir. Pensava, diante do reconhecimento desses sentimentos: O que estávamos fazendo? Isto é educação? O que promovemos? É esta aprendizagem que esperamos? Como um PEFI vai dar conta minimamente disto tudo?

Enquanto algumas crianças sob minha responsabilidade jogavam futebol, outras corriam pelo pátio, deixando-me inquieto, pois não sabia quem era estudante da minha turma ou não. Neste momento, o pátio da escola Olho do furacão era uma grande confusão, pois havia muita gente correndo livremente e pouca ou nenhuma organização neste espaço. Ainda tentando me inteirar da situação no meu primeiro dia e no meu primeiro módulo na escola, vi-me na delicada situação de mediar um conflito corporal entre dois meninos em uma partida de futebol, enquanto os demais estudantes da turma incentivavam a luta. Após alguns minutos e de insistentes tentativas de apaziguamento a luta encerrou, provavelmente

mais pela rapidez dos conflitos entre eles do que pela minha autoridade ou capacidade de mediação da situação. Literalmente fomos “salvos pelo soar do sino” da escola, que encerrava um módulo e iniciava o recreio às dez horas e dez minutos. Neste momento um estudante se aproximou de mim e disse: “Ô cara, tu tinha que ‘levar nós’ pra almoçar!” Assessorado mais uma vez por uma das PEFI, encaminhamo-nos de maneira desorganizada para o refeitório, onde novamente fiquei surpreso com a agitação, o barulho e a dinâmica naquele espaço.

Ao entrar no refeitório da Olho do furacão, percebi-me com o olhar voltado mais para a dimensão de alguém que buscava entender o que acontecia naquele lugar, com aquelas pessoas ou realizando o movimento preconizado por Geertz (1997) de que aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo, do que na condição de PEFI recém chegado na escola. De pé, encostado em uma parede, assistia as crianças se servirem, às dez horas da manhã, de arroz, feijão, guisado de carne bovina com moranga e salada de alface, no que parecia ser uma fila em que trocavam socos, empurrões e xingamentos com pouca ou nenhuma mediação dos poucos professores presentes neste ambiente. Estudantes maiores se serviam no mesmo horário de crianças menores e era possível perceber que a força dos maiores era determinante na organização do espaço como estava naquele momento.

Senti-me desorientado dentro do refeitório da escola com tanto barulho e com a pouca circulação de ar neste local. O espaço do refeitório é um lugar pouco arejado e com um nível de ruídos elevado, visto que muitos estudantes falavam alto ou gritavam uns com os outros na dinâmica que se estabelecia ali, acarretando, em alguns casos, conflitos corporais e verbais impróprios para as dimensões físicas do ambiente e inadequados para uma escola. Isto aumentou minha sensação de desconforto, pois havia pouca ou nenhuma orientação e mediação sobre estas situações que ocorriam ali. Pude perceber, também, que havia uma grande quantidade de comida no

chão e por cima das mesas, fruto dos empurrões na circulação pelo espaço e do que poderia ser um aparente pouco interesse pela comida servida.

Queria “chutar o balde”! Tomar alguma atitude mais drástica porque me sentia indignado e estava moralmente instigado a interferir, porém culturalmente travado a compelir o que eles faziam. Controlei-me muitas vezes neste momento para não interferir nas situações que ocorriam ali no refeitório da escola. Pensei que se realizasse alguma mediação estaria interferindo de maneira precipitada em um contexto que conheço pouco. Senti-me fraco com esta minha decisão de adotar a postura de “espectador”, pois as manifestações de agressão e violência somadas à mais absoluta desorganização do espaço e das pessoas, exigia alguma mediação, no entanto, esta limitação para mediar as situações que ocorriam neste dia foram importantes para as ações pedagógicas que assumi no restante do ano letivo de 2007.

Após sair do refeitório junto com a PEFI, atordoado com o que ocorria naquele ambiente, dirigi-me para a sala dos professores. No caminho até o prédio onde a sala se localiza continuei me impressionando com os estudantes da escola trocando tapas, socos, pontapés, empurrões e correndo de um lado para outro para bater em alguém. Chegando à sala de professores, que fica junto ao primeiro prédio no acesso à escola, pude identificar que havia mais professoras – havia apenas um homem – do que lugares para se acomodar, tendo ao centro uma mesa grande no formato retangular, onde muitas tomavam café e algumas fumavam. Uma das vice-diretoras da escola entrou na sala, perguntou quem eu era e decide me apresentar aos demais professores presentes. Após a apresentação, cada professora seguiu entretida no que estava fazendo antes de ser, aparentemente, interrompida pela vice-diretora. Não me senti acolhido com a forma indiferente como fui recepcionado pelos demais professores da escola. Até o final do recreio, ninguém além das duas PEFI conversou comigo. Soou o sino de término do recreio e a PEFI e eu ficamos sem saber

qual seria meu destino, pois não fui informado de nada. Fomos até a coordenadora de turno que me dá a informação de que eu tinha uma turma de estudantes específica para “pegar” (assumir). A PEFI e eu tentamos argumentar que eu não havia planejado nada de aula e que somente estava me apresentando na escola quando fomos interrompidos por ela com a frase: “Tu és PEFI? Tu vieste para o Olho do furacão? Então vai dar aula!” (registro em diário de campo).

Perplexo diante da postura adotada pela coordenadora de turno pensava que poderia fazer qualquer coisa. Novamente, retomo aqui a interpretação de que não há, então, preocupação com a aprendizagem. Se não importava o planejamento, os conteúdos, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem de cada PEFI, mas fazer qualquer coisa de qualquer jeito, contanto que o fizesse, o quê, então, eu estava fazendo ali? Seria este um pacto de mediocridade (registro em diário de campo no dia doze de março de 2007)?

Através desta descrição do meu primeiro dia na Olho do furacão, procurei ilustrar o paradoxo entre um sentimento de pertencimento em relação à escola, resgatado de minha história de vida e a dinâmica que se estabeleceu desde o início de minha chegada nesta escola. Inquietado e me sentindo agredido pela vivência deste primeiro turno na escola, retornei para casa com algumas questões registradas em diário de campo no dia doze de março de 2007: Será que todos os professores são recebidos desta maneira? O que teria ocorrido anteriormente na escola para que eu fosse recebido dessa maneira? Como foram construídas as relações entre as pessoas nesta escola? Porque tanta violência? Quê violência é esta? Será que esta violência afeta, de alguma maneira, o trabalho coletivo? Lembrei-me, então, de uma questão proposta por McLaren (1997) ao descrever sua própria vivência quando iniciou a carreira docente: “(...) O que você teria feito diferente se você estivesse no meu lugar, e por quê?” (p. 226).

Embora a perspectiva de McLaren (1997) ao elaborar o questionamento esteja ancorada na análise de um contexto específico, de dominação de classes e culturas na escola, minha aproximação com o pensamento deste autor se estabeleceu na identificação com situações que denotam a existência de uma “violência simbólica” na escola. Para entender este conceito de violência simbólica, recorro ao entendimento de que a violência que ocorre e é representada pela e na escola Olho do furacão pode ser analisada na perspectiva dos aspectos materiais e não-materiais de sua cultura (JOHNSON, 1997).

Assim, de acordo com Johnson (1997), os aspectos materiais incluem tudo o que é feito, modelado ou transformado como parte da vida social coletiva e os não-materiais incluem a produção dos símbolos, que são expressos em atitudes, crenças, valores e normas. Nesse sentido, é possível aproximar os aspectos materiais e não-materiais apontados por Johnson (1997) com o pensamento de Brancaloni e Pinto (2001), que sugerem que a análise da violência na escola – e no seu entorno – não seja reduzida ao olhar sobre os atos que colocam em risco a integridade física da comunidade escolar – aspectos materiais, mas também às situações onde a instituição escola exerce uma violência simbólica – aspectos não-materiais.

Na condição de quem estava chegando à escola Olho do furacão como PEFI, eu me senti agredido por esta violência simbólica. Será que esta violência de ser jogado no pátio era naturalizada com o passar do tempo de convivência na escola? Será que o que eu vivi era uma espécie de ritual de passagem (de entrada) na escola Olho do furacão? Se por um lado houve um sentimento de agressão que me marcou, por outro lado não imobilizou e nem impediu o meu retorno no dia seguinte à escola para dar aula de EFI. A violência em suas formas simbólica e material continuou ocorrendo ao longo dos dias do ano letivo de 2007 nesta escola, tornando-se um traço negativo de sua identidade e de sua cultura, resumida nas palavras do meu colega de

EFI Maneco (formado em 1992 e na RMEPOA e na Olho do furacão desde 2005) como sendo um “choque de culturas”.

Penso que esta expressão utilizada por Maneco é próxima da idéia de Pérez Gómez (1998) de considerar a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas. Embora as palavras choque e cruzamento não denotem necessariamente o mesmo significado etimológico, o contexto de interpretação de ambas é o entendimento de que a escola é, de alguma maneira cruzamento ou choque, um sistema social singular com um conjunto de símbolos, idéias e produtos compartilhados.

(...) A análise do que realmente acontece na escola e dos efeitos que tem nos pensamentos, nos sentimentos e nas condutas dos estudantes requer descer aos intercâmbios subterrâneos de significados que se produzem nos momentos e nas situações mais diversas e inadvertidas da vida cotidiana da escola. As diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 17)

Choque é uma palavra que resume bem o que senti convivendo seis turnos por semana com a cultura de violência na Olho do furacão. Convivendo e observando com atenção os acontecimentos na escola e no seu entorno, inquietou-me pensar se havia relação entre a violência produzida no interior da escola e a do seu entorno, já que, ao longo do ano letivo de 2007 vivenciei muitas situações de violência, diria que diariamente. Ao mesmo tempo em que procurava entender a violência, construía minha metodologia de ensino de modo a confrontá-la. Mas as situações de violência eram tantas, tão variadas, inesperadas, marcantes e chocantes, que o meu sentimento inicial dotado de um otimismo para combatê-la dentro da escola, demonstrando atenção, procurando dialogar sempre e não elevando o tom da voz para marcar a autoridade, foi sendo consumido, aos poucos, por um sentimento de frustração e desamparo, pois havia aspectos desta violência com os quais não conseguia – e nem sabia - lidar. O que tento dizer é que a

escola representa o espaço de choque entre diferentes culturas, a dos professores e a da própria escola, a dos estudantes e de suas famílias de maneira específica e, de forma marcante, a violência no entorno da escola. Como PEFI dessa escola, meu dilema era a aceitação cínica ou o enfrentamento heróico dessas situações.

No momento em que completava um mês na condição de PEFI da escola Olho do furacão, presenciei uma discussão iniciada a partir dos acontecimentos violentos no entorno da escola (registro em diário de campo do dia doze de abril de 2007). Nas semanas anteriores a esta data foi emitido um “toque de recolher” imposto por uma das três facções que disputam o poder e o controle na vila onde a escola se encontra<sup>33</sup>. A partir do surgimento desta informação no interior da vila, iniciaram-se movimentos diversos de seus moradores. Um destes movimentos, que identifico como sendo de medo e proteção, é o das famílias que tem parentes na escola. Assim, tão logo a informação começa a percorrer as ruas e becos da vila, inicia este movimento de busca pela segurança pessoal e coletiva, representado, por exemplo, no rápido contato das mães com a Olho do furacão no sentido de retirar seus filhos e parentes o mais depressa possível da escola para a segurança de suas residências (registro em diário de campo dos dias vinte e oito e trinta de março e dois de abril de 2007).

Em uma manhã quente do mês de maio de 2007, estava com uma turma de estudantes na quadra de esportes e iniciou uma discussão entre eles. Havia duas meninas discutindo com outros colegas por causa de uma divergência entre elas na sala de aula que tinha continuidade na aula de EFI. Pedi para que parassem e escutassem as orientações da aula quando um terceiro grupo se manifestou e se agregou à discussão. Havia pelo menos oito estudantes discutindo. Observei que enquanto estes discutiam entre

---

<sup>33</sup> Costa (2007), em matéria veiculada em jornal de grande circulação em Porto Alegre no dia dezoito de novembro de 2007, afirma que ocorre uma disputa nesta comunidade entre três grupos rivais, duas famílias e um grupo intitulado “bala na cara”.

eles, os outros olhavam muito calados e sem qualquer manifestação. Após sucessivas tentativas de mediação consegui fazer com que sentassem e me escutassem. Pedindo para que me explicassem o que estava ocorrendo, ouvi de um deles, menos exaltado, a seguinte frase: “Não te mete sôr! Tu não é da polícia...” (registro em diário de campo no dia vinte e oito de maio de 2007). Iniciamos um diálogo difícil e entendi pelo que eles discutiam – deixando-me na condição de espectador – que houve mais uma morte por causa dos conflitos entre grupos rivais na comunidade no final de semana que se traduzia, naquele momento, para dentro da escola.

Após mais ou menos uns vinte minutos de diálogo nada ficou decidido, mas a discussão se deu por encerrada com ameaças de ambas as partes. Por mais que eu tenha manifestado a discordância com o que continuavam dizendo uns para os outros, decidi avançar para ver se conseguia retomar depois, ao final desta aula. Na aula não houve qualquer outro problema entre eles. Brincaram e jogaram com tranqüilidade entre si. Ao final da aula, sentados no círculo, retomamos o conflito inicial e um estudante que não tinha nada a ver com a discussão, disse que “eles são assim só porque são da família X, da família Y ou são ‘bala na cara’” (registro em diário de campo no dia vinte e oito de maio de 2007). Após alguns comentários e análises, estabelecemos combinações e os encaminhei para a sala de aula novamente. Após isto, olhando no caderno de chamada desta turma, percebi que os estudantes que estavam discutindo inicialmente tinham sobrenomes das duas famílias que disputam o controle político do bairro e os outros que entraram na discussão depois eram primos de integrantes do grupo auto-intitulado “bala na cara”. Ou seja, a disputa existente no bairro entre os três grupos rivais, era também representada em uma única turma de estudantes da escola Olho do furacão.

Estar no Olho do furacão funciona não somente como uma alegoria ao contexto de violência proferido pela diretora da escola em uma reunião pedagógica, mas permitiu-me interpretar, também, as representações de

violência que circulam dentro e fora da escola. Por exemplo, do ponto de vista das estatísticas da polícia civil do Município de Porto Alegre, a vila onde a escola se encontra é a terceira maior em termos de registros de violência nos anos de 2006 e 2007 (COSTA, 2007). A gravidade desta informação corrobora com as representações de diferentes setores e pessoas no interior da SMEDPOA de que a escola Olho do furacão "(...) não é fácil" (fala da responsável pelo setor de encaminhamento dos professores as escolas na SMEDPOA, registrada em diário de campo no dia oito de março de 2008), assim como, de pessoas da comunidade e de professoras que se sentem assustadas com eventos considerados violentos.

Ao longo do ano letivo de 2007 vivenciei muitas situações em que a violência no lado de fora da escola repercutiu na Olho do furacão. Descrevo algumas delas aqui: no dia dois de maio quando a cozinha da escola foi arrombada e foram levados os mantimentos guardados para a merenda dos estudantes; no dia seis de agosto a vila onde a escola se encontra foi "fechada" para realização de uma ação policial e os professores foram escoltados para que pudessem deixar o local em segurança; as mortes freqüentes de pessoas na vila; o assassinato de um jovem da escola que era meu estudante. Sobre a morte deste estudante, enquanto os colegas de turma dele não manifestaram nenhum tipo de reação ou comentário, permanecendo no mais absoluto silêncio sobre o fato, na sala dos professores duas manifestações de professoras sobre o estudante e sua morte me chamaram a atenção: "desde pequeno seu destino estava traçado (...)" e "(...) este não incomoda mais!" (registros em diário de campo no dia cinco de novembro). Senti-me inquieto diante de algumas manifestações como estas aqui transcritas, em que fica explicitada a naturalização da violência, a cultura da droga no entorno e seus efeitos no interior da escola.

Outro acontecimento que ilustra o impacto da cultura da droga no interior da escola foi vivenciado no dia doze de julho de 2007 e registrado no diário de campo. Em uma manhã nublada e fria eu estava com uma turma

de mais ou menos trinta estudantes na quadra de baixo da escola, de onde se tem uma vista privilegiada de toda a Vila Pinto, de outra escola da RMEPOA e da Rua Pio X, que fica nos fundos da Olho do furacão. Após conseguir, com muita dificuldade, reuni-los no meio da quadra dispostos em um círculo, comecei a dar as orientações sobre o que faríamos na aula de EFI. Enquanto falava, percebi um silêncio incomum entre eles – cheguei a pensar que estavam gostando do que eu propunha para a aula. De repente, eles saíram correndo em direção à porta da quadra e se deslocaram para o muro de baixo da escola. Fiquei falando sozinho! O que foi aquilo? O que eles teriam visto? Chamei-os umas duas ou três vezes. Não tive retorno. Eles estavam todos subindo no muro para visualizar algo na Rua Pio X. Estavam em silêncio – o que, como já descrevi, não era comum. Dirigi-me até onde estavam e pude ver um carro luxuoso, importado, encostado em um beco e com dois homens do lado de fora trocando papalotes. Assustado com o que vi e identifiquei, disse-lhes para sair e retornar para a aula. Não tive retorno da parte deles. Tive que aguardar até o carro ir embora e os dois homens sumirem no beco para voltar a ter atenção para a aula de EFI. Anotei em diário de campo, neste dia, minha frustração em perceber que a aula de EFI era desinteressante comparada à guerra do tráfico e a cultura da droga.

Este aspecto da violência no entorno da escola me inquietava na medida em que comecei a perceber que não compartilhava dos mesmos sentimentos de alguns dos meus colegas professores. O fato de ter crescido no mesmo Bairro onde a Olho do furacão está localizada e ter convivido com a existência de algumas situações como as que se apresentaram no ano letivo de 2007, fazia com que eu não tivesse medo de estar nesta escola. Talvez ao interpretar a escola como um local seguro das violências do seu entorno, não tenha desenvolvido a mesma intensidade de medo ou a mesma “sensação de vulnerabilidade” (BAUMAN, 2008) do que meus colegas professores manifestavam diariamente. O estranhamento com a cultura de

violência no entorno da escola não tinha o mesmo significado para quem cresceu e se acostumou – de alguma maneira – com ela.

Neste sentido, minhas crenças docentes podem ser pensadas como um outro aspecto a ser considerado nesta relação do meu sentimento de segurança no interior da escola. Ao considerar a Olho do furacão um local seguro, em que eu tinha a sensação de estar protegido em seu interior da violência existente no seu entorno, talvez o tenha feito pautado na crença de que a escola é um ambiente de educação e inclusão e, desta forma, funcionaria como um espaço em que me sinto imunizado do quadro negativo de violência que ocorre no seu entorno. Isto não significou, de maneira alguma, não reconhecer a existência da vulnerabilidade de estar ali, mas apenas a interpretação de que o que ocorria não era estranho e que através da escola permitia reconhecer os diferentes aspectos desta cultura, amenizando, de alguma maneira, o choque das culturas que outros professores manifestaram conviver.

Destaco, também, a possível diferença entre a noção de segurança que tenho ao considerar a escola como um local seguro da violência do seu entorno e a possível ausência de segurança que as mães e parentes dos estudantes têm deste mesmo local. Se por um lado minha crença está pautada pela escola como espaço de construção de educação e inclusão e isto, de alguma maneira, favoreceria a construção de uma cultura de não-violência ao mesmo tempo em que me possibilitou acreditar que é um local seguro da violência que ocorre fora dela, por outro lado, para as mães e demais familiares que convivem no entorno da escola, a mesma talvez não seja representada como um espaço seguro e, por isto mesmo, ocorra o movimento de retirada rápida dos estudantes desta escola para suas casas quando ocorrem conflitos entre os grupos rivais que lutam pelo controle da vila.

Fui percebendo durante o ano letivo de 2007 que este choque de culturas expresso pela violência não ficava restrito ao entorno da escola,

mas, também, de maneira significativa, percebi suas representações no interior da escola. Deparado com estas situações de violência, procurei amparo nos colegas da EFI da escola para entendê-la ou amenizar o sentimento de desamparo. Corroborando com este meu sentimento, os PEFI manifestam que as situações violentas no interior da escola têm frequência cotidiana e marcam significativamente as práticas educativas construídas pelo coletivo de PEFI na Olho do furacão. É o caso de Flora (formada em 1998 e na RMEPOA desde 2005) quando diz que “não estudou para ficar de guarda municipal da escola (...)” (entrevista realizada no dia dezessete de dezembro de 2007). Ismália (formada em 1992 e na RMEPOA e na Olho do furacão desde 1997) reclama do “cotidiano de agressões” (entrevista realizada no dia sete de janeiro de 2008). Leonor (formada em 1987 e na RMEPOA desde 2002) afirma que “não estava acostumada com tanta violência verbal e corporal dos estudantes” (...) (questionário devolvido em dez de janeiro de 2008). Pedro (formado em 1996 e na RMEPOA desde 2000) diz que “no início não conseguia nem falar, muito menos fazer alguma coisa sobre a violência (...)” (questionário devolvido em vinte e quatro de janeiro de 2008). Maneco reconhece que “se fosse estagiário na escola já tinha chorado (...)” (entrevista realizada no dia vinte e sete de dezembro de 2007).

Estes fragmentos extraídos das entrevistas e dos questionários com os PEFI da Olho do furacão representam um pouco da nossa perspectiva sobre a violência cotidiana que percebemos no interior desta escola. Assim, além da situação de violência que ocorre no entorno da escola, também em seu interior foi possível que eu identificasse cotidianamente aspectos de uma cultura escolar onde havia manifestações violentas. Segundo Brancaleoni e Pinto (2001), estes eventos no âmbito da escola podem ser entendidos como um indicador de que algo ali não vai bem e de que os mecanismos de regulação das relações ali adotados não estão sendo capazes de atender às demandas de sua comunidade.

Destaco que a partir do reconhecimento destes aspectos não-materiais, foi possível identificar nos registros em diário de campo que no decorrer do ano letivo de 2007 eu presenciei muitas situações entre estudantes e escola onde foi possível perceber o exercício de uma violência simbólica. Por exemplo, quando ocorreram faltas de professores na escola – fenômeno constante no ano letivo de 2007. Quase semanalmente havia professores de diferentes disciplinas faltando e os estudantes ou eram deslocados para as aulas de EFI ou eram colocados para fora da escola com o intuito de não causar transtornos. O que acontecia, em muitos casos dos estudantes que eram retirados da escola, era a tentativa de pular o muro da escola do lado de fora para o lado de dentro novamente, ocasionando conflitos verbais entre eles e a coordenação de turno ou equipe diretiva.

Sobre estes fatos, entendo que os estudantes manifestavam querer permanecer dentro da escola, mas não podiam. Os PEFI foram manifestando em diálogos e nas entrevistas a discordância desta posição da equipe diretiva, já que entendiam este movimento dos estudantes como algo positivo, que poderia atender a perspectiva de “inclusão e não de expulsão” (Maneco, entrevista realizada no dia vinte e sete de dezembro de 2007).

De maneira representativa sobre este aspecto, presenciei no dia treze de agosto de 2007 as turmas de estudantes sendo “mandadas para casa” por que a escola não conseguiu se organizar entre professores faltosos e indisciplina dos estudantes<sup>34</sup>. Neste sentido, assistimos os estudantes sendo retirados da escola quando demonstram a intenção de que gostariam de ficar, pois ficar na escola ainda é melhor do que ficar em casa onde não há condições mínimas de vida material digna. Este movimento me pareceu contraditório desde o início de meu contato com a Olho do furacão. A produção da violência simbólica expressa em atitudes como mandar embora

---

<sup>34</sup> Há muitos registros em meus diários de campo que expressam a ocorrência desta manifestação de violência na escola Olho de furacão no ano letivo de 2007, mas optei por resgatar apenas este pela grande desorganização gerada neste dia.

os estudantes da escola, às vezes aos berros, ao invés de organizar atividades e diálogos que os aproximem da escola e dos processos de ensino-aprendizagem construídos nela, talvez tenha criado uma relação conturbada historicamente, de confrontos e conflitos reproduzidos na escola pela “pedagogia do berro, onde tudo se resolve gritando” (Flora, registro em diário de campo no dia vinte e sete de abril de 2007).

Para um professor que chega à escola Olho do furacão este estranhamento com a cultura da comunidade escolar pode provocar tensionamentos. A produção desta violência representada nas ações do cotidiano da escola, assim como os constantes conflitos corporais e verbais entre os estudantes, meninos e meninas, a agressão verbal e, às vezes, física dirigida aos professores pelos estudantes torna a prática educativa desgastante em muitos sentidos.

De maneira significativa, ao me deparar com algumas situações na escola tive o receio de ter embrutecido com a agressão e a dificuldade de trabalhar com os limites. Em uma aula de EFI deparei-me com a situação difícil de administrar uma turma, sua agitação, suas agressões, seus deboches e o fato de ignorar a minha presença. Em um movimento brusco, peguei a bola de basquete que estava em minha mão esquerda e dei um chute para o alto, com força, que atingiu o telhado da quadra coberta fazendo muito barulho. Os estudantes pararam imediatamente o que estavam fazendo (ou não fazendo) e ficaram me olhando espantados com minha reação – confesso que eu também estava. Comecei, então, falando muito alto para chamar a atenção sobre o que estava acontecendo e analisar a turma naquele momento na aula de EFI. O silêncio era total (registro em diário de campo no dia onze de setembro de 2007).

Senti-me agredido em adotar este tipo de postura, ao mesmo tempo em que a reconheço como uma estratégia de sobrevivência (WOODS, 1995). Meu receio maior, ao analisar este episódio posteriormente, era que em alguns momentos estava sendo embrutecido pelo cotidiano na escola. Senti-

me contaminado pela complexidade e pelas relações estabelecidas no cotidiano desta escola e, ao invés de ter tido uma prática educativa amorosa (que é o que eu gostaria), acredito que reproduzi a prática dura e severa que tanto critiquei quando vi outros professores adotando. Senti-me assustado com a possibilidade de me reconhecer nesta prática e perder o sentimento de indignação (FREIRE, 2000a) necessário à prática educativa crítica.

Outra situação que ilustra um importante momento na realização da autoetnografia foi quando uma estudante que se aproximou de mim e me perguntou “se eu queria ser seu pai” (registro em diário de campo no dia quatorze de junho de 2007). Ao mesmo tempo em que pensei o quanto contraditório era a representação de agressividade das crianças em relação à sua carência material e afetiva, a ponto de me fazer esta pergunta, pensei, também, o quanto estas situações me afetavam e como poderia aprender com elas, se me sentia mal entre as expectativas de escola que eles tinham e os meus próprios sentimentos com relação à escola e a sua cultura viva e dinâmica.

As situações com as quais convivía, nem sempre permitiam tempo para que pudesse compreendê-las e reestruturar minha prática educativa. “Jogado no pátio” pela coordenação de turno sem muitas orientações e encaminhamentos, restou a mim e aos meus colegas da EFI fazer o que soubéssemos e pudéssemos realizar. Sacar os conhecimentos construídos ao longo da trajetória de formação não foi suficiente para lidar com aquelas situações de violência a que estávamos submetidos, como os palavrões dirigidos, as agressões verbais e físicas entre eles e entre eles e equipe diretiva ou coordenação de turno.

A “pedagogia do Berro” mencionada por Flora anteriormente pode ser interpretada como uma síntese do que poderia estar funcionando mal no interior da escola. Flora acrescenta ainda que o pátio da escola “fervilha porque representa bem o Olho do furacão – toda esta dinâmica da escola (...)” (entrevista realizada no dia dezessete de dezembro de 2007). O pátio é

o espaço ocupado pelos PEFI para as aulas, onde há, do ponto de vista de quem entra na escola, dois espaços ao lado do corredor que liga um prédio ao outro de mais ou menos oito metros por oito metros em cada um deles, uma quadra coberta à direita, um espaço coberto entre os prédios de baixo (três prédios), uma quadra cercada por tela e uma pracinha na parte mais inferior do terreno. Embora haja bons espaços para as atividades práticas da EFI, como acabei de descrever, os eventos violentos produzidos no pátio da escola poderiam “dispersar qualquer planejamento feito pelos PEFI” (Flora, entrevista realizada em dezessete de dezembro de 2007), não raramente com berros da coordenadora de turno ou equipe diretiva com estudantes ou até mesmo professores.

Em muitos momentos ao longo do ano letivo de 2007 vi-me diante de conflitos entre coordenação e/ou equipe diretiva e estudantes. A mediação destes conflitos revelava um tensionamento das relações que não era recente, mas vinha sendo reproduzido há algum tempo nesta escola. Minha colega Ismália, PEFI há mais tempo na Olho do furacão, destaca que as relações vêm sendo “complicadas” há algum tempo (entrevista realizada em sete de janeiro de 2008). Neste sentido, havia, por exemplo, uma determinação de não usar determinados espaços quando estivesse chovendo, o que acarretava dar aula de EFI na sala de aula, tendo como desdobramento a revolta dos estudantes com esta situação da limitação de espaço. O PEFI Maneco me confidenciou que a escola precisaria proporcionar espaços e materiais para que os estudantes brincassem, já que para boa parte deles as casas não tinham muito espaço físico e nem pátio, a não ser o meio da rua (registro em diário de campo no dia quatorze de novembro de 2007).

Uma característica do entorno da escola são as casas pequenas e com pouco ou nenhum pátio, onde muitas famílias ocupam um mesmo terreno. O espaço que sobra, fora às construções de suas casas, é pequeno ou inexistente. Não há praças ou parques nas proximidades da escola, apenas

um campo de futebol que é espaço de lazer e não raramente de conflitos entre as facções rivais que disputam o controle da vila. Portanto, na escola as crianças demonstram disponibilidade corporal para as atividades de grande movimentação e, de maneira significativa, pelo futebol, que exigem em todas as aulas de EFI. Quando não é disponibilizado espaço ou material, ocorrem os conflitos e a organização é mal administrada.

Na terceira semana em que eu estava na Olho do furacão a vice-diretora se apresentou para mim e me disse que não concordava com a existência do futebol na escola "(...) porque ele seria o causador dos conflitos entre os estudantes dentro da escola, então era melhor não ter" (registro em diário de campo no dia vinte e seis de março de 2007). Informou, ainda, que no turno da noite, no Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), ela proibiu jogo de futebol. Luzia (participante privilegiada desta investigação, vinte e cinco anos de RMEPOA e vinte e quatro anos de Olho do furacão) e Eulália (participante privilegiada desta investigação, dezoito anos de RMEPOA e cinco anos de Olho de furacão) afirmam que há uma "cultura da bola" de fato nesta escola e que a EFI teria um potencial maior para ser explorado. Porém, ambas reconhecem que havia uma "relação arbitrária" por parte da equipe diretiva neste ponto (entrevistas realizadas nos dias dezoito de outubro e seis de dezembro de 2007 respectivamente).

Mesmo que a cultura do futebol seja reconhecida e explorada pelos PEFI da Olho do furacão nas aulas de EFI na condição de um conteúdo de ensino de valor, estes encaminhamentos da equipe diretiva sobre esta prática corporal não colaboraram para a melhoria do diálogo e a diminuição da violência no interior desta escola. Pelo contrário, sendo uma posição clara desta equipe diretiva de excluir o futebol nas aulas de EFI, começaram a ocorrer manifestações de descontentamentos por parte dos estudantes que nem sempre o faziam de maneira a propiciar um diálogo. Assim, "chegavam berrando, eram recebidos aos berros e saíam berrando" (registro em diário

de campo no dia dezesseis de abril de 2007). A “pedagogia do berro” referenciada pela PEFI Flora constituiu-se em uma marca significativa da violência simbólica no interior da Olho do furacão e, assim como a violência proveniente de atos agressivos, não podem ser dissociadas uma da outra, pois ocorrem em um mesmo contexto e são práticas que constituem, no fazer e no que significam, a cultura no entorno e dentro desta escola.

Minha familiaridade com a violência e o sentimento de segurança no interior da escola pautado pela crença na educação e no papel da escola naquela vila, com aquelas pessoas, representava uma menor intensidade do que minha frustração diante das nossas não-realizações na mudança do quadro de agressões e de violência repetidas no cotidiano da escola. Esta parece ser, não somente uma leitura pessoal, na condição de PEFI e pesquisador, mas, também, para os demais participantes do estudo, uma limitação ao trabalho coletivo na escola, na medida em que as relações humanas que são construídas desde o entorno da escola não têm favorecido o compartilhamento de algo comum, como o ensino através de uma cultura de colaboração. Como pensar o trabalho docente coletivo na Olho do furacão a partir desses eventos e informações que trago?

Parece que esta cultura de colaboração esbarraria, de maneira significativa, no contraste entre as culturas de dentro e de fora da escola. Parece haver uma distinção entre a cultura que é construída no interior da escola por sua equipe diretiva, professores, funcionários e estudantes, em criar um movimento onde não se busca aproximação com a cultura viva e dinâmica que emerge no entorno da Olho do furacão. Talvez os preconceitos que são elaborados a partir do interior da escola, de que “alguns poucos podem aprender e outros tantos não” (fala de uma professora registrada em diário de campo na sala dos professores no dia primeiro de outubro de 2007), fala esta que é recorrente na sala de professores e em alguns outros espaços desta escola, condiciona o conceito de cultura ao aspecto reducionista da alfabetização e da aprendizagem baseadas na verificação e

certezas da aprendizagem generalizadora, enquanto do lado de fora da escola emergem saberes e práticas que parecem interessar pouco.

A Olho do furacão, no ano letivo de 2007, viveu um de seus piores anos, segundo Luzia. Corroborando com esta idéia, uma pesquisadora da UFRGS que estava a par dos acontecimentos recentes desta escola manifestou que a mesma mais “parecia o Iraque<sup>35</sup>” (registro em diário de campo do dia vinte e seis de julho de 2008). Os elementos que constituem a cultura do choque nesta escola estão em interdependência entre si, as mortes e a cultura da droga no entorno da escola, a exclusão de acesso aos bens sociais, a pedagogia do berro e as outras formas de violência simbólica que foram exercidas durante este período, podem ser interpretadas como traços identitários deste espaço que, tal qual proferido pela diretora à época, representava o “olho do furacão”.

Interpreto que, de um lado, possivelmente há culturas compartilhadas em escolas que favorecem a construção do trabalho docente coletivo e, por outro lado, outras escolas onde isto não ocorre. A cultura de choque na Olho do furacão é um aspecto identificado no trabalho de campo que não favoreceu esta construção. “Estar lá” vendo, sentindo, ouvindo e me comunicando, foi fundamental para interpretar que a violência que circulou marcadamente pela escola em 2007 é um condicionante de uma cultura que emerge do interior da escola e limita tanto o trabalho coletivo dos PEFI quanto à aproximação da escola com a comunidade no seu entorno. Cheguei a pensar, muitas vezes, em trabalho docente coletivo e comentar com meus colegas da EFI. Pensava que seria uma boa forma de tentar construir aprendizagens em EFI. Porém, o cotidiano complexo e dinâmico da escola inviabiliza pensar com os outros, porque estamos, cada um dos PEFI, preocupados com o nosso trabalho docente individual com aqueles estudantes naquele contexto.

---

<sup>35</sup> Referência aos conflitos conseqüentes da invasão dos Estados Unidos da América ao Iraque em vinte de março de 2003.

O esforço autoetnográfico de “traduzir minha própria cultura para os outros” (REED-DANAHAY, 1997) possibilita ao mesmo tempo entender algumas limitações à realização de um trabalho coletivo e alguns sentimentos que emergem do contato com a violência cotidiana na Olho do furacão. O sentimento de frustração com o choque entre a cultura de violência material que ocorre entre os estudantes, expresso corporalmente por socos, chutes, empurrões e tapas, denominados entre eles de “arreganho” (como uma situação desprovida de seriedade para zombar do outro) e - que eu não podia e não posso aceitar - que cria dificuldades de mediação nas aulas de EFI, talvez possa ser compreendida na perspectiva das condições sociais de escolarização (LISTON E ZEICHNER, 1997). As ações docentes construídas no interior da escola são ineficazes ou insuficientes para dar conta minimamente da demanda de aspectos sociais mais complexos a que estas comunidades estão submetidas e contribuem para a elaboração das suas representações sobre cultura e educação.

Conforme o desenrolar de algumas vivências aqui descritas e outras tantas que ajudam a compor o que vivi, senti e aprendi (aprendo) na Olho do Furacão no ano letivo de 2007, fui me permitindo compreender a mim mesmo nesta dinâmica de interação. De maneira significativa nesta descrição autoetnográfica, tive receio de estar me acomodando ao que acontecia ao meu redor nesta escola e me ver adotando – ou reproduzindo – as mesmas posturas e atitudes de indiferença, que eram representativas de uma cultura do “não dá nada”, em que pesa a perda da minha capacidade de indignação diante deste cotidiano complexo aqui descrito.

Este receio que comecei a sentir em um determinado momento pode refletir um conflito que me colocava conforme me apropriava e me contaminava com a cultura desta escola e desta comunidade. Identifiquei que não queria me perceber adotando estas mesmas práticas educativas que criticava. Entendo que esta possível naturalização aos eventos e práticas que assistia soava como um alerta à manutenção de uma postura crítica e

indignada que insistia em manter intacta. Seria mais fácil “me deixar levar” e assumir esta postura individualista, que me parecia egoísta, mas era justamente seu oposto que eu buscava compreender nas relações e representações que constituíam este ethos docente na escola Olho do furacão e que, como desdobramento, limitavam a aproximação entre os professores e a construção de um trabalho coletivo.

### 5.3 Procurando Trabalho Coletivo Encontrei-me Perdido entre a Gestão e o Grupo.

Durante o ano letivo de 2007, na escola Olho do furacão, algumas temáticas emergiram de maneira mais significativa em meu cotidiano nesta escola. Assim foi com a cultura de violência abordada na categoria de análise apresentada anteriormente neste estudo e será, também, a partir da presente categoria de análise em que os temas gestão e grupo vão ser discutidos na perspectiva das interpretações das minhas vivências, de meus sentimentos e aprendizagens sobre o trabalho coletivo na minha escola e a cultura docente construída neste contexto.

Sendo assim, por que optei em apresentar os temas gestão e grupo em duas categorias de análise separadas? Porque durante todo o processo de análise construído a partir de meu reconhecimento de emoções e autoreflexões de um ano letivo dentro da Olho do furacão, como também, através dos registros em diários de campo, dos diálogos, entrevistas e questionários realizados com colegas de minha escola, fui percebendo que estes dois temas estão intimamente interligados em uma dinâmica complexa de interações sociais que se desenvolvem nesta escola. Deste modo, optei por apresentá-las em uma mesma categoria de análise para não correr o risco de perder a interconectividade destes em relação ao fenômeno do estudo – o trabalho coletivo dos PEFI.

Nesta perspectiva, inicio esta análise com o registro que realizei no dia doze de abril de 2007. Neste dia eu estava sentado na sala dos professores esperando soar o sinal para iniciar a aula, às sete horas e trinta minutos, quando a coordenadora de turno me falou que precisaria ficar com mais duas turmas de estudantes além da minha. Isto porque faltariam quatro professoras na escola pela manhã. Assim, já no primeiro módulo de aula estava com três turmas de mais ou menos vinte estudantes cada uma, esforçando-me para contornar o caos em que estava o meu espaço de aula – o pátio. A “pedagogia do berro” começava a ser utilizada pela coordenação de turno e equipe diretiva quando parecia não haver mais possibilidade de diálogo entre elas e os estudantes. Esforçando-me em organizar a aula e percebendo a dispersão por causa da movimentação intensa de pessoas no pátio, comecei a ficar preocupado e tenso com o que e como estava fazendo. Sentia-me sozinho em meio a toda aquela movimentação e, porque não dizer, confusão que estava o pátio e a escola.

Em meio a meu sentimento de cansaço e abatimento e a correria para dar conta minimamente da aula de EFI, uma integrante da equipe diretiva se aproximou de mim e iniciou um diálogo. Não havíamos, até este momento do ano letivo de 2007, dirigido mais do que cumprimentos um ao outro, mas gostei de ela ter ido conversar comigo naquele instante porque diminuiu o sentimento de solidão e desamparo, mesmo que momentaneamente. No meio deste diálogo ela me disse que há dois grupos de professores nesta escola e, um deles, que seria maior, “não aceitava um projeto coletivo de trabalho” (registro em diário de campo no dia doze de abril de 2007). Sobretudo, analisou que na escola “cada um faz o que quer e, assim, ninguém assume a escola” (registro em diário de campo no dia doze de abril de 2007).

Dito isto, ela se retirou e eu fiquei entre o caos que estava o pátio e minha inquietação sobre o que ela havia acabado de dizer. Reconheço que não precisei de muito tempo dentro da escola para perceber que não havia

trabalho coletivo e, de alguma forma, eu ainda não tinha a dimensão, completando exatos um mês na Olho do furacão, sobre o que significava cada um fazer o que quisesse. Ficavam questões sobre os dois grupos que ela mencionou e o fato de ninguém assumir a escola. Sobre os dois grupos mencionados por ela, me permito pensar que haveria um grupo que poderia aceitar o projeto de trabalho coletivo se ele existisse? E este outro grupo por que não aceita? O que significaria a expressão “ninguém assume a escola?”

Desta forma, a partir dessa descrição pretendo discutir o que vivi, senti e aprendi sobre a relação entre a gestão administrativo-pedagógica pensada e articulada para e na escola Olho do furacão e a cultura docente que emerge das práticas construídas nesta comunidade escolar. Uma frase que me marcou nesta relação foi dita pela minha colega da EFI Flora na entrevista que realizei com ela no dia dezessete de dezembro de 2007: “(...) gestão é fundamental para o trabalho coletivo”. O contexto desta frase é a discussão sobre a gestão da escola no ano letivo de 2007. Para um professor como eu, que recém iniciou suas atividades na RMEPOA e consecutivamente nesta escola, este ano foi demasiadamente conturbado no que diz respeito a uma análise sobre a gestão administrativo-pedagógica.

A descrição de algumas ações e dinâmicas que acompanhei na Olho do furacão podem fornecer uma dimensão do que para alguns dos meus colegas da escola representava ser “o pior ano” desta escola (informação das entrevistas com Flora, Luzia, Eulália, Maneco e Pedro nos dias dezessete de dezembro, dezoito de outubro, seis de dezembro, vinte e sete de dezembro e vinte e quatro de janeiro 2008). Penso que o fato de esta consideração sobre o ano na escola ter sido expressa por cinco de meus colegas de EFI, represente uma informação significativa do ponto de vista interpretativo. Sobretudo, não tendo muito mais informações para estabelecer comparações com anos anteriores, mas tendo vivido intensamente o ano letivo de 2007, concordo com eles na complexidade do que a escola passou neste ano. Por exemplo, o caso das faltas de professores na escola, que ocorria quase que

diariamente, provocava um ajuste do quadro para substituição do colega faltoso. Invariavelmente as turmas eram colocadas com algum PEFI, que além de assumir suas turmas do dia, precisava “tapar buraco” no horário da escola colocando seu plano de ensino fora. Cheguei a ponto de pensar que tudo “estourava nas minhas costas” e que meu trabalho estava sendo prejudicado pelas faltas dos outros, tornando-me, em alguns momentos, indignado com esta situação. Esta dinâmica se repetiu de tal maneira que no dia dezesseis de julho de 2007 eu tinha vinte módulos acumulados pelas substituições que fazia<sup>36</sup>.

Não entendia essa prática adotada pela equipe diretiva. Porque este problema das faltas dos colegas se repetia com esta intensidade nesta escola? Porque me sentia penalizado com esta situação de ter de substituir colegas que faltavam com certa frequência? Esta questão da frequência das faltas de alguns colegas me fazia sentir indignado e com uma espécie de revolta silenciosa que era compartilhada entre os colegas da escola. Esses sentimentos afloraram por causa da divergência existente entre os colegas que são frequentes e aqueles que não são. Não lembro de ter ouvido, seja em reuniões ou momentos de encontros entre professores e equipe diretiva, uma única cobrança na escola sobre as faltas e, talvez por isto mesmo, por este silêncio, pela queixa não manifesta, o sentimento de indignação possa emergir com tanta relevância. Ao mesmo tempo, eu me questionava se não deveria haver alguma mediação da equipe diretiva sobre estas faltas, já que causavam tantos transtornos para a escola, professores e estudantes. Sentia vontade de largar tudo e “rolar a bola aos estudantes” (SANTINI E MOLINA NETO, 2005), porém em nenhum momento disse que não assumiria as turmas dos professores faltosos.

Mesmo reconhecendo que alguns colegas faltam por motivos de doenças e que há saídas dos professores para eventos e cursos, ou seja, há

---

<sup>36</sup> Na escola Olho do furacão quando um professor substituía outro, ficava registrado um módulo a mais de aula dada.

uma justificativa clara para a ausência, não compreendia porque a direção não se comprometia em mudar a cultura da falta que prejudica o trabalho docente do PEFI na escola. Com a convivência na escola ao longo do ano letivo de 2007 fui me sentindo embrutecido por questões que, aparentemente, estavam constituídas em um universo cultural anterior a minha chegada nesta escola. Eu não queria me acomodar a esse “jogo”, mas diante de tantas vezes em que me senti prejudicado, não me preocupei em faltar à escola para cuidar de uma virose, o que anteriormente, mesmo doente, não ocorreria.

No dia seguinte, assim que cheguei à escola, a vice-diretora me questionou porque eu havia faltado. Disse-lhe o porquê e ouvi a seguinte frase: “PEFI não pode faltar nesta escola!” Fiquei em silêncio e me retirei muito indignado com a frase que estabelecia hierarquias entre as disciplinas e os professores no interior da escola. Reconheço que quando faltei prejudiquei meus colegas que tiveram que me substituir e me senti insatisfeito e violentado com isto, mas ao mesmo tempo precisava controlar meu sentimento de indignação pelo tratamento recebido, com o qual não concordava. Contudo, será que todos os meus colegas de escola tinham este tratamento? Será que fazia diferença eu ser um professor que estava começando na RMEPOA e na escola Olho do furacão? Eu poderia pensar que havia na escola uma distinção de tratamento para os professores? Pensei: - Que trabalho coletivo que nada!

Todas estas questões podem ser refletidas a partir do pensamento de que muitas professoras estavam nesta escola há muito tempo, mais ou menos quinze ou vinte e cinco anos e tinham mais ou menos vinte e cinco ou trinta anos de magistério. Desta forma, estariam na transição entre duas fases de suas carreiras docentes, que Huberman (2000) denominou entre serenidade, distanciamento afetivo e conservantismo e, outra fase, de desinvestimento de suas carreiras ou, de maneira complementar a esta idéia, de “acomodação” (KRUG e KRUGER, 2007). Como esta interpretação

sobre o ciclo de vida profissional poderia afetar o cotidiano da escola? Parece que na escola Olho do furacão, ao mesmo tempo em que inicia um processo gradual de distanciamento afetivo, de embrutecimento das relações com a escola e da intolerância com questões pertinentes à ela, algumas professoras desta escola não tem mais tanto interesse em construir práticas docentes inovadoras e se inserir na perspectiva de um trabalho coletivo, uma vez que a experiência adquirida nos anos de prática docente parecem legitimar toda e qualquer ação dentro da escola, inclusive estabelecendo vínculos pessoais entre os colegas mais antigos que servem, muitas vezes, como condição de cuidado entre pequenos grupos de professoras, que interpreto como um movimento corporativo de constituição de um círculo cálido (BAUMAN, 2003).

Desta forma, quando cheguei nesta escola percebi, desde março de 2007, que havia manifestações silenciosas em relação às professoras que estavam começando e uma intimidade entre outras que estavam há mais tempo. Isto, ao mesmo tempo em que aproximava muito algumas delas, separava outras, acabando por constituir grupos dentro da escola. Nas reuniões estas questões eram bem visíveis, pois as professoras sentavam mais perto das pessoas com o qual mantinham alguma relação mais próxima, diria até relações do tipo “domésticas”, ou seja, que resultam ou são produzidas a partir da escola.

Nesta perspectiva de acontecimentos e relações eu procurava transitar sem me indispor com o que identificava ser fruto de relações interpessoais que não compreendia. Por exemplo, duas professoras tiveram problemas entre si dentro da escola e isto dividiu o grupo inteiro de professoras que atuavam com o terceiro ciclo. Era perceptível nas reuniões que havia algo acontecendo, eu é que não conseguia identificar o que era, mas a equipe diretiva se posicionava com pequenos favorecimentos para uma delas (sendo flexível com atrasos, por exemplo). Em outro evento, um problema entre professoras causou desgostos pelo mal-estar a que foi submetido todo o

coletivo docente, como ter que se posicionar. Houve, ainda, situações durante as saídas do estacionamento às onze horas e cinquenta minutos em que ocorrem agressões entre professoras, manifestas através de buzinas dos carros e até gestos agressivos. Minha aflição nestes momentos somente não era maior do que meu embaraço diante destas repetidas cenas ao final das manhãs. A sensação foi de que o clima de violência contaminou as professoras, o que as tornou responsáveis pela violência também.

Tornei-me um observador mais atento destas situações e atos descritos anteriormente que ocorriam entre os colegas dentro da Olho do furacão. Observei que havia nestas situações a ocorrência de atitudes agressivas repetidas, o que a ABRAPIA (2008) define como "Bullying". Neste mesmo sentido, Olweus (1993), Namie e Namie (2000) e Middleton-Moz e Zawadski (2007), ao realizarem estudos sobre este fenômeno em escolas e em outros ambientes de trabalho, concordam que esta expressão pode ser entendida como referente a qualquer forma de atitude agressiva, intencional e repetida, que ocorre sem uma motivação aparente também nestes locais, entre adultos. Esses atos podem provocar a sensação de desamparo, de impotência e uma percepção de incapacidade de gerar transformações da parte de quem se sente atingido direta ou indiretamente. Sentir-me direta ou indiretamente atingido pelos sucessivos atos parecia algo que não conseguia mais definir com clareza, já que todas essas situações ocorriam na minha escola e eu as presenciava, compreendendo que produziam efeitos na minha percepção de ver as pessoas e a escola dentro de uma dinâmica social muito específica e singular.

Fui percebendo ao longo do ano letivo de 2007 na escola Olho do furacão que precisaria ter cuidado com as relações que estabelecia para não me envolver em situações que desconhecia. Optei por falar somente o necessário e não me envolver em polêmicas pedagógicas ou administrativas sobre questões que não concordava, já que os ânimos pareciam exaltados por motivos que ainda não reconhecia e sobre os quais não queria - e talvez

nem devesse - posicionar-me. Esta opção talvez tenha produzido um sentimento de serenidade por um lado e um sentimento de omissão por outro lado. Se não há conversas entre os professores, como esperar que haja trabalho docente coletivo? Quais situações poderiam ter mudado se houvesse me posicionado de maneira clara, tecendo críticas construtivas à gestão e ao nosso grupo de professores?

Fui vivendo momentos de certa "bipolaridade"<sup>37</sup> com a escola Olho do furacão e os acontecimentos em seu interior. Ora crítico e indignado (em uma perspectiva próxima de Paulo Freire) comentando e desabafando com alguns poucos colegas mais próximos, ora otimista e impulsionado pelo desafio do trabalho com aquelas crianças. Registrei em diário de campo no dia dezessete de maio de 2007 que em muitos momentos eu preferia ficar entre as crianças, em aula, do que entre os colegas no convívio da sala de professores. Esse exagero de sentimento foi produzido por que não conseguia mais perceber que meu trabalho fazia diferença diante da manifestação indiferente da equipe diretiva e de algumas professoras sobre o que fazíamos na escola. Entendo que esta indignação pode levar ao isolamento docente referido por Hargreaves (1996), quando há aspectos não-compartilhados no interior da escola e parece que o único caminho é afastar-se da convivência com o grupo. Pensando este movimento de isolamento, percebi que o auto-isolamento somente traria dificuldades para mim mesmo. Mas ficou o auto-registro de que a discordância com a ausência de ações da equipe diretiva que pudessem melhorar o ambiente entre os professores, entre nós e os estudantes e entre nós e a comunidade no entorno da escola, poderia me trazer indignações e desconfortos que poderiam acarretar sentimentos drásticos e, de maneira conseqüente, ações drásticas.

---

<sup>37</sup> Para Cabral (2006), Bipolaridade ou transtorno afetivo bipolar é classificado como um transtorno de humor e consiste de alterações intensas e persistentes do mesmo.

Um caso de indignação e aflição se deu quando houve o indicativo de greve dos professores na assembléia dos funcionários do Município de Porto Alegre (registro em diário de campo no dia dezoito de maio). Nesta assembléia ficou decidido que os municipais entrariam em greve na semana seguinte. Na escola Olho do furacão não houve qualquer mobilização para discutir o movimento de greve. A paralisação ocorreu nos dias vinte e três, vinte e quatro e vinte e cinco de maio para todos os professores. Foi uma decisão comunicada pela direção da minha escola. No dia vinte e oito de maio a secretária da escola me ligou e comunicou que “a Olho do furacão não está fazendo greve e é para vir para a escola” (registro em diário de campo). Neste dia a direção comunicou que não queria a greve por ser contrária a ela.

Até o dia treze de junho alguns de nossos colegas da escola paralisaram suas atividades em conformidade com a decisão da nossa categoria. No dia quatro de junho ocorreu uma situação constrangedora para mim: os professores “grevistas” da Olho do furacão foram na escola para conversar com os não-grevistas sobre o movimento. Diante do que poderia ter sido um bom espaço de diálogo para todos nós, houve manifestações radicais de ambos os lados, acredito que mobilizados também por situações internas vividas na escola e que foram trazidos para a discussão naquele momento, causando aflição em muitos presentes. Ambas as partes, grevistas e não-grevistas, manifestaram no encerramento (ou no esgotamento) da discussão que iniciaram, que nesta escola “não há unidade” e de que não há “identidade de grupo” (registro em diário de campo).

Imediatamente ao encerramento do difícil diálogo entre as partes na escola neste dia, eu procurei meus colegas grevistas e me justifiquei por não estar fazendo greve. Assumi que por estar em estágio probatório não me sentia em condições de fazê-la, por não ter me apropriado em profundidade do trabalho docente na RMEPOA e que não reconhecia a greve como um instrumento de negociação na medida em que podemos construir um debate

sobre nossas reivindicações e discutir com a Prefeitura de Porto Alegre. Senti-me descontente com a greve e sua repercussão na escola porque não discutimos de maneira razoável nosso papel político no movimento, perdendo o que considerei uma boa oportunidade de diálogo interno.

A greve mexeu com o sentimento dos professores não grevistas – como eu - porque todos nós nos sentíamos cobrados pelos colegas que estavam em greve e foram na escola naquele dia (quatro de junho de 2007). Ao mesmo tempo em que apoiei a greve, não me senti em condições de participar dela, mas tudo parecia apenas mais um desconforto até os nossos colegas de escola comparecerem na Olho do furacão para dialogar, o que rapidamente se transformou em constrangimento e expôs minha dificuldade de tomar uma decisão política na hora certa e precisa. Outra questão foi que a direção da escola, além de se omitir sobre a greve, realizou neste dia uma mobilização de algumas professoras para que questionassem e, de alguma forma, anulassem o discurso dos grevistas. Curiosamente percebi que havia neste grupo mais próximo da direção algumas professoras mais antigas na escola, assim como eram duas professoras da equipe diretiva, o que podia sugerir a implicação do fortalecimento de certos tipos de relações entre as professoras amparadas no tempo de magistério e de Olho do furacão.

O movimento de greve se encerrou no dia treze de junho de 2007. As conquistas do movimento dos municipais foram pequenas do ponto de vista material, mas simbolicamente foi manifestado o desacordo com a política salarial da atual gestão municipal. Enquanto isso, na Olho do furacão desarticulada e conflituosa restou reorganizar como cada grevista recuperaria suas faltas (a direção registrou falta no ponto dos grevistas), sem discutir os avanços do movimento de greve ou possibilitar que este diálogo ocorresse entre os professores. Compreendi, com alguma indignação, que a direção perdeu uma boa chance de articulação política e de construção de uma identidade coletiva na medida em que se esforçou para ignorar a greve e até mesmo fomentar conflitos entre os professores dentro da escola.

Após estes episódios da greve registrei em diário de campo: “Não há possibilidade de trabalho coletivo com este modelo de gestão e este grupo de professores” (registro em diário de campo no dia quinze de junho de 2007).

Meu sentimento era divergente e indignado frente a estas posturas que eram assumidas pela direção diante de decisões políticas e administrativas. A aparente omissão para alguns assuntos político-pedagógicos e a postura assumida pela direção em outros, além de produzir discordância e indignação de minha parte, fez-me compreender que havia uma dinâmica complexa de desentendimento sobre um modelo de gestão da escola, dos pontos de vista administrativo e político e o seu entendimento pelos professores da Olho do furacão.

Ao mesmo tempo em que a direção da escola assumia algumas posturas sobre determinados assuntos, eu percebia que aumentavam as críticas sobre a gestão empreendida pela equipe diretiva em pequenos grupos de professores. O difícil diálogo entre a equipe diretiva e os professores (entre grupos de professores mais identificados com a direção e outros mais críticos, mas não claramente em oposição franca e direta às decisões da equipe diretiva) foi se tornando mais evidente na medida em que eu fui convivendo mais intensamente com o que ocorria na escola e compreendendo meus sentimentos em relação aos aspectos da gestão e do grupo de professores desta escola. Deste modo, perguntei-me quais destes aspectos eu ainda não havia identificado para a compreensão destes aspectos da gestão e do grupo na escola. Seriam as divergências políticas uma marca da impossibilidade de trabalho docente coletivo na Olho do furacão?

Outro aspecto em que senti fragilidade na relação estabelecida entre equipe diretiva e professores foi o processo de eleição da nova direção. Na RMEPOA a direção é eleita pelos membros da comunidade escolar – professores, funcionários, pais e estudantes, visando um processo democrático de participação nas decisões. Pude perceber que a

movimentação das eleições, ao mesmo tempo em que expôs alguns conflitos anteriores já descritos aqui, deixou claro o desgaste da gestão vigente no ano letivo de 2007. Parece significativo considerar que esta equipe diretiva estava em seu segundo mandato e no último ano permitiu que algumas questões se tornassem mais complicadas ainda. Deste modo, pude perceber que ficaram expostas as relações de poder no interior da escola, representadas por pessoas e por grupos que, assim como a gestão atual da equipe diretiva, tinha divergências administrativas, pedagógicas e pessoais.

Pude perceber estas representações quando professoras que defendiam um grupo específico dentro destes três aspectos de divergência entravam em sutis conflitos dentro da escola. Por exemplo, quando me perguntaram em quem eu votaria na eleição para diretora, pensei imediatamente que deveria tomar cuidado para não criar atrito desnecessário com os grupos e manifestei ainda não saber. Posteriormente me posicionei claramente pela única chapa inscrita, adquirindo a camiseta e vestindo-a na escola. Então, uma colega manifestou para mim que nada mudaria com a gestão nova e que o fato de eu usar a camiseta poderia incomodar a gestão atual. Foi a partir deste momento que identifiquei uma transição na equipe diretiva muito complicada, em função das divergências e exposição do que a equipe diretiva vigente realizou ou não.

Com a manifestação da professora sobre meu posicionamento, fiquei pensando no porque estava assumindo aquela postura diante de todos, vestindo a camiseta e definindo uma posição. No esforço de realizar a auto-reflexão necessária, percebi que minha posição teve origem porque as pessoas que estavam se candidatando ao cargo de direção demonstraram durante o ano letivo de 2007 uma posição crítica em relação às concepções de educação e de escola vigentes, das quais eu compartilhava. Estas questões me pareceram fundamentais e suficientes para que eu assumisse uma posição, que podia ser entendida também como um desejo meu de acreditar nas mudanças que poderiam ser promovidas na Olho do furacão.

Curiosamente, algumas professoras começaram a me perguntar se eu acreditava de fato que as coisas mudariam. Dizia-lhes sempre a mesma frase: eu precisava acreditar nisto.

Em um conselho de classe realizado no dia vinte e sete de novembro, além das divergências políticas e pessoais já apresentadas, ficaram evidentes outras de ordem pedagógica. O ambiente do conselho que já estava difícil, com um diálogo truncado por causa das posições assumidas pela professora referência da turma<sup>38</sup>, piorou quando ela manifestou desconsiderar a EFI no processo cognitivo do estudante. A frase exata dita pela professora foi: "(...) contigo não tem problema né. Na EFI ela não trabalha o cognitivo..." (registro em diário de campo). Imediatamente, em um impulso, respondi-lhe ironicamente: "Claro, claro! Na EFI ela deixa o tal cognitivo em casa". Arrependi-me pelo uso da ironia, pois a professora não gostou e, ao invés de ajudar a melhorar o conselho de classe, creio que piorei as relações naquele momento.

Este impulso na resposta para a professora foi desencadeado porque desde o início do ano letivo de 2007 eu ouvia estas frases preconceituosas sobre a EFI nesta escola e porque ao final do ano letivo começa a ficar mais evidente o cansaço e o desgaste entre os professores, o que pode acarretar tensionamentos entre os docentes. De fato, neste dia eu estava me sentindo muito cansado em função de minha elevada carga horária e demais compromissos de trabalho que assumo além da RMEPOA, o que converge com o pensamento de Hargreaves (1996) sobre a colonização e a intensificação do trabalho docente.

Creio que esta sensação de cansaço e a perda temporária de tolerância diante de minha divergência sobre a postura com a EFI na escola e que vinham se repetindo ao longo do ano letivo de 2007, produziram a

---

<sup>38</sup> Segundo SMEDPOA (1999, p. 61), professora referência é a profissional generalista cuja carga horária é organizada de tal maneira que ela seja, dentre os membros do coletivo do ciclo, aquela que passa mais tempo com uma turma nuclear, dando conta da globalidade dos componentes curriculares previstos.

representação equivocada de que faria, naquele momento, o resgate das questões pedagógicas divergentes que não foram discutidas durante o período de um ano. Por exemplo, a minha discordância sobre o coletivo docente priorizar e valorizar nos conselhos de classe a leitura e a escrita, pois tinha o sentimento de ser colocado na condição de professor de uma disciplina de menor valor perante as demais, como se houvesse uma hierarquia de disciplinas dentro da escola e a EFI assumisse a condição de uma disciplina marginal. Essa até pode ser uma interpretação de valor sobre como a EFI é vista na escola, mas não que eu deva aceitá-la e me acomodar com esta determinação.

Ao final deste conselho de classe pedi desculpas à professora e manifestei minha preocupação com o lugar da EFI na avaliação dos estudantes. Entre algumas manifestações de que eu estava exagerando e de não seria exatamente assim como via, a supervisora pedagógica disse que a SMEDPOA exercia uma grande pressão para que todos os estudantes avançassem de ciclo, cobrando das escolas esta aprovação e que, a partir do estabelecimento desta diretriz, a responsabilidade com o avanço destas crianças era repassada para a escola. Não me senti mais confortado pelas palavras dela, mas inquieto pelo sentimento de que a SMEDPOA poderia pressionar demais as escolas em função dos dados quantitativos produzidos pelas avaliações nas escolas.

Em uma conversa com uma professora que está há muito tempo na Olho do furacão fui informado que a escola foi resistente à implantação dos ciclos de formação e, de maneira conseqüente, não manteve, desde então, boas relações com a SMEDPOA. Em outra situação vivida na escola, quando uma assessora pedagógica da SMEDPOA foi fazer uma palestra, percebi que mais da metade das professoras estava distraída em outras atividades, como: ouvir música com fones de ouvido, colocar cadernos de chamada em dia ou conversar com a colega do lado, do que escutar a fala, que, na minha interpretação, era de fato demasiadamente prescritiva sobre o que a escola

deveria ou não fazer sobre um assunto. O meu sentimento ao ouvir a pessoa da SMEDPOA falando foi de que esta Secretaria talvez não reconheça os professores nas escolas a ponto de ouvi-los primeiro ou que as relações construídas em cada escola – como é o caso da Olho do furacão – podem não ser boas em função de episódios passados onde houve tensionamentos.

Nesta mesma reunião, realizada no dia quatorze de agosto de 2007, uma colega sentada ao meu lado teceu críticas à SMEDPOA e a chamou de “SMERD”. Entendendo a analogia, preocupei-me em identificar como me sentia e sobre meu posicionamento diante do emprego desta expressão. A expressão “SMERD” marca um lugar de desqualificação e forte crítica aos encaminhamentos da Secretaria por parte da professora. Compartilho com essa crítica pelo que consigo perceber neste curto período na condição de PEFI de uma escola da RMEPOA, mas, por outro, lado sinto-me desconfortável em assumi-la porque não convivi em outros momentos em que o tensionamento das relações entre a escola e esta Secretaria foi mais intenso, como a implantação dos ciclos de formação, quando a escola se posicionou contrária a esta modalidade de organização curricular.

Neste episódio, a Olho do furacão teve seu currículo organizado em ciclos de formação, mesmo resistindo a isto e assumindo uma postura de forte crítica a SMEDPOA. Durante a construção de minha própria prática pedagógica cotidiana na escola, entre aulas, conselhos de classe e contatos nas salas de professores fui percebendo que não nos preocupamos – professorado - com os ciclos de formação e com a PPP da SMEDPOA, pois parece que desenvolvemos um movimento contraditório de resistência ao ter, formalmente, a organização ciclada e, no cotidiano escolar, práticas seriadas, tanto é que houve brincadeiras entre professores da escola de que adotamos os “ciclos seriados” (sic).

Não se trata da identificação destas práticas seriadas somente no momento da avaliação dos estudantes, mas, de maneira significativa, em nossas práticas isoladas e individualizadas durante todo o tempo. Isoladas

porque cada professor realiza o que quer em suas aulas, pois a escola não tem uma PPP pedagógica própria. Logo que entrei na escola fiquei impressionado com o fato de não haver uma PPP e, de maneira conseqüente, um plano de ensino da EFI. Porém, com o passar do tempo e conforme fui entendendo que a desorganização da escola – administrativa e pedagógica – tinha uma relação muito profunda com a falta de interesse com o processo de ensino-aprendizagem e o desânimo dos professores.

Senti-me desanimado muitas vezes dentro da escola. No primeiro mês em que estava na escola me manifestei em uma reunião perguntando, inocentemente, sobre a PPP da escola. Diante das manifestações dos colegas mais antigos na escola de que quando eu conhecesse mais a escola eu entenderia porque não há uma PPP, recebi com estranheza os comentários. O cotidiano na escola é complexo mesmo. Creio que esta é uma questão central. A complexidade a que me refiro vai desde a relação estabelecida com a SMEDPOA até o nosso desânimo. As professoras mais antigas na escola me tratavam como alguém que entenderia as ações pedagógicas delas conforme o tempo fosse passando. Sentia como se houvesse um desejo de que todos fracassassem também, um pacto do fracasso para que houvesse melhor compreensão sobre as práticas que são construídas e a cultura docente vigente, dominada pelas professoras mais experientes e há mais tempo na escola.

Para Huberman (2000), em seu estudo sobre o percurso docente, nos ciclos de vida profissional há o movimento de entrada, quando o professor vai se apropriando das situações e do que ocorre a sua volta, mas não há a caracterização sobre em qual etapa ocorreria o movimento de acomodação. Na Olho do furacão eu escutei professoras mais antigas na escola me dizendo “daqui um pouco tu te acostuma (...)” (registro realizado muitas vezes em diário de campo). “Acostumar-se” pode ser interpretado como assimilar as situações na e da escola das quais não concordamos e/ou não queremos fazê-las. Com o tempo de convivência na escola fui me sentindo

cansado em adotar determinadas posturas, pois me sentia sozinho fazendo-as, o que gerava desesperança e frustração. Aprendi a conviver com o paradoxo na realização de minha prática educativa nesta escola: tinha forças para enfrentar as limitações do cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, um receio significativo de me tornar um professor acomodado, diante das não-realizações. O que justificaria a expressão das professoras quando afirmam que com o tempo eu me “acostumaria” ou, no entendimento sociológico de um universo cultural, assimilaria.

De fato, não precisei de muito tempo na escola para me sentir frustrado com o que eu fazia. Minhas aulas não funcionavam. Mudava os planos de ensino, a metodologia de ensino e os materiais e não observava avanço na aprendizagem dos estudantes. Senti-me, inúmeras vezes, incompetente por estes motivos. Questionei-me muitas vezes se, depois de tanto tempo longe da Educação Básica e da escola pública, eu havia me tornado excessivamente teórico e não conseguia mais mediar as situações de ensino-aprendizagem da Olho do furacão. Desabafando com algumas colegas da EFI mais próximas e que haviam entrado na escola há mais ou menos no mesmo tempo que eu, pude perceber que elas viviam o mesmo sentimento de “crise”.

A crise a que me refiro é aquela que faz com que eu reflita sobre minha própria frustração de estar na escola e não perceber o trabalho andar, ao mesmo tempo em que percebo que há uma expectativa discreta de algumas colegas mais antigas na escola de que eu fracassasse. Demorei a identificar isto. Não acreditava – ou não queria acreditar – que houvesse esta manifestação na escola. Senti-me desconfortável e indignado com toda uma dinâmica que se estabeleceu na escola Olho do furacão de que cada professor que faça o seu trabalho, do seu jeito, sem interferir na prática educativa dos outros, principalmente das professoras mais antigas.

Arroyo (2000) afirma que as propostas inovadoras mexem principalmente com os professores acostumados a trabalhar de determinadas

maneiras há muito tempo. Na escola Olho do furacão essa possibilidade se torna incômoda na medida em que não há interesse em mudar as práticas, porque não há nada errado, como ouvi muitas vezes em reuniões ou na sala dos professores. Parece que o que está errado são os estudantes que não querem aprender o que nós temos para ensinar a eles. Quando insisti na pergunta sobre a PPP da escola uma professora afirmou que não precisávamos de uma PPP, era só “cada um fazer a sua parte” (registro em diário de campo no dia vinte e nove de junho de 2007). Manifestei minha discordância do seu pensamento e ouvi que precisava “conhecer melhor a escola” (mesma data de registro anterior). Dito isto, uma colega ao meu lado me disse que o que impera na escola é o “umbiguismo”, ou seja, quando os professores assumem e adotam a postura do individualismo.

Considerarei interessante pensar o individualismo nesta perspectiva de “umbiguismo”, de que cada professora seria o centro de suas ações e não os estudantes, a aprendizagem ou a escola. Imediatamente iniciei um processo de resgate de minha própria memória na condição de EFI da escola, para entender se não era, eu também, um adepto desta prática em alguns momentos e situações na Olho do furacão. Penso que este movimento de auto-reflexão ajudou a entender a relação que eu estabeleço com o contexto e sua dinâmica, da mesma forma em que, estando em seu interior, contribuo ou sou influenciado pelos eventos que ocorrem.

Em reuniões de professores eu ouvi com freqüência frases como: “(...) cada um está fazendo a sua parte (...)”. Hargreaves (1996) denomina de individualismo eletivo quando há opção para trabalhar livre, porém no caso da frase apresentada acima não se trata de opção minha ou de outros professores da Olho do furacão, mas da ausência de uma PPP que consiga identificar quem somos e o que queremos como grupo nesta escola, nesta comunidade e com estas crianças e jovens. A expressão “umbiguismo” é uma crítica ao individualismo como consequência da inexistência de orientações e encaminhamentos que partem desde a gestão dos aspectos

administrativos aos pedagógicos da escola, que fazem com que cada professora se considere auto-suficiente, com autoridade para legitimar suas práticas no interior da escola de acordo com seus próprios interesses e necessidades.

Na EFI da Olho do furacão haviam práticas pautadas nesta legitimação do “umbiguismo”. À medida que fui convivendo com meus colegas de disciplina na minha escola, pude entender algumas práticas adotadas e que causavam desconfortos e conflitos. O uso do material de aula, como bolas, por exemplo, não era dividido entre os PEFI, mas cada PEFI tinha seu próprio material e era responsável por ele, sob a justificativa de que cada um cuidaria melhor se fosse de uso seu. Este pensamento, corroborado pela equipe diretiva, fortalece uma cultura do individualismo desde o uso de materiais esportivos e fortalece a decisão individual de cada PEFI sobre os conteúdos a serem ensinados em cada ano-ciclo.

Quando cheguei à escola não recebi nenhuma informação sobre a escola, não há PPP e nem ao menos plano de ensino da EFI. Então por que eu acreditei que teria material ou orientação sobre como faria para adquiri-lo? Fui pedir material esportivo ou de recreação para alguns colegas de EFI emprestado e me foi negado. Diante disto, comprei materiais diversos para minhas aulas, o que permaneceu até o final do ano letivo de 2007, eu mesmo adquirindo e repondo conforme havia desgaste do material. Mesmo adotando esta prática que eu condenava, pois acredito que a escola deveria fornecer os materiais necessários às aulas de EFI, entendi que cada PEFI cuidava do que foi denominado como “seu” material, de “suas” aulas e de seu umbigo sem maiores orientações e encaminhamentos por parte da equipe diretiva.

O que se desdobrava desta ausência de mediação da equipe diretiva era o conflito entre nós, da EFI, por materiais e espaços. Espaços porque havia uma determinação não-oficializada de que a PEFI de terceiro ciclo usaria a quadra coberta em todos os dias e os demais professores usariam

os outros espaços. Estas e outras questões que poderiam ser mediadas pela equipe diretiva e a supervisão pedagógica, além de não terem a atenção e o encaminhamento devido, foram provocando situações de conflitos entre os PEFI que disputavam melhores condições de realização de suas práticas educativas. Chegamos ao ponto de adotar certas práticas entre nós sem que soubéssemos exatamente porque estávamos fazendo ou sem questionar a nós mesmos ou a equipe diretiva, como a disputa pelo espaço e por materiais.

Entendi que a equipe diretiva optou por não se posicionar diante de alguns conflitos, sem perceber que deste modo estava se posicionando. Contrariado com esta posição, busquei o diálogo com a supervisão pedagógica, que parecia mais flexível e aberta à comunicação. Com o tempo, estas questões que geravam conflitos entre nós da EFI foram se esclarecendo, mas não através de algum posicionamento da equipe diretiva. Fomos buscando o diálogo e nos esforçando para lidar com as limitações de gestão administrativa, que eram aparentes e com nossa dificuldade de relacionamento entre nós mesmos da disciplina de EFI, que, segundo as PEFI mais antigas na escola, é fomentada desde há muito tempo na Olho do furacão por colegas que hoje não estão mais lá. Fui percebendo que minha discordância e indignação com as coisas como estavam na EFI, na reprodução de práticas que não me identificava e nem queria estar identificado, foram me conduzindo à condição de um “porta-voz” dos meus colegas. Essa condição culminou no convite da nova gestão eleita no final do ano letivo de 2007 para assumir a função de coordenador da EFI na escola para a disciplina de EFI no ano de 2008.

Foram convites como este citado acima e o convite para assumir mais dez horas na escola, porque a supervisão pedagógica estava gostando da minha prática docente, que me motivavam. Sentia-me acolhido e reconhecido como PEFI na escola. Este reconhecimento, embora eu não o tenha buscado, funcionava como uma maneira de lidar com o cotidiano de

frustração sobre diferentes aspectos de minha própria prática educativa na escola. Se por um lado me sentia valorizado, por outro sentia dificuldade em lidar com o cotidiano escolar frente às limitações que se desdobravam das representações de gestão e de grupo na escola Olho do furacão.

Foram muitos os sentimentos que emergiram da investigação autoetnográfica, de compreensão sobre minha própria cultura docente e sobre a perspectiva do trabalho coletivo. Duas preocupações se tornaram mais latentes à medida que fui realizando o trabalho de campo que é a minha própria prática educativa. Uma se traduz na preocupação com uma possível representação poliqueixosa de um PEFI que se sentiu cansado, frustrado, desconfortável, contrariado e indignado com situações vivenciadas. A outra preocupação seria em função da não-existência do trabalho coletivo na escola. Esta última questão me inquietou em função de ser este o objeto de meu estudo acadêmico nesta investigação autoetnográfica.

Reconheço que esta autoetnografia realizada na Olho do furacão apresenta algumas contradições. Ao apresentar a cultura docente da escola onde leciono, represento de maneira clara nestas descrições minha discordância com alguns aspectos que limitam minha prática educativa. A descrição sobre registros que contemplam a gestão realizada pela equipe diretiva da escola e o grupo de professores constituído neste espaço se tornaram aspectos significativos do conflito que enfrentei no cotidiano escolar. Os sentimentos que emergem da contradição existente entre o que se propõe a RMEPOA e o que fazemos diariamente na escola, incluindo a não-existência do trabalho coletivo, expõe fragilidades e limitações do próprio projeto educativo no atendimento às escolas, aos professores que adoecem diante das frustrações com o cotidiano complexo (SANTINI e MOLINA NETO, 2005), às comunidades e, de maneira significativa, aos estudantes.

Após expor as contradições apresentadas, percebo que há também paradoxos, pois ao mesmo tempo em que faço parte desta cultura viva e dinâmica da Olho do furacão, não me sinto parte dela quando a percebo constituída de maneira distante de minhas crenças pessoais e docentes. A gestão do trabalho docente coletivo é falha porque o nosso grupo o é. Talvez eu possa interpretar que há uma cultura docente singular na minha escola em que não há preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, mas com uma prática docente realizada para dar conta do cotidiano complexo com as crianças e jovens desta comunidade. Mesmo tendo o sentimento de distanciamento presente, quando optamos por rumos e práticas que discordo, destaco que sempre me senti impelido a assumi-los. Porém, o custo desta decisão pode ser caro na medida em que me sinto desiludido com as possibilidades de mudança na escola.

Quando me sentia cansado ou desiludido com a gestão e com o grupo de professores e nossas práticas, pensava em me demitir, em me exonerar. Chegava ao ponto de pensar que não agüentaria até o final do ano na escola e que daria razão às pessoas da SMEDPOA que disseram que o lugar era “difícil”, quando escolhi esta escola. Questionei-me, muitas vezes, se tinha condições físicas e pedagógicas de assumir esta prática educativa que me exigia tanto nestes dois aspectos. Mas por que não fui embora da escola? O que me mantinha naquele lugar se não estava me sentindo a vontade?

Mesmo reconhecendo que as limitações que encontrei na escola Olho do furacão ao longo do ano letivo de 2007 são significativas e se desdobram em um processo difícil para mim, entendo que é esta mesma questão que me mantinha na escola, ou seja, a possibilidade de realizar mudanças. O desafio de participar de possíveis e, talvez, profundas mudanças na minha escola fizeram com que quisesse permanecer nela. À medida que fui convivendo com a escola e compreendendo sua organização, fui, também, identificando diferentes sentimentos em relação a ela e das pessoas em relação a minha presença e a minha prática educativa. Às vezes me sentia

acolhido pela escola, às vezes me sentia, por mais dentro dela que eu estivesse, um estrangeiro, um "outsider" (ELIAS E SCOTSON, 2000). O não-acolhimento do grupo e a discordância com muitas das ações ou da inexistência delas por parte da direção, ao mesmo tempo em que me faziam sentir que não teria possibilidades de continuar na escola, motivavam-me pelas possibilidades de participar de algumas mudanças na escola.

O exercício autoetnográfico de viver, sentir e aprender pode ser entendido na relação que eu mesmo estabeleci na relação entre o dentro e fora da Olho do furacão. Ora dentro, quando me sentia acolhido e identificado pelos eventos e ações educativas protagonizadas, ora fora, quando sentia a escola representada pelos aspectos culturais que a compõe e dão forma, na complexa e conturbada interação social que foi estabelecida a partir das posturas assumidas pela equipe diretiva, professoras e professores e, porque não dizer, da própria SMEDPOA. Essa Secretaria mesmo reconhecendo o cotidiano complexo do ponto de vista administrativo da escola parece não reconhecê-lo como significativo a ponto de propiciar melhores condições materiais objetivas para as práticas educativas.

Em muitos momentos me senti sozinho em meio à multidão da escola Olho do furacão. Estar lá nem sempre significou querer estar lá dentro do Olho do furacão. Precisei – e preciso – aprender a conviver com este sentimento de solidão, de individualização e enfrentar seis turnos por semana, período após período, turmas de estudantes após turmas de estudantes. Deste modo, as minhas expectativas e desejos de construir uma educação pública crítica, indignada e de qualidade confrontam com a aspereza de um contexto social de escolarização singular de uma escola da RMEPOA no ano letivo de 2007.

Ao me apropriar deste contexto social e particular que é a escola Olho do furacão na condição de PEFI, percebi, em certos momentos, limitações para interpretar o objeto de estudo – o trabalho coletivo e suas limitações e possibilidades – porque me sentia muito dentro das relações que estabelecia

com o cotidiano de complexidades. Ao mesmo tempo em que acreditava que deveria estranhar mais o cotidiano vivenciado por mim mesmo, por um vício etnográfico de interpretar o que outras pessoas fazem e que sentido atribuem a este fazer cotidiano, comecei a compreender a autoetnografia como possibilidade de compreensão destas interações, vivências e sentimentos que marcavam profundamente por ser, eu mesmo, PEFI de uma escola que me impôs um ritmo e uma intensidade de trabalho na qual não me sentia satisfeito com a prática educativa que realizava.

Dessa forma, reitero que a autoetnografia realizada permitiu viver, sentir e aprender o sentido que a “‘outredade’ do não eu, ou do tu, pode ser o que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (PAULO FREIRE, 1997, p. 46). Vivi intensamente o cotidiano de escolarização junto com meus colegas de escola e pude sentir e interpretar que as limitações a que estamos submetidos na Olho do furacão não têm nos indignado o suficiente para reconhecer nos outros as nossas próprias indignações. O “eu” do “nós”, na perspectiva de realização de um estudo autoetnográfico na Olho do furacão, é a representação da construção de uma identidade que não contemplou o “nós” da escola. O reconhecimento da “outredade” é um vir-a-ser. A radicalidade de meu “eu”, por me perceber (com) vivendo com um “nós” de maneira tão intensa, pode ser entendido como possibilidade de assumir-me na dinâmica complexa das interações sociais da Olho do furacão.

De acordo com Liston e Zeichner (1997), quando examinamos o ensino e o contexto social de escolarização através de diversos marcos conceituais, começamos a ver novos aspectos e a reformular antigas perguntas, questionar a própria imagem de sociedade e de ordem social e a nos ver a partir de um novo foco. Um marco conceitual a que me referi anteriormente no referencial teórico desta tese é a globalização e seus efeitos nas práticas sociais contemporâneas. Assim, o entendimento de que estamos sendo “globalizados” (BAUMAN, 1999a) representa não somente o impacto de uma

ordem social universal, reconfigurada e talvez desfigurada, de acordo com a perversidade das suas conseqüências humanas.

O descaso com a educação, apontado por Hargreaves (1996) e Santos (2006)<sup>39</sup>, parece ser um dos marcos conceituais que podem ser vistos a partir da focalização com uma lente de aumento nas práticas sociais globalizadas. Com a lente ajustada na minha própria prática educativa e nas relações sociais que foram estabelecidas no contexto singular da Olho do furacão, marcadores como inclusão e exclusão, longe e perto, dentro e fora e individual e coletivo são reveladores da complexidade de compreensão da própria cultura docente de um PEFI inserido em uma escola da RMEPOA, que tem sofrido dos males espirituais e morais destacados por Santos (2006), como por exemplo, egoísmos e cinismos com a aprendizagem dos estudantes.

---

<sup>39</sup> SANTOS, M. Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal. 13ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

## 6. TRABALHO COLETIVO: JUNTANDO AS PEÇAS DO MOSAICO

"A imagem do mosaico é útil para pensarmos sobre o empreendimento científico. Cada peça acrescentada num mosaico contribui um pouco para nossa compreensão do quadro como um todo. Quando muitas peças já foram colocadas, podemos ver, mais ou menos claramente, os objetos e as pessoas que estão no quadro, e sua relação uns com os outros. Diferentes fragmentos contribuem diferentemente para nossa compreensão: alguns são úteis por sua cor, outros porque realçam os contornos de um objeto. Nenhuma das peças tem uma função maior a cumprir, se não tivermos sua contribuição, há ainda outras maneiras para chegarmos a uma compreensão do todo". (BECKER, 1999, p. 104)

A idéia de um mosaico é uma analogia à aproximação das informações que pretendo realizar neste último capítulo da análise das informações desta tese de doutorado que tematiza o trabalho coletivo dos PEFI da RMEPOA. O mosaico, na condição de uma figura de linguagem, é representado, neste estudo, pelos diferentes significados de trabalho coletivo que emergem das informações coletadas durante a realização da investigação do tipo etnográfica realizada na escola Ilha de utopia, da autoetnografia realizada na escola Olho do furacão, da análise dos documentos da SMEDPOA e destas duas escolas. É representado, também, pelas informações obtidas nas teses de doutorado e dissertações de mestrado que abordaram o tema de pesquisa e pelo referencial teórico empregado para compreender desde a perspectiva mais ampla de configuração das relações na sociedade contemporânea onde o trabalho docente coletivo é pensado e legitimado até seus desdobramentos no âmbito da Educação e da EFI escolar.

Assim, a analogia ao mosaico é o esforço de juntar "peças" que estão apresentadas de maneira separada neste estudo, em diferentes capítulos. Destaco que minha intenção neste capítulo é construir uma discussão sobre o trabalho docente coletivo, suas limitações e possibilidades desde a perspectiva dos sujeitos envolvidos com esta pesquisa até os diferentes autores utilizados no referencial teórico de uma investigação sobre esta temática. Pretendo aproximar estas informações coletadas de maneira que a

imagem do mosaico se desvele, aos poucos, de acordo com o entendimento de pesquisa como arte (GOLDENBERG, 1997) ou de uma atividade intelectual artesanal<sup>40</sup> (GONDIM E LIMA, 2006), onde ficam evidentes as opções e as marcas do próprio autor e de suas decisões metodológicas e teóricas para a compreensão do objeto de estudo.

Neste sentido, é possível identificar esta perspectiva artesanal em alguns estudos que também tematizaram o trabalho docente coletivo (ANDRIOLI, 2001; VARANI, 2005; MALAVASI, 2006; OLIVEIRA, 2006; VICENTINI, 2006). Nestes estudos, onde o trabalho docente coletivo é o objeto principal de investigação, é possível identificar os diferentes referenciais teóricos que amparam e sustentam o olhar do pesquisador sobre os fenômenos sociais, como o trabalho e as relações que atravessam a educação, as escolas, os professores e suas práticas educativas. Alguns destes estudos foram construídos a partir de um referencial que localiza o trabalho em uma perspectiva sociológica de orientação marxista e em outros estudos é possível identificar apenas a referência a autores do âmbito da área de conhecimento da Educação. São as opções de cada pesquisador por determinados referenciais e caminhos teóricos que expressam a obra em suas diferentes potencialidades.

Ao realizar a análise destas produções em teses de doutorado e dissertações de mestrado que abordaram o trabalho docente coletivo, destaco que a mesma contribuiu de maneira significativa com meu estudo na medida em que posso aproximar as informações que coletei com outros estudos já realizados. O estudo de Varani (2005) sublinha a polissemia que a expressão “trabalho coletivo” vincula, como: colaboração, grupo, colegialidade, trabalho colaborativo e cooperação. Estas palavras estão relacionadas, de maneira específica, à forma de existência dos objetos, da

---

<sup>40</sup> A concepção de pesquisa como artesanato foi apresentada inicialmente por Mills (1975). A expressão empregada por Gondim e Lima (2006) trata do entendimento da pesquisa como artesanato intelectual.

percepção e da cultura e tornam possível identificar três eixos que distinguem o uso e os sentidos do trabalho coletivo. O primeiro eixo pode ser identificado a partir das relações dos sujeitos que o constituem, como a relação entre os professores, o segundo a partir dos espaços onde ele ocorre, como nas aulas e reuniões e o terceiro a partir das coações institucionais para a realização deste trabalho coletivo.

Destaco que a perspectiva de minha pesquisa foi tematizar o trabalho docente coletivo a partir das relações entre os PEFI e entre eles e os demais professores nas escolas. Contudo, penso que tanto o espaço/tempo onde o trabalho docente coletivo é possível, quanto as relações de poder que atravessam esta prática nas duas escolas investigadas, materializam-se como elementos significativos quando decido realizar uma investigação do tipo etnográfica e outra autoetnográfica, para a compreensão do trabalho coletivo no contexto cultural singular da RMEPOA, onde são construídas e ressignificadas as práticas educativas dos PEFI.

Deste modo, retomo o objetivo geral deste estudo que foi compreender como os PEFI da RMEPOA concebem e constroem o trabalho coletivo em duas escolas dessa Rede de Ensino. As concepções e as perspectivas de construção do trabalho coletivo dos PEFI foram interpretadas a partir do entendimento de que a atual estrutura econômica, política e social que tem configurado a contemporaneidade ou a “modernidade líquida” tem, entre outras de suas muitas ações e efeitos, criado meios para desestruturar o agir coletivo (BAUMAN, 1990). Entendendo que estamos inseridos em um ambiente fluído, onde as estruturas e as relações constituídas na modernidade sólida não conseguem garantir segurança às pessoas, sobram as incertezas e os medos de estar sozinho por não acompanhar a velocidade das mudanças.

O impacto desta desestruturação provocada pela fluidez da modernidade líquida pode ser percebido também na escola, uma instituição pautada nas “certezas da modernidade em sua forma sólida” (BAUMAN,

2001a) e nas práticas que são construídas em seu interior. Ao defender uma postura de resistência aos avanços da globalização e do neoliberalismo e seu impacto na educação, Arroyo (1995) advoga por uma intervenção coletiva nas velhas estruturas do sistema escolar, sugerindo que os ciclos de formação podem contribuir para que ocorra uma renovação a partir de práticas coletivas.

Ao mesmo tempo em que os ciclos de formação são apontados como possibilidade de renovação a partir de práticas coletivas, portanto resistência à desintegração do fazer coletivo, têm promovido sentimentos de desencanto e desilusão no professorado (DIEHL, 2007). Diehl (2007) investigou a relação entre as mudanças sociais e os desdobramentos destas no âmbito educacional na perspectiva de como os PEFI percebem esta relação. Partindo dessa interpretação desses sentimentos de desencanto e desilusão é que inicio a apresentação da próxima categoria de análise, onde pretendo discutir sobre as informações que coletei junto aos PEFI referentes aos significados de trabalho coletivo docente na RMEPOA, considerando a perspectiva mais ampla de relações constituídas e instituídas na sociedade contemporânea.

### 6.1 Entre Utopias e Furacões...

Nesta categoria de análise do estudo apresento uma aproximação das informações coletadas com os PEFI sobre trabalho coletivo na escola Ilha de utopia e na escola Olho do Furacão. Desta forma, pretendo construir uma discussão com as informações que colaboram na compreensão do objeto de estudo, que é o trabalho coletivo na perspectiva dos PEFI de duas escolas da RMEPOA e os elementos que contribuem na sua configuração. Um dos principais elementos para sua configuração é o ensino organizado por ciclos de formação e as demandas que envolvem esta prática no cotidiano dos PEFI.

A proposta de organização do ensino por ciclos de formação implantada na RMEPOA tem gerado inquietações em pesquisadores de diferentes áreas de conhecimentos. Um número significativo de pesquisas foi e está sendo realizada sobre a PPP implantada nesta Rede de Ensino ou sobre alguns de seus aspectos subjacentes. O trabalho coletivo é um destes aspectos e está nesta PPP como um dos pressupostos da organização curricular da RMEPOA e, de maneira conseqüente, das práticas educativas dos professores, uma vez que, para SMEDPOA (1999), o currículo é uma “caminhada construída coletivamente” (p. 6).

Esta relação entre a PPP e o trabalho coletivo tem surgido em outras pesquisas no âmbito da EFI. Mesmo abordando diferentes temáticas na perspectiva da EFI e o ensino organizado por ciclos de formação, em nosso grupo de pesquisa – F3P-EFICE – o trabalho coletivo tem emergido nas seguintes pesquisas com os PEFI desta Rede de Ensino: Wittizorecki (2001) que investigou o trabalho docente, Bossle (2003) que investigou o planejamento de ensino, Pereira (2004) que investigou a interdisciplinaridade, Günther (2006) que investigou a prática pedagógica, Silva (2007) que investigou o processo de identificação docente e Diehl (2007) que investigou o impacto das mudanças sociais.

De modo geral, estes estudos têm apresentado as limitações que os PEFI participantes apontam sobre a realização de trabalho coletivo nas escolas da RMEPOA. Pretendo apresentar não somente as limitações para a realização do trabalho coletivo, mas também os aspectos que facilitam a sua construção em duas escolas desta Rede de Ensino. Ainda amparado na análise dos estudos citados acima, destaco a interpretação de que o trabalho coletivo emergiu a partir dos significados dos PEFI destes estudos, sobre diferentes aspectos da PPP da RMEPOA. Posso interpretar que o trabalho coletivo pensado como pressuposto da PPP da RMEPOA tem promovido inquietações significativas nos PEFI, emergindo nos significados que atribuem às suas práticas educativas mesmo quando o foco central é discutir

o seu trabalho docente, a interdisciplinaridade, o planejamento de ensino, a prática pedagógica, a identificação ou as mudanças sociais.

A relação entre os significados de trabalho coletivo e a PPP da RMEPOA para os participantes do presente estudo pode ser compreendida na existência ou não de um projeto pedagógico em cada escola. Esta interpretação vai de encontro à análise de Tardif e Lessard (2005) quando estes sublinham que a existência de um projeto coletivo na escola favoreceria o trabalho coletivo. Cada uma das escolas onde o estudo foi realizado apresentou, na perspectiva dos significados atribuídos por seus professores, condições diversas para a concretização ou não do trabalho coletivo, porém a construção do projeto pedagógico somente ocorreu em uma delas. Esta questão parece central na discussão sobre trabalho coletivo, ter ou não um projeto pedagógico construído coletivamente e seu desdobramento na prática educativa dos PEFI, uma vez que, segundo Molina e Molina Neto (2004), uma limitação à PPP na RMEPOA pode ser o fato de os PEFI não se sentirem sujeitos dessa Proposta.

Para o PEFI Rodrigo, que participou da construção coletiva do projeto pedagógico da escola Ilha de Utopia, "(...) este processo foi fundamental para criar o sentimento de pertencimento ao grupo e à escola" (registro em diário de campo no dia dez de maio de 2007). De acordo com a PPP da RMEPOA, cada escola tem autonomia para a construção de seu projeto pedagógico, contanto que isto ocorra com a participação de representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar (equipe diretiva, supervisão pedagógica, professores, funcionários, pais e estudantes) (SMEDPOA, 1999).

Penso que este sentimento de pertencimento ao grupo e à Ilha de Utopia referenciado por Rodrigo tenha relação com a própria história da escola e da comunidade no seu entorno. Bibiana e Ana, que não participaram do início da construção do projeto pedagógico da escola, mas aderiram a ele posteriormente, manifestam que o trabalho coletivo foi uma forma de aproximação a esta cultura escolar específica de reconhecimento e

identificação com as lutas e conquistas da comunidade e da escola. O trabalho coletivo aproximou os professores que estavam há mais tempo nesta escola dos que chegaram depois e compartilhavam desta visão de construção coletiva. Muitas vezes, ocorreram rituais de pertencimento na escola, como por exemplo, um jantar coletivo no horário de reunião no turno da noite (registro em diário de campo no dia quatorze de maio de 2007).

Mas o pertencimento ao grupo e ao projeto de escola não se estabeleceu pela qualidade das relações pessoais, outro fator apontado por Tardif e Lessard (2005) como facilitador para a construção de trabalhos coletivos nas escolas, mas apesar delas. É possível pensar que, a partir das informações de Rodrigo, Ana e Bibiana, a promoção de boas relações estabelecidas entre os professores na escola não estão livres de críticas e de autocríticas, justamente porque estariam amparadas em uma perspectiva de aprendizagem para todos e no desejo de querer trabalhar coletivamente e assumir este desafio cotidianamente em cada prática educativa. Esta disponibilização pessoal para se comprometer com o projeto pedagógico que tem no trabalho coletivo sua principal marca, passa pela identificação de cada professor com esta perspectiva de prática educativa, onde cada professor precisa se identificar com uma visão de homem, de educação e de escola.

Esta identificação também pode ser interpretada na perspectiva dos PEFI da escola Olho do Furacão, mas nesta escola não há um projeto pedagógico. No caso dos PEFI da Olho do furacão, a identificação ocorre com a vontade de cada PEFI em trabalhar coletivamente, contudo é inviabilizada no que diz respeito a um projeto de escola, pois o mesmo não existe. Há esta vontade manifesta dos PEFI em querer que esta prática coletiva aconteça, como foi verbalizado por Flora, Ismália, Maneco, Leonor e Pedro (informação de entrevistas) e por Luzia e Eulália (informação de entrevistas) participantes privilegiadas deste estudo, mas não há o projeto pedagógico da escola.

Ao interpretar o trabalho coletivo nesta perspectiva, podem emergir algumas questões: Como desenvolver um trabalho docente coletivo sem ter clareza de o quê, com quem e por que a escola, constituída pelos diferentes segmentos da comunidade escolar, constrói educação? Como são construídas as práticas educativas de cada um dos PEFI desta escola? É possível pensar a existência de um trabalho docente coletivo sem o referencial de um projeto pedagógico?

Essas questões não foram pensadas com o objetivo de construir uma resposta objetiva, do tipo causa e efeito, mas como forma de problematizar o trabalho docente coletivo na perspectiva apresentada. Assim, talvez ao resgatar a história recente da escola Olho do furacão, esta possa auxiliar nesta compreensão, já que revela um tensionamento com a SMEDPOA quando houve posicionamento contrário por parte desta escola em relação à implantação dos ciclos de formação e das demais reestruturações curriculares. Desse modo, interpreto que esta posição em relação à PPP da SMEDPOA possa, em primeiro lugar, ter sido provocado pelo tensionamento no interior da escola seriada desde o ano de sua inauguração, 1957. Em segundo lugar, pelo coletivo docente da escola ter criado uma noção equivocada de autonomia ao manifestar contrariedade às reestruturações, pode ter havido uma desarticulação em relação ao projeto maior desta Rede de Ensino e, de maneira conseqüente, à organização de um projeto de escola.

Cada escola, na perspectiva da PPP da SMEDPOA, tem autonomia para construir em sua comunidade escolar e de acordo com as concepções e visões de mundo, de homem e de sociedade que são compartilhadas, o seu projeto pedagógico. Porém, essa autonomia que cada escola conquistou e está presente no eixo gestão democrática desta PPP, não contempla a não realização de um projeto pedagógico. Esta desarticulação entre a PPP da SMEDPOA e a não existência de um projeto de escola pode, de acordo com

Gandin (2006), justificar não fazer sentido falar de participação como um dos ideais e construir uma metodologia que não seja participativa.

Penso que essa desarticulação promovida pela inexistência de um projeto de escola que acolha a participação de todos, tem, como desdobramento, a ausência de utopia, ou seja, o que cada professor precisa ter para acreditar que é possível construir aquilo que ainda não existe, mas se deseja muito (OLIVEIRA, 2006). Talvez possa ser interpretado que a importância de um projeto pedagógico das escolas não seja tão e somente a elaboração de um documento como produto final, mas, de maneira significativa, a contemplação de uma construção coletiva onde estariam presentes as utopias e as possibilidades de realizar práticas educativas colaborativas, como o trabalho docente coletivo.

Contudo, de acordo com Gandin (2006), quem quer apenas manter a estrutura e a cultura escolar intacta não necessita de projeto pedagógico. Na escola Ilha de utopia a cultura do entorno da escola, de lutas e conquistas coletivas é tido como um fator de identificação para a construção de trabalho coletivo na escola. Então, que leituras estão sendo realizadas pela comunidade escolar da escola Olho do furacão em relação à cultura que é compartilhada desde o entorno até o interior da escola? Para o PEFI Maneco, a não existência de um trabalho coletivo na escola Olho do furacão é uma questão que remete pensar sobre como é pensada e construída a estrutura da escola.

Estrutura e cultura de cada escola parecem questões significativas para a compreensão das inovações propostas pela PPP da SMEDPOA e da possibilidade de construção do trabalho docente coletivo. A estrutura das escolas poderia ser pensada a partir de suas tipologias e dos seus espaços físicos. A tipologia se refere ao conjunto de características padrão que fazem uma escola ser considerada pequena, média ou grande, considerando-se o número total de estudantes (SMEDPOA, 1999). Assim, a escola Ilha de utopia é considerada de pequeno porte, por ter em torno de trezentos

estudantes (fonte: MONTEIRO E PACHECO, 2006). Já, a escola Olho do furacão é considerada de grande porte, por acomodar em torno de mil e trezentos estudantes (informação de reunião nesta escola no dia quinze de maio de 2007). De acordo com Tardif e Lessard (2005), o tamanho do estabelecimento é outro fator que favorece – ou não – o trabalho docente coletivo. O envolvimento dos professores com seus pares, com os estudantes e com a equipe diretiva, assim como a distribuição dos espaços físicos, pode favorecer ou limitar a construção de práticas coletivas.

Penso que outro aspecto estrutural significativo para a construção de práticas coletivas na escola seja a configuração do entorno. Por configuração entendo desde a organização social até a política que envolve a escola. No caso da escola Olho do furacão, Luzia e Ismália destacaram em suas entrevistas que a comunidade no entorno da escola já foi mais organizada em outros momentos, mas que atualmente não está em função das disputas de poder. Encontro informações sobre este aspecto destacado pelas professoras em uma publicação organizada pela Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre (1998), de que houve uma Associação de Moradores da Rua que se localiza na parte de trás da escola. Essa rua é denominada de “buraco”. Em determinado momento a referida associação se organizou e conquistou nos anos 1990 algumas antigas reivindicações, como o Posto de Polícia, a Unidade de Saúde e o asfaltamento de muitas ruas, além da “re-inauguração” da Escola, já que a mesma era antes de madeira e desde 1996 é composta de quatro blocos de alvenaria e uma quadra esportiva coberta. Entendo este movimento da comunidade no sentido de requerer uma vaga, uma escola, mas não de saber o que é feito em termos de aprendizagem em seu interior.

Na escola Ilha de utopia a organização e mobilização dos moradores para obter conquistas se traduziram na constituição de uma identidade coletiva transportada para dentro da escola. A organização política construída coletivamente, em ambas as escolas, produziu resultados em

plano material e simbólico. Materiais seriam as conquistas referentes ao próprio bairro, como: saneamento, luz elétrica, asfaltamento e organização física das escolas, entendidas pelos moradores como prioridade. Simbólico seria o resultado da organização coletiva que sustenta as reivindicações do plano material.

Convivendo na escola Olho do furacão diariamente no ano letivo de 2007, não percebi nenhum movimento organizado dos moradores com a escola. Não foi possível identificar, ao longo do estudo, se há um movimento organizado dos moradores do entorno da escola e nem se ainda há uma organização coletiva qualquer que seja representativa destes moradores e seus anseios. Porém, é possível identificar que não houve desdobramentos de uma possível relação entre as práticas de reivindicação coletivas que ocorreram anteriormente e as relações que são estabelecidas hoje, entre escola e comunidade escolar.

Tendo abordado a estrutura que favoreceria o trabalho coletivo desde o entorno até o interior de cada escola, parece pertinente discutir a relação entre a cultura – dentro e fora da escola – e o trabalho docente coletivo. Ao propor a discussão sobre a cultura que favorece a construção da PPP da SMEDPOA, do projeto pedagógico de cada escola e do trabalho coletivo, retomo a partir das crenças, atitudes, normas e valores que são compartilhados pelos integrantes destes sistemas sociais – as duas escolas do estudo. Hargreaves (1996) sublinha que as reformas estruturais – como a PPP da RMEPOA [grifo meu] – parecem pequenas, ineficazes e transitórias, frente à determinação que a cultura vigente impõe. Neste sentido, do ponto de vista cultural, as práticas educativas atuais podem ser compreendidas a partir da determinação que sofrem pelas crenças profundas, práticas e relações de trabalho entre os professores e a comunidade escolar que constituem a cultura da escola e as tradições do sistema.

As culturas não operam no vazio. Estão constituídas dentro de estruturas determinadas que lhe marcam. Estas estruturas não são neutras. Podem ser úteis ou danosas. Podem reunir os professores ou separá-los. Podem dar oportunidades para a interação e a aprendizagem ou elevar barreiras que impedem essas oportunidades. (HARGREAVES, 1996, p. 281)

Entendendo que o trabalho docente coletivo representa uma inovação ou um “suposto novo” (VARANI, 2005) no interior da PPP da RMEPOA e na prática educativa cotidiana dos professores das duas escolas em que a pesquisa foi realizada, penso que não há como dissociar esta possibilidade sem reconhecer as histórias de vida e de formação destes coletivos docentes. A “estrutura que marca”, referenciada por Hargreaves (1996) acima, pode ser compreendida desde a perspectiva do conhecimento da formação inicial até as práticas construídas posteriormente. Curiosamente, apenas a PEFI Ana, da escola Ilha de Utopia, enfatizou que mesmo não tendo aprendido sobre trabalhar coletivamente na formação inicial, vivenciou esta possibilidade em sua atividade anterior, fora da escola (entrevista realizada no dia quatorze de dezembro de 2007).

Oliveira (2006) defende que o projeto pedagógico, na condição de um documento que seja representativo das identidades individuais e coletivas de um grupo, pode levar em consideração dimensões que se entrelaçam e dão sentido ao mesmo, como a história de vida de cada envolvido. Para essa autora, a história de vida de cada um dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, considerando-se não somente os aspectos formais de sua formação profissional, como também os processos de sua socialização primária que construíram as bases para suas crenças, atitudes e valores, podem estar presentes na constituição desta identidade coletiva.

Em estudo sobre as histórias de vida dos professores, Knowles (2004) advoga que professores com identidades docentes fortes e positivas são mais capazes de enfrentar as dificuldades da prática educativa. Esta identidade docente forte significa que o professor possui um repertório mais amplo de

ações educativas reflexivas e adequadas para recorrer porque conviveu e aprendeu a lidar com estas situações no contato com as experiências positivas de outros, bem como, na adaptação dessas para as necessidades de cada situação e de suas possibilidades de mediação. Desta forma, podemos pensar que, mesmo que o sujeito não tenha experiências anteriores com o trabalho coletivo, pode se identificar como parte deste à medida que reconhece o valor deste em relação as suas crenças docentes.

Se, por um lado, os PEFI da escola Ilha de utopia foram aderindo “espontaneamente” (PÉREZ GOMÉZ, 1998) à identidade coletiva que privilegiava o trabalho docente coletivo, por outro lado, mesmo que houvesse o desejo individual manifesto pelos PEFI da escola Olho do furacão, não havia identidade coletiva e, como desdobramento disto, não havia trabalho coletivo. Para uns, a identidade docente se construía pautada na “força” que a representação de identidade coletiva representava, para outros, a cultura escolar dominante representava-se de maneira arraigada e o cotidiano escolar complexo e dinâmico parecia inviabilizar a busca de uma identidade coletiva, porque estava, como afirmam Maneco, Pedro, Leonor e Flora, “cada um fazendo a sua parte” (informação das entrevistas).

De maneira significativa, os participantes deste estudo manifestaram a importância de uma gestão na escola – equipe diretiva e supervisão pedagógica – que facilita ou não o trabalho coletivo. Destaco que este fator não consta nas bibliografias pesquisadas sobre trabalho coletivo, mas considero, a partir da interpretação das informações coletadas junto aos professores nas duas escolas, que é um aspecto significativo neste estudo. Para Medeiros (2006), a eleição de diretores na RMEPOA<sup>41</sup> ganha sentido quando se trata de eleger um gestor que compartilhe do projeto político-pedagógico da escola e não um gestor de uma unidade administrativa, sem qualquer identidade.

---

<sup>41</sup> Lei de Eleição direta para diretor nas escolas da RMEPOA - nº 7365/ 1993.

A gestão de uma equipe diretiva na escola Ilha de utopia foi fundamental para articular a cultura de organização coletiva da comunidade no entorno da escola com o início de construção de um projeto que tem como pressuposto o trabalho coletivo. Este grupo que assumiu a gestão da escola buscou na identificação com esta cultura “de fora” reconhecer possibilidades de referenciais teóricos que discutiam a perspectiva de inclusão e de trabalho coletivo, amparado na própria análise diagnóstica sobre o que a escola precisava naquele momento (RODRIGO, entrevista realizada no dia dezoito de dezembro de 2007). Esta legitimação da gestão da equipe diretiva nesta escola pôde ser observada em diferentes situações e momentos durante o ano letivo de 2007.

A postura adotada pela equipe diretiva da escola Ilha de utopia nestes diferentes momentos, foi o de buscar a participação e a escuta de todos para decidir. Isto ocorreu concretamente quando o coletivo docente foi chamado para discutir e decidir sobre a paralisação diante da iminência de greve. Ficou decidido que o grupo acataria a decisão de greve, participaria das atividades promovidas para reivindicar melhores condições salariais e recuperaria as aulas que desestruturaram o calendário escolar, tendo no segmento dos pais o respaldo positivo de apoio nestas decisões coletivas. Através de decisões compartilhadas como esta descrita em que houve uma posição clara da equipe diretiva de “parar total a escola” (BIBIANA, registro em diário de campo no dia dezoito de maio de 2007), Rodrigo manifesta que “(...) o nosso grupo é bom porque a gestão também é e vice-versa” (entrevista realizada no dia dezoito de dezembro de 2007).

O modelo de gestão participativa e democrática adotado pela equipe diretiva e assumido pelos professores na Ilha de utopia parece estar amparado no compartilhamento de crenças, valores e atitudes que constituem uma cultura docente que tem privilegiado o trabalho docente coletivo. Já, a vivência do mesmo episódio da greve na escola Olho do Furacão enunciou, a partir da postura adotada pela equipe diretiva desta

escola, as limitações para construção de diálogos e participação de todos nas decisões que poderiam ser coletivas, mas que ficaram a critério de cada professor em aderir ou não ao movimento de paralisação. Os PEFI Maneco e Flora, da Olho do furacão, manifestaram nas entrevistas realizadas que a gestão da equipe diretiva não queria uma escola que privilegiasse a unidade do grupo, por isso não havia projeto pedagógico (entrevistas realizadas nos dias dezessete e vinte e sete de dezembro respectivamente).

O trabalho docente coletivo parece estar implicado por estes atravessamentos político-pedagógicos nestas duas escolas da RMEPOA. A cultura e a estrutura que favorecem a realização de trabalho coletivo têm representado a singularidade da história de vida de cada professor, de sua formação, de sua identidade docente. Porém, a PPP da RMEPOA e, de maneira mais significativa, o projeto de escola favorecem o que Titton (2003) chamou de preservação da identidade coletiva, que é fruto das inovações e mudanças que articulam os processos individuais e coletivos que acontecem simultaneamente e ao longo do tempo dentro de cada contexto social de escolarização (LISTON e ZEICHNER, 1997).

Um fator significativo para pensar o trabalho coletivo docente nas duas escolas pesquisadas pode ser a “via de mão dupla” entre a cultura do entorno e a cultura no interior da escola. Os professores participantes do estudo destacaram que as marcas significativas da cultura viva e dinâmica do lado de fora das escolas e que é transportada para o lado de dentro, tem influenciado a possibilidade de construção de uma identidade coletiva. Em ambas as escolas ocorrem traduções que tem origem do lado de fora e que são representadas do lado de dentro. No caso da Ilha de utopia, está expressa no projeto pedagógico uma identidade coletiva que tem sua origem no reconhecimento do histórico de lutas e conquistas de uma comunidade que se organizou coletivamente. Na Olho do furacão também ocorre um movimento de tradução do lado de fora para o lado de dentro da escola, só que representado pela desorganização da comunidade do entorno e, de

maneira conseqüente, reproduzido no interior da escola, culminando com a não-existência de um projeto pedagógico. É possível perceber, então, os reflexos de fora para dentro e de dentro para fora, quando a escola recebe a desorganização e a devolve para a comunidade sem buscar a construção de um diálogo que promova a construção de uma coletividade.

Ao buscar a compreensão do trabalho docente coletivo a partir da dinâmica destas relações entre escola e comunidade, cultura e estrutura, fora e dentro, penso que ele pode ser interpretado como qualquer prática social. Esse entendimento não significa reduzi-lo em suas potencialidades de descrição e interpretação, mas justamente em compreendê-lo como uma prática social relacionada ao espaço/tempo do contexto cultural que o produz e o condiciona e/ou legitima.

Desse modo, a compreensão das informações sobre as inovações propostas na PPP da SMEDPOA e as possibilidades do projeto pedagógico na escola Ilha de Utopia e na escola Olho do Furacão revelou que estrutura e cultura são aspectos significativos para a discussão sobre o trabalho docente coletivo. Penso que a estrutura administrativa e pedagógica da SMEDPOA tem favorecido a construção de práticas coletivas. O trabalho docente coletivo na RMEPOA é favorecido por esta estrutura na medida em que foram contempladas em sua PPP a gestão democrática e a participação de todos nas decisões (SMEDPOA, 2000). No âmbito mais específico da prática educativa construída nas escolas, é possível perceber também esse favorecimento através da criação dos conselhos escolares, da eleição de diretores, da própria PPP desta Rede de Ensino, da autonomia das escolas em relação à construção de seus projetos pedagógicos e do espaço para as reuniões semanais.

O espaço de reuniões é considerado fundamental para a construção de culturas colaborativas nas escolas (DAMIANI, 2004a). Este espaço de reuniões na RMEPOA, que está dentro da carga horária dos professores, foi utilizado nas duas escolas pesquisadas durante o ano letivo de 2007, tanto

tematizando aspectos pedagógicos quanto administrativos da escola. Para Bibiana, colaboradora privilegiada da escola Ilha de utopia, as reuniões nesta escola “têm potencializado as trocas entre os professores e entre os professores e equipe diretiva e supervisão pedagógica” (registro em diário de campo no dia vinte e seis de abril de 2007). A organização dessas reuniões está prevista em um cronograma que me foi entregue no primeiro dia do início do trabalho de campo nesta escola e contemplou sempre a mesma dinâmica: todos os professores de diferentes disciplinas e ciclos (primeiro, segundo e terceiro) estão juntos para início de alguma discussão ou para avisos e encaminhamentos gerais – administrativos e pedagógicos<sup>42</sup>, seguindo, depois, para as atividades organizadas pela supervisão, mas sempre ao final havia tempo para as “trocas” do planejamento coletivo.

Para os PEFI Ana e Rodrigo da escola Ilha de utopia, este planejamento coletivo era realizado ou com colegas de outras disciplinas de um mesmo ciclo de atuação ou entre eles. Mas Ana destaca que o planejamento coletivo, tanto realizado junto com os professores de outras disciplinas quanto com Rodrigo, estabelecia como, o quê, onde e quando cada um poderia desenvolver sua prática educativa com sua turma de estudantes, porque, segundo essa PEFI, as trocas são importantes, mas “cada um precisa dar conta das suas turmas sozinho” (entrevista realizada no dia dezoito de dezembro de 2007). Vasconcellos (1995) sublinha que o planejamento é por si só uma ação coletiva. A partir disto, entendo que a PEFI defende e requer a autonomia de construir junto aos seus estudantes as decisões do processo de ensino-aprendizagem no momento da aula de EFI.

As aulas de EFI na escola Ilha de utopia apresentam alguns aspectos que podem ser identificados como singulares e que são construídos dentro de um contexto específico. Embora haja o discurso de que cada PEFI dessa

---

<sup>42</sup> Na entrevista realizada com Bibiana, ela verbalizou que na escola Ilha de utopia o administrativo está a serviço do pedagógico, definindo, desta forma, uma concepção de gestão da escola. Contudo, opto pela apresentação em separado para melhor compreensão de uma e outra perspectiva.

escola “dá conta” de suas turmas sozinho, Ana e Rodrigo estabeleceram uma dinâmica de interação que favorece as trocas e a colaboração. Em uma aula observada no dia dezessete de maio de 2007, acompanhei os dois na aula de EFI com a mesma turma. Após a aula eles me explicaram que em turmas em que há estudantes com necessidades especiais, sejam patológicas ou atitudinais, juntam dois PEFI no mesmo espaço, com a mesma turma, para promover através da docência compartilhada a proposta de inclusão.

As demais aulas de EFI de Ana e Rodrigo na escola Ilha de utopia já me chamavam a atenção pela organização, mas quando observei os dois PEFI no mesmo espaço/tempo com uma turma de estudantes percebi que este era um aspecto que diferenciava, de maneira significativa, as práticas educativas. A docência compartilhada é um projeto dentro do projeto da escola Ilha de utopia que visa desconstruir espaços de segregação escolar, enriquecer a troca de experiências entre os professores, valorizar a diversidade e avançar no processo de educação inclusiva (PERSCH, FERRARI E MONTEIRO, 2006). Ao mesmo tempo em que Ana e Rodrigo tecem elogios um à prática educativa do outro, reconhecendo o que Tardif e Lessard (2005) identificaram como um dos fatores que favorecem o trabalho coletivo - a qualidade das relações pessoais na escola - preocupam-se em demonstrar o quanto acreditam e se envolvem nesta proposta de docência compartilhada e reconhecem que somente em ações como esta é que podemos “(...) começar a pensar em trabalho coletivo, porque um PEFI sozinho não dá conta... Daí ele ‘cai’ no individual novamente, onde cada um vai acabar fazendo a sua parte” (RODRIGO, entrevista realizada no dia dezoito de dezembro de 2007).

Alguns temas emergiram de maneira mais significativa no contato com os PEFI nas duas escolas no tocante à realização de trabalho coletivo pelos PEFI. Por exemplo, quais seriam as dimensões entre o individual e o coletivo nas práticas educativas do cotidiano de uma escola? “Cada um fazendo a sua parte” é a representação do individual? Entendo que os PEFI participantes do

estudo têm uma noção de prática individual que vai de encontro com o que advogam Hargreaves (1996) e Pérez Gómez (1998), como algo negativo ou prejudicial. A prática educativa dos PEFI da RMEPOA é construída com estudantes de uma turma por módulo. Neste momento de aula, cada PEFI é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem que constrói junto aos estudantes, de acordo com seu plano de aula. Isto ocorre com os PEFI das duas escolas onde a pesquisa foi realizada, exceto no caso da docência compartilhada que rompe com esta organização. Mas geralmente o PEFI está sozinho com seu plano e sua turma para realizar a aula de EFI.

O projeto pedagógico da escola Ilha de utopia é uma dimensão orientadora maior, construída e assumida coletivamente, do que cada PEFI vai realizar em uma aula de EFI com uma turma específica de estudantes de um ano-ciclo. O caso da docência compartilhada rompe com esta organização quando propõe que dois PEFI – ou quaisquer outros – estejam no espaço/tempo com uma única turma de estudantes. Diante das limitações que o cotidiano das escolas municipais de Porto Alegre impõe aos professores, em termos do elevado índice de violência e indisciplina, poderíamos pensar que esta condição de dividir com outro colega seria ideal para lidar minimamente com algumas destas situações. Na Ilha de utopia essa possibilidade de ter dois PEFI com uma mesma turma acontece.

A prática educativa individual caracterizaria mais o fato de que o PEFI assume algumas responsabilidades diante de um processo de ensino-aprendizagem, enquanto que a prática individualizada reflete mais a dimensão do isolamento docente. Este isolamento docente pode representar uma opção do próprio PEFI ou o afastamento por não conseguir se integrar ao grupo ou o grupo a ele. A opção individualista representa o que Perrenoud (2004) denomina de ceticismo ao trabalho coletivo, quando um professor mesmo diante das possibilidades de trabalhar junto com outros colegas opta por não fazê-lo porque o faz melhor sozinho. O cotejamento entre as observações realizadas e os diálogos, entrevistas e questionários utilizados

na coleta das informações da escola Olho do furacão (na qual o trabalho de campo durou um ano letivo, seis turnos por semana) permite interpretar que alguns PEFI adotam práticas individualizadas ao mesmo tempo em que preconizam a existência de um trabalho docente coletivo nesta escola, o que não deixa de ser uma contradição ou paradoxo.

De alguma forma, todos os PEFI que participaram do estudo percebem o trabalho coletivo como uma prática positiva, porém diante do cotidiano de relações complexas da escola Olho do furacão, talvez ele soe mais como aquele tipo de retórica que ecoa tão solitária quanto as nossas próprias práticas educativas construídas nas aulas de EFI. Penso que uma representação clara de que o coletivo docente da EFI desta escola tem limitações para trabalhar de maneira coletiva seja a qualidade das relações pessoais que se estabelecem entre seus pares.

O espírito de equipe, defendido tanto por Perrenoud (2004) quanto por Tardif e Lessard (2005), é inviabilizado quando se percebe disputas entre os PEFI na escola Olho do furacão. Essas disputas são percebidas na ocupação dos espaços físicos, na distribuição de materiais, na exigência de certas prerrogativas diante do critério de antiguidade na escola ou, ainda, pela autoria e pela auto-autorização em determinados assuntos em que parece haver o requerimento de habilidades específicas mais de um do que de outro PEFI (torneios esportivos, por exemplo). Deste modo, em uma escola onde não há um projeto pedagógico que oriente as práticas educativas, não há plano de ensino da disciplina de EFI, em que a equipe diretiva do ano letivo de 2007 se omitiu diante das divergências e conflitos entre os professores e entre os PEFI, o isolamento docente poderia funcionar, para cada um destes PEFI, como um argumento para requerer para si uma distância razoável dos problemas com as quais talvez não queira se envolver, não consegue resolver ou, ainda, espera não ser chamado a opinar.

Poderíamos pensar, também, que a prática individualizada de cada PEFI poderia conduzi-lo a uma forma de isolamento docente tão significativa

que, aos poucos, ele possa não mais ser percebido na escola, numa condição de invisibilidade. A PEFI Flora manifestou em um diálogo comigo que "(...) ninguém vê as aulas de EFI que eu me esforço para dar aqui... Só vêm quando é para reclamar do barulho das crianças!" (registro em diário de campo no dia nove de outubro de 2007). As aulas de EFI na escola Olho do furacão são realizadas no pátio da escola ou em uma das suas quadras esportivas, mas ela se torna, por esta posição de ocupação dos espaços, visível por toda a escola, já que os prédios convergem para o centro da escola onde está o pátio. A PEFI Flora ocupou, com muita frequência, um espaço que fica mais reservado denominado de pracinha, localizado no fundo da escola à esquerda de quem entra pelo portão principal, entre dois prédios e um muro bastante alto. Contudo, interpreto que a visibilidade física não seja o alvo da crítica da PEFI Flora, mas o fato de estar desenvolvendo aulas boas e não ser reconhecida, tornando-se, desta forma, invisível.

A questão da invisibilidade da PEFI e de sua prática educativa pode ser interpretada, também, no desdobramento de uma percepção sobre a disciplina de EFI na escola Olho do furacão. Os PEFI Pedro, Leonor e Ismália percebem como difícil o trabalho docente coletivo com outras disciplinas por causa de "preconceitos" em relação à disciplina de EFI. Em diferentes momentos do ano letivo de 2007 foi possível identificar que há alguns limites para a realização de um trabalho coletivo com professoras de outras disciplinas, como, por exemplo, língua portuguesa e matemática. Luzia e Eulália, colaboradoras privilegiadas deste estudo, manifestaram que já houve trabalho coletivo nesta escola, mas que hoje o professor referência tem "centralizado as decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem" (entrevistas realizadas nos dias dezoito de outubro e seis de dezembro de 2007).

Em seu estudo sobre a prática pedagógica dos PEFI da RMEPOA, Günther (2006) afirma que "(...) é até previsível que haja alguma proximidade entre os pares da EFI devido a conhecimentos e práticas que

têm em comum” (p. 266). Porém, esta autora destaca ainda que embora seja possível compreender a possibilidade de trabalhar coletivamente entre os pares da EFI, também aponta a limitação ao pensamento de que as crenças e as práticas somente poderiam ser partilhadas entre os pares da EFI. Já no presente estudo não houve esta manifestação por parte os PEFI das duas escolas da RMEPOA e também não foi possível perceber este aspecto do trabalho coletivo dos PEFI. Na Ilha de utopia, foi possível interpretar que tanto Ana quanto Rodrigo buscam a construção do trabalho coletivo entre si e com os colegas de outras disciplinas. Já na Olho do furacão, mesmo que o fato de não haver um projeto pedagógico na escola seja um fator de limitação ao trabalho coletivo, as relações interpessoais construídas entre os professores não privilegiaram a aproximação de uns com os outros para além de momentos de entre-ajuda.

Estes momentos de entre-ajuda que expressei podem ser entendidos mais como estratégias de sobrevivência do professor diante da intensificação do trabalho docente cotidiano do que uma prática de colaboração orientada para o trabalho coletivo. Foi possível perceber na Olho do furacão que situações como faltas de professores, falta de materiais ou falta de espaços físicos na escola, faziam com que alguns PEFI buscassem amparo em alguns colegas específicos, juntando duas ou três turmas e “fazendo um contra”<sup>43</sup>. Contudo, nem todos os professores desta escola adotavam esta prática em função da qualidade do relacionamento interpessoal não ser das melhores. Estes momentos de ajuda mútua não significam, na minha interpretação, que haja uma organização, um planejamento que possa ser considerado trabalho coletivo, mas há solidariedade entre colegas mais próximos do ponto de vista da interação pessoal.

Outro aspecto apontado por Günther (2006) sobre o trabalho coletivo dos PEFI foi a interpretação de que poderiam haver diferenças de interação

---

<sup>43</sup> Quando duas ou mais turmas diferentes de estudantes jogavam uma contra a outra, seja no futebol ou no vôlei, predominantemente.

entre professores com dez, vinte, trinta ou quarenta horas/semana nas escolas. Em estudo anterior (BOSSLE, 2003), identifiquei que os PEFI se encontravam mais ou menos vezes com outros professores para planejar, de acordo com a sua carga horária na escola.

Um PEFI com dez horas/semana em uma escola tem menos possibilidades de se encontrar com seus colegas de disciplina do que um PEFI que tenha quarenta horas/semana nesta mesma escola. Se, por exemplo, o PEFI de quarenta horas/semana tiver sua folga justamente no dia em que o PEFI de dez horas/semana vai até a escola, os dois não se encontram dentro do horário de aula. Esta prática de ter PEFI com dez horas/semana nas escolas é denominada de regime e não de matrícula (que é quando o professor assume após concurso público) e tem sido concedida para professores que já tenham matrícula como forma de ajustar o quadro deficiente de professores que se encontra atualmente na RMEPOA.

A diferença de interação entre os professores de acordo com a carga horária apontada por Günther (2006) pode ser percebida no fato de os dois PEFI da escola Ilha de utopia terem quarenta horas/semanais. Na escola Olho do furacão isso não ocorre da mesma forma entre os PEFI. Com a realização do trabalho de campo nesta última escola, foi possível identificar que há encontros de horários entre todos os PEFI pelo menos uma vez por semana, em algum momento no quadro de horários, fora os horários de reuniões em que, teoricamente, todos que teriam que estar presentes. De acordo com Heller (1992), os gestos individuais não mobilizam o sujeito além das suas particularidades, ou seja, algumas atividades realizadas de maneira individualizada podem acabar não promovendo o acontecimento ou andamento de estruturas maiores, como o desejo de se encontrar e realizar trabalho coletivo.

Talvez possamos pensar, conforme explicitado por autores como Perrenoud (2001; 2002; 2004), Hargreaves (1996) e Pérez Gómez (1998), que o trabalho coletivo pode representar mais um transtorno ao professor

acostumado a práticas educativas construídas de maneira individualizada, do que algo que mobilize seu desejo de construir junto com os outros. Hargreaves (1996) destaca que a idéia de uma cultura colaborativa muito contribui à medida que nela as relações de trabalho são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, onipresentes em tempo e espaço e imprevisíveis.

De acordo com Oliveira (2006), não é o trabalho coletivo como um fim em si mesmo que vai se configurar como uma solução para os problemas escolares hoje, mas que é possível pensar que haja um “motivo capaz de unir o grupo” (p. 178). Assim, penso que as concepções de educação e de EFI sejam tão relevantes quanto a concepção de trabalho coletivo para os PEFI participantes. Estas concepções podem interagir na constituição de crenças docentes que conduzam ao interesse em realizar ou participar do trabalho coletivo, mesmo reconhecendo que ele demanda certa complexidade e flexibilidade do sujeito para com sua própria prática educativa.

Compartilhar estas concepções de educação e de EFI talvez sejam fatores que favoreçam a construção de trabalho docente coletivo pelos PEFI da RMEPOA. Em um esforço para interpretar a concepção de trabalho coletivo dos PEFI que participaram deste estudo, apresento alguns fragmentos de entrevistas realizadas com eles: para Ana trabalho coletivo “é processo, é conviver e decidir o que fazer junto com os colegas” (entrevista realizada no dia quatorze de dezembro de 2007), para Rodrigo é “se assumir e se autorizar a trabalhar junto com os colegas” (entrevista realizada no dia vinte de dezembro de 2007), para Flora é “todo mundo planejar e trabalhar para todos” (entrevista realizada no dia dezessete de dezembro de 2007), para Ismália é “vibrar na mesma sintonia e na mesma direção” (entrevista realizada no dia sete de janeiro de 2008), para Maneco é “todo mundo sentar juntos em alguns momentos e planejar” (entrevista realizada no dia vinte e sete de dezembro de 2007), para Pedro é “ter um caminho traçado

junto com os outros” (questionário devolvido no dia vinte e quatro de janeiro de 2008) e para Leonor é “pegar junto” (questionário devolvido no dia dez de janeiro de 2008).

Através das falas dos PEFI que participaram do estudo e que foram acima apresentadas, seria possível interpretar que há em todos os fragmentos de entrevistas descritos a menção ao outro de maneira a contemplar um sentido de estar-junto-com. Se por um lado nas práticas educativas concretizadas por alguns destes PEFI não é possível identificar a existência de um trabalho coletivo, por outro lado a cultura do individualismo não chegou ao ponto de arrancar as esperanças presentes nos discursos acima, revelando a possibilidade de cada um se perceber em um “nós”.

O trabalho docente coletivo tem emergido de maneira significativa a partir das décadas de 1980 e 1990 (MURIBECA, 1994; TARDIF, 2001) porque a participação tem surgido como uma possibilidade de mudar a configuração de um modelo de escola amparado nas práticas individualizadas. Essas práticas individualizadas e desconectadas de um todo têm produzido, há algum tempo, a frustração dos coletivos docentes com os seus meios e os resultados. Contudo, a prática da participação e do envolvimento coletivo dos docentes em uma única atividade, embora desejada por muitos, envolve desprendimentos a crenças e práticas educativas que não mudam, simplesmente, de uma hora para outra.

Talvez possamos pensar que a estrutura da RMEPOA, de sua PPP e de seus desdobramentos e a existência ou não de um projeto pedagógico da escola, estejam tão fortemente imbricadas com a cultura e as crenças docentes – individuais e coletivas - que o trabalho docente coletivo possa ir da utopia ao furacão de maneira veloz. O trabalho coletivo na condição de pressuposto de uma PPP inovadora pode estar encontrando resistências ou facilidades em ambientes mais ou menos férteis para sua construção. Interpreto que os PEFI participantes deste estudo atribuem aos ambientes

onde estão inseridos - as escolas – a presença ou não de uma potencialidade para o desenvolvimento de atitudes que visem à coletividade.

Discordo da visão de Ávila de Lima (2002) de que possam existir culturas “fracas ou fortes” para a construção de práticas coletivas. Penso ser muito complicado reduzir a cultura docente ao ponto de afirmar, através de testes com base em dados quantitativos, que uma cultura possa ser fraca ou forte. Porém, talvez possamos pensar a partir da interpretação das informações coletadas junto às duas escolas, com os PEFI e com as colaboradoras privilegiadas, que possa haver grupos de professores com maiores possibilidades de emergir o desejo de construir trabalho de maneira coletiva e outros não. Conforme sublinhou Oliveira (2006), é preciso que algo motive para o trabalho coletivo, senão, atrevo-me a interpretar, pode se transformar somente em discurso.

A escola Ilha de utopia reúne uma série de condições favoráveis à construção de um trabalho coletivo. Na escola Olho do Furacão foi possível interpretar que não foram construídas as condições favoráveis para a realização de um trabalho coletivo. Em alguns momentos busquei dialogo com meus pares da EFI para a construção de trabalho docente coletivo, mas a ausência das condições que poderiam favorecê-lo não permitem que consigamos sair de uma zona de certa estabilidade sobre o trabalho docente individual e iniciar um processo em que há participação e discussão sobre nossas próprias práticas educativas na EFI.

A dialogicidade (FREIRE, 1987, 1992) pode ser entendida como uma possibilidade de participação ou a sua ausência como uma negação. Na medida em que há, em cada grupo constituído em uma ou outra escola que a pesquisa foi realizada, a presença e o esforço de dialogar, há, também, o reconhecimento do outro como um interlocutor possível. Este reconhecimento de participação do outro, parte de cada PEFI. É a ação dialógica que faz com que o eu possa ser um nós e a ausência dessa ação

pode se tornar um limite ao trabalho coletivo, porque nega o outro nas relações de uma prática educativa reflexiva, comunicativa e crítica.

Nos dias de hoje, em que a mídia tomou conta do imaginário popular, vendendo um modo de vida que só beneficia o mercado; em que a ideologia do consumo e o individualismo competitivo tornaram-se objetivos de vida, e o limite do sonho constitui-se naquilo que o dinheiro pode comprar, a pedagogia de Paulo Freire é de uma atualidade impressionante. Faz-se urgente, mais do que nunca, na história humana, um processo de desvelamento da realidade, de desideologização do senso comum e da prática cotidiana. Tudo isso só pode ser construído pelo trabalho coletivo. (GÓES, 2008, p. 86)

Por fim, a construção do trabalho coletivo dos PEFI na Ilha de utopia e na Olho do furacão revelou que este coletivo docente, apesar de se deparar com possibilidades e impossibilidades para esta realização, é esperançoso diante da participação coletiva na criação do inédito-viável (FREIRE, 1980). O reconhecimento destas possibilidades e impossibilidades de cada contexto singular pode ser interpretado a partir das concepções que emergem das atitudes utópicas dos PEFI em relação ao trabalho coletivo e ao assumir-se ou estar-junto-com o outro na construção de uma prática educativa que seja emancipatória.

Foi possível identificar que estes PEFI inseridos ou não na perspectiva do trabalho coletivo requerem para si a autonomia docente. Reconhecendo que há necessidade de construção de práticas educativas coletivas como possibilidade de concretização da PPP da RMEPOA nos cotidianos escolares desses PEFI e aproximando esta interpretação do pensamento de Bauman (2003), formulo a seguinte questão: Os PEFI requerem a autonomia da identidade ou a segurança da comunidade?

O cotidiano escolar dinâmico e complexo das escolas da RMEPOA permite interpretar que os professores de diferentes disciplinas estão submetidos às mesmas possibilidades e limitações do trabalho docente coletivo. A PPP dessa Rede de Ensino tem favorecido a aproximação das disciplinas e das práticas educativas de professores de diferentes áreas de

conhecimento e a interpretação sobre o trabalho docente que é realizado diante das condições sociais de escolarização que se apresentam nestas escolas. Mas, e a EFI? As aulas e os conteúdos da EFI favorecem ou atrapalham o trabalho docente coletivo?

Penso que apresentei aspectos ao longo dessa tese que destacam a especificidade da EFI diante da realização de trabalho docente coletivo. Contudo, gostaria de destacar que a ampliação da cultura corporal de movimento exige o reconhecimento das práticas corporais vivenciadas e ressignificadas pelos estudantes nas aulas de EFI.

Os PEFI de minha escola têm desenvolvido prioritariamente o conteúdo esporte, reproduzindo a lógica de exclusão do esporte de rendimento nas aulas de EFI. Esse movimento pode ser interpretado como um aspecto que limita o trabalho docente coletivo na medida em que, em primeiro lugar, não há convergência sobre o desenvolvimento desse conteúdo entre os colegas da disciplina. Em segundo lugar, deixar simplesmente que os estudantes joguem, sem mediação pedagógica, apenas em situações de conflito corporal entre os estudantes, não tem colaborado com a aproximação nem entre os PEFI e menos ainda com professores de outras disciplinas, preocupados com a inclusão e o processo de ensino-aprendizagem.

Os PEFI parecem sentir ameaçada a sua prática educativa individualizada, porque não reconhecem a cultura corporal de movimento dos estudantes e se mantêm centrados na decisão pessoal sobre o processo de ensino-aprendizagem. Enfatizo que a ausência de um plano de ensino da disciplina, além de revelar a falta de diálogo sobre o que fazemos, onde fazemos, com quem e porque nas aulas de EFI, reforça a atitude de isolamento que a autonomia, interpretada como a possibilidade de desenvolver o que quiser, tem promovido. O diálogo, um aspecto facilitador fundamental para o início e continuidade do trabalho docente coletivo nas escolas, parece limitar o reconhecimento das vivências corporais e culturais dos estudantes, entre os PEFI e entre eles e os estudantes. A interpretação

que faço de minha experiência é de que a EFI – por seus atores, os PEFI - insiste em reproduzir o pacto de mediocridade que limita o reconhecimento da cultura corporal de movimento dos estudantes inseridos em contextos singulares, reproduzindo conteúdos e práticas educativas que não têm o menor significado para uma aprendizagem que permita a emancipação de cada sujeito.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

“(...) Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.  
(PAULO FREIRE, 1997, p. 32)

O início deste processo de pesquisa ocorreu formalmente em março de 2005, quando realizei a matrícula para o Curso de Doutorado do PPGCMH da UFRGS. Desde este momento até o ano de 2008 muitos eventos ocorreram. Neste momento da matrícula assumi consciente as atividades de doutorado reconhecendo que não há como separar os eventos que são exclusivamente do envolvimento com a pesquisa e os que não são. Destaco que vivenciei intensamente a pesquisa que agora apresento. Entendo que a neutralidade não é uma característica da pesquisa qualitativa, menos ainda da autoetnografia. Quero dizer com isto que este estudo adquiriu um nível de comprometimento das esferas pessoal e profissional de minha vida nestes anos de tal maneira que, ao me deparar diante do necessário fechamento deste estudo, retomo alguns aspectos com a intenção de tecer algumas considerações transitórias e reconhecer os sentimentos marcantes que emergiram ao longo deste processo de investigação, onde revelei minhas fragilidades.

A investigação sobre o trabalho docente coletivo dos PEFI da RMEPOA surgiu da motivação para compreender como pensamos esta prática educativa. Como nos inserimos nessa perspectiva? Por quê? Estas inquietações emergiram de minha própria prática educativa e encontraram no grupo de pesquisas F3P-EFICE espaço para a continuidade de minha formação profissional através da realização de pesquisas científicas. Em um atrevimento com o movimento dialético proposto por Paulo Freire, penso que me inquieto porque quero aprender e aprendo porque me inquieto. Na medida em que o trabalho docente coletivo me inquietou, busquei meios

para compreendê-lo em um contexto singular – a RMEPOA - e através deste estudo “comunicar e anunciar a novidade”.

Esta tese de doutorado, como relatório final de uma pesquisa sobre o trabalho docente coletivo dos PEFI da RMEPOA, representa um processo construído cuidadosamente durante quarenta meses. Embora muitas leituras referenciadas neste estudo tenham sido realizadas ao longo de minha formação continuada, portanto anteriores ao período de início desta pesquisa, sublinho que estas representam a própria concepção de conhecimento como inacabado, em constante movimento de construção entre as inquietações, as problematizações e a curiosidade epistemológica do que vejo, sinto e aprendo.

O título desta parte do estudo é Considerações Transitórias, porque meu entendimento é de que não cabem conclusões definitivas, mas reflexões que pretendem provocar novos questionamentos a respeito do tema investigado, aprofundando a discussão a partir de outras perspectivas, talvez em outros cenários, com outros atores, em outras Redes de Ensino e em outras realidades.

Destaco que o trabalho de campo prolongado, de mais de um ano de duração, permitiu recolher uma quantidade de material extensa. Este material foi recolhido através da coleta de informações desde os primeiros contatos com a SMEDPOA até o último dia de trabalho de campo – já em 2008. Penso que as informações coletadas constituem um material grande porque a diversidade de práticas e significados também o é. Deste modo, o denso processo de análise dos significados das informações faz com que, na aproximação destes, algumas dessas informações sejam utilizadas diretamente e outras indiretamente para compreender o que os PEFI fazem nas escolas da RMEPOA.

Para compreender como os PEFI da RMEPOA concebem e constroem o trabalho docente coletivo em duas escolas desta Rede de Ensino, iniciei construindo um referencial teórico que permitisse compreender desde a

perspectiva mais ampla até a mais específica de abordagem do fenômeno em estudo. A perspectiva de buscar na sociologia alguns suportes teóricos serviram para localizar o trabalho coletivo na configuração dos movimentos que são produzidos na e pela sociedade global. Entender a modernidade em sua fase líquida, como propõe Bauman (2001a), significou compreender a ambivalência (2002b) como um conceito crítico para interpretar as relações entre a posição do individual e do coletivo frente às certezas de um projeto inacabado para a humanidade e a fluidez como desdobramento destas.

(...) Se as certezas não passam de hipóteses, se as histórias não passam de construções, se as verdades são estações temporárias numa estrada que sempre leva adiante mas nunca acaba, a ambivalência não é para ser lamentada, mas sim celebrada. (BRACHT e ALMEIDA, 2006, p. 162)

Compreender o trabalho coletivo representou percebê-lo imerso em teias de significados tecidas de acordo com modelos e estruturas sólidas que estão postas para uma sociedade "adormecida", que não problematiza e não elabora crítica e que atravessa as vidas e as práticas educativas dos PEFI. A escola tem representado ser uma Instituição típica da modernidade em sua fase sólida, pautada nas certezas e convicções duráveis das relações, porém imersa na fluidez expressa pela modernidade líquida. Este descompasso pode gerar conflitos entre o que esperamos – cada um de nós e os grupos que se formam nas escolas - e o que fazemos nela. A partir deste pensamento pergunto: Como entender o trabalho docente coletivo sem entender os condicionantes sociais que configuram as relações entre o individual e o coletivo na sociedade contemporânea?

Não pretendi, assim como nos outros achados deste estudo, esgotar o pensamento proposto pela questão acima. Sobretudo, adicioná-la à perspectiva retórica e de inacabamento do conhecimento que compartilho, de modo que possam provocar debates potencializados por

empreendimentos científicos que, como desdobramento, promovam revoluções (KUHN, 2000) no interior da comunidade científica da EFI e Ciências do Esporte.

Destaco que a investigação etnográfica e autoetnográfica apresentadas visaram compreender o objeto do estudo – o trabalho docente coletivo dos PEFI de duas escolas da RMEPOA – identificando-o imerso em uma teia de significados particulares do contexto e das circunstâncias de pesquisa. Abordar este objeto de estudo significou compreender as relações que configuram as práticas sociais construídas desde o interior das duas escolas onde a pesquisa se realizou. O trabalho docente coletivo adquire, nesta perspectiva de olhar, formas que emergem dos significados atribuídos pelos diferentes atores sociais, PEFI ou de outros coletivos docentes, inseridos nestas escolas.

Destaco a importância da realização de uma investigação autoetnográfica para compreender o trabalho docente coletivo em uma perspectiva epistemológica e metodológica inovadora para a área de conhecimento da EFI. Em uma área onde percebe-se, ainda, o predomínio da abordagem biomédica nas pesquisas (MOLINA NETO e Colaboradores, 2006), pautados por procedimentos positivistas e de defesa da neutralidade do pesquisador diante dos fenômenos sociais. A autoetnografia parece ser um reforço significativo ao pensamento que visa destacar as vivências do sujeito pesquisador em sua pesquisa, na medida em que transforma seus relatos em pesquisa científica porque se situa dentro de uma série de autoreflexões, interações e reconhecimentos de emoções que, cotejadas com outras posições, permitem reconstruir novos conceitos de uma realidade subjetiva.

Convivi, descrevi, senti e aprendi com a experiência autoetnográfica na escola Olho do furacão. Disse, em determinado momento de minha autoreflexão, que estar lá nem sempre significou querer estar lá. Compreender este desabafo representa articular os sentimentos de uma prática educativa construída sob circunstâncias que promovem um conflito

entre vivências anteriores, expectativas com a educação pública, com os ciclos de formação e com o trabalho docente coletivo e a sensação de estar lá, dentro do Olho do furacão.

A imersão na cultura de violência da Olho do furacão e os sentimentos provocados talvez possam ser interpretados como um achado significativo da autoetnografia. A reprodução da cultura de violência do entorno da escola impacta as práticas educativas de tal maneira que os professores parecem imobilizados e desesperançosos para articular qualquer reação que não seja a ajuda externa – SMEDPOA, Guarda Municipal ou Brigada Militar. Curioso foi interpretar que não me impressiono com a violência do lado de fora da escola, por talvez reconhecê-la, mas me sinto chocado com a sua reprodução no interior da escola. É essa violência reproduzida no interior da escola que condiciona a prática educativa que procuro construir em uma atividade profissional que se aproxima da psicologia, assistência social, enfermagem (WITTIZORECKI, 2001) e até mesmo intervenção policial, quando precisamos assumir com autoridade uma posição sobre a violência.

Reconheço que esta questão pode impactar também outras escolas da RMEPOA, o que torna o ofício de professor nesta Rede de Ensino merecedor de algumas atenções que talvez não estejam sendo consideradas. As condições sociais de escolarização (LISTON e ZEICHNER, 1997) podem ser entendidas na medida em que recorreremos à análise dos eventos em nível global, porém o reconhecimento destas no ambiente de escolas como a Olho do furacão tem desdobramentos singulares. Percebi a cultura de violência e da droga na minha escola como a possibilidade de descrição densa que representa que estive – e estou ainda – lá, que convivi, senti e aprendi e o impacto dessa violência em minhas ações docentes, na minha subjetividade e no meu olhar sobre a teoria.

O trabalho docente coletivo não acontece na escola Olho do furacão. Podem acontecer práticas de cooperação entre nós, PEFI desta escola, como uma medida emergencial de certa circunstância. Podem ocorrer

aproximações entre nós da EFI e a professora referência no estabelecimento de certas combinações para lidar com a cultura de violência no interior da escola, porém não temos um projeto pedagógico da escola. Não havendo um documento de referência às nossas ações educativas e que expresse nossa identidade coletiva, como poderia esperar que houvesse um trabalho docente coletivo na minha escola? Não houve, também, mobilização no ano letivo de 2007 para a construção de projetos de trabalho que aproximassem professores com interesses em trabalhar de maneira coletiva.

Torna-se complexo pensar se não há trabalho docente coletivo porque não há projeto pedagógico ou se não há projeto pedagógico porque não há coletivo docente de trabalho. Nossas práticas educativas na escola Olho do furacão são individualizadas, desde a gestão administrativa desempenhada pela equipe diretiva do ano letivo de 2007, até nossas ações no cotidiano de construção do processo de ensino-aprendizagem. Como enfatizado por Tardif e Lessard (2005), há aspectos que facilitam e outros que limitam a realização de trabalho docente coletivo. As relações interpessoais boas ou “ruins”, corroboradas por Krug e Silva (2004a), o tamanho do estabelecimento escolar, a existência de um projeto pedagógico coletivo na escola são alguns destes aspectos apontados, contudo acrescento a estes, a gestão administrativa e pedagógica da escola, as concepções de educação dos professores, professores em diferentes fases de seu desenvolvimento profissional e o desejo individual de querer compartilhar seu trabalho com outros – em uma concepção coletiva.

Poderia pensar, a partir da formulação provocativa que dá origem ao título desta tese – o “eu do nós”, que na escola Olho do furacão não existe um nós. O individualismo, que até poderia ser entendido como uma forma de favorecer a autonomia para desenvolver sua prática educativa, poderia expor, também, a manipulação através de códigos impostos e invisíveis de individualização (MELUCCI, 2001a). Tardif e Lessard (2005) advogam que alguns professores podem adotar um individualismo forçado, estratégico ou

eletivo. A aproximação destes dois conceitos estaria amparado na interpretação de que a individualização não é uma opção do sujeito, mas pode ser percebida como forçada ou estratégica como um requerimento à autonomia por motivos diversos. Na minha condição de PEFI da Olho do furacão percebo como sendo individualismo forçado e estratégico pelos fatores expostos no parágrafo anterior, que limitavam a construção de um trabalho coletivo.

Outra consideração que penso ser significativa sobre as interpretações da autoetnografia é que não percebi a comunidade e a escola articuladas de maneira coletiva. Na medida em que não percebi a comunidade no entorno da Olho do furacão organizada para reivindicar melhorias no bairro e na escola (importa-lhes a vaga na escola, mas o que a escola faz com seus filhos ou o que os seus filhos aprendem não) identifiquei que a escola também reproduz esta relação de desorganização coletiva. Este achado parece significativo porque não encontrei na bibliografia revisada e referenciada este aspecto sobre trabalho docente coletivo e, sendo este um estudo baseado em uma etnografia e em uma autoetnografia, os elementos no entorno do objeto de estudo auxiliam na interpretação de sua configuração.

Desse modo, posso interpretar que a organização coletiva das comunidades no entorno das duas escolas em que este estudo foi realizado pode ser um fator importante para que ocorra ou não trabalho docente coletivo no interior da escola. Na Ilha de utopia o trabalho docente coletivo é construído à luz das ações e lutas da comunidade em seu entorno por melhorias, inclusive pela própria escola. As concepções de educação e aprendizagem convergem na direção da organização em grupo que está expressa no projeto pedagógico intitulado "Uma Escola para Todos, Uma Escola para Cada Um". Comunidade e escola construíram uma cultura compartilhada a partir do reconhecimento desta afinidade sobre a organização coletiva.

Organização coletiva que está expressa na PPP da RMEPOA através da autonomia dos coletivos docentes de cada escola, junto à comunidade escolar, para construir seus projetos pedagógicos (SMEDPOA, 1999). O discurso oficial explicita a necessidade de uma organização democrática, participativa e construída coletivamente para que seja possível reconhecer a autonomia de cada unidade escolar singular. O ensino organizado por ciclos de formação pressupõe a construção de trabalho docente coletivo. Será que escolas que foram resistentes à implantação dos ciclos de formação são também resistentes ao trabalho docente coletivo?

Sobre os ciclos de formação é possível interpretar que há um descompasso entre o ensino organizado por ciclos e as práticas educativas construídas. Na Olho do furacão a organização do ensino na escola tem privilegiado uma prática educativa que se aproxima mais da seriação, pois os tempos de aprendizagem continuam sendo de um ano letivo, incluindo os avanços dos estudantes e as nossas práticas, reproduzindo o impacto de uma antítese, que são os "ciclos seriados", como mencionado em reuniões pedagógicas nesta escola. Esta questão parece evidenciar o tensionamento entre as gestões na SMEDPOA e as escolas.

Penso que não seja possível estabelecer diferenças significativas entre o trabalho docente coletivo na gestão da Frente Popular e da gestão atual. A PPP permaneceu praticamente a mesma de uma gestão para outra. Os ciclos de formação, apesar de uma certa resistência manifesta com frequência no início da gestão atual, continuaram como forma de organização do ensino nas escolas da RMEPOA. O que pode ser identificado como um aspecto que limitaria o trabalho docente coletivo nas escolas de maneira indireta na atual gestão é o fato de haver uma preocupação excessiva com o custo da Educação no Município de Porto Alegre. Esta interpretação pode ser representada pela concepção de que Educação não é investimento, mas que estaria mais adequada à lógica da "armadilha do reducionismo econômico" (APPLE, 1995), que converte o impacto da economia sobre a Educação

desconsiderando todas as outras conexões que se fazem com ela, como o social, o político, o cultural e o econômico como interdependentes.

Apesar disto ou para além disto, todos os PEFI participantes do estudo afirmaram acreditar no trabalho docente coletivo como possibilidade de construção de uma educação de qualidade. Posso interpretar, a partir das informações coletadas em diferentes situações e com o uso de diferentes instrumentos, que o desejo de um único PEFI em construir trabalho docente coletivo, em certos momentos, parecia ser pouco mobilizador para que esta prática ocorresse nas escolas, de modo que a interpretação de que basta querer, desejar, pode ser reveladora das possibilidades de se sentir pertencendo a um grupo que tem uma identidade coletiva.

A representação da disciplina de EFI como recreativa ou de menor importância parece contribuir apenas para compreender a não-existência de práticas interdisciplinares. Essa representação pode revelar hierarquias entre as disciplinas, entre os professores e o conhecimento específico de cada Área de Conhecimento e na configuração de grupos enfraquecidos para a construção de trabalhos docentes coletivos.

Diante da necessidade de colocar um ponto final neste relatório de pesquisa da investigação que tematizou o trabalho docente coletivo dos PEFI na RMEPOA, resgato a relação entre as esferas pessoal e profissional. A intensificação do trabalho docente a que me submeti pode ser considerado um fator limitador das interpretações que aqui faço. A sobrecarga semanal de atividade laboral no ano de 2008 representa a intensificação docente a que me submeti. Porém, reconheço a importância destas vivências para um sujeito que pesquisou em sua pesquisa.

Penso que o trabalho docente coletivo não pode ser entendido, por si só, como "tábua de salvação" para a concretização de uma educação de qualidade nos diferentes contextos das escolas da RMEPOA. A partir das informações deste estudo é possível interpretar que o trabalho coletivo é complexo, pois envolve muitos aspectos facilitadores e limitadores para sua

concretização e que são conectados uns aos outros. Contudo, afirmo que é uma significativa contribuição à qualidade do ensino.

As condições apresentadas na Ilha de Utopia revelam uma perspectiva que, cotejadas com as vivências na Olho do furacão, podem ser consideradas utópicas. A aproximação entre o que pode ser construído em uma escola da RMEPOA e o que pode acontecer em outra escola desta Rede de Ensino, permite interpretar que as condições e os aspectos que favorecem a construção de trabalho docente coletivo, ao mesmo tempo em que revelam a necessidade de compreensão das potencialidades de cada contexto singular, podem revelar, também, que há possibilidades de sua concretização.

Considero relevante destacar a necessidade de que seja realizado um número maior de investigações que apresentem e interpretem as condições laborais a que estão submetidos os PEFI e demais professores na RMEPOA. Corroborando com o que Krug (2004b) interpretou ao realizar sua pesquisa com PEFI, reconheço o trabalho construído pelos PEFI como um trabalho "árduo". Assim, a qualidade de uma educação crítica e transformadora passa, inevitavelmente, pelo reconhecimento da relação entre as condições sociais de escolarização e as práticas educativas que estão sendo construídas nas diferentes escolas da RMEPOA.

Furacão e utopia são alegorias aos achados que revelam, ao mesmo tempo, a diversidade e a complexidade ao pensar o trabalho docente coletivo em cada contexto singular na RMEPOA. Partindo da idéia da emergência de reflexões críticas sobre a realidade, Freire (1980) sublinha que o conhecimento crítico produz a conscientização na medida em que penetramos nas estruturas e as compreendemos e, ao reconhecê-las, nos transformamos em "fator utópico" (FREIRE, 1980, p. 27). Este autor afirma ainda que o "utópico não é irrealizável" (1980).

Reconhecer as interpretações que faço neste estudo também me tornam um fator utópico. Este reconhecimento está amparado em procedimentos cuidadosos e respeitosos com os participantes do estudo,

para quem agradeço por me aceitarem na convivência. Socializar o conhecimento produzido neste estudo pode ser uma forma de anunciar minhas interpretações, situando-as no tempo de sua realização, sobretudo a partir de minhas aprendizagens, pesquisar para aprender, aprender para refletir, refletir para criticar, criticar para conscientizar (me), conscientizar para acreditar na utopia. Talvez precisemos de reflexões críticas e mais utopias para qualificar a EFI para os estudantes da RMEPOA...

## REFERÊNCIAS

- ABRÁPIA. O que é Bullying? ABRÁPIA/PETROBRÁS. Disponível em: <http://www.abrapia.org.br> Acesso em 10 de março de 2008.
- ALTMAN, D. Longa Vida à Globalização. Zero Hora. Porto Alegre, 13 de jan. 2007. ZH Cultura.
- ANDRADE, S. G. Ação Docente, Formação Continuada e Inclusão Escolar. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A. Etnografia da Prática Escolar. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRIOLI, A. I. Trabalho Coletivo e Educação: um estudo das práticas cooperativas do Programa de Cooperativismo nas Escolas – PCE – na Região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.
- APPLE, M. W. Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: ARTMED, 1995.
- \_\_\_\_\_. Para Além da Lógica de Mercado: compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre o Neoconservadorismo. In: Revista Pátio. Porto Alegre: ARTMED, p. 12-15, 2006.
- \_\_\_\_\_; BURAS, K. L. Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: ARTMED, 2008.
- ARROYO, M. Qualidade na Educação. Paixão de Aprender. Escola Cidadã: construindo sua identidade. SMEDPOA, nº 9, p. 74-83, dezembro de 1995.
- \_\_\_\_\_. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ÁVILA DE LIMA, J. As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos. Porto/Portugal: Porto Editora, 2002.
- AZEVEDO, J. C. A Democratização da Escola no Contexto da Democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre. Em: SILVA, L. H. Escola Cidadã: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, p. 12 – 30, 1999.

BALL, S. J. La Micropolítica de la Escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Temas de Educación. Madrid: Paidós/MEC, 1994.

BAO, H. A Struggling Learner: an autoethnographic approach. Disponível em: <http://www.readingmatrix.com/conference/pp/proceedings2007/bao.pdf>  
Acesso em: 13 de janeiro de 2007.

BASTOS, A. C. M.; MORALES, A. M. O.; CUNHA, C. M.; ALMEIDA, M. R.; GRACIOLI, M. G. G. Num Pedacinho do Céu, só Riso! In: PERSCH, M. I.; PACHECO, S. M.; MONTEIRO, M. R. C. (org.) Uma Escola para Todos, Uma Escola para Cada Um. Coleção Escola Faz, volume 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/SMEDPOA, p. 99-111, 2006.

BAUMAN, Z. Thinking Sociologically. Blackwell Publishers – Oxford/UK and Cambridge/USA, 1990.

\_\_\_\_. Ética Pós-Moderna. São Paulo: Paulus, 1997.

\_\_\_\_. O Mal-Estar da Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_. Globalização: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.

\_\_\_\_. Modernidade e Ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.

\_\_\_\_. Trabajo, Consumismo y Nuevos Pobres. Barcelona: Gedisa, 2000.

\_\_\_\_. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a.

\_\_\_\_. La Sociedad Individualizada. Madrid: Cátedra, 2001b.

\_\_\_\_. La Cultura como Praxis. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002a.

\_\_\_\_. La Ambivalência de La Modernidad. Entrevista à Keith Tester Em: BAUMAN, Z.; TESTER, K. La Ambivalência de La Modernidad y Otras Conversaciones. Barcelona/España: Paidós Ibérica, p. 99-135, 2002b.

\_\_\_\_. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_. Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

\_\_\_\_. *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005a.

\_\_\_\_. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005b.

\_\_\_\_. *Medo Líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAZTÁN, A A *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo, 1995.

BECK, U. *A Reinvenção da Política: rumo a uma teoria da modernidade reflexiva*". In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, L. (orgs.) *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo/S.P.: Editora UNESP, 1997.

BECKER, H. S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. 4 ed. São Paulo/S.P.: Hucitec, 1999.

BERGER, L.; ELLIS, C. *Composing Autoethnographic Stories*. In: ANGROSINO, M. V. *Doing Cultural Anthropology*. Prospect Heights, IL: Waveland Press, p. 151-166, 2002.

BOCCARDO, L. M. *Comprometimento Pedagógico no Discurso Docente*. In: VOTRE, S. (org.) *Ensino e Avaliação em Educação Física*. São Paulo: IBRASA, p. 83-99, 1993.

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

BOHM, D.; HILEY, B. J. *The Undivided Universe: an ontological interpretation of quantum theory*. Routledge/USA, 1995.

\_\_\_\_. *A Totalidade e a Ordem Implicada*. São Paulo: Editora Madras, 2008.

BOLIVAR, A. *La Identidad Profesional del Profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga/España: Aljibe, 2006.

BORGES, C. M. F. *O Professor de Educação Física e a Construção do Saber*. Campinas/S.P.: Papirus, 1998.

\_\_\_\_. *A Formação dos Docentes de Educação Física e seus Saberes Profissionais*. Em: BORGES, C. M. F.; DESBIENS, J. F. (orgs) *Saber, Formar*

e Intervir para Uma Educação Física em Mudança. Campinas/SP: Autores Associados, p. 157 – 190, 2005.

BOSSLE, F. Planejamento de Ensino dos Professores de Educação Física do 2º e 3º Ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BOURDIEU, P. A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo/S.P.: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

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

\_\_\_\_\_. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

\_\_\_\_\_; CAPARROZ, F. E.; DELLA FONTE, S. S.; FRADE, J. C.; PAIVA, F.; PIRES, R. Pesquisa em Ação: Educação Física na escola. (Coleção Educação Física) Ijuí: UNIJUÍ, 2003a.

\_\_\_\_\_. Identidade e Crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. Em: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, p. 13-30, 2003b.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, F. Q. Emancipação e Diferença na Educação: uma leitura com Bauman. (Coleção educação contemporânea). Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

BRANCALEONI, A. P. L.; PINTO, J. M. R. Um Olhar sobre Diferentes Formas de Enfrentar a Violência Escolar: uma abordagem etnográfica. In: Cadernos de Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS. nº 16, p. 139-160, jan./jun., 2001.

BRANDÃO, C. R. A Pergunta a Várias Mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na Educação. (Série Saber com o Outro; v. 1) São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRIDGENS, R. Autoethnographic and Untold Stories. In: Qualitative Researcher. European Science Foundation. 4 february, p.04-06, 2007.

CABRAL, A. Dicionário Técnico de Psicologia. 14<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Melhoramentos/Cultrix, 2006.

CARBONELL, J. A Aventura de Inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

CARDOSO, C. L. Concepção de Aulas Abertas. In: KUNZ, E. (org.) Didática da Educação Física 1. (Coleção Educação Física). Ijuí: UNIJUÍ, p. 121-158, 1998.

CARIGLIO, J. A. Proposta de Ensino de Educação Física para uma escola profissionalizante: uma experiência no CEFET-MG. In: CAPARROZ, F. E. (org.) Educação Física Escolar. Vitória/E.S.: Proteoria, 29-65, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 4<sup>a</sup> ed. Campinas/S.P.: Papirus, 1994.

CHANG, H. Autoethnography as Method. (Developing qualitative inquiry). Utah/USA: University of Utah/Left Coast Press, 2008.

CHARLOT, B. Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CIRNE-LIMA, C. Dialética para Principiantes. 3<sup>a</sup> ed. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia de Ensino de Educação Física. (Série Formação do Professor). São Paulo: Cortez, 1992.

COMISSÃO EUROPÉIA. White Paper on Teaching and Learning. Towards the Learnings Society. Bruxelas, 1995.

CONFORTO, D. Da Escola do Hardware para a Escola do Software: o processo educativo sob a lógica da compreensão do tempo e do espaço. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

CONLE, C. Why Narrative? Which Narrative? Struggling With Time and Place in Life and Research. Curriculum Inquiry, volume 29, número 1, (spring, 1999), p. 07-32. Disponível em: <http://www.links.jstor.org/sici>  
Acesso em: 12 de janeiro de 2007.

CONTRERAS, J. Autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, I. L. S.; MORO, R. L. Educação Física Escolar: reflexão e ação curricular. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2004.

COSTA, J. L. A Vida na Periferia: sob a ditadura do tráfico. Zero Hora. Porto Alegre, 18 nov., p. 50-51, 2007.

CRUZ NETO, O. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, p. 51 – 66, 1994.

DALMÁS, A. Planejamento Participativo na Escola: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAMIANI, M. F. Sem as Reuniões a Escola não Existe! Não tem como!: estudo de caso de uma escola colaborativa. Anais da 27a. Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, Petrópolis (RJ): Vozes, v. 1, p. 1-17, 2004a.

\_\_\_\_; VELLOZO, K. B.; BARROS, R. R. Por que o trabalho colaborativo entre professores é importante? Que evidências há sobre isso?. In: V ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2004, Curitiba. Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPEd Sul, v. 1, p. 1-11 2004b.

DELAMONT, S. Arguments Against Auto-Ethnographic. Qualitative Researcher. European Science Foundation. 4 february, p. 02-04, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A Disciplina e a Prática da Pesquisa Qualitativa. Em: DENZIN, N. K.; LINCOLN, N. K. (orgs.) O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Bookman/ARTMED, p. 15-41, 2006.

DIEHL, V. R. O. O Impacto das Mudanças Sociais na Ação Pedagógica dos Docentes de Educação Física da Rede Municipal de Porto Alegre: implantação e implementação do Projeto Escola Cidadã. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

\_\_\_\_; GÜNTHER, M. C. C.; LOURENÇO, B. O Impacto das Mudanças Sociais na Ação Pedagógica dos Docentes de Educação Física da Rede Municipal de Porto Alegre: implantação e implementação do Projeto Escola Cidadã. Em: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional

de Ciências do Esporte, 2007, Recife/PE. Anais. Recife/PE: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.

ECO, U. Como se Faz uma Tese. 14<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

ELIAS, N. O Processo Civilizador: uma história dos costumes. Vol. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

\_\_\_\_. A Sociedade dos Indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

\_\_\_\_; SCOTSON, J. L. Os Estabelecidos e os "outsiders": sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELLIS, C. The Ethnographic I: a methodological novel about autoethnography. New York/Oxford: Altamira Press, 2004.

EUBANKS, P. An Autoethnographic Study Of The Effectiveness Os Teaching Art Appreciation Trough Pinhole Photgraphy to Home Schooled Students. Disponível em: <http://etd.edu/theses/available/etd-0201-2007-234936> Acesso em: 10 de janeiro de 2007.

FERRARI, M. M. A Organização do Ensino por Projetos de Trabalho. In: PERSCH, M. I.; PACHECO, S. M.; MONTEIRO, M. R. C. (org.) Uma Escola para Todos, Uma Escola para Cada Um. Coleção Escola Faz, volume 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/SMEDPOA, p. 95-97, 2006.

FIGUEIREDO, Z. C. C. e Colaboradoras. Educação Física, Ser Professor e Profissão Docente em Questão... Em: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007, Recife/PE. Anais. Recife/PE: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.

FORTES, G. H. M. Autonomia e Tensão no Ensino por Ciclos de Formação: um estudo de caso da Escola Municipal Vila Monte Cristo. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Passo Fundo. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

FREIRE, M. O Que é um Grupo? In: FREIRE, M. (org.) Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, p. 17-26, 1997.

FREIRE, P. Concientización. Bogotá/Colômbia: Colección Educación Hoy, Perspectivas Latinoamericanas – DEC-CLAR-CIEC, 1980.

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

\_\_\_\_. A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se Complementam. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_; MACEDO, D. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro/R.J.: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_. Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1997.

\_\_\_\_. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

\_\_\_\_; MYLES, H. O Caminho se Faz Caminhando: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis/R.J.: Vozes, 2002.

\_\_\_\_. Educação e Atualidade e Brasileira. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FUSARI, J. C. A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar. São Paulo, 18 de julho de 2006. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br> Acesso às 22 horas do dia 25 de novembro de 2006.

GANDIN, D. A Prática do Planejamento Participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1994.

GANDIN, L. A. Democratizing Access, Governance and Knowledge: the struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil. Wisconsin, 2002. Tese (Doutorado em Educação). University of Wisconsin – Madison/Estados Unidos da América, 2002.

\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. Em: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências. Porto Alegre/R.S.: Editora da UFRGS, p. 67-72, 2006.

GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

\_\_\_\_. O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_. Nova Luz Sobre a Antropologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_. Obras e Vidas: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

GIDDENS, A. The Consequences of Modernity. University Oxford/Polity Press – Basil Blackwell, 1991.

\_\_\_\_. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, A C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 1985.

GILES, T. R. Dicionário de Filosofia: termos e filósofos. São Paulo: EPU, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998a.

\_\_\_\_; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino. 4ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998b.

\_\_\_\_. Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

\_\_\_\_. Educar e Conviver na Cultura Global: as exigências da cidadania. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

GOELLNER, S. V. Educação e Educação Física: uma perspectiva de pesquisa. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Florianópolis: v. 20, n. 2 e 3, p. 156-161, abril/setembro, 1999.

GÓES, M. Coletivo. Em: STRECK, D. R.; REDIN, J.; ZITKOSKI, J. (orgs.) Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte/M. G.: Autêntica Editora, 2008.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. Etnografia e Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Madrid: Morata, 1988.

GOLDENBERG, M. A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E.G. Metodología de la Investigación Cualitativa. Barcelona: Aljibe, 1996.

GONDIM, L. M. P.; LIMA, J. C. A Pesquisa como Artesanato Intelectual: considerações sobre método e bom senso. São Carlos/S.P.: EdUFSCar, 2006.

GOODSON, I. F. El Estudio de las Vidas del Profesorado: problemas y posibilidades. In: GOODSON, I. F. (org.) Histórias de Vida del Profesorado. (Educación) Barcelona: Octaedro-EUB, p. 297-313, 2004.

GROSSI, E. P. (org.) Como Areia no Alicerce: ciclos escolares. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE/UFSM. Visão Didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

GÜNTHER, M. C. C. Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no Período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da Rede. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2000.

\_\_\_\_\_. A Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física e o Currículo Organizado por Ciclos: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2006.

HABERMAS, H.; HUSSERL, E. Conocimiento e Interes: la filosofia em la crisis de la humanidad. Valência/ES: Universidad Valência, 1997.

\_\_\_\_\_. O Discurso Filosófico da Modernidade. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HARGREAVES, A. Profesorado, Cultura y Postmodernidad: cambian los tiempos cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

\_\_\_\_\_. Os Professores em Tempos de Mudança. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

\_\_\_\_; FULLAN, M. A Escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

\_\_\_\_. Educação para a Mudança: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HELD, D.; MACGREW, A. An Introduction to the Globalization Debate. Cambridge/Inglaterra: Blackwell Publishers, 2000.

HELLER, A. O Cotidiano e a História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HERNÁNDEZ, C. G. Veneno o Vitamina? Uma visión del encuentro de la teoría queer com las lesbianas em el Estado Español. Em: II Jornada de Políticas Lésbicas de la FELGT. (2005) Disponível em: <http://www.felgt.org/temas/politicas-lesbicas> Acesso em: 10 de janeiro de 2007.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5ª ed. Reimpressão 2007. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

\_\_\_\_. Las Histórias de Vida como Estrategia de Visibilización y Generación de Saber Pedagógico. In: GOODSON, I. F. (org.) Histórias de Vida del Profesorado. (Educación) Barcelona: Octaedro-EUB, p. 09-26, 2004.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; LAGING, R. Concepções Abertas no Ensino de Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

\_\_\_\_. Textos Pedagógicos sobre o Ensino da Educação Física. (Coleção Educação Física). Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

HIRATA, H. Globalização, Trabalho e Gênero. In: JERUSALINSKY, A. O Valor Simbólico do Trabalho e o Sujeito Contemporâneo. Porto Alegre: Artes e Ofícios, p. 21-34, 2000.

HOBSBAWM, E. A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: UNESP, 1995.

HOLANDA FERREIRA, A. B. Novo Dicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. Em: NÓVOA, A. (org.) Vidas de Professores. Cidade do Porto/Portugal: Porto Editora, p. 31-62, 2000.

HUMPHREYS, M. Getting Personal: reflexivity and autoethnographic vignettes. In: *Qualitative Inquiry*. University of Nottingham/United Kingdom. Volume 11, number 6, p. 840-860, 2005.

INVERNIZZI, N. Mercado de Trabalho, Controle Fabril e Crise da Organização Operária. In: AUED, B. W. *Traços do Trabalho Coletivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 111-144, 2005.

JOHNSON, A. G. *Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro, R.J.: Jorge Zahar, 1997.

JOSSO, M. C. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KNOWLES, J. G. Modelos para la Comprensión de las biografías del profesorado en formación y sus primeros años de docencia. Em: GOODSON, I. F. *Histórias de Vida del Profesorado*. Barcelona/E.S.: Ediciones Octaedro – EUB, p. 149-205, 2004.

KOPZINSKI, S. D. *A Questão do Tempo nas Aprendizagens dos Educadores da Escola Cidadã*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

KOVÁCS, I. *Qualificações e Ensino/Formação na Era da Globalização*. In: SCHERER-WARREN, I.; FERREIRA, J. M. C. *Transformações Sociais e Dilemas da Globalização: um diálogo Brasil/Portugal*. São Paulo: Cortez, 2002.

KRUG, H. N.; SILVA, M. S. Os Sentimentos de Bem ou Mal-Estar Docente dos Professores de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental de Santa Maria (RS): um estudo fenomenológico. *Biomotriz. Revista Científica da Faculdade de Educação Física da Universidade de Cruz Alta*. Cruz Alta: UNICRUZ, n. 2, p. 38-46, nov/dez, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Rede de Auto-Formação Participada como Forma de Desenvolvimento do Profissional de Educação Física*. UFSM, 2004. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, UFSM, 2004b.

\_\_\_\_\_; KRUGER, L. G. *O Mundo Vivido na Trajetória Acadêmica da Formação Profissional em Educação Física. Dizeres e Fazer sobre Formação de Professores de Educação Física*. (Coleção Formação de Professores de Educação Física, v. 2). Santa Maria: [s. n.], p. 70-75, 2007.

KUHN, T. S. A Estrutura das Revoluções Científicas. (Coleção debates - ciências) São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

KUNZ, E. Educação Física: ensino e mudanças. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

\_\_\_\_\_. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 1985.

LECHAT, N. M. P. Trabalho. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Dicionário Crítico de Educação Física. Ijuí: UNIJUÍ, p. 403-406, 2005.

LEWIN TAPIA, J. G. Cuando el Oceano ya no es la ultima Frontera: una relación a muy larga distancia a través de las TIC. Athenea Digital, 6. Disponível em: <http://antalya.uab.es/athenea/num6/lewin.pdf> Acesso em: 13 de janeiro de 2007.

LIMA, L. L. V. A Ação Educativa com Jovens e Adultos: um estudo das significações do currículo no "lugar" da sala de aula na experiência do SEJA-POA. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001.

LIPOVETSKY, G. Os Tempos Hipermodernos. São Paulo: Barcarola, 2004.

\_\_\_\_\_. A Era do Vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri/São Paulo: Manole, 2005.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización. Madrid/ES: Ediciones Morata, 1997.

LORD, L. J. D. O Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre: estrutura, funcionamento e papel político. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

LOVISOLO, H. Educação Física: a arte da mediação. Rio de Janeiro/RJ: Editora Sprint, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. E. A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACADAR, R. Projeto Arquitetônico Para a Escola Construtivista. Paixão de Aprender. Porto Alegre: SMEDPOA, n. 4, p. 4 – 13, setembro, 1992.

MACHADO, C. As Vicissitudes da Construção da Qualidade do Ensino na Política Pública de Educação no Município de Porto Alegre de 1989 a 1996. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Estado, Política e Gestão na/da Educação em Porto Alegre (1989-2004): avanços e limites na produção da democracia sem fim. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. A Gestão Democrática no Sistema Educacional. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (org.) Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 163-167, 2006.

MAFFESOLI, M. Sobre o Nomadismo: vagabundagens pós-modernas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a Pós-Modernidade: o lugar faz o elo. Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_. O Retorno das Emoções Sociais. In: Schüller, F.; Silva, J. M. (orgs) Metamorfoses da Cultura Contemporânea. Porto Alegre: Sulina, p. 27-37, 2006.

MAGNANI, J. G. C. Antropologia e Educação Física. In: CARVALHO, M. C.; RUBIO, K. (org.) Educação Física e Ciências Humanas. São Paulo: Hucitec, p. 17 – 26, 2001.

MAINARDES, J. Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo/S.P.: Cortez, 2007.

MALAVASI, A. A Dimensão Estética na Constituição do Trabalho Coletivo no Interstício da Escola Constituída. Campinas/S.P.: UNICAMP, 2006. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

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

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Porquê? Como Fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MEDEIROS, I. L. P. *Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre de 1989 a 2000: a tensão entre reforma e mudança.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. *Gestão Democrática e Escolha do Diretor da Escola.* Em: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (org.) *Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 51-63, 2006.

MEDINA, C. A. *Entrevista: o diálogo possível.* São Paulo: Ática, 1995.

MELUCCI, A. *A experiência Individual na Sociedade Planetária.* Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ. *Revista de Estudos Feministas.* Tomo 10, v. 4, nº 2, p. 199 – 222, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Sociedade Complexa – Identidade e Ação Coletiva.* São Paulo: PUCSP. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais.* p. 33 – 63, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Vivencia y Convivencia: teoria social para una era de la información.* Madrid: Ediciones Trotta, 2001a.

\_\_\_\_\_. *A Invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas.* Petrópolis/R.J.: Vozes, 2001b.

\_\_\_\_\_. *O Jogo do Eu.* São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2004.

MERIDA, F. *Processo de Construção de um Planejamento Anual de Educação Física em Linha do Tempo.* Em: XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, 2006, São Paulo. *Anais.* São Paulo: *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,* v. 20, suplemento n. 5, setembro de 2006. p. 375.

MERLO, A. R. C. *Transformações no Mundo do Trabalho e a Saúde.* In: JERUSALINSKY, A. *O Valor Simbólico do Trabalho e o Sujeito Contemporâneo.* Porto Alegre: Artes e Ofícios, p. 271-278, 2000.

MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M. L. *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos.* Porto Alegre: ARTMED, 2007.

MILLS, C. W. *A Imaginação Sociológica.* Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MONTERO-SIEBURTH, M. La Auto etnografia como una Estrategia para la Transformación de la Homogeneidad a favor de la Diversidad Individual em la Escuela. Disponível em: [http://www.recercat.net/bitstream/2072/6112/1/recercat1\\_vist](http://www.recercat.net/bitstream/2072/6112/1/recercat1_vist) Acesso em 10 de janeiro de 2007.

MONTEIRO, M. R. C.; PACHECO, S. M. Todos os Alunos podem Aprender: do princípio filosófico à construção da escola inclusiva. In: PERSCH, M. I.; PACHECO, S. M.; MONTEIRO, M. R. C. (org.) Uma Escola para Todos, Uma Escola para Cada Um. Coleção Escola Faz, volume 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/SMEDPOA, p. 29-36, 2006.

MOLINA NETO, V. A Prática do Esporte nas Escolas de 1º e 2º Graus. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1993.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A N. S. A Pesquisa Qualitativa na Educação Física. Porto Alegre, RS: UFRGS/Sulina, p. 107 – 139, 1999.

\_\_\_\_\_; MOLINA, R. K. Capacidade de Escuta: questões para a formação docente em educação física. In: Movimento. Porto Alegre: UFRGS, v. 8, n. 1, p. 57 – 66, janeiro/abril, 2002.

\_\_\_\_\_; MOLINA, R. K. O Que os Professores de Educação Física têm a Dizer sobre os Ciclos de Formação. Em: MOLL, J. Ciclos na Escola, Tempos na Vida: criando possibilidades. Porto Alegre: ARTMED, p. 235 – 247, 2004.

\_\_\_\_\_; GÜNTHER, M. C. C.; BOSSLE, F. WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA, R. M. K. Reflexões sobre a Produção do Conhecimento em Educação Física e ciências do Esporte. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, V. 28, n. 1, p. 145-165, setembro, 2006.

MOLL, J. Histórias de Vida, Histórias de Escola: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2000.

MORE, T. Utopia. 2ª ed. (Clássicos) São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, E. C. Educação Física no Ensino Fundamental: a (re)construção dos significados. Em: MOREIRA, E. C. (org) Educação Física Escolar: desafios e propostas. Jundiaí/SP: Editora Fontoura, p. 15 – 34, 2004.

MORIN, E. As Duas Globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. 2 ed. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2002a.

\_\_\_\_\_. O Método 5: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

\_\_\_\_\_. Debate com Edgar Morin. In: BAUDRILLARD, J.; MORIN, E. A Violência do Mundo. Rio de Janeiro: Anima, 2004.

\_\_\_\_\_. O Método 6: a ética da ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MURIBECA, M. L. M. O Trabalho Coletivo na Escola. Em: Prospectiva: revista de orientação educacional. V. 03, nº 22, p. 28-30, set, 1994.

NAMIE, G.; NAMIE, R. The bully at Work: what you can do stop the hurt and reclaim your dignity on the job. Naperville-USA: Sourcebooks Editions, 2000.

NASCIMENTO, C. T. B. Jovens no Ensino Supletivo: reconstruindo trajetórias. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001.

NEGRINE, A. Instrumentos de Coleta de Informações na Pesquisa Qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. A Pesquisa Qualitativa na Educação Física. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, p. 61 – 93, 1999.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas. São Paulo/SP: Editora Phorte, 2006.

\_\_\_\_\_. Ensino de Educação Física. (Coleção Idéias em Ação). São Paulo/SP: Thomson Learning, 2007.

NÓVOA, A. A Racionalização do Ensino e a Profissão Docente. Inovação. Porto: v. 4, n. 1, 63 – 76, 1991.

\_\_\_\_\_. Os Professores e as Histórias de suas Vidas. In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de Professores. 2ª ed. Cidade do Porto/Portugal: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, V. F. Magistério: profissão feminina? In: OLIVEIRA, V. F. *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUÍ, p. 161-174, 2000.

OLIVEIRA, M. M. H. *A Atuação dos Professores dos Laboratórios de Aprendizagem em Escolas Cicladas do Município de Porto Alegre/RS*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

OLIVEIRA, L. H. R. *Trabalho Coletivo em Educação: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo*. São Paulo/S.P.: USP, 2006. Dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, A. A. B.; OLIVEIRA, E. R. N. Os Conteúdos da Educação Física Escolar e a Relação destes com as Demais Áreas de Conhecimento do Processo Educacional. Em: XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, 2006, São Paulo. Anais. São Paulo: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 20, suplemento n. 5, setembro de 2006. p. 371.

OLWEUS, D. *Bullying at school: what we know and what we can do*. (Understanding Children's Worlds) Blackwell Publishing, 1993.

PADILHA, P. R. *Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

PALAFOX, G. H. M. Principais Diretrizes do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP: a experiência de Uberlândia. In: PALAFOX, G. H. M. (org.) *Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP: a experiência de Uberlândia*. 2ª ed. Uberlândia: Casa do livro; Linograf, p. 25-32, 2002.

\_\_\_\_\_. *Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico da Educação Física – PCTP/EF como Sistemática de Formação Continuada de Professores: a experiência de Uberlândia*. Movimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Porto Alegre, V. 10, n. 1, p. 113-131, jan./abril, 2004.

PEDROZA, R. S.; RODRIGUES, A. T. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Avaliação em Educação Física: a desconstrução anunciada. Em: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de

Ciências do Esporte, 2007, Recife/PE. Anais. Recife/PE: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.

PEREIRA, R. R. A Interdisciplinaridade na Ação Pedagógica do Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. Madrid: Morata, 1998.

PERRENOUD, P. A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

\_\_\_\_\_. A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

\_\_\_\_\_. Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre/R.S.: ARTMED, 2004.

PERSCH, M. I.; PACHECO, S. M.; MONTEIRO, M. R. C. (org.) Uma Escola para Todos, Uma Escola para Cada Um. Coleção Escola Faz, volume 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/SMEDPOA, 2006.

\_\_\_\_\_; FERRARI, M. M.; MONTEIRO, M. R. C. Formação de Educadores. EM: PERSCH, M. I.; PACHECO, S. M.; MONTEIRO, M. R. C. (org.) Uma Escola para Todos, Uma Escola para Cada Um. Coleção Escola Faz, volume 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/SMEDPOA, p. 45-52, 2006.

PIRES, G. D. L.; NEVES, A. O Trato com o Conhecimento Esporte na Formação em Educação Física: possibilidades para sua transformação didático-metodológica. EM: KUNZ, E. (org.) Didática da Educação Física 2. (Coleção Educação Física). Ijuí: UNIJUÍ, p. 53-97, 2001.

POLETTI, A. R. Hábitos de Vida, Estado Nutricional, Perfil de Crescimento e Aptidão Física Referenciada à Saúde: subsídios para o planejamento de Educação Física e esportes na Escola Cidadã. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2001.

POOLI, J. P. Educação, Estado e Políticas Públicas: gestão democrática para a Educação. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do

Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1999.

\_\_\_\_; COSTA, M. R. Os Ciclos de Formação no Contexto da Democracia Política: o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: MOLL, J. (org.) Ciclos na Escola, Tempos na Vida: criando possibilidades. Porto Alegre: ARTMED, p. 133-152, 2004.

POPKEWITZ, T. S. Reforma Educacional: uma política sociológica. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

PORTO ALEGRE. Lei 7.365, de 17 de novembro de 1993. Modifica a eleição direta para diretores e vice-diretores nas escolas públicas municipais e extingue o colegiado, revogando as Leis n. 5693/ 1985 e 7165/ 1986. Porto Alegre/R.S. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/> Acesso em: 26 de maio de 2008.

\_\_\_\_. Educação Discute a Escola por Ciclos de Aprendizagem. Diário Oficial de Porto Alegre. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Edição 2.527 de 11 de maio, 2005.

RANGEL, I. C. A.; SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C.; GASPARI, T. C.; GALVÃO, Z. O Ensino Reflexivo como Perspectiva Metodológica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica. (Coleção Educação Física no Ensino Superior). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 103-121, 2005.

RANGEL-BETTI, I. C. Educação Física e o Ensino Médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. Motriz. V. 7, n. 1, p. 22-29, 2001.

REBOREDO, X. M. G. Demarcación de Campo y Documentación Previa. Em: BAZTÁN, A. A. Etnografía: metodologia cualitativa en la investigación sociocultural. Barcelona: Marcombo, p. 115-127, 1995.

REED-DANAHAY, D. Auto/Ethnography: rewriting the self and the social. Oxford: Berg. 1997.

RICOUER, P. O Si-Mesmo como um Outro. Campinas/S.P.: Papirus, 1991.

RICCI, R. J. Autoethnographic Verse: Nicky's Boy: A Life in two Worlds. The Qualitative Report. V. 8, n. 4, p. 591-596, december, 2003. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/OR/QR8-4/ricci.pdf> Acesso em: 12 de janeiro de 2007.

RITTER, A. L. S. Programa Postural para Escolares do Ensino Fundamental. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2003.

RODRIGUES, R. Individualismo. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Dicionário Crítico de Educação Física. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

RODRIGUEZ, A. M. R. Avaliação do Ensino por Ciclos de Formação: currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras engajadas de uma Escola Municipal. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

ROUANET, S. P. Do Pós-Moderno ao Neo-Moderno. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, nº 84, jan.-mar., 1986.

SANCHOTENE, M. U. A Relação entre as Experiências Vividas pelos Professores de Educação Física e sua Prática Pedagógica: um estudo de caso. UFRGS, 2007. Dissertação (mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SANTINI, J. A Síndrome do Esgotamento Profissional: o "abandono" da carreira docente dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2004.

\_\_\_\_; MOLINA NETO, V. A Síndrome do Esgotamento Profissional em Professores de Educação Física: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Revista Brasileira de Educação Física e Esportes, São Paulo, v. 19, n. 3, 209-220, jul-set, 2005.

SANTOS, B. S. Os Processos da Globalização. In: SANTOS, B. S. (org.) A Globalização e as Ciências Sociais. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, S. J. S. As Interações entre Supervisores e Professores em Escola da Rede Municipal de Porto Alegre. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

SANTOS, M. Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal. 13ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, M. V. O Estudante na Cultura Estudantil e na Educação Física Escolar. UFRGS, 2007. Dissertação (mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SCHMIDT, K. C. e Colaboradores. O Abandono da Regência de Classe de Professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: um estudo de caso. Em: XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, 2006, São Paulo. Anais. São Paulo: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 20, suplemento n. 5, setembro de 2006. p. 369.

SCHÖN, D. A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCHWAMBORN, F. Apresentação. Em: KUNZ, E.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (orgs) Intercâmbios Científicos Internacionais em Educação Física e Esportes. Ijuí/RS: UNIJUÍ, p. 09 – 13, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA. Bairro Bom Jesus. Coleção Memória dos Bairros. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Ciclos de Formação, Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Porto Alegre: SMED, Cadernos Pedagógicos, n. 9, abril, 1999.

\_\_\_\_. II Congresso Municipal de Educação: teses e diretrizes. Porto Alegre: SMED, Cadernos Pedagógicos SMED, n. 21, março, 2000.

\_\_\_\_. Relatório da SMEDPOA 2005. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. 2005.

\_\_\_\_. Avaliação dos Ciclos de Formação 2006. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. 2006a.

\_\_\_\_. Formação Regionalizada: um modo de conversação possível. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Agenciamentos Pedagógicos. 2006b.

\_\_\_\_. Caminhada Desafiadora. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. 2006c.

\_\_\_\_. Proposta de Minuta para Área de Educação Física Escolar. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Tessituras Educativas. 2006d.

\_\_\_\_. Conversações com a Assessoria. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Agenciamentos Pedagógicos Coletivos. 2006e.

\_\_\_\_. Um Fazer Educação Afirmativo: uma cidade que aprende, desnaturaliza o fazer e revisita o instituído. In: MEDEIROS, M. F. Um Pouco de Ar Fresco: singularidades, experimentações e criações no presente. Porto Alegre: SMEDPOA, p. 09-17, 2006f.

SENNET, R. Vida Urbana y Identidad Personal. Barcelona: Ediciones Península, 2001.

\_\_\_\_. A Corrosão do Caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SETTON, M. G. J. A Teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: Revista Brasileira de Educação. Campinas/S.P.: Autores Associados, maio/jun/jul/ago, nº 20, p. 60-70, 2002.

SILVA, V. G. O Antropólogo e sua Magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre Religiões Afro-Brasileiras. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

SILVA, P. Etnografia e Educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica. Leiria/Portugal: Instituto Politécnico de Leiria/Profedições, 2003.

SILVA, L. O.; MOLINA NETO, V. Identização das Docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Em: XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, 2006, São Paulo. Anais. São Paulo: Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 20, suplemento n. 5, setembro de 2006. p. 351.

\_\_\_\_. Um Estudo de Caso com Mulheres Professoras sobre o Processo de Identização Docente em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre, UFRGS, 2007. Dissertação (mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

\_\_\_\_; SANCHOTENE, M. U. Um Estudo de Caso com Mulheres Professoras sobre o Processo de Identização Docente em Educação Física na Rede

Municipal de Ensino de Porto Alegre. Em: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007, Recife/PE. Anais. Recife/PE: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.

SKLIAR, C. A. A Invenção e a Exclusão da Alteridade "Deficiente" a partir dos Significados da Normalidade. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 24, (1), p. 15-32, jul/dez, 1999.

SOARES, C. L. Educação física: raízes européias e Brasil. Campinas/S.P.: Autores Associados, 2001.

SOUZA, E. C. O Conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.) *A Aventura (Auto)Biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 387-417, 2004.

SOUZA, F. R. O Lugar das Diferenças e a Configuração dos Espaços Escolares. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

STENHOUSE, L. *La Investigación como Base de La Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

SPRY, T. Performing Autoethnography: an embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 2001, 7-706. Disponível em: <http://qix.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/6/706>. Acesso em 25 de fevereiro de 2007.

TAFFAREL, C. N. Z. A Formação do Profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1993.

TARDIF, M. O Trabalho Docente, a Pedagogia e o Ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. Em: *Cadernos de Educação*. Pelotas/RS: Faculdade de Educação, UFPEL, ano 10, nº 16, Jan-Jun, 2001.

\_\_\_\_; LESSARD, C. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introducción a los Metodos Cualitativos de Investigación: la búsqueda de significados*. Madrid: Paidós Ibérica, 1996.

TERRA, D. V. La Construcción del Saber Docente de los Profesores de Educación Física: los campos de vivencia. (Tese de Doutorado). Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Educativa. Divisió de Ciències de l'Educació. Programa de Doctorado "Desarrollo Profesional i Institucional para la Calidad Educativa". Bienio 1999-2001. 2003.

\_\_\_\_. Orientação do Trabalho Colaborativo na Construção do Saber Docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico. Movimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Porto Alegre, V. 10, n. 1, p. 157-179 jan./abril, 2004.

TEZZARI, M. L. "A SIR Chegou...": sala de integração e recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

THIOLLENT, M. Crítica Metodológica, Investigação Social, e Enquete Operária. São Paulo: Polis, 1980.

TITTON, M. B. P. Identidade Coletiva de Professores na Escola Pública: uma construção possível, difícil e necessária: um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

\_\_\_\_. Os Cenários Políticos e Pedagógicos de inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: Moll, J. (org.) Ciclos na Escola, Ciclos na Vida: criando possibilidades. Porto Alegre: ARTMED, p. 113-132, 2004.

\_\_\_\_. O Projeto Pedagógico da GJ ou, Simplesmente, um Jeito de Ser Escola, de Ser Professor, de Ser Aluno, de Ser Educador... In: PERSCH, M. I.; PACHECO, S. M.; MONTEIRO, M. R. (org.) Uma Escola para Todos, Uma Escola para Cada Um. Coleção Escola Faz, volume 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/SMEDPOA, p. 37-41, 2006.

\_\_\_\_; MOOJEN, S. S. História da Pesquisa Uma Escola Viva e Pesquisada. In: PERSCH, M. I.; PACHECO, S. M.; MONTEIRO, M. R. (org.) Uma Escola para Todos, Uma Escola para Cada Um. Coleção Escola Faz, volume 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/SMEDPOA, p. 21-27, 2006.

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

VARANI, A. Da Constituição do Trabalho Docente Coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais. Campinas/S.P.: UNICAMP, 2005. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para a elaboração e realização. (Cadernos Pedagógicos do Libertad) São Paulo: Libertad, 1995.

\_\_\_\_. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo/S.P.: Libertad, 2002.

VECCHI, B. Introdução. In: BAUMAN, Z. Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

VERSIANI, D. B. Autoetnografias: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

VIANNA, C. Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VICENTINI, A. A. F. O Trabalho Coletivo Docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. Campinas/S.P.: UNICAMP, 2006. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

VIEIRO, A. A Educação dos Professores: reconstituindo as dimensões do trabalho do educador do serviço de educação de jovens e adultos de Porto Alegre. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001.

WILCOX, K. La Etnografía Como Una Metodología Y Su Aplicación Al Estudio De La Escuela: una revisión. Lecturas de Antropología para Educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Trotta, p. 95 – 126, 1993.

WITTRICK, M. C. La Investigación de la Enseñanza II – Métodos Cualitativos de Observación. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1989.

WITTIZORECKI, E. S. O Trabalho Docente dos Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado

em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

WOLCOTT, H. F. Sobre La Intencion Etnografica. Lecturas de Antropologia para Educadores: el ámbito de la antropologia de la educación y de la etnografia escolar. Madrid: Trotta, p. 127 – 144, 1993.

\_\_\_\_. The Art of Fieldwork. Walnut Creek/Cal.: Altamira Press, 1995.

WOLF, A. Does Education Matter? Myths about education and economic growth. London/England: Penguin Books, 2002.

WOODS, P. La Escuela Por Dentro: la etnografia en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.

XAVIER, M. L. M. F. Os Incluídos na Escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003.

## ÍNDICE DE AUTORES

ABRAPIA. (2008). p. 204.

ALTMAN, D. (2007). p. 24; 25.

ANDRADE, S. G. (2005). p. 77.

ANDRÉ, M. E. D. A. A. (1995). p. 91; 97.

ANDRIOLI, A. I. (2001). p. 224.

APPLE, M. W. (1995). 44; 46; 259.

\_\_\_\_\_. (2005). 46; 166.

\_\_\_\_\_. (2006). p. 46.

\_\_\_\_\_; BURAS, K. L. (2008). p. 166.

ARROYO, M. (1995). p. 226.

\_\_\_\_\_. (2000). p. 58; 133; 214.

ÁVILA DE LIMA, J. (2002). p. 50; 53; 54; 149; 248.

AZEVEDO, J. C. (1999). p. 92.

BALL, S. J. (1994). 135; 139; 153.

BAO, H. (2007). p. 112.

BASTOS, A. C. M.; MORALES, A. M. O.; CUNHA, C. M.; ALMEIDA, M. R.; GRACIOLI, M. G. G. (2006). p. 155; 156.

BAUMAN, Z. (1990). p. 225.

\_\_\_\_\_. (1997). p. 27; 37.

\_\_\_\_\_. (1998). p. 27.

\_\_\_\_\_. (1999a). p. 27; 28; 29; 221.

\_\_\_\_\_. (1999b). p. 27; 32.

- \_\_\_\_\_. (2000). p. 27; 42; 43; 44.
- \_\_\_\_\_. (2001a). p. 17; 30; 32; 36; 43; 225; 254.
- \_\_\_\_\_. (2001b). p. 34; 36.
- \_\_\_\_\_. (2002a). p. 55.
- \_\_\_\_\_. (2002b). p. 254.
- \_\_\_\_\_. (2003). p. 36; 38; 203; 249.
- \_\_\_\_\_. (2004). p. 43.
- \_\_\_\_\_. (2005a). p. 33.
- \_\_\_\_\_. (2005b). p. 38.
- \_\_\_\_\_. (2008). p. 187.
- BAZTÁN, A. A. (1995). p. 89; 97.
- BECK, U. A (1997). p. 30.
- BECKER, H. S. (1999). p. 223.
- BERGER, L.; ELLIS, C. (2002). p. 112.
- BOCCARDO, L. M. (1993). p. 67.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. (1994). p. 87; 97; 98; 103.
- BOHM, D.; HILEY, B. J. (1995). p. 15.
- \_\_\_\_\_. (2008). p. 15.
- BOLIVAR, A. (2006). p. 135.
- BORGES, C. M. F. (1998). p. 66.
- \_\_\_\_\_. (2005). p. 64; 147.
- BOSSLE, F. (2003). p. 20; 21; 79; 80; 82; 84; 227; 244.

BOURDIEU, P. (2007). p. 153.

BRACHT, V. (1992). p. 62; 63.

\_\_\_\_. (1999). p. 109; 114.

\_\_\_\_; CAPARROZ, F. E.; DELLA FONTE, S. S.; FRADE, J. C.; PAIVA, F.; PIRES, R. (2003a). p. 65; 66.

\_\_\_\_. (2003b). p. 114.

\_\_\_\_; ALMEIDA, F. Q. (2006). p. 254.

BRANCALEONI, A. P. L.; PINTO, J. M. R. (2001). 182; 189.

BRANDÃO, C. R. (2003). p. 87.

BRASIL. (1996). p. 56.

BRIDGENS, R. (2007). p. 121.

CABRAL, A. (2006). p. 205.

CARBONELL, J. (2002). p. 55.

CARDOSO, C. L. (1998). p. 65.

CARIGLIO, J. A. (2001). p. 67.

CASTELLANI FILHO, L. (1994). p. 59; 63.

CHANG, H. (2008). p. 110; 116; 119.

CHARLOT, B. (2005). p. 47.

CIRNE-LIMA, C. (1996). p. 39; 114.

COLETIVO DE AUTORES. (1992). p. 63.

COMISSÃO EUROPÉIA. (1995). p. 25.

CONFORTO, D. (2006). p. 77.

- CONLE, C. (1999). p. 112.
- CONTRERAS, J. (2002). p. 47; 51; 52; 80.
- CORRÊA, I. L. S.; MORO, R. L. (2004). p. 63.
- COSTA, J. L. (2007). p. 184; 185.
- CRUZ NETO, O. (1994). p. 91.
- DALMÁS, A. (1994). p. 55; 76.
- DAMIANI, M. F. (2004a). p. 154; 238.
- \_\_\_\_; VELLOZO, K. B.; BARROS, R. R. (2004b). p. 154.
- DELAMONT, S. (2007). p. 121.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (2006). p. 87.
- DIEHL, V. R. O. (2007). p. 20; 79; 83; 84; 87; 226; 227.
- \_\_\_\_; GÜNTHER, M. C. C.; LOURENÇO, B. (2007). p. 60.
- ECO, U. (1996). p. 74.
- ELIAS, N. (1994a). p. 36.
- \_\_\_\_. (1994b). p. 51.
- \_\_\_\_; SCOTSON, J. L. (2000). p. 37; 40; 219.
- ELLIS, C. (2004). p. 110; 111.
- EUBANKS, P. (2007). p. 112.
- FERRARI, M. M. (2006). p. 164.
- FIGUEIREDO, Z. C. C. e Colaboradoras. (2007). p. 61.
- FORTES, G. H. M. (2000). p. 75.
- FREIRE, M. (1997). p. 53.

- FREIRE, P. (1980). p. 53; 249; 261.
- \_\_\_\_\_. (1982). p. 53.
- \_\_\_\_\_. (1987). p. 53; 63; 67; 139; 142; 248.
- \_\_\_\_\_; MACEDO, D. (1990). p. 23; 53.
- \_\_\_\_\_. (1992). p. 76; 248.
- \_\_\_\_\_. (1993). p. 44.
- \_\_\_\_\_. (1997). p. 15; 52; 56; 67; 80; 221; 252.
- \_\_\_\_\_. (2000a). p. 67; 171; 191.
- \_\_\_\_\_; MYLES, H. (2002). p. 04.
- \_\_\_\_\_. (2003). p. 57.
- FUSARI, J. C. (2006). p. 49.
- GANDIN, D. (1994). p. 56; 76.
- GANDIN, L. A. (2002). p. 75; 76; 82.
- \_\_\_\_\_. (2006). p. 231.
- GEERTZ, C. (1989). p. 55; 89; 107; 108; 109; 126; 146; 169; 172.
- \_\_\_\_\_. (1997). p. 55; 92; 179.
- \_\_\_\_\_. (2001). p. 86; 88; 99.
- \_\_\_\_\_. (2002). p. 129; 130.
- GIDDENS, A. (1991). p. 26; 30.
- \_\_\_\_\_. (2002). p. 29; 38; 39.
- GIL, A C. (1985). p. 74; 98; 107.
- GILES, T. R. (1993). p. 35.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998a). p. 50.
- \_\_\_\_; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998b). p. 50.
- \_\_\_\_. (1999). p. 46; 50.
- \_\_\_\_. (2005). p. 46; 47; 51.
- GOELLNER, S. V. (1999). p. 110.
- GÓES, M. (2008). p. 249.
- GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1988). p. 97; 103.
- GOLDENBERG, M. (1997). p. 18; 23; 86; 120; 223.
- GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E.G. (1996). p. 90; 103; 124.
- GONDIM, L. M. P.; LIMA, J. C. (2006). p. 224.
- GOODSON, I. F. (2004). p. 113; 132.
- GROSSI, E. P. (org.) (2004). p. 139.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE/UFSM. (1991). p. 63.
- GÜNTHER, M. C. C. (2000). p. 64; 79; 80; 82; 84.
- \_\_\_\_. (2006). p. 20; 79; 82; 83; 84; 87; 227; 244; 245.
- HABERMAS, H.; HUSSERL, E. (1997). p. 47.
- \_\_\_\_. (2002). p. 30.
- HARGREAVES, A. (1996). p. 23; 24; 31; 40; 41; 47; 50; 51; 54; 58; 82; 136; 148; 149; 152; 168; 205; 210; 215; 222; 233; 234; 240; 245; 246.
- \_\_\_\_. (1998). p. 50; 152.
- \_\_\_\_; FULLAN, M. (2000). p. 50; 54; 82; 152.
- \_\_\_\_. (2001). p. 50.
- HELD, D.; MACGREW, A. (2000). p. 25; 26.

- HELLER, A. (1992). p. 245.
- HERNÁNDEZ, C. G. (2005). p. 112.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (1998). p. 163; 164.
- \_\_\_\_\_. (2004). p. 132.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; LAGING, R. (1986). p. 62; 68.
- \_\_\_\_\_. (2001). p. 62; 63.
- HIRATA, H. (2000). p. 44.
- HOBBSAWM, E. (1995). p. 45.
- HOLANDA FERREIRA, A. B. (1990). p. 35; 49.
- HUBERMAN, M. (2000). p. 202; 213.
- HUMPHREYS, M. (2005). p. 111.
- INVERNIZZI, N. (2005). p. 42.
- JOHNSON, A. G. (1997). p. 112; 145; 182.
- JOSSO, M. C. (2004). p. 113.
- KNOWLES, J. G. (2004). p. 234.
- KOPZINSKI, S. D. (2002). p. 77.
- KOVÁCS, I. (2002). p. 27.
- KRUG, H. N.; SILVA, M. S. (2004a). p. 65; 257.
- \_\_\_\_\_. (2004b). p. 66; 261.
- \_\_\_\_\_; KRUGER, L. G. (2007). p. 203.
- KUHN, T. S. (2000). p. 255.
- KUNZ, E. (1991). p. 62.

\_\_\_\_\_. (1994). p. 62.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A (1985). p. 74.

LECHAT, N. M. P. (2005). p. 42.

LEWIN TAPIA, J. G. (2004). p. 112.

LIMA, L. L. V. (2001). p. 77.

LIPOVETSKY, G. (2004). p. 30.

\_\_\_\_\_. (2005). p. 51.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. (1997). p. 197; 221; 237; 256.

LORD, L. J. D. (2005). p. 75.

LOVISOLO, H. (1995). p. 141.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. E. (1986). p. 89; 98; 99; 103; 107; 124.

MACADAR, R. (1992). p. 174.

MACHADO, C. (1999). p. 74.

\_\_\_\_\_. (2005). p. 74; 75; 134.

\_\_\_\_\_. (2006). p. 76.

MAFFESOLI, M. (2001). p. 30; 39.

\_\_\_\_\_. (2004). p. 30; 31.

\_\_\_\_\_. (2006). p. 30; 35.

MAGNANI, J. G. C. (2001). p. 107.

MAINARDES, J. (2007). p. 20; 139; 140.

MALAVASI, A. (2006). p. 224.

McLAREN, P. (1997). p. 58; 181.

- MANTOAN, M. T. E. (2003). p. 144.
- MEDEIROS, I. L. P. (2003). p. 75.
- \_\_\_\_\_. (2006). p. 235.
- MEDINA, C. (1995). p. 103.
- MELUCCI, A. (1996a). p. 27.
- \_\_\_\_\_. (1996b). p. 27.
- \_\_\_\_\_. (2001a). p. 27; 35; 36; 37; 257.
- \_\_\_\_\_. (2001b). p. 27; 40.
- \_\_\_\_\_. (2004). p. 27; 38; 39.
- MERIDA, F. (2006). p. 60.
- MERLO, A. R. C. (2000). p. 42.
- MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M. L. (2007). p. 204.
- MILLS, C. W. (1975). p. 224.
- MONTERO-SIEBURTH, M. (2007). p. 112.
- MONTEIRO, M. R. C.; PACHECO, S. M. (2006). p. 142; 158; 231.
- MOLINA NETO, V. (1993). p. 62.
- \_\_\_\_\_. (1996). p. 54; 55; 64; 147.
- \_\_\_\_\_. (1999). p. 86; 99; 124.
- \_\_\_\_\_; MOLINA, R. K. (2002). p. 97.
- \_\_\_\_\_; MOLINA, R. K. (2004). p. 228.
- \_\_\_\_\_; GÜNTHER, M. C. C.; BOSSLE, F. WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA, R. M. K. (2006). p. 78; 255.

MOLL, J. (2000). p. 93; 127; 129; 129; 130; 131; 146.

MORE, T. (1999). p. 96; 126.

MOREIRA, E. C. (2004). p. 63; 64.

MORIN, E. (2002a). p. 29.

\_\_\_\_\_. (2002b). p. 39.

\_\_\_\_\_. (2004). p. 26; 27.

\_\_\_\_\_. (2005). p. 39.

MURIBECA, M. L. M. (1994). p. 247.

NAMIE, G.; NAMIE, R. (2000). p. 204.

NASCIMENTO, C. T. B. (2001). p. 77.

NEGRINE, A. (1999). p. 99.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (2006). p. 63.

\_\_\_\_\_. (2007). p. 63.

NÓVOA, A. (1991). p. 47; 55.

\_\_\_\_\_. (2000). p. 131.

OLIVEIRA, V. F. (2000). p. 44.

OLIVEIRA, M. M. H. (2002). p. 77.

OLIVEIRA, L. H. R. (2006). p. 224; 231; 234; 246; 248.

OLIVEIRA, A. A. B.; OLIVEIRA, (2006). p. 61.

OLWEUS, D. (1993). p. 204.

PADILHA, P. R. (2001). p. 56; 82.

PALAFIX, G. H. M. (2002). p. 57; 61.

\_\_\_\_\_. (2004). p. 57; 61.

PEDROZA, R. S.; RODRIGUES, A. T. (2007). p. 60.

PEREIRA, R. R. (2004). p. 20; 79; 81; 82; 84; 227.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). p. 31; 46; 47; 51; 53; 58; 149; 152; 182; 183; 235; 240; 245.

PERRENOUD, P. (2001). p. 49; 50; 51; 149; 245.

\_\_\_\_\_. (2002). p. 47; 153; 245.

\_\_\_\_\_. (2004). p. 241; 245.

PERSCH, M. I.; PACHECO, S. M.; MONTEIRO, M. R. C. (2006). p. 129.

\_\_\_\_\_; FERRARI, M. M.; MONTEIRO, M. R. C. (2006). p. 141; 157; 240.

PIRES, G. D. L.; NEVES, A. (2001). p. 64.

POLETTI, A. R. (2001). p. 79.

POOLI, J. P. (1999). p. 75.

\_\_\_\_\_; COSTA, M. R. (2004). p. 75.

POPKEWITZ, T. S. (1997). p. 48.

PORTO ALEGRE. (1993). p. 235.

\_\_\_\_\_. (2005). p. 70.

RANGEL, I. C. A.; SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C.; GASPARI, T. C.; GALVÃO, Z. (2005). p. 65.

RANGEL-BETTI, I. C. (2001). p. 65.

REBOREDO, X. M. G. (1995). p. 93.

REED-DANAHAY, D. (1997). p. 110; 111; 112; 113; 172; 196.

RICOUER, P. (1991). p. 35; 39.

- RICCI, R. J. (2003). p. 112.
- RITTER, A. L. S. (2003). p. 79.
- RODRIGUES, R. (2005). p. 35.
- RODRIGUEZ, A. M. R. (2002). p. 76.
- ROUANET, S. P. (1986). p. 30.
- SANCHOTENE, M. U. (2007). 20; 61; 79; 84; 87.
- SANTINI, J. (2004). p. 79; 82.
- \_\_\_\_; MOLINA NETO, V. (2005). p. 201; 218.
- SANTOS, B. S. (2005). p. 26.
- SANTOS, S. J. S. (2005). p. 77.
- SANTOS, M. (2006). p. 28; 222.
- SANTOS, M. V. (2007). p. 79; 85; 87.
- SCHMIDT, K. C. e Colaboradores. (2006). p. 61.
- SCHÖN, D. A. (2000). p. 47.
- SCHWAMBORN, F. (2004). p. 68.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA. (1998). p. 232.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. (1999). 69; 70; 138; 160; 210; 227; 228; 231; 259.
- \_\_\_\_. (2000). p. 69; 238.
- \_\_\_\_. (2005). p. 70; 140.
- \_\_\_\_. (2006a). p. 70.
- \_\_\_\_. (2006b). p. 71.
- \_\_\_\_. (2006c). p. 71; 72; 169.

\_\_\_\_\_. (2006d). p. 72.

\_\_\_\_\_. (2006e). p. 73.

\_\_\_\_\_. (2006f). p. 140; 169.

SENNET, R. (2001). p. 37.

\_\_\_\_\_. (2006). p. 37; 41.

SETTON, M. G. J. (2002). p. 153.

SILVA, V. G. (2000). p. 100; 106.

SILVA, P. (2003). p. 111.

SILVA, L. O.; MOLINA NETO, V. (2006). p. 61.

\_\_\_\_\_. (2007). p. 20; 79; 84; 87; 227.

\_\_\_\_\_; SANCHOTENE, M. U. (2007). p. 61.

SKLIAR, C. A. (1999). p. 144.

SOARES, C. L. (2001). p. 59.

SOUZA, E. C. (2004). p. 113.

SOUZA, F. R. (2004). p. 77.

SPRY, T. (2001). p. 111; 119.

STENHOUSE, L. (1998). p. 109.

TAFFAREL, C. N. Z. (1993). p. 62.

TARDIF, M. (2001). p. 247.

\_\_\_\_\_; LESSARD, C. (2005). p. 46; 47; 48; 50; 52; 53; 58; 131; 149; 152; 228; 229; 232; 240; 242; 257.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1996). p. 97; 98.

- TERRA, D. V. (2003). p. 57; 61.
- \_\_\_\_\_. (2004). p. 57; 58; 61.
- TEZZARI, M. L. (2002). p. 77.
- THIOLLENT, M. (1980). p. 105.
- TITTON, M. B. P. (2003). p. 76; 93; 132; 237.
- \_\_\_\_\_. (2004). p. 140; 141.
- \_\_\_\_\_. (2006). p. 131; 132; 142; 143.
- \_\_\_\_\_; MOOJEN, S. S. (2006). p. 132.
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). 23; 97.
- VARANI, A. (2005). p. 224; 234.
- VASCONCELLOS, C. S. (1995). p. 239.
- \_\_\_\_\_. (2002). p. 149.
- VECCHI, B. (2005). p. 38.
- VERSIANI, D. B. (2005). p. 113.
- VIANNA, C. (1999). p. 16; 21.
- VICENTINI, A. A. F. (2006). p. 224.
- VIEIRO, A. (2001). p. 77.
- WILCOX, K. (1993). p. 89.
- WITTRUCK, M. C. (1989). p. 118.
- WITTIZORECKI, E. S. (2001). p. 20; 45; 48; 79; 80; 82; 84; 227; 256.
- WOLCOTT, H. F. (1993). p. 88.
- \_\_\_\_\_. (1995). p. 111.

WOLF, A. (2002). 45.

WOODS, P. (1995). p. 46; 52; 97; 98; 103; 111; 191.

XAVIER, M. L. M. F. (2003). p. 77.

- APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- APÊNDICE B – Carta de Anuência da Escola
- APÊNDICE C – Questionário Enviado para Dois PEFI da Olho do furacão
- APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semi-estruturada com PEFI da Ilha de utopia.
- APÊNDICE E – Entrevista Transcrita
- APÊNDICE F – Entrevista Transcrita
- APÊNDICE G - Registro de Observação

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre o trabalho coletivo dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Desta 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.

Objetivos do Estudo:

- Compreender como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre concebem e constroem o trabalho coletivo nas escolas dessa rede de ensino.
- Analisar os documentos da SMEPOA e das escolas que orientam o trabalho coletivo dos professores de Educação Física;
- Analisar como ocorre o trabalho coletivo nas escolas da RMEPOA a partir da perspectiva dos professores de Educação Física;
- Identificar como o professor de Educação Física se insere no trabalho coletivo;
- Identificar os aspectos envolvidos na construção do trabalho coletivo nas escolas da RMEPOA;
- Compreender possibilidades e limitações da construção do trabalho coletivo dos professores de Educação Física.

Procedimentos:

Com a realização do trabalho de campo, as informações para este estudo serão coletadas através de observações do tipo participante, registros em diário de campo, entrevistas semi-estruturadas e análises de documentos.

As observações serão realizadas no horário de funcionamento da escola e de realização das atividades docentes como aulas, reuniões, conselhos de classe e intervalos. Serão feitos registros em diário de campo do que for observado. Os registros serão o mais descritivo possível e fiel ao ocorrido, não havendo registro que emita juízo de valor.

As entrevistas serão previamente agendadas, a serem realizadas em seu ambiente de trabalho, com duração máxima de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas.

O relatório final deste estudo também será devolvido para leitura e para sua confirmação das informações coletadas e interpretações realizadas.

Riscos e Benefícios do estudo:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo, não oferece nenhum risco à sua saúde, tão pouco o submeterá a situações constrangedoras.

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

Terceiro: Este estudo poderá contribuir no entendimento científico dos problemas relacionados com os processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos educadores, principalmente em âmbitos escolares.

Quarto: Você será convidado a assistir a apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Quinto: A apresentação do relatório final deste estudo também será realizada em sua escola de modo a socializar e discutir com a comunidade escolar os achados da investigação.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

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

Novas Informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Contatos e Questões:

Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEF/UFRGS.

Professor Doutor Vicente Molina Neto

E-mail: [vicente.neto@ufrgs.br](mailto:vicente.neto@ufrgs.br)

Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 33165821

Fabiano Bossle

E-mail: [c.bossle@terra.com.br](mailto:c.bossle@terra.com.br)

Fone: (51) 33628041

Comitê de ética em pesquisa da UFRGS.

Contato: (51) 33084085

## Declaração de Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_,  
professor(a) da Escola Municipal de Ensino Fundamental  
\_\_\_\_\_, tendo lido as informações oferecidas acima e  
tendo sido esclarecido das questões referentes à pesquisa, concordo em  
participar livremente do estudo.

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

## Declaração

Nome da Escola \_\_\_\_\_

Nome da Diretora \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

Declaro que o pesquisador Fabiano Bossle está autorizado a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: "O eu do nós: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo em duas escolas da RMEPOA", a partir do mês de março de 2007.

Tenho conhecimento de que o pesquisador objetiva conhecer melhor os docentes de Educação Física que hoje atuam na RMEPOA, buscando compreender como estes constroem o trabalho coletivo na RMEPOA.

Para efetivar a coleta das informações o professor terá permissão para acessar e analisar documentos além de realizar observações e entrevistas com os professores.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos participantes 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 março de 2007.

---

Assinatura ou carimbo da Diretora da Escola

## APÊNDICE B – Carta de Anuência da Escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
GRUPO DE ESTUDOS QUALITATIVOS FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA  
PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA IDENTIFICADA EM PRESENTE PROJETO DE  
PESQUISA.

NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Pelo presente instrumento comprometo-me a permitir o acesso do estudante de doutorado Fabiano Bossle aos Professores aqui lotados bem como ao grupo de crianças e adolescentes aqui matriculados, participantes que forem identificados com o perfil de interesse do Projeto de Pesquisa intitulado: O Eu do Nós: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

O acesso será negociado, em seus detalhamentos, tais como o número de pessoas envolvidas, número de horas de entrevistas, número de observações, forma de retorno das informações à escola, locais e horários nos quais se dará a coleta das informações, etc. após a aprovação Comissão de Pesquisa da ESEF/UFRGS e pelo Comitê de Ética da UFRGS.

Caberá ao professor pesquisador obter a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de todos os atores que compuserem o grupo pesquisado. No caso das crianças e dos adolescentes, deverá obter o TCLE assinado por seus representantes legais, conforme está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Porto Alegre,..... de agosto de 2006.

\_\_\_\_\_  
(Nome, assinatura e carimbo do Representante Legal da Escola)

APÊNDICE C – Questionário Enviado para Dois PEFI da Olho do  
furacão

- 1- Onde te formou? Em que ano?
- 2- Tem alguma formação complementar? Em quê?
- 3- O que é significativo na tua formação?
- 4- Como foram tuas primeiras experiências como professora?
- 5- Quando entrou na Rede de Ensino de POA?
- 6- Como foi tua chegada na Rede de POA e nesta escola?
- 7- Como é a educação física na escola na tua percepção?
- 8- Como tu percebe o teu trabalho nesta escola?
- 9- Como tu te sente como professora de educação física neste grupo de professores, funcionários e alunos desta escola?
- 10- Tu te sente com autonomia para trabalhar nesta escola?
- 11- O que é trabalho coletivo para ti?
- 12- Tu percebe a existência de trabalho coletivo nesta escola? Caso sim, onde, quando, com quem?
- 13- O que seria importante para realização de um trabalho coletivo nesta escola?
- 14- Caso queira, pode acrescentar algo sobre teu trabalho, sobre a educação física, sobre a escola e etc...

## APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semi-estruturada com PEFI da Ilha de utopia.

Questões de aproximação e identificação (rapport):

- De onde tu és?
- Me fala da tua formação escolar, algo significativo.
- Onde ser formou em EFI? Ano? Local? Instituição?
- Me fala da tua formação inicial em EFI. Qual foi tua motivação para cursar EFI?
- Como foram tuas primeiras vivências como PEFI?
- Trabalha em outros lugares além daqui?

Questões centrais

- Comenta tua chegada na RMEPOA.
- Comenta tua chegada nesta escola.
- Quais eram tuas expectativas com relação a RMEPOA?
- Como é o teu trabalho aqui nesta escola?
- Como tu percebe as práticas educativas que são construídas pela EFI nesta escola?
- O que é inclusão para ti?
- Como foi teu envolvimento com o projeto pedagógico da escola?
- Como tu percebe o trabalho coletivo que é desenvolvido aqui nesta escola?
- Me comenta o que tu pensa sobre o trabalho coletivo.
- Como vocês da EFI pensam o trabalho coletivo na disciplina?
- E os projetos de trabalho?
- Me comenta a docência compartilhada.
- Eu vi vocês dois dando aula juntos. Como funciona isto?

Questões finais

- Quais são os projetos futuros para a escola?
- O que tu acredita que poderia mudar na escola?
- Como tu te sente como PEFI desta escola?
- Gostaria de corrigir, acrescentar ou dizer algo sobre esta entrevista ou algum assunto tratado?

## APÊNDICE E – Entrevista Transcrita

Data da realização: 18 de dezembro de 2007

Local: Brinquedoteca da escola

Tempo de duração: 58 minutos

Havia marcado a entrevista com o PEFI Rodrigo na semana anterior. Cheguei cedo na escola nesta tarde e fiquei aguardando, como sempre fazia quando chegava na escola, os PEFI surgirem para poder acompanhá-los aonde fossem. Fiquei na sala dos professores escutando muito mais do que conversando com algumas professoras. O Rodrigo chegou e nos dirigimos para a sala onde seria a entrevista. A brinquedoteca parecia um excelente lugar. Acomodei-me em uma das pequenas cadeiras ao redor de uma mesa. Rodrigo sentou do outro lado. Começamos a conversar sobre alguns acontecimentos do dia, o movimento na escola. Está quente e Rodrigo me pergunta se pode abrir a janela. Vou ajustando o equipamento. Deixo as pilhas próximas ao gravador e ao aparelho de MP3. Abro o diário de campo. Percebo Rodrigo em silêncio. Levanto a cabeça e ele está olhando o equipamento espalhado pela mesa. Brinco com ele: - Te cuida Jô Soares! Ele ri e me diz que não sabia que havia tanto equipamento. Disse-lhe que a pesquisa exige certos cuidados com a gravação e a boa escuta para que permita uma boa transcrição, assim como, o termo de consentimento livre e esclarecido. Alcanço o termo para que realize a leitura novamente, já que leu e assinou no início do ano letivo. Ele passa os olhos e enquanto isso eu lhe aviso que vou ligar o gravador e o MP3. Mostro-lhe o roteiro de questões para que ele possa se inteirar do nosso diálogo. Ele brinca: - Isto tudo eu sei responder sô! Rimos e ele me diz que está pronto. Alguém bate na porta e ele diz: - Tem gente! Rimos novamente e após, ele me pergunta sobre o termo de consentimento. Segue a transcrição desta entrevista abaixo, de maneira que a letra F representa Fabiano e a letra R Rodrigo.

Início da gravação: F - Isto aqui é aquele termo de consentimento do estudo que tu assinou lá em março e...

R – Tu sabia que hj era a entrega de boletins?

F – Sim, sim, sabia, Eu vim... eu tive vários desencontros contigo... eu vinha para acompanhar as tuas aulas daí, tu não tava. Aí as gurias “não, não, eu acho que ele volta”. E tu não voltava... Mas tá tudo bem lá?

R – Tá, tá ! Graças a Deus!. A velhinha lá quebrou a perna, a minha mãe...

F – Bah! Quantos anos, Rodrigo?

R – Oitenta e dois, oitenta e três. Ela escorregou no restaurante e quebrou a perna aqui em cima. Aí, tive que andar atrás, né?! Ela mora com a minha irmã, só que a minha irmã também é professora e tem sessenta horas também então... aí, assumimos , né?! Ela assumiu metade do tempo e eu metade do tempo. Foram quarenta dias, foram mais... na verdade foram dois meses de briga, foram cinquenta dias , até conseguir a cirurgia, depois a recuperação. Mas deu, tá tudo bem, graças a Deus, ela tá melhor que eu, tá caminhando.

F – Que coisa boa! Que rápida...

R – Ela é muito boa!

F - Saudável?

R- Ela é muito saudável, muito regrada: mesmo tipo de alimentação sempre, mesmo horário sempre, mesmas atividades sempre, caminhar uma hora por dia de manhã, uma hora de tarde...

F - Que legal! O pessoal aqui ficou bastante preocupado contigo também

R – Eu fiquei muito preocupado... bom, sabe como é que é. E ela não tinha... ela tem o Ipê da minha irmã, quer dizer, ela não tem o Ipê porque ela é... não sei... a minha irmã não paga o Ipê prá ela então, ela não tinha plano de saúde, só o SUS. Então a gente teve que pagar particular e aquela luta pra conseguir colocar ela no Ernesto Dorneles. Aí, ela fez a cirurgia, Graças a Deus pegamos um bom médico. Eu consegui através da Associação dos municipais a inclusão dela... hj é... 20. Hj é 20. Eu sei que no fim deu tudo certo!

F - Que bom! Que bom!

R – Prontinho!

F - Bah, obrigado, Rodrigo!

R - Quê isso!

F – Rodrigo, tu lembra? Meu trabalho é sobre trabalho coletivo. Eu escolhi essa escola porque a SMED me disse que aqui havia um trabalho coletivo e, lá na minha escola que é o Fátima, que é o outro trabalho que não tem o trabalho coletivo. Então, vou só conversar contigo um pouco, fica à vontade para responder o que tu acha que tem cabimento, tá?!

R – Tá, sem problema!

F – Então, tá! Que ano tu te formou, onde tu te formou?

R - Eu me formei na Escola Superior de Educação Física da UFRGS, em 75, 32 anos atrás. Fui colega do Molina lá...

F - E como é que foi teu início como professor?

R – Olha, na realidade não foi, hehe. Eu, embora tenha me formado em Educação Física, eu, nesta época eu trabalhava na Fundação IBGE. Ou logo depois da formatura, aliás, logo depois da formatura eu comecei a trabalhar na Fundação IBGE. Eu fiz um trabalho de licenciamento para eles que durou um ano e aí, eles me contrataram em definitivo pela CLT mas com carteira assinada. Então, eu fiquei no IBGE 3, 4 anos... foi em 76 isso. Em 80... eu entrei no IBGE em 77. Aí eu fiquei até 80. Aí, um colega meu do IBGE “Rodrigo faz um concurso pro Estado, pq tu não faz um concurso já que tu te formou em Educação Física?” Mas eu tava bem no IBGE mas em todo o caso, eu resolvi fazer um concurso por insistência dele pq por mim, eu não faria, continuaria trabalhando na Fundação IBGE. Eu fiz o concurso e fui chamado. Aí, fui chamado pro Estado logo em seguida, em 81, em fevereiro de 81 eu comecei meu trabalho no Estado. Aí, eu trabalhei uns 3 anos como professor e no IBGE. Continuava trabalhando na Fundação durante o dia e como professor à noite. Aí, eu já percebi que o que eu queria era o magistério mesmo. Só que nesse meio tempo aconteceram algumas coisas na família, a minha irmã tinha um cunhado com o qual me dava muito bem e que foram morar em Vacaria. Aí, insistiram, insistiram para que nós fôssemos também porque eles não conheciam ninguém lá. Eles foram morar dentro da estação Experimental de Vacaria. Os dois são zootecnistas. Aí eu fui, me deu a louca, resolvi ir, pedi licença, pedi transferência no IBGE e pedi uma remoção... não lembro bem como era o termo... no Estado. E me concederam e aí, eu fui. A minha esposa que era funcionária do Ministério da Agricultura também conseguiu um local em Vacaria para trabalhar, o Frigorífico Vacariense. Eu sei que fomos para Vacaria. Aí, o mesmo ritmo assim: a minha esposa continuava trabalhando no frigorífico e eu no IBGE lá e dando aula à noite no Estado, numa escola estadual lá. Passamos mais 3 anos lá nesse ritmo, que era maravilhoso, uma cidade tranqüila, 50 mil habitantes...

F – Minha família é de lá. A família do meu avô toda é de lá.

R – Ah é? Tu conhece então?! Uma maravilha, né?! Aí meu sogro teve um ataque cardíaco e faleceu em março... fevereiro ou março. E em seguida, 3 meses depois meu pai faleceu também. Ficaram as duas mães, as duas viúvas aqui em Porto Alegre e nós resolvemos voltar. Só que aí, eu já tava decidido a ser professor. Aí, eu não voltei para o IBGE, eu solicitei minha demissão do IBGE e voltei no Estado, um pouco mais tarde mas já demitido do IBGE. Aí, logo em seguida, aqui em Porto Alegre, já morando aqui, eu comecei a trabalhar numa escola particular... tinha o estado e uma escola particular

por alguns anos. Fiz um novo concurso mas aí para o município e fui aprovado e em 91 eu entrei para no Município. Já era professor do estado há dez anos quando entrei no Município.  
E aí, segui carreira, era o que eu queria mesmo.

F - Como é que foi a tua entrada no município? Tu já veio direto pra cá, não?

R – Sim, quando entrei no Município foi direto pra cá. Eu tive vendo algumas escolas, aqueles trâmites que tem, tu tem uma semana prá assumir e aí tu vai visitar várias escolas, ver a escola que mais te agrada e tal. Eu tinha a idéia de trabalhar na zona sul. Eu trabalhava próximo da minha residência, na Medianeira. Eu trabalhava no Menino Deus então era ali no bairro, né. Mas eu achava o trânsito pra lá muito ruim então eu achava que uma escola na zona sul seria melhor. Porque todo mundo estaria indo quando eu estaria vindo e realmente, é o que acontece, todo mundo tá voltando quando eu tô indo. Aí, eu tive aqui, estive numas 3 ou 4 escolas na zona sul. Tive até na Restinga mas achei muito longe, aí eu estive aqui e foi...é...acho que a primeira impressão é a que fica. E qdo eu vim aqui nessa escola, que era muito diferente do que é hoje, era 2dois pavilhões de madeira, uma coisinha, duzentos e cinquenta alunos, teve uma pessoa que me recebeu, a primeira pessoa que eu vi foi a vice-diretora, que hj ela não tá mais conosco, tá aposentada, a Lea. Ela me deu um baita dum sorriso, me abraçou, disse “ bah, nós estamos precisando de um professor de Educação Física” . Foi aquilo ali que me decidiu, sabe?! Na hora assim, olhar prá ela, ver aquela simpatia, aquela expressividade toda e aquele abraço que ela me deu, eu resolvi ali. Aí, vim pra cá, em seguida comecei a trabalhar aqui. Não vou te dizer que foi fácil, não, não é fácil. Acho que no Estado foi muito fácil porque as coisas no Estado eram e ainda são, eu acho, certinhas...todas...não é certinhas, é bitoladas, tudo da mesma forma, sempre, da mesma maneira então, qualquer um que entra se adapta logo e aqui era o tempo em que a Ester tava assumindo, era o Olívio, e tava fazendo uma boa missão na educação. Tava entrando com o construtivismo e era uma loucura... mudava...tinha que mudar 180 graus todo o conselho de educação. Então não foi fácil. Não foi fácil, eu custei a me adaptar, vou te dizer que foram um ou dois anos tentando, me adaptando mas foi.

F – Mas e o grupo?

R – É, isso aí é importante, né?! Eu não vou te dizer que tinha um bom grupo, Fabiano porque essa vice-diretora fazia a diferença porque o diretor, que é um colega nosso então por ética não vou dizer quem era...

F – Claro...por favor...

R - ...ele era um mau diretor, ele pensava coisas erradas sobre a educação, a filosofia, o conceito de escola dele era bem contrário a minha idéia, sabe?! Então, não é que a escola não fosse boa mas graças a Deus, eu entrei aqui em julho, em dezembro houve eleições e ele saiu e quando ele saiu entrou essa vice-diretora que continuou como vice-diretora, a professora Lea e aí, entrou como diretora uma professora do CATI, veio a ser nossa diretora, excelente professora, excelente pessoa, excelente comandante e que foi quem realmente iniciou a caminhada da Escola. Aí, junto com ela, junto com essa direção entrou a supervisora, que é extremamente conhecida, tu também deve conhecer, que é a Beatriz Sheton, entrou a professora Bete, que se encontra na escola até hoje é uma outra da supervisão. Mais ou menos o pessoal com uma idéia, um conceito, uma definição de como é que devia ser feito, que era parecido, que era similar ao que a Ester propunha. E aí, a coisa andou. A filosofia de escola se definiu ali, com esse grupo diretivo que claro, passou para os professores aí, aconteceu aquela depuração natural, alguns professores que não concordavam com o construtivismo, saíram! Saíram! Não se adaptaram, não se sentiram à vontade, preferiam as coisas antigas, preferiam mandar e os alunos obedecer. Aí começaram a acontecer alguns atritos e essas pessoas, eu acho que é uma depuração natural agradável, eu acho ótimo  
Elas foram saindo. Naquele ano saiu um, no outro ano já eram 2 ou 3 então, ficou um grupo na escola que, não vou dizer 100% mas que quase todos pensavam e agiam igual. Aí, começaram a se criar os nossos lemas , as nossas metas maiores que nós temos até hoje, são as cinco metas que todos professores até hoje seguem e, que são o princípio da escola e esse princípio se mantém. Eu tô aqui desde 91, pelo menos, desde 92 então são 15 anos em que professores foram sendo trocados, a diretoria foi sendo trocada, equipe de supervisão mas essas metas, esses objetivos, essa filosofia de educação permaneceram.

Isso faz com que aconteça na unidade do grupo, isso faz com que se trabalhe e a gente não pára também, né?! Não vou dizer assim que é um mar de rosas, não. Existe atrito, existe briga, as vezes a gente acha que não tá certo, a gente quer mudar e aí, o que a gente faz? Só que aí, o grupo todo faz junto. A gente vai pesquisar, a gente traz palestrante aqui na escola. Eu me lembro que acontece até hoje mas o primeiro ano, acho que foi em 93, nós recebemos um aluno com Síndrome de Down na escola. Foi todo mundo pesquisar sobre Síndrome de Down, todos os professores, nós fizemos um seminário de noite sobre a Síndrome de Down.

Depois em 94 ou 95 nós recebemos um autista, um aluno autista, uma menina, que por sinal tinha uma memória fotográfica. Ela te dizia o nome...no campo, ela dizia o nome científico das árvores. Mas não tinha nenhuma relação com os outros, sabe. Não tinha afetividade, era autista. Fizemos um seminário sobre autismo, foi todo mundo pesquisar, chamamos um médico. Então é esse tipo de coisa que une realmente.

F – As pessoas foram se aproximando aqui e as que foram vindo depois, elas foram de alguma maneira se tornando parte do grupo e se tornando parte de uma idéia.

R – Exatamente. Isso é o mais importante, isso é o que eu vejo nessa escola e mesmo estando no Alberto Jorge eu já convivi com várias outras escolas e eu vejo que não acontece nas outras escolas. Não existe esse tipo de filosofia, eu não sei nem se dá pra dizer que isso é uma filosofia. Isso é um conceito arraigado nos professores da escola. E quando entram professores novos, todo ano entra professor novo, acontece a mesma coisa. Se o professor aceita, assume e concorda e participa e se naquilo, ele fica. Senão, ele pede pra sair.

Que nem no filme: pede pra sair.

É mais ou menos isso.

Isso continua acontecendo. Às vezes chega um professor aqui, que a gente acha excelente o professor, e ele já vem com noção de como a escola haje, funciona. Só que, em 6 meses, ele vê que, ou ele não consegue dar conta ou o conceito que nós temos de Educação é muito diferente do dele. E aí o que acontece? Chega no fim do mês pede pra sair.

Existem vezes, também não vou dizer que não, existe as vezes da direção, que chama o professor junto com o conselho e diz “olha, tá errado, isso não pode ser assim, tu tá fazendo uma coisa que vai contra a filosofia da escola, agindo de outra maneira...”

E o professor se incomoda com isso, né!

Às vezes o professor supera e fica e aí, é mais um a lutar junto! Às vezes não supera e sai. Então, é uma forma de da escola também. Então, acho que isso serve para que a escola tenha essa unidade em termos de educação.

F – Tu era o único professor de Educação Física então, quando tu chegou?

R - Não.

F – Não?

R – Não. Eu cheguei para a tarde, eu cheguei para o CATI, tá?! E havia uma professora, que hoje está no Morro da Cruz lá mas eu sei qual é o nome... não me recordo o nome da escola. Ela lecionava pro...no caso, nós tínhamos aqui na escola, de manhã, sexta e sétima série. De tarde era o CATI, né?! De primeira à quarta série. De manhã tinha quinta, sexta e sétima. A oitava, ela foi instituída na escola em 94. Dois anos depois que a gente tava aqui. Ela era uma escola de primeiro grau incompleta.

F – Incompleta. Que nem aquelas velhas escolas do Estado, né?!

R – Exatamente. E algumas no meio rural que ainda existem, né?!

F – meio rural, verdade!

R – Escola Estadual ... incompleta

F – Fulano da Silva de primeiro grau incompleta.

R – É... Então, na realidade era isso! Então tinha essa professora. O nome dela é Sandra Baril. A Sandra Baril dava aula de manhã e eu entrei à tarde com os pequeninhos então, nós éramos dois professores. Aliás, tínhamos idéias bem opostas sobre educação.

F – Ah é?!

R – É! A Sandra na época em que eu entrei aqui, a gente se reunia as vezes, né?! A Sandra tinha aquela idéia, a Sandra era professora estadual, já se aposentando, 30 anos no Estado,

F – veterana.

R – Veterana do estado! Ela entrou no Município através do Serviço de Esporte e Recreação Pública, o SERP, teve algum tempo no SERP. Então, ela era tradicional, sabe: professor manda, aluno obedece. Professor ensina, aluno aprende. Professor isso, aluno aquilo. E aí até, nós nos “pegávamos” nas reuniões, né! Então, ela me mudou um pouquinho, eu modifiquei ela um pouco. Eu sei que, posteriormente aumentaram as turmas de manhã e aí, eu tive que passar pra manhã, junto com ela no...que na época era o terceiro ciclo, né!

F – Hum, hum

R – e entrou uma outra professora para assumir o CATI à tarde. Aí ficamos nós dois como colegas de manhã e a outra professora... não, e eu lecionava à tarde também pq aí, eu já tinha 40 horas.

F – Já tinha 40 horas...

R – aí eu ficava de manhã, eu e a Sandra. E de tarde eu e as colegas que se sucederam. De tarde aconteceu umas 3 ou 4 colegas que estiveram aqui, saíram por um motivo ou outro: uma se aposentou, a própria Sandra saiu pq foi assumir outra escola pq preferiu ficar com 40 horas noutra escola. Eu tive uma professora Isaura, colega minha que se aposentou que, né... e a Claudia, que tá aqui conosco agora, já há uns 7 anos, eu acho.

F – Como é que é o trabalho de vocês, teu e da Ana na escola? A relação de vocês neste trabalho, dentro deste Trabalho Coletivo?

R – É boa... Bom, falando especificamente da Educação Física é assim ó. A escola aumentou bastante, as turmas aumentaram então, nós fazemos uma divisão das turmas de tarde. Eu fico com os, digamos assim, os mais velhos da tarde, seria B31, B32, B21, B11. Seria o segundo ciclo. E a Ana assume todo o primeiro ciclo. A Ana complementa a carga horária dela fazendo parceria comigo e aí, uma coisa que nós instituímos, que foi a escola que institui também na Rede, que é a Docência Compartilhada, nós instituímos no ano passado e é uma coisa que deu certo. Várias áreas aconteceu isso e fizemos também Educação Física

F – Como é que funciona isso?

R – A Docência Compartilhada é assim: nós juntamos duas turmas ou, às vezes, nem tanto. Uma turma com muita dificuldade nós colocamos dois professores juntos para dar aula para aquela turma, sabe?! Aí, o projeto é um só mas os dois professores atuam juntos e a Docência Compartilhada se deveu também a um seminário que movemos aqui na escola e tal e verificamos a necessidade de acontecer em função do pessoal (tosse) “desculpe!” pessoal de inclusão que nós assumimos. Não tem aluno que chegue aqui e volta pra casa. Não tem mãe ou tia ou avó que chegue aí “olha, tem vaga pro meu filho?” . Sempre tem vaga. Não importa se ele tem extrema dificuldade, se ele é ou se diz entre aspas “normal” ou é doente, cor, nem pensar! Nem credo, enfim, não tem. Vários alunos que nós temos vieram de outras escolas aí, tentando. Em algumas eles foram escurraçados, aceitos e escurraçados e em outras, sequer foram aceitos. Algumas escolas, é impressionante dizer isso, mas tem escola estadual próxima a nossa, que telefona e diz “olha, tô mandando tal aluno porque eu não aceito ele aqui” . Nós aceitamos todos. Aluno que vem pra cá é aceito. Bom, e aí, o que aconteceu? Aconteceu nós começamos a ter muitos e isso já acontece desde 91, alunos abrigados, alunos da antiga FEBEN, que hoje se chama FASE. Aqueles que são das casinhas, não são os de periculosidade, são os menores, entre 10 e 18

anos, nós começamos a aceitar e o contingente é grande desses alunos e todos eles têm problemas, se não comportamentais, emocionais, com certeza tem. Nós começamos a aceitar alunos ditos “doentes”, que eram alunos com Síndrome de Down, hoje nós temos 3 ou 4, nós começamos a aceitar alunos com autismo e nós temos 3 ou 4 autistas, nós temos alunos com deficiência séria de cognição, alunos que não se alfabetizam, alunos que não conseguem sequer falar, alunos com problemas auditivos, não, com problemas auditivos nós não tivemos nenhum ainda, com problemas de fala. Então, em função dessa proximidade de alunos de diferentes que tava entrando, a gente percebeu que não tava dando conta. Se a gente começa a aceitar mas não faz um trabalho diferenciado, não resolve a vida deles. Ele vai passar por ti como passaria por qualquer outra escola. Então, esses alunos exigem muito mais atenção. Exigem estudo, exigem pesquisa e exigem atividades. Tu tem que trabalhar com eles de uma forma que tu atinja, que tu faça ele desenvolver, que tu faça ele produzir e se superar. Então, pra algumas turmas, quando existem muitos alunos desses, é muito difícil, um professor sozinho não dá conta. Aí, o que acontece? O professor se preocupa com aqueles que ele consegue durante um período de aula, um módulo, um... E os outros passam batido. Então, pra evitar isso a gente começou a pensar, nós inventamos... nós inventamos a lei dos módulos, que eram de 1 hora, 2 horas, integramos às vezes, vários professores de várias áreas na mesma turma, trabalhando num dia, uma coisa, noutro dia, outra. Um dia, uma coisa de uma área, outro dia, outra coisa de outra área. E lançamos os projetos, eram vários professores, de várias turmas, com um projeto só. E terminamos o ano passado, depois de um estudo, algumas experiências que nós vimos, não do Brasil mas da Espanha e Portugal, a gente resolveu pensar na Docência Compartilhada, que era uma forma de aceitar e trabalhar com muito mais eficácia e eficiência com uma turma com problemas, muitos alunos com deficiência.

Então, na realidade é isso, e na tarde, eu comecei a falar isso por causa da Ana, então, a Ana faz comigo, Docência Compartilhada com 2 turmas. A B 31 que é de saída, e uma antiga BP, só que a BP, nós mascaramos de B32,, claro. Por causa daquela taxaço de Bp, de BP...“ah, quem tá na BP é burro” “ esse aí, não aprende nada” por isso que vai pra BP.

Então, para nós quebrar isso, nós transformamos no ano passado, a turma BP em B 32. Aí, o que é que nós fizemos, nós juntamos a B31 e B32 na Educação Física e trabalhamos juntos e a Ana, que na realidade é uma turma BP, com vários alunos com problemas, com uma B31. E isso acontece com outras áreas também. A denominação de BP nós tiramos para todas as áreas. Nós fizemos um trabalho de aproximação, uma coisa lenta, não foi de uma hora para outra. Nós chamávamos, nós fazíamos congressos. Tinha congresso na escola aí, a B31 e a BP se juntavam para participar do congresso. Aí, se definiam tema naquele dia, os professores e as duas turmas trabalhavam juntos. Isso quando elas eram B21. Aí, a B21 se transformou em B31 e a BP, deixou de ser BP e se transformou em B32 aí, como a gente já tava meio acostumado nos congressos a trabalhar juntos, deu certo. Aí, eles aceitaram, entre eles, que trabalhassem juntos, várias horas.

Então, espanhol, às vezes, trabalha junto com eles. Ciências e Português, às vezes, trabalha junto, as duas turmas. E Educação Física também trabalha junto.

F – Que legal! Eu vi duas ou três aulas assim. Muito legal. Mas o que é trabalhado nesse dia, na aula de Docência Compartilhada?

R – Na realidade, assim ó, eu vou te falar da minha área, da área de Educação Física. Nós não trabalhamos nada muito diferente do que trabalharíamos normalmente. Só que aí, o que é que acontece? Eu posso desenvolver uma atividade que, vamos dizer, 90% da turma participa e produz sem problema, enquanto a Ana, consegue se ocupar daqueles 10% que não consegue. Então, ela dá uma ajuda extra para aqueles 10% . Na aula seguinte a gente faz o contrário. Teve aula de... cada um na sua área... música não é comigo. Então, um dia a Ana faz uma aula de música, então ela dá aula de música e o que acontece? Tem 90%, como sempre, que vai acompanhar bem a aula dela. Tem aqueles 10% de alunos que não consegue. E aí, eu estou disponível para aqueles. Aí, eu mostro, entende, eu fico num tét-a-tét, eu to junto com eles “não, não pula assim, pula assado” , “quem sabe, tu faz isso, não faz aquilo” . Outro dia, eu vou fazer um futsal na quadra. 90% da turma vai fazer ...

F – e onde entram as meninas?

R – As vezes junto e as vezes separado. A idéia, a idéia nossa é trabalhar junto. Mas quando chega na B31 e na B32, o que é que acontece? A compleição física fala mais alto. Os guris já são, normalmente, não digo sempre mas, normalmente eles já são mais fortes, mais rápidos e mais ágeis que as gurias e aí, o que acontece? Eu fiz algumas experiências de

Continuo fazendo, de eles jogarem juntos,  
 Machuca com mais gravidade, uma quebrou um dedo, a outra quebrou  
 Pq eles vão entrar numa bola com a mesma virilidade, tanto guri quanto guria mas ele é mais rápido e ele é mais forte. Não dá! Não dá pra escapar disso.  
 Então eu comecei a separar. De vez em quando, quando é uma coisa recreativa, todo mundo junto. O aquecimento, todo mundo junto. A parte principal é que aí, as vezes, eu fico com as gurias, a Ana fica com os guris. Ou eu fico com aqueles que têm mais problemas ou ela faz a atividade dela, a que ela se propôs naquele dia, o conteúdo e eu fico com os que tem problemas. Dessa forma é que a gente age na Educação Física.

F – que legal! Bah, uma bela de uma experiência essa!

R – Olha, deu certo, Fabiano, vou te dizer que eu fiz um segundo e um terceiro ciclo também. Cara, se não fosse isso aí, esse ano, eu tava roubado.

F – Por que?

R – Porque nós pegamos turmas muito complicadas.

F – é?

R - Não por causa da inclusão, vou te dizer sério, não por causa da inclusão...

F – Disciplina...

R - ... não por causa da dor mas por causa da adolescência. De manhã, no terceiro ciclo, C30, C20, é tudo gurizão que tem entre 15 – 18 anos, sabe? A indisciplina, a violência, o pouco caso da escola é terrível! Então, pra trabalhar sozinho com uma turma e ainda tem aquele monte de alunos de inclusão fica difícil, mas é possível quando estamos os dois juntos. Então quando junta tudo isso, cara, numa turma de adolescente C30, tem entre 16 e 18 anos. Meu Deus do céu! Aí, tu não trabalha. E com 2, facilita bastante. Bah...aí assim ó, até, tivemos, tanto eu como a Ana tivemos no ano passado, tivemos esse ano com absoluto êxito. Pelo menos pra mim, acho que foi com êxito, trabalho ecológico, nós montamos uma sementeira...

F – Aquela que tu me mostrou no início do ano?

R – Exatamente! Nós montamos. Tu não estavas aqui na inauguração da escola, foi no mês passado? Foi a inauguração oficial da escola, no mês passado.  
 Naquele dia, eu distribuí 240 mudas de frutíferas.

F – Aquelas tuas ali, de baixo?

R – Ahã! Exatamente!

F – Legal!

R – Tudo aquilo

Tu vai lá agora, nós podemos ir lá, tu vê, não tem nada. Tá zero!

Tudo o que eu tinha, eu dei. Eu tinha muda de tomates, dando tomate dentro das caixas de leite. Coisa incrível! Uma senhora quis me comprar. Não, quis que eu desse, eu disse “ não, mãe, essa aqui tá só pra chamar atenção”. Tinha 3 tomatinhos.

-não, mas eu quero comprar

-não mãe, mas não dá prá vender

- te dou 5 reais.

- não mãe, não é pra vender.

- te dou 10 reais.

Ela queria comprar a caixa de leite com o tomateiro junto por 10 reais.

Eu disse:

- infelizmente mãe, vamos fazer o seguinte ó, quando terminar a festa, a senhora vem aqui que eu lhe dou, não vou vender. Mas não vou dar agora porque ele é o chamariz.

E realmente, a gente botou ali, tinha uns 6 ou 7 alunos comigo, botamos as classes e ele ficou bem na frente. Todo mundo vinha e “que coisa mais linda!”. E aí eu tinha, a maioria, eram mais de 100 mudas de mamoeiro, eu tinha maracujá, umas oitenta mudas de maracujá, tinha, além do mamão e do maracujá tinha... acerola não consegui tirar acerola. Deu araquá, tinha mudas de araquá, ameixa,

F – Araçá amarelo, aquele ou...

R – Sim, araçá amarelo! Isso foi uma professora...

F – É uma fruta silvestre.

M – Sim, é uma fruta silvestre. Antes tinha em maior quantidade, quando tinha mais terrenos baldios agora, não tem mais.

F – É.

R – Então assim ó, daqui não dá pra ver mas aqui embaixo tem 2 araçaceiros plantados, nesse canto aqui e lá...

F – Eu me lembro...

R - ...plantei dois

F - Tava mostrando para uns professores de uma escola estadual, eu acho.

R – ah, é verdade.

F – Ficamos a tarde inteira com eles ali

No canteiro lá perto da ...lá de cima aquele.

Depois aqui das mudas, né!

R – isso, ahã! Então assim ó, foram 240 mudas e a última... quando começou a festa , a festa começou eram 8 horas, 8 e meia e terminou meio-dia. Ao meio-dia, Fabiano, tinha uma muda de maracujá, aí, uma das alunas que tava doando “professor, pra não ficar nenhuma eu vou ficar com essa”, eu falei “ pode levar” . Foram as 240.

F – E a senhora veio pegar o tomateiro?

R – Veio pegar, sem dúvida! Aí, entreguei o tomateiro prá ela. Então assim ó, a B31 e a B32 que eu tenho Docência Compartilhada com a Claudia, foi uma das que mais me ajudou. Fizemos este tipo de trabalho com eles

Por que? Porque daí eu vou pra quadra com uma turma e a Claudia consegue fazer o trabalho de plantio, rega, manutenção, cuidados. Noutro dia a Claudia vai fazer uma atividade lá, enquanto ela tá fazendo, eu, com alguns alunos posso fazer esse tipo de trabalho. Então, foi que prestou...

E no terceiro ciclo também.

F – Funciona bem?

R – Funcionou. Só não funciona com os pequenos. Mas funcionou. Funcionou, nós temos uma CT, de manhã que são todos, praticamente, todos os alunos que tem dificuldade. Todos! Tem uma menina com Síndrome de Dowm, 3 ou 4 com déficit gravíssimo de atenção, tem um que tem deficiência de fala, não consegue falar, então são alunos-problema, uma turma-problema. Eu com a professora de Ciências começamos a fazer esse trabalho com eles também. Olha, foi ótimo, foi excelente, nos ajudaram muito, desenvolveram, produziram, quer dizer, demonstraram interesse, alegria e prazer em fazer. Então deu. Tentei com os adolescentes também e consegui conquistar uns 3 ou 4 para o trabalho, para esse tipo de trabalho, o resto “eu não vou fazer”.

E saímos, íamos para o parque Imperial juntar lixo, ver mudas, pegar essa...onde tem mato que fica aquela camada de folhas mortas. Então aquilo ali a gente mistura na terra, dá um ótimo composto. Então nós íamos lá no Imperial juntar aquilo, já fazia um trabalho de limpeza no parque, a gente juntava tudo que era de lixo que achava por lá. Com os adolescentes também não funcionou.

F – Legal!

R - Mas funcionou! Então te digo assim ó, a docência compartilhada em algumas turmas, ela é extremamente necessária, fundamental. Na maioria das turmas e todos os professores agora tão aí, cada um com a sua turma, lidando como pode, né?!

Mas para algumas turmas, é fundamental a Docência Compartilhada.

F – É uma forma de trabalho coletivo, né?!

R – exatamente! E de melhorar o rendimento dos alunos. Vamos ver se a gente consegue encarar, a coisa tá enfeitando, o ano que vem, eu não sei se vai ser possível.

F - Por causa da mudança da gestão?

R – Não é por causa da mudança da gestão mas é por causa da SMED porque cada vez, cada vez a SMED se preocupa mais com números e menos com qualidade. E quando eu falo em números eu não falo só no número financeiro, falo na carga horário de professor presente. Carga-horária tem que estar completa com turma, entendeu?! Aí, se tu tem tua carga-horária completa com turma, como é que tu vai ter ânimo, disposição e calma pra raciocinar e montar projeto? Então, esse ano, que vem, 2008, não sei se vai ser possível. Não sei nem se vai ser possível o compartilhamento de docência. A nossa direção tá brigando, tá tentando porque a própria SMED já veio aqui, acompanha os nossos conselhos de classe, vê a importância do troço, viu como é, realmente importante, como é que é para os alunos. Então, talvez, a gente consiga alguma coisa de Docência Compartilhada. Agora, tá apertando muito na questão de carga-horária.

F – Querem 40 horas, aula.

R – É, é. Não ou te dizer que é as 40 horas mas vou te dizer assim ó, o professor tem que estar com a carga-horária fechada. Aí tá, mas e o projeto? E a oficina? “Isso, se puder, se puder”. A prioridade é carga-horária fechada. Aumentar o número de alunos por turma. Nós conseguimos, em função de nós termos uma escola inclusiva, nós conseguimos turma, numa CP por exemplo, que não tinha nenhum índice. Agora, tem escolas, tem escolas que não tem isso. Como não se julga inclusiva, não se diz inclusiva, realmente, então, é 25 alunos é o mínimo de alunos por turma, mínimo. Tem turmas com 30, turmas com 35. Esse ano nós temos, já tivemos 4 turmas que tinha mais de 30 alunos. Mais a inclusão da escola, tinha 15 então isso facilita um pouco mas não é só isso. Tu quer qualidade? Tu tem que ter turma equena. Tu tem que te reunir com um colega, montar um planejamento, tem que ter a tranquilidade pra ver o que tá faltando. “Não, hoje eu tenho uma hora livre, vou dar uma caminhada na escola pra ver o que tá acontecendo. De repente tem um vidro quebrado, tem uma cerca que se foi, que tem que ser feito. Só que se tu tá dentro da sala de aula ou tá na tua aula, tu não percebe isso. E aí, foi uma briga... a nossa direção aí, depois já tivemos reunião e depois o acerto de carga horária na SMED, isso foi muito difícil. Estamos batalhando mas foi mais difícil ainda. Então, isso aí, complica bastante, né! Quando tu começa a querer de toda uma rede, que o professor tenha carga-horária fechada com o aluno não pode querer que seja um trabalho tão qualitativo quanto aquele onde o professor tem tempo pra pensar, tem algumas horas livres prá montar alguma coisa, pra se reunir com o colega. Eu espero que consiga reverter... (longa pausa)

F – Reverter essa posição?

R – Eu espero mas eu acho difícil. Por exemplo, a minha carga-horária...eu já sei. Eu tô ferrado!

F – É? Porque?

R – A direção me chamou, porque de manhã nós tínhamos 7 turmas. Não, são 5 turmas e eu tenho mais 2 de Jardim. De Jardim é uma

Então eu tinha 7 turmas que eu atendia de manhã. Sou só eu de manhã.

Vão aumentar 2 turmas em função do número de alunos, vão aumentar 2 turmas. Só que não vai vir outro professor. E continua sendo eu, a dar conta agora, de 9 turmas. 7 turmas regulares do terceiro ciclo e mais o Jardim...

Prá que isso fosse possível, o que aconteceu? Eu não posso vir só 4 vezes, como eu vinha.

Eu tinha segunda-feira, era a minha folga. Eu tenho uma filha que mora em SC, até aproveitava o final de semana, quando tinha uma sexta-feira, eu ia e voltava na segunda de manhã cedo. E agora, não. Em 2008 eu ou ter 5 manhãs de aulas. Não mais 4 manhãs e 4 tardes. Vou ter 5 manhãs e 3 tardes. E é uma questão óbvia, uma questão prática, eu tenho que me adaptar, eu tenho 40 horas na Escola, e com 4 manhãs eu não conseguia fechar a carga-horária das 9 turmas, entendeu? Então tem que ter 50. Bom, isso é uma coisa que vai complicar a minha vida particular. Não vou ter mais a segunda de

manhã que eu usava para fazer pagamentos, ou pra quebrar galho ou pra visitar a minha filha e voltar de Ingleses.

Isso já vai ser um motivo de stress mas tudo bem, topei. Aí, eu vou ter 3 tardes.

Só que nas 3 tardes que eu vou ter que são junto com o terceiro ciclo e o primeiro ciclo onde está a Claudia, as 3 tardes, quando tiver uma reunião, as outras duas eu também vou, para pegar as mesmas turmas que eu tenho esse ano, vou

Sabe, são turmas fechadas. Não tenho folga, não tenho janela, tenho aula.

Então, quer dizer, das duas maneiras, tanto de manhã, pela perda da minha folga segunda-feira, como de tarde, tendo só 3 tardes na escola, sendo uma, que é reunião, eu vou estar com carga-horária fechada. Então aí, eu vou perder, vou perder assim, um tempo que eu acho precioso e gratificante, que é o tempo de planejamento. É o tempo de, "pô, não tenho aluno agora, tenho 60 minutos agora Tu relaxa, né?! " Ah, eu tenho que combinar com a Ana sobre de tarde que nós vamos fazer aquele passeio no Imperial. Então, vou lá onde a Ana deve estar dando aula com a turma dela

"Ana, não esquece que amanhã nós temos aquele passeio que nós combinamos semana passada".

"Ah, eu tinha esquecido, Marcos!". Tu faz isso, naquela hora janela. Eu não vou ter. Então, não sei. Eu não sei como é que vai ser.

A sementeira, trabalho que desenvolvi também, ai ficar prejudicado. A sementeira, ou te dizer ó. Nós já pedimos o ano passado, 5 horas. Não é pra mim. Eu quero 5 horas pra projeto ecológico, não é pra mim, é pro professor que estiver disponível. Não ganhamos. Não ganhamos as 5 horas pra ecologia, pro projeto ecológico. Aí, o que acontecia? Grande parte não, mas boa parte do tempo que a gente envolvia com plantio, com sementes, com cuidados, eu fazia no horário do almoço, o horário que eu fico na escola, sabe?! Eu almoço na escola entre meio-dia e 13h30

Eu tô na escola. Então eu almoço e o que eu vou fazer? Eu vou regar as plantas, eu vou verificar como é que elas estão, já faço um levantamento pro dia seguinte. "bah, essas daqui eu vou deixar pra molhar amanhã quando estiver com o jardim porque daí eu trago a gurizada do jardim e to fazendo um trabalho de conscientização neles,

Só que um dia eu faço aqui, outro dia eles fazem lá na área deles, outro dia eles fazem lá na frente então, eu fazia isso, ficava na escola do meio-dia às 14h. Como eu já vou estar sobrecarregado com tudo

Sem a minha folga, sobrecarregado com o turno de tarde, muito provavelmente Fabiano, eu não vou ter disposição

Pra fazer o trabalho

Horário de almoço também. Então é assim ó, uma coisa, leva à outra.

F – Então a administrativa lá da SMED com essas limitações da escola ao afetar significativamente.

R – Com certeza, com certeza.

F - E o trabalho coletivo também.

R – Eu acho que sim. Com certeza porque assim como eu acho que eu não vou conseguir fazer Docência Compartilhada com a Claudia, de tarde, eu também acho que não vou conseguir fazer Docência Compartilhada com a professora de ciências. Em função de que a carga-hor[ária dela, assim como a minha, vai estar fechada com

E tu consegue fazer Docência Compartilhada quando tu tem janela e tu pode jogar os horários, sabe?! Tu joga. "Mas não, olha aqui. Vamos botar aqui Ciências e educação física? Não, Ciências tem uma janela segunda-feira, o Rodrigo não vinha segunda-feira, ele vai vir. Só que ele tem uma janela na segunda-feira então faz a Docência Compartilhada com Ciências" Isso aí até dava prá fazer. Só que, se eu tiver essa janela

Eu não vou ter como ser recompensado pela escola

Porque aquela janela, se eu tenho um horário fechado e se eu tenho uma janela na segunda-feira, com certeza, terça, quarta, quinta e sexta eu não tenho. Vai estar faltando aquele período ali. Então eu acho que, até a Docência Compartilhada do terceiro grau vai sair prejudicada e nós tínhamos Ciências com Educação Física, artes e língua Portuguesa, música e língua Portuguesa. Sabe, nós tínhamos várias

F – Várias aproximações...

R – E eu acho que há um excesso de turma também. Não há um excesso de turma, só que a SMED cismou .

Professor. Não, professor tem carga-horária então vamos fazer só que aí, atinge o limite máximo de carga-horária do professor, né?! Então, eu acho que vai ser difícil. Aí, que a gente vê assim... é uma coisa meio anti-ética que não vou falar mas aí que tu vê quando uma gestão tem um discurso e uma prática, né? Podem falar muitas coisas do PT quando o PT foi gestão na educação, eu falo especificamente, na Educação. Mas o discurso e a prática eram convincentes. Os dois eram compatíveis e eram coerentes. E nós já tivemos PDT na prefeitura e a gente viu que o discurso era um e a prática era outra. E agora nós estamos há dois anos com o PMDB. No primeiro ano me pareceu muito bom. O discurso

Depois

Com o pé atrás com o PMDB. O discurso da secretária, que é a atual secretária era muito bonito, um discurso convincente e muito... a filosofia parecida

Secretaria da educação e no primeiro

Mas aí

E aí começa a transparecer as coisas que realmente tem importância para aquela

É o setor econômico, é o setor financeiro, enfim né...

Aí, o desânimo...

Aí a prática começa ... Nós já tivemos o nosso prefeito, que é do PMDB e que realmente não dá pra dizer que foi um bom prefeito para a educação, não dá.

este ano, este ano...

F – Até tirou, né?!

R – este ano nós tivemos uma coisa que não acontecia há 10 anos. Este ano nós tivemos greve no ministério Público Municipal. Fazia muito tempo, fazia 10 anos que a gente não tinha greve. Isso ele conseguiu, que dizer, não vou dizer que foi ele que conseguiu, pode não ter sido só ele mas ele fez a parte dele, uma grande parte. Há 10 anos não tinha isso.

F – E a escola parou total aqui, né? Eu estava no dia em que vocês...

R – Parou total.

F – Consenso né Rodrigo?

R – Aqui parou total!

F – Como tu vê isso?

R - Maravilha! Decidimos junto com a comunidade também. É, eu acho que qualquer grupo é bom dizendo assim ó, quando o pessoal tem uma liderança tática, todo mundo senta, todo mundo expõe suas expectativas, seus argumentos e depois faz uma votação e aí, todo mundo aceita e...e foi o que a gente fez

F – Que legal!

R - nós paramos. Claro que, N problemas depois por conta da greve, né...

F – Claro, claro...

R – total! Tudo, tudo, tudo, tudo

F – ajeitar calendário...

R – Foi uma loucura! Foi uma loucura mas foi uma coisa assim ó, que há 10 anos os professores não se viam compelidos a fazer. Com essa administração, se viram compelidos.

Não, não é.

Não é só pq a administração é diferente. É pq a administração não

Educação, né?!

Não bateu que digo é, o discurso foi um e a prática foi outra.

F – Ahã, ahã.

R – E que seria o básico, que seria os reajustes de salários, né?! Isso é o básico

Até isso não deu certo, o discurso foi um, a prática foi outra e aconteceu o embate e nós chegamos ao absurdo, 17 dias de greve. Nunca teve isso! 10 anos sem ter greve! 17 dias de greve no segundo ano do PMDB mas enfim, então, isso complica. Com certeza, complica a Educação como um todo e complica nos pequenos espaços, os pequenos nichos da escola. Cada escola particular faz de um jeito, uma sente menos, outra sente mais. A nossa escola é uma escola extremamente comprometida, é uma escola onde todos pegam juntos, onde a preocupação maior é sempre o aluno, então, qdo tu ta, nesse ritmo fechado, todo mundo nessa direção,

Qdo vem um problema administrativo, um problema técnico, um problema financeiro, que afeta a estrutura da escola, essa escola sente mais. Aquela escola que tem um ritmo, que ta sempre no mesmo ritmo, essa sente menos. Essa é mais adaptável, né?!

F – E A comunidade, aqui tem uma boa participação, né Rodrigo?

R – Olha, vou te dizer Fabiano, a comunidade, ela já foi bem mais participativa. É uma coisa estranha mas é verdadeira. Quando tu tem uma escola de madeira, a madeira ela separa muito menos do que um de pedra. E é incrível, a gente observa isso aqui. A nossa escola era pequenininha, era desse tamanho, com 2 pavilhõezinhos de madeira. Nós tínhamos todo os pais dentro da escola porque fazia parte do dia-a-dia, não tinha um entendimento físico, a madeira não é

As vezes um tava passando, batia na parede do lado de fora, vinha aqui pra dentro, aí tava lá a diretora lá dentro, o pai abanava a diretora “oi, tudo bom!” . Porque era só bater e a diretora ouvia lá de dentro, né?! Então, os pais estavam sempre aqui. Aí, depois nós aumentamos a escola. Nós ganhamos o terreno do lado, nós tivemos os dois pavilhões de fibra e cimento. Fibra e cimento. Aí, ficou mais chique! E já não era tão participativa a comunidade. E agora, nós temos uma escola ótima, ela vai fazer, ela foi inaugurada no mês passado mas ela tem, ela vai fazer 2 anos. Eu acho, pro meu gosto, ta muito menos participativo, os nossos pais do que 3, 4, 5 anos atrás. Então eu acho, assim, que tem alguma coisa a ver sim, com as paredes.

F - estrutura

R – é...

F - estrutura física.

R – é fecha. Ta enorme agora. A escola tem 2 andares, ta bonita, ta longe. Antes, a direção ficava a dois passos da rua. Olha a distância que ta a direção agora. Tem que caminhar todo aquele corredor de entrada, deve dar uns 30 metros...

F – talvez a pessoa passasse só pra dar um “oi”, hoje não.

R – isso aí! Nós tínhamos do lado onde nós ganhamos... onde é a quadra hoje, a quadra foi inaugurada em 96 então nós fizemos durante 3, 4 anos onde é quadra, era o estacionamento dos professores. Então, os professores estavam chegando para estacionar e já estavam os pais dos alunos ali. O pais chegavam, já batiam um papo com os professores, já entregavam os alunos. Era o jardim, era a 11, a 12. Entregava, largava o ... o professor saindo do carro já recebia o aluno. Agora, não tem mais estacionamento pra nós então, nós ficamos lá numa rua de trás, Nós ficamos pra baixo, eles já não tem mais a visão dos professores, os pais não vêem os professores, quando vêem os professores é dentro da escola

Então esse tipo de coisa assim, eu acho que esse tipo de coisa reflete, cara. Isso reflete. Era do lado, era do lado. Era 2 passos, onde tu vê aquele muro de cimento lá, lá na frente...

F – Onde tem o areião?

R – Ali.

F - de areião?

R – Isso, isso! Tinha a biblioteca... era a primeira coisa e do lado da biblioteca era a secretaria  
Era lá na frente, lá na frente. Tu entrava na escola, tu tava na biblioteca e tu tava na secretaria  
Agora, eles têm que entrar lá, tem que fazer todo o corredor, tem que dobrar à esquerda, tem que  
vim pro outro corredor até chegar dentro da escola onde é a Secretaria. Pra falar com a diretora, que é  
depois da Secretaria,  
Então, eu acho que isso aí influi cara, isso influi. Isso dá uma  
Falta sensação para os apís, eu acho. A escola é linda, maravilhosa, grande, tem quadra, é de...largam  
lá na frente, quando largam, né?! Se despedem “tchau!” e fica por conta do aluno aqui dentro. Eles  
têm a sensação de segurança, que o aluno tá seguro aqui dentro. Tem portão, tem guarda lá na  
frente, tem portão nos fundos, o portão fica fechado nos fundos. O prédio é todo fechado. Tem uma  
época que não tinha. Eu me lembro que aqui, esse mur que tu ta vendo, enorme, era uma cerquinha  
de madeira cheia de chuchu. Cerquinha que batia no peito. Então pulava pra lá, pulava pra cá. E a bola  
pra lá, vinha bola pra cá. Do outro lado a mesma coisa. Então, na realidade, infelizmente, isso vem  
contra o nosso projeto de  
Mas a escola enquanto estiver maior, mais bonita, mais financiada ela é.

F – Ficou um pouco

R – Eu acho, eu acho. Ficou  
Os pais, eles ficam com um certo, eles tem um impedimento a mais, digamos assim, né? Uma escola  
pequena, uma escola aberta, uma escola que não tem muro, que não tem cerca, que não tem portão,  
com certeza, né?! Convive muito melhor com os outros.  
Mas desculpe ter

R – Eu acho que nós temos a média, a medida desse convívio com a sociedade, com a nossa  
comunidade, são a entrega de boletim, são a concepção do calendário escolar no início do ano. E a gente  
vê, a gente percebe que vem menos pais pegar os pareceres dos alunos, vem menos pais pra  
conversar, vem menos pais participarem da concepção do calendário escolar. Isso a gente percebe.

F – Só um professor como tu, na escola, é que consegue ver isso.

R – Ah, sim

F - Uma professor que entrou há 2, 3, 4 ou 5 anos não enxerga.

R – Ah, não. Não se dá conta. Aí, realmente, não se dá conta. Não sou só eu, né. Nós temos alguns  
professores, não são muitos, mas alguns professores já tem toda essa caminhada...

F – Essa trajetória

R - ... essa trajetória...Inclusive tem a professora Bete, da Supervisão. A professora Tânia, de História,  
a professora Margarete, de Artes, que são anteriores à mim, na Escola. Elas pegaram o início do início.  
Quando nem era escola – rsrs - na realidade assim ó, isso aqui era uma escola estadual, ela tava  
Aí ela foi fechada, ficou o mato tomando conta, o  
Fizeram uma nova escola de tijolo á vista maravilhosa lá embaixo, que chamamos de Paraíba e aí, a  
comunidade aqui botou o pé na porta, limpou a escola, abriu tudo e foi lá na SMED. Chegou na SMED e  
disse “ó, nós queremos aquela escola lá” Aí foi transformada em escola mas isso foi em 87. Eu entrei  
aqui em 91 e desde 90... eu sei, que em 90, os alunos da escola tinham aula lá na Igreja, lá em baixo,  
porque estava sendo feito um pavilhão de madeira com 4 salas de aula, sabe?! Tinha um pavilhão que  
era a secretaria, a biblioteca, a direção, e o segundo pavilhãozinho de madeira foi feito quando a  
escola já tava funcionando mas os alunos tinham aula lá embaixo. Lá na... como é o nome daquilo  
ali... Menino Jesus de Praga. É aquela paróquia ali de baixo.  
E os professores também. Durante 8 meses a aula foi lá enquanto aquele pavilhãozinho de madeira  
estava sendo erguido. Isso foi em 87, 88. Foi antes de eu chegar aqui. Tem alguns professores que,  
claro, que se tu conhece, tu participou de toda essa trajetória, tu tem muito mais autonomia e

conhecimento para perceber tudo o que aconteceu. Mas de uns tempos pra cá, ainda tem uma meia-dúzia de professores que ainda são daquela época.

F – Que legal, Rodrigo! Rodrigo, pra gente finalizar então, o que tu gostaria de acrescentar sobre trabalho coletivo, sobre a escola, enfim, algo que tu gostaria.

R – O que eu poderia dizer sobre trabalho coletivo? O coletivo, é uma coisa que a gente fala muito e todos nós temos consciência do que se seja, quer dizer, a gente acha que tem consciência do que seja, né?! Mas na realidade, o trabalho coletivo é muuuito maior, ele é muiito mais simples, ele é muito mais complexo e ele dá muito mais trabalho que o individual. Então, a nossa tendência, Fabiano. Mesmo que a gente se julgue um extremo democrata, uma pessoa de altíssimo nível, com ótimas relações de trabalhos sócias, a gente tem que pensar duas vezes quando diz “olha, eu trabalho com trabalho coletivo” porque a tendência natural das pessoas é ir pelo mais fácil e o mais fácil é ir tudo por ti mesmo, né?! O trabalho coletivo é muito difícil, é muito complicado e a gente tem que estar reciclando e renovando a cada dia, tanto na discussão, tanto no debate quanto na reflexão, sozinho. Pensando sobre o que aconteceu naquele dia, o que é que pode ser mudado, o que pode permanecer, a tua relação com o teu colega é tão ou mais importante do que com o teu aluno, porque senão, tu não consegue trabalhar o coletivo. Agora, eu continuo acreditando que, pra educação, não existe, não tem mais como, é impossível, tu trabalhar sozinho. Tu imaginar, que tu como professor vai resolver o problema dos alunos que são tu vai sanar as dúvidas deles, tu vai transmitir o conhecimento necessário pra eles, tu vai te relacionar suficientemente bem com eles. É impossível! Tu sozinho não vai conseguir fazer isso. Se tu acha que vai, abandona o magistério por que é, é só pro coletivo. Só pro coletivo, senão, não dá. E o coletivo também, tem que perceber que o coletivo não é tu e os teus não são teus pais professores. Coletivo é tu e os teus alunos assim como, tu e os pais dos teus alunos, assim como tu e os amigos dos teus alunos, por que todo mundo tá junto no barco e todo mundo tem que pegar junto senão, não tem o coletivo. Era isso que eu queria dizer.

F – Muito obrigado, querido! Olha, excepcional! Muito bom! Valeu!

R – valeu! Te agradeço a oportunidade de estar aqui!

F – Bah, não... eu fiquei encantado com a escola, né... e com todo esse processo...

R – Quem sabe daqui há uns dois anos, heim?! Tu não quer vir pra cá?

F – Não porqu eu moro muito longe, né?! Eu moro lá no Bourbon Country...

R – Eu daqui a dois anos quero sair.

F – Tu tá te aposentando?

R – Ahã!

F – Bah, Rodrigo! Que bom!

R – Dois anos e três meses e ...

F – Tomara que não te judiem no ano que vem.rsrtrs

R – Boa. Boa... Risos... Nós fizemos uma auto-avaliação agora, na semana passada... na semana passada nós fizemos a avaliação do semestre. Aí, a avaliação é assim: 3 coisas que você gostou nesse ano, 3 coisas que você não gostou... não, 3 coisas que você conseguiu e 3 obstáculos que você superou. E aí eu botei que um dos obstáculos era continuar gostando do que eu faço Mas eu botei “mas eu continuo gostando” eu ainda gosto. Por que se tu não gostar então, tu sai fora.

F – vai pra praia dos ingleses que é bom, né!

R – Com certeza, eu penso nisso mas daqui a dois anos ainda. Agora,

Larguei o jogo! Ainda continuo gostando!

F – Bueno Rodrigo, valeu a entrevista. Muito obrigado e...

R – Bom, foi boa né? A gente nem viu o tempo passar e eu até esqueci do gravadorzinho... Boa, boa...

F – Obrigado novamente e te retorno em seguida com o material.

R – Boa sorte com o estudo.

F – Obrigado.

Desligo o gravador e o MP3. Começo a guardar o equipamento e Rodrigo vai fechando a sala. Conversamos sobre a bonita vista daquele lado da escola e ele me diz temer que um dia isto esteja ameaçado pela especulação imobiliária no bairro. Saimos caminhando lentamente pelo corredor da escola. No caminho encontramos a Bibiana. Ela nos acompanha até o portão conversando sobre sua saída. Comento que gostei de fazer as entrevistas. Acredito que conseguimos construir bons diálogos. Porém, acredito que poderia explorar mais alguns aspectos que talvez tenha me passado...

## APÊNDICE F – Entrevista Transcrita

Data da realização: 27 de dezembro de 2007

Local: Residência do PEFI Maneco

Tempo de duração: 55 minutos

Porto Alegre, 27 de dezembro de 2007. Marquei a entrevista com o PEFI Maneco há duas semanas atrás. Liguei hoje pela manhã para confirmar nossa entrevista em sua residência às 14 horas. Já em sua residência, nos acomodamos na sala de estar. Conversamos sobre diversos assuntos. Mostro-lhe o termo de consentimento livre e esclarecido que já havia assinado anteriormente. Pergunto-lhe se posso ligar o equipamento de gravação. Com sua concordância iniciamos a entrevista às 14 horas e 35 minutos.

F – Como tu viu aí, o trabalho é sobre trabalho coletivo. Trabalho coletivo dos professores de educação física. Eu quero saber o que os professores pensam e como eles constroem o trabalho coletivo. O trabalho coletivo esse que é a proposta pedagógica, né, do projeto. Então, to fazendo a pesquisa lá, na escola e to fazendo um outro em outra escola, na XXX, porque aquela escola lá tem trabalho coletivo. E aí eu to fazendo minha monografia lá e uma auto monografia, eu com vocês ali. Então, as falas de vocês, são falas pra me ajudar a compreender melhor esse processo todo. Não vai ser como eu usei na dissertação que eu fiz assim, eu fiz minha... eu fiz um estudo didático e eu trabalhei bastante com as entrevistas, me baseei bastante nas entrevistas. Agora, quero ir além disso, quero usar as entrevistas pra compreender alguma coisa que tu tá me dizendo e relacionar isso. Então eu quero usar a entrevista pra compreender o meu estudo, que é o trabalho coletivo. Então, esse nosso diálogo hoje é nesse sentido. Como eu e tu nos conhecemos há um bom tempo, né, a idéia é não é fazer uma entrevista bem estruturada, é fazer ela mais aberta. Tem algumas questões assim que eu imagino que eu gostaria de conversar contigo mas não é de maneira, vamos dizer assim, não tem um roteiro. Conforme tu for..hã... me contando as coisas, eu quero ir discutindo, tá?!

M – Beleza!

F – Então ta... como é que foi a tua chegada na escola, na rede...

M – A minha chegada na escola? Desde o início? Bom, então assim, eu trabalhava na Unisinos ...

F – Tu escolheu a olho do furacão?

M – Eu acabei escolhendo a olho do furacão mas como ... foi um processo meio demorado, né. Foi quando eu tava na Unisinos ainda, tava pensando em sair da Unisinos... eu comecei a telefonar pra saber se eu poderia assumir... porque a gente só pode definir a escola que a gente vai depois de dizer que vai assumir mesmo. Aí, eu só ia assumir se os horários não fossem, se não batassem os horários com o La Salle. Então, eu tive que trocar os horários da Unisinos, que eu tava pensando em sair, pelos horários da prefeitura. Então, comecei a ligar pra prefeitura e eles começaram a dar essas informações. " ah, não a rede só libera depois que tu vier aqui confirmar tua... a tua receptividade e confirmar a tua inscrição. Aí, eu consegui uma brecha, eu fui na SMED, e chegando na SMED eu consegui burlar o sistema deles lá porque eu tinha uma conhecida que trabalhava no RH e pra ela disse que já tinha feito a minha confirmação na administração ali, no prédio da prefeitura. Aí ela me deu a lista das escolas que tava precisando, né. Mas antes disso eu já tinha conversado com alguns colegas que já fazem parte da rede e eles começaram a me indicar "ó, pega essa escola, não pega aquela, vai nessa, não vai naquela, tenta pega essa, tenta"... sabe? "ah, porque essa aqui é ruim, essa aqui é boa e tal" e eu tinha um colega que tinha sido meu colega no Israelita ali, que eu encontrei ele, disse que tinha sido aprovado, tinha sido chamado e tal e ele disse "ó, não pega uma escola sem antes falar comigo" e ele e a esposa são professores da rede. E aí lá, naquela reunião, essa minha colega disse "olha, tá tendo assim, uma escola que ta precisando, que é a escolaYYY, que é perto da tua casa, tu vai ver, até tu pode ir de ônibus. É tranquilo e se hoje eu tivesse que escolher uma escola para voltar, saindo da SMED, eu voltaria pro YYY. Vai lá, tu vai gostar que é bem legal!"

E aí, eu peguei e telefonei pra esse meu amigo que ele disse "ó, não pega sem ligar pra mim." , aí eu liguei: "ta, ó, o YYY?" . E aí ele disse "bah, o YYY..." dele mas ele disse "tá louco? Bah, não vai pro YYY. Mataram um lá na semana passada, não sei o quê... porque lá dá tiroteio, não sei o quê..." . Falou um monte de coisa e aí, eu fiquei meio assim... pô! E agora? Mas o YYY é o que tinha horários compatíveis, todas as tardes, era só sair do la Salle, que eu dava aula de manhã e dava aula de noite.

Eu disse “bah... vai acabar sendo... vou ligar pra lá, vou confirmar os horários e vou pra lá e aí foi assim que aconteceu, né. Peguei, telefonei pra lá, mesmo com essas informações... bom, as dificuldades eu vou ter, acho, que em todas as escolas. Então, fui pra lá, segui as orientações que me deram, né... que os outros colegas me dera, né?! ... “ó, vai sem roupa de marca, vai sem nada...” Aí peguei, botei uma calça sem marca, uma camisa branca da hering, botei só o dinheiro da passagem no bolso e fui prá lá pra conversar com a direção. Cheguei lá e encontrei a fulana. A fulana me recebeu... na entrada da sala encontrei a PEFI, né?! É aí eu disse “bah, já não to sozinho, né?!” Já tenho alguma referência aqui, ela tinha sido minha colega e tal, na faculdade, contemporânea de faculdade, fomos colegas no União que a gente trabalhava com vôlei e com basquete. Aí cheguei lá e... pronto! Já com essa referência. Aí, conversei com a fulana e ela me deu as idades, me deu as turmas, fui ver um pouquinho como é que funcionava o ciclo, né e quais eram as relações entre ciclos e série. “ah, tu vai pegar alguma turma que é de jardim, que é a D10, a A10 e assim, sucessivamente. E aí, foi isso, cara. Foi isso, aconteceu assim, essa foi a minha entrada no YYY.

F – E dos professores de Educação Física, tirando a Fulana, né, que tu te encontrou...

P – Bom, e daí...aí com a Beltrana já, eu comecei a questionar assim, quem eram os professores e tal e aí eu descobri, que eu já conhecia outros professores que já tinham trabalhado ali, né. A Léo que ela é minha colega do basquete e tal, já tinha trabalhado ali, ZZZ, que é arbitro de basquete já tinha trabalhado ali. No ônibus, eu fiquei sabendo que tinha um professor de referência que é o CCC. Então, o CCC trabalhava ali e eu de nome já conhecia o CCC que era jogador de futebol e tal. E isso foi uma coisa engraçada que aconteceu porque nesse ônibus que eu peguei pra ir pra lá, na primeira vez, eu tava com receio assim, né, porque eu não conhecia nada e era a primeira vez que ia na escola, aí eu perguntei pro cobrador “ó , tu me avisa quando chegar perto do YYY?” e ele disse “ah, aquele cara ali vai descer junto contigo, vai descer na parada do YYY” e aí eu sentei do lado dele e aí, ele veio conversando comigo . Aí ele perguntou “tu é professor. Professor de que?”

- Professor de Educação Física.

- Ah, estudei lá no YYY. Lá tem um baita dum professor, tinha um baita dum professor, o CCC e tal

- porque nunca trabalhei ali na escola e tal, é difícil?

- Não, é barbada. Vai lá e larga uma bola pra eles que eles vão te adorar.

Então, o cara já no ônibus, né?! me deu a letra “larga uma bola que eles vão gostar!” E já disse que eu era professor de Física também, né, não de Educação Física.

F – Professor de Física?

P – É. Então, foi engraçado isso, né. Já no meu primeiro contato eu já fui elaborando isso. Vou chegar, não conheço ninguém mas já conheço os caras, ele passou mais umas duas vezes por mim, na rua e gritava “oi, professor!” , já criou uma relação ali, né?! Ele já me disse mais ou menos como é que funcionava o trabalho da Educação Física, né?! Então, aos poucos eu fui conhecendo assim, né, fui me ambientando com a escola. Isso é interessante porque tu conhece a trajetória e a história dessas pessoas. Então da MMM, eu sei que ela fazia um trabalho super sério, que ela era do basquete, que ela tinha um trabalho com basquete então, ela já tinha, uma vez, me comentado, só que eu não sabia que era no YYY, mas ela já tinha me comentado que tinha feito umas tabelas de basquete então, são as tabelas que tem lá na pracinha, né?! Aquele espaço desenhado na parede foi ela que desenhou então, já começa vê assim, pô, a trajetória dos professores, a história da escola, né?! Já começa... o ZZZ que era um cara que não fazia nada, ficava sentado na sala dos professores e os alunos ficavam no pátio, era característica dele já também , né. Então, mais ou menos tu vai conhecendo e já vai se ambientando e aí, a fulana me disse que teria uma reunião, eu cheguei acho que dia 14 de abril, não me lembro direito o dia e ela me disse que teria uma reunião naquele sábado, né, numa quarta-feira ou quinta-feira que eu fui lá e ela me disse que naquele sábado teria uma reunião de planejamento da Educação Física. Então, chegando ali, eu vi o Gerson, que tinha trabalhado comigo na ACM, professor, também da Educação Física, tava chegando o VVV, que era um cara que também tinha entrado na vaga de portador de deficiência, tinha a cicrana, que era contemporânea assim, de faculdade, que era colega de ex-colega de colegas meus, assim, de conhecidos, né?! Então, tinha o BBB que era também colega, eu acho que foi colega da cicrana até, inclusive, deve ter se formado, junto com a cicrana ou então, um pouco antes ou um pouco depois, mas eu já conhecia também. Então, bom, aí já comecei a me sentir em casa assim, né. Comecei a me ambientar mais, né?! A Tânia, que eu já... também, já conhecia. Aí, foi uma coisa mais, já conversando com eles, vendo o que eles faziam, deixavam de fazer. Tive uma boa receptividade por parte de todos os outros professores, né?! Não só do meio da Educação Física assim, né, mas fui apresentado na sala dos professores e ... e...bom, foi tranquilo assim, né. A chegada na escola foi bem boa, bem tranquila.

F – E dessa escola que tu chegou pra hoje, é diferente? Tu já foi te apropriando...

P – Eu acho que aconteceu as duas coisas, né. A escola mudou um pouco, eu acho... hã... com a chegada, pelo menos, mudou na Educação Física e nós mudamos um pouco também. Eu mudei um pouco porque eu cheguei lá, a minha expectativa era diferente, né. E aos poucos eu fui modificando um pouco dos meus conceitos assim, né. Eu fui mudando os objetivos, eu fui aprendendo um pouco ali. Tu entrasse, inclusive e eu falei, né?! Pô, tenho um grande objetivo, que é fazer essas crianças brincarem, né?! Elas terem pelo menos, 2 horas de brincadeira na semana, né, porque eu fui conhecendo a realidade externa e a escola, fui identificando quem é que não tem espaço pra brincar e isso contrapunha as minhas expectativas porque eu sempre ouvi falar na faculdade, e em discussões assim, informais, “pô, criança de vila tá mais acostumada a brincar porque brinca na rua, só que daí, aquela comunidade não tem espaço na rua, né?! Então, ou tá em casa com pouquíssimas condições, ou tá na rua que é um espaço mínimo, um espaço pra brincar. Passa um carro, passa muito apertado porque tem caminhão na frente e tem tiroteio e tem barro. As crianças na verdade, não brincam e eu senti essa necessidade. Então, eu fui me adaptando muito mais do que desenvolvimento motor, um desenvolvimento mais, sei lá, afetivo, mais lúdico com as crianças e isso foi me modificando. Eu não penso mais tanto em fazer...o trabalho, ah, desenvolver um trabalho que, sei lá, as crianças aprendam um jogo ou aprendam alguns aspectos do momento mesmo mas muito mais, oportunizar que eles brinquem assim, então, acho que eu mudei e a escola mudou um pouco também. Uma relação diferente também da Educação Física com a direção da escola porque eu comecei a mostrar mais a necessidade da escola ter mais materiais, eu comecei a comprar mais materiais. Eu comprei corrente, eu levei os pneus da firma do meu irmão pra fazer os balanços de pneu, que é a sensação, né. Quando vê lá, todo mundo quer andar, né?! Do terceiro ciclo. Eu comprei no 1,99, 10 conjuntos de jogo de taco. Então, eu consegui com um amigo um saco de bola de tênis, num clube de tênis então, um monte de atividades com garrafa pet, com bolinha de tênis então, eu comecei a mudar um pouco a que eles tinham de Educação Física, que era só jogar bola, só jogar bola. As gurias pulavam corda e uma corda só pra todo mundo então trilhavam. Eu comprei cordas pra eles pularem. O Vander também furou as madeiras e conseguiu as madeiras pra gente fazer os balanços de madeira. Comecei a botar pedra nos bueiros pra tapar os bueiros que antes era aberto e a gurizada quase caía, né. Eu limpo os cocôs dos cachorros que tem no chão, eu pego num saco plástico e eu mesmo peço do chão porque se esperar ninguém faz porque ninguém limpa, ... a escola é suja, né, então eu pego vassoura e varro os caos de vidro, né porque ... então eu acho que eu modifiquei um pouco assim a cultura da escola, principalmente da Educação Física, tá... aí, de uma certa forma, fazendo isso, cai nas graças da direção, né. A equipe diretiva reconheceu um trabalho diferente, talvez o tipo de trabalho uma expectativa de ter porque até então não tinha, né. Então é isso assim, acho que foi se montando toda uma estrutura que começou a se modificar, né. Então, as bolas começaram a durar mais, material começou a durar mais, fora aquelas que dão um bico pra fora mas ... o resto... dura mais, né cara. Acho que é isso, né. A escola modificou mas eu modifiquei também. Então eu acho que essa modificação foi conjunta, né. Então, isso ... pô, acaba impulsionando um pouco assim, os outros professores já vem um trabalho diferente e os alunos começam a exigir um trabalho diferente, né. Então, assim, os alunos que são do terceiro ciclo, por exemplo, tu vê que eles, todos não, mas tu vê que alguns chegam e perguntam “ô professor porque tu não vai dá aula pra gente nesse ano?” , né e aí, eles já tão mostrando com isso, acho eu, pelo menos, que eles querem uma coisa diferente, eles não tão mais com aquela rotina, né. E agora a entrada do projeto também foi uma coisa interessante porque eles tão precisando de treino assim, e eles tão vendo que na educação física eles não tem esse instrumento assim, treino, que eles gostariam de ter, né?! Se bem, que eu acho que a Educação Física não é pra treinar, né mas, pelo menos, alguma informação tem que ser dada, né?! Senão não acontece nada.

F – O ... tem uma coisa que só nós dois conversamos que é o relacionamento com a PEFI, com outro colega. Nós só comentamos entre nós, e quando tu entra, e nós comentamos isso na semana passada, tu te incomoda, né?! Tu passa a incomodar as práticas aquela que tavam sendo construídas, né. Então... como é que tu vê isso, dentro desta perspectiva de trabalhar junto, né. Tu visivelmente tem problemas, né?!

M – Sim.

F – Problema contigo ali. Talvez também tenha comigo, né. Não sei mas contigo é claro... então, como é que tu vê perspectiva aí porque não tem um projeto nosso, coletivo. Tu acaba assumindo ações individuais, tuas. Tu fez tal coisa, tu colocou os pneus e as correntes, tu ajustou tal coisa, tu foi lá e limpou a salinha da educação física...

P – é , aí, eu vejo ... isso é meio complicado ali na escola, eu acho. Porque a gente não tem um projeto de escola, né, como um todo, né?! E aí as disciplinas e os professores ficam também sem os projetos, né de trabalho coletivo, né?! Então, não tem uma seqüência, né ... o professor faz aquilo que acredita, né, dentro das suas concepções. Então, pô, eu trabalho quando a gente pára pra conversar, é que nem a reunião que nós tivemos na semana passada... não se decidiu nada com nada, na verdade. Então, vai ficar exatamente igual ao que era porque os alunos, por exemplo, da ciclana, já fazem algumas aulas comigo, os alunos da também já fazem umas aulas comigo, Alguns meus já fazem aula contigo, alguns teus já fazem aula comigo, então... na verdade, vou fazer por que? Definir nada. Ali na escola eu vejo isso de um modo bem complicado assim porque os professores não conversam, né. Como eu falei antes também, eu acho que incomodou um pouco porque eu caí nas graças da equipe diretiva e dos outros professores também, né?!

F – Eu acho que sim...

P – então isso, de uma certa forma, tira aquele prestígio que tinha antes, né de... elas eram sozinhas, principalmente a fulana e a ciclana, e elas tem uma prática também de não trabalho, né?! Falando assim de, de... então elas tem uma dificuldade assim, de trabalhar com a gurizada, né?! E elas tendem a ... elas pensarem que eu almejo o terceiro ciclo, já demonstra isso também , né. Elas tão com medo que eu assuma o lugar, né. Isso foi uma coisa que eu nunca imaginei que fosse ter na prefeitura, entendeu?! Na prefeitura pela estabilidade, isso aconteceu numa instituição particular, né?! Muito alguém fazer uma sombra pra outros, né?! Escola pública é outra... cada um faz o seu trabalho, não interessa enfim, tu tá ali, tem estabilidade, vai permanecer na escola, igual. A não ser que tu faça alguma coisa muito ruim mas eu não vi isso, eu não consigo entender como é que funciona isso.

F – Acho que é uma relação de prestígio, de poder ali dentro, né?!

M – É... Tu entra, tu entra tem uma coisa que, pelo que eu entendi ali, é o fato de eu, tu e a ZZZ ter mestrado e isso incomoda. Então, deve ser uma coisa assim, da própria pessoa, né?! Delas. Então, entram numa disputazinha de poder. Hã... um poder assim de eu me colocar, não te parece?

F – É. Tu chegou, tu chegou ali... bah, incomodou. Aí vem a ZZZ, vem o Fabiano, talvez seja isso, talvez seja uma perda de poder, de estabilidade...

M – é, eu acho que sim, não sei... mas eu não sei por quê? Não entendo por quê assim, sabe?!

F – Pois é, é o que eu quero entender também...

M – porque ali, é o que eu falei uma vez que eu discuti com a XXX contra, pior ainda, né. Então, pô! Ali tem tudo pra eles e eu sempre me coloquei a disposição dela porque no início assim, se criou uma relação. Ela foi falar com o Molina, foi falar com o Mário porque ela queria fazer o mestrado, ela queria fazer especialização aí, ela veio falar comigo porque eu já tinha o mestrado, porque eu podia ajudar. E eu ajudei um monte ela assim, nesse sentido, né?! Podríamos fazer um trabalho muito lgal assim, juntos, coletivo inclusive de publicações, de, de de estruturação da Educação Física e nós teríamos mais força, mais poder inclusive. Então, ali não tem por quê ter essa rivalidade e uma coisa que dixou, eu acho, muito magoada elas, é que eu cheguei a pouco tempo e fui convidado a assumir aquele projeto de esporte que é o que a XXX sempre quis.

F – é?

M – É a XXX sempre quis ter esse projeto de esportes tanto é que, antes ela me relatou que ela tinha as equipes e que ela dava treino pras equipes nos horários de almoço, ela tinha essa liberação pra isso F - ...

M – É bem parecido com o projeto então, o que aconteceu? Ela perdeu isso, não sei porque ela perdeu mas ela viu esse projeto nascer e o projeto sair sem o nome dela, né! Sem ela ta participando sendo que seria com os alunos dela. Então isso talvez, tenh, nos últimos dias tenha bastante assim, nem por isso ela, é e eu fui convidado entendeu? E aí teve apresentações do grupo de professores, né. Teve uma boa receptividade do grupo de professores, colocaram o meu nome, né, ficaram felizes quando eu assumi, quando eu falei, "ah, que bom ", né. Talvez isso... claro que isso bate profissionalmente, né? Mas não teve, em nenhum momento, a intenção de fazer isso, né, e isso ela não percebe, entendeu? E a discussão maior foi exatamente por isso porque ela convidou, ela inscreveu as equipes num campeonato que não foi meu e nem e os alunos que não tinham condições de ir, que não tinham bom comportamento e aí ela foi sair da sala, conversou comigo, eu disse isso, ela saiu da sala, procurou esse aluno pra dizer que eu tinha falado mal desse aluno. Aí o aluno foi lá no portão lá, me chamar, me xingar, me ofender, então, uma coisa que não tem... não tem explicação nenhuma, né

F – É a nossa relação ali, a coisa é bem complicada, né!?

M – É. Mas aí, são essas peças assim. O fulano é super tranquilo de se trabalhar, né.

F – É, é. Eu acho assim, eu... ele é n na equipe de trabalho.

M – É, ele é tranquilo...

F – parece que sim.

M – E ele tá disposto a ajudar, ele tem esse negócio de querer ajudar, de querer construir coisa melhor, a XXX também dá pra trabalhar assim, apesar dela faltar bastante mas dá pra trabalhar, né.

F – Acho que sim, acho que sim.

M – Eu e tu temos um relacionamento bom, também acho que a gente poderia até trabalhar junto ali. Agora, a ZZZ, por exemplo, a ZZZ eu conheço pouco e tenho pouquíssimo contato com ela e o pouco contato que eu tenho com ela, ela demonstrou não estar muito disposta a fazer troca assim. E ela é a mais distante assim, do grupo, é a que sinto. E a XXX tem esses problemas de insegurança, não sei, sei lá, um certo complexo de inferioridade. Ela se coloca inferior... e tem essa questão de querer estar no poder ...

F – Eu acho que sim, eu posso estar

M – A indicação, agora pra coordenador... coordenador de área que ficou naquela última reunião mas a indicação aí, seria tu, né. Que fosse o líder dessa coordenação, né?! Então ela cria essas expectativas assim de que ela queria ser a coordenadora, ela diz que não quer mas no fundo e eu não sei se isso não faria bem pra ela.

F –

M – Então não sei se isso não faria bem pra ela, entendeu? De repente, ela pega a coordenação e, de repente, a gente dá de coordenadora mesmo, né?! E a gente, não sei... porque não vai dar certo ali, meu. Pô, não vai dar certo... doutorado, tu tá fazendo doutorado, são 2 meses, não, o fulano é especialista, né?!

F – E esforçado.

M – E esforçado também, né?! A ZZZ tem vontade também, cara porque ela apresenta trabalho, vai sempre nos seminários da SMED ela sempre vai lá e apresenta os trabalhos que ela faz, desenvolve, tal, né?! Então parece que ela quer assim, né. A TTT também acho que quer, né mas é mais devagar, assim... teoricamente, né?! Então, tem coisa pra dar certo ali, né?!

F – Por que que não tem trabalho coletivo, então?! O que que tu acha que ... por que não tem o trabalho coletivo ali? Nós, da Educação Física?

M – Ah, porque acho que ... por causa da estrutura da escola, eu acho. A escola não tem um projeto assim dela, assim que unifique os professores. Acho que isso não é característico dos professores da Educação Física mas é característico de todas as áreas ali da escola, né, por exemplo, Português, eu não vejo a Lucrecia, o João, o pessoal sentando e trabalhando junto, história, eu não vejo o marco e o outro...

F – Elmar?

M – O Elmar... a Rita de filosofia, sentando assim, como uma área de conhecimento e trabalhando, fazer um trabalho coletivo, né?! Cada um faz do seu jeito, faz o seu trabalho, faz da sua forma. Eu acho que a escola não tá preparada, os horários não se encaixam, as reuniões pedagógicas seriam nesse espaço e nas reuniões pedagógicas são tratados outros assuntos que não são tratados esse... essa questão de planejamento, da escola como um todo, né?! Então, acho que esse é um espaço rico também pra gente de apostar nesse planejamento e foi uma coisa que eu falei na reunião quando eles estavam resolvendo questões da chapa, né a escola precisa de um projeto maior, de um projeto de escola, né?! Que qualifique mais as áreas a Dinah, por exemplo, a Dinah faz um trabalho super bonito mas faz um trabalho sozinha ali na música, né?! Não tem nenhuma articulação com a arte e a música, por exemplo. Já que é a área dela ali e coisa... de ela faz o trabalho dela de música, faz super bem feito mas não faz um trabalho coletivo, né?! É o motivo da escola, os professores, acho que acabam seguindo o caminho da escola, tu não tem esse espaço, tu acaba usando esse espaço e tu acaba caindo naquilo que todo mundo tá confortável

F – É confortável, né?!

M – Bom, eu vou lá, faço o meu trabalho e pronto. Não me dou, não discurso, não faço o contra-ponto, não crio a crítica ou o debate... isso é complicado, a gente tem que debater mais, tem que se envolver mais... nessa nossa reunião, fui ... o que der, eu sabia que não ia modificar muito, então... vai... e eu sou contrário nessa questão da modalidade, por exemplo. Não sou favorável...

F – eu percebi

M – ... modalidade. Mas... não, e eu já sabia também que era difícil racionalizar isso. Então a gente vai ficar mudando de modalidade então fiquei frio, entendeu?! Agora, se a gente fosse, realmente se incomodar, a gente se incomoda, né, se a gente fosse se incomodar, eu não sei como é que ficaria o clima, eu não sei... mas acho que algumas coisas tem que ser ditas, entendeu?! Não sei se sou eu que tem que falar ou se é o colega que tem que falar entendeu?! E nesse projeto, uma postura mais eficiente, né?! Sou eu que tenho que dizer pra colega que ela não pode ficar jogando xadrez com uma

ou com duas e deixar não sei se essa incomodação se dá por parte da minha função de colega. Eu acho que deveria até dar uns toques, principalmente quando interfere no nosso trabalho, né?!

Aí eles ficam soltos e vão incomodar onde? Vão incomodar lá no trabalho que tá um pouco mais organizado, um pouco mais fechado, um pouco exclusivo e tal.

F – Essa é uma questão delicada, né?!

M – Então, eu vou falar com o Jairo que eu não concordo com a ginástica mental que ele faz, que eu não concordo com a biodança, né?! É o trabalho dele e eu não sei se sou eu quem tem que falar, entendeu?! Ou se a escola tem que ter um projeto e esse projeto diga assim ó, “não, esse tipo de prática não serve pra esse projeto que a gente tem na escola.”. E esse projeto vai dizer não o colega vai dizer mas a escola vai dizer acho que por isso que não sai esse trabalho coletivo, acho que é porque a escola não tem esse pensamento coletivo então,

F – É... eu acho que vem dessa idéia que a gente tem que assumir coletivamente mesmo, né?! Ter uma consciência coletiva uma identidade coletiva ... mas tem uma cultura ali no Fátima, de cair num

M – deixa disso?

F – vamos fazer de qualquer jeito ali... isso me assustou, cara. Isso me assustou. E não porque eu seja melhor que alguém ali, né... mas pô, eu cheguei, tive uma expectativa e bah, eu e tu, nós fazemos muitas horas ali, né?! Passa de 60? Então, tem dias que realmente, a gente tá cansado, a gente acaba fazendo ali, muito abaixo do que a gente poderia fazer. Eu tô fazendo um “mea culpa” aqui pra ti, né?! Então... mas eu vi isso, essa cultura da vala comum a li, sabe?! Pô, vamos fazer qualquer coisa, de qualquer jeito porque pra esses caras, tá bom.

M – De eles não acreditarem eu acho, eu toda vez que eu fiz um trabalho ali, eu planejei legal, sempre deu certo, cara.

F – É? E eu tive resultados legal com os alunos. Então, foi muito bom aquilo.. as atividades demoram mais acho que eles estão num nível cognitivo de desenvolvimento interior, né. O particular, por exemplo, que era um ambiente que eu tava acostumado, mas o nível de compreensão deles é menor, de algumas atividades que ele mas eles conseguem então, acho que essa é a dificuldade assim. De nós adequarmos a realidade com a capacidade dos alunos ali de conseguir isso. Porque quando a gente consegue, eles vão cara. Eles deslancham, eles fazem super bem, cara tem turmas muito boas ali. É aquilo que eu falava com a guriazinha aquela, pra pescoçuda lá, a mariele... que ela disse “ah, todo mundo é ladrão aqui, todo mundo é...” ... a gente tem essa cultura muito forte aqui também, né. “ah, todo mundo é burro, todo mundo é pobre”

F –

M – Então essa é uma coisa ruim pra comunidade, né?! Primeiro que nem todo mundo é ladrão lá, são poucos os que são ladrão, né?! Em segundo, são poucos os que são burros ali e são poucos os que incomodam. Vamos dizer que tem 30% que é um percentual alto mas vamos dizer que são 30% de pessoas que podem ser trabalhadas e que merecem coisa boa, né. Coisa melhor. E como eu vejo que eu, de uma certa forma assim, fazendo um auto-elogio, pô, eu procuro não chegar atrasado nunca. Chego em cima da hora mas não chego atrasado. Procuro nunca faltar, quando falto deixo todo mundo avisado, né. PÔ, então, eu tenho compromisso com... ah, tem aula de laboratório? Pôxa! São 3 anos que eu tô fazendo isso, não tive nenhuma falta injustificável, táí, não faltei, não teve uma vez que eu cheguei atrasado e não avisei, 5 minutos atrasados, dez minutos atrasados aí foi indo. Acho que o difícil mesmo é prometer assim, não basta, tem professores lá que chegam sempre no horário e de outra mas aí, enchem o quadro de coisas pras crianças copiarem, sabe. E ele demoram escrevendo e pra copiar, então, mas que não fala uma palavra durante a aula. Pega um livro, ficam lendo, pegam um jornal, ficam lendo, pegam de outras áreas inclusive, fica complicado ali, né?

F – Fica complicado.

M – As b10 ali e tem muitas outras pessoas que fazem isso, então, é difícil.

F – Tu acha que a gestão aquela, da professora Ana, da Liege, foi uma gestão complicada pra escola? Já que, esse ano, que é um ano que eu tô lá. Eu achei, eu, particularmente, achei um ano complicado, não sei se tu achou ou não.

M – É, eu não acompanhei muito a gestão, eu entrei agora mas ... não começo outras gestões, também né. Mas eu acho que faltava muito diálogo também e faltava essas proposições, né. Proposições de crescimento coletivo. Eu acho que a idéia era essa mesmo, né. Pulverizar com medo que se estruturasse alguma coisa mais forte e que viesse contrapor as idéias que eles tinham talvez, né?! Então não... acho que é pulverizar pra diminuir a força dos

F – É a segunda gestão delas ali, né...

M – Não sei, cara

F – Não sabe?

M – Não sei mas acho que é a segunda gestão, não me lembro...

F – Eu acho que é a segunda da Ana, sim. Alguma coisa do gênero...

M – Não me lembro. E ali é... são pessoas... nessa gestão, né... são pessoas que tem um pouco essa cultura da generalização, né de nada dá, nada pode porque lá todo mundo é ladrão, todo mundo é burro, todo mundo é malandro, todo mundo, sei lá... apronta, todo mundo esculhamba, todo mundo quebra vidro, todo mundo, né?! É a escola que pensa nos pouquinhos, né, nos poucos e não na maioria, agrande maioria é ... não sei mas eu acredito que não é desse jeito ... que tenha problema, né?! Eu acho que ali ... e com tudo isso, cara, é uma escola super acolhedora, uma escola participativa assim, que convida.... eu me sinto super bem lá, não sei o que que aconteceu na escola lá mas eu me sinto super bem lá, desde o primeiro dia que entrei, meu... na sala dos professores, me sinto super bem, me sinto bem com os colegas, me sinto bem com a direção, tenho liberdade pra conversar e trocar idéias com todo mundo me sinto muito bem na escola ali. E eu fiz um regime de 10 horas na escola João Goulart, no Sarandi, que é uma escola completamente diferente, parece uma escola estadual assim, não via briga, não via nada de violência nos 6 meses que eu fiquei lá mas não tinha nenhuma vontade de ir pra lá. Tanto é que fiquei 6 meses, 4 meses e pronto. Dei por encerrado o regime e... e tinha proposta de ficar lá com 30 horas, com 40 horas, pegar o turno da noite, pegar... várias propostas porque a diretora lá é minha amiga, minha conhecida de tempos e tal então me fez várias propostas de pessoal que queria reduzir carga horária, de pessoal que queria emio e eu sempre quis ficar no Fátima. Mas aí, acho que por questões pessoais também, eu acho que aqui o trabalho é mais livre que lá, né?! Assim como aqui o meu trabalho é mais livre do que numa escola particular, por exemplo. Ali eu tenho mais coisa pra dar do que e se desse eu fiava só ali, né?!

M – ia botar uma graminha sintética assim, no campo... heim?! Largava um monte de bola número 5 da Nike...

F – visualmente bonito, né?!

M – Heim?

F – Visualmente bonito esse teu sonho aí.

M – mandava reformar.... fazia um quadrão

F – legal!

M – Bah!

E pra 2008, cara?

M – pra 2008 vou botar ficha aí, to apostando nessa nova direção, vamos ver o que eles... parece que tão bem intencionados, assim. E pelo que eu percebo, eles estão sentindo essa falta, né, de introsamento. Acho que os professores, de maneira geral, tão sentindo isso também, né?! Eu tinha uma idéia de que reunião de prefeitura, de escola de prefeitura era quebração de pau assim, os professores falavam tudo o que pensam. Ali, cara, é uma acomodação geral, cara... um comodismo geral, nas primeiras reuniões eu...

F – Que engraçado, né?! Eu também achei.

M – É. Nas primeiras reuniões eu... até teve assim, acho que a Ângela ali fala bastante e se posiciona bem. A Lucrecia que veio com uma outra perspectiva, então, também se posicionava bem. Então, nas primeiras reuniões que eu participei achei legal assim que o pessoal debate e e incomoda estava entrando uma nova administração, né?! Do Fogaça e aí, aquele negócio de questionamentos e ciclos de então nós tivemos algumas reuniões onde eu percebi também, que a maioria é contrária ao ciclos de formação, né?! É... e isso é uma idéia que quando eu tava fora da prefeitura, eu tinha absoluta certeza que todos os professores tinham e que assim ó, pouquíssimos discordavam da estruturação toda, né?! Da escola. Bahm nas reuniões eu fiquei surpreso assim, primeiro porque não dava quebra pau, ninguém discutia, ninguém falava debatia mesmo, defendendo seus posicionamentos e depois tinha um monte de gente contrária a forma de avaliação, não, é contrário aos ciclos, é contrária ao conselho escolar...sabe?!

F -

M – tudo o que eu sempre disse... pô, os caras adoram isso, os caras... eu tinha uma visão, bah! Bem diferente

F - o Fátima foi contra os ciclos.

M – essa hirtósir a de

O cláudio me falou

P – eu achei que todas as escolas fossem favoráveis porque...sei lá, né...eu sou favorável, eu acho que respeita a individualidade, respeita o tempo do aluno, ainda mais na são diferentes das teses de uma outracomunidade, uma outra sociedade.

F – É que os professores ainda estão muito vinculados na crença de uma aprendizagem ideal, a aprendizagem dos livros, e a gente tá falando de uma aprendizagem daquela criança específica. “olha aí, ele conseguiu avançar aqui, desse jeito e isso é suficiente pra ele ou não?” Então, as pessoas não discutem a individualidade e elas discutem o que tá no livro. “olha, todo mundo tem que aprender desse jeito”

M – “Ah, na quarta série não sabe ler ainda”, não faz mal, dentro da, do ambiente que ele tá, não tem um ambiente estimulador, favorável a nada. Não tem um livro em casa, ele não lê e jornal, ele não vê noticiário, não vê uma TV, ele não vê nada, cara. Ele não tem contato nenhum com a leitura como é que ele vai começar a ler antes? Tem 5 anos, faz 6 agora me novembro e tá lendo e escrevendo. Por que? Porque tem livro em casa, vê a mãe, que é professora de português lendo, vê o pai lendo, escrevendo, pegando o jornal todos os dias, não sai de casa sem ler o jornal, é quase que obrigação, chega em casa de noite, lendo, antes de dormir, lê um pouco, oferece livros, vai na biblioteca, né?! Vai na feira do livro, compra livros, tem dinheiro pra isso, pô é.. com é que é.. meu filho pode ir numa escola em casa, tá sendo oferecido todas as condições mas uma criança que não tem a mínima condição, como é que ela vai ter estímulo para a leitura, como é que ela vai começar a ler aos 6 anos de idade, com 7 anos de idade? Vai aprender a ler, muito mais adiante quando ela tiver um desenvolvimento...então, eu sou a favor do ciclo mas esse debate assim escola, entendeu?

F – é

M – É, eu vejo eles assim...ah, eu sou contra. Esse negócio de todo mundo a´pi, tá errado. Eles associam a passar todo mundo, não tem autoridade eu não posso reprovar, senão, eu não tenho autoridade, o que me faz ter autoridade é a reprovação, né!? Ah, se tu não estudar em aula, tu vai rodar, se tu não te comportar em aula, tu vai rodar.. mas pô! Isso diminui a devasão escolar em 100% quase.

F – Não resolveu o problema do professor

M – É, não resolveu o problema do professor. É que nós também não fomos formados pra isso, né?! É. Nós fomos formados pra ensinar o ABC e

F – o BAC. o ABC da educação física.

M – E na Educação Física, a mesma coisa, nós somos formados pra desenvolver o desenvolvimento motor ali e tal...10 anos de idade já tem que estar jogando, né. Então esportivo, né

F -

M – tem que fazer jogo, tem que começar a aprender a jogar basquete, vôlei, mas a do cara, nunca viu basquete, vôlei handebol. Vai fazer handebol, coisa que eles nunca iram, né?! Nunca!

F – É, nunca.

M – E quando é que eles vão ter oportunidade de jogar handebol fora do colégio ali? Então, às vezes, alguns conteúdos perdem sentido ali dentro

F – Já mostraram isso

M – E outras...hã.. e nas outras matérias, a mesma coisa. Alguns conhecimentos, alguns conteúdos perdem sentido. Ah, tu não vai ensinar...“lamento, porque ele é pobre?” Não tem nada a ver essa relação aí. Os caras dizem “ah, então, na escola particular tu ensina a equação e aqui tu não ensina porque ele é pobre, porque ele é burro?” Não, não to dizendo isso, to dizendo que ele não tá em condições de aprender isso. E que isso não tem significado pra ele. Talvez tenha muito mais significado ele aprender percentual, porcentagem do que logaritmos, por exemplo. Talvez ele não seja engenheiro mas ele vai trabalhar na padaria e ele sabe quanto por cento ele tem que botar no tudo. Algumas coisas que dê mais sentido pra vida do cara, né?!

F - o professor não tá... o professorado não tá preparado pra essa cultura.

M - Então, essa foi a maior dificuldade que eu tive ali, cara. Choque cultural, né?! É eu sair de uma cultura e trabalhar com uma cultura diferente, sem tema, aí tu vê se a minha cultura é melhor ou pior. São culturas diferentes, né?! Então, na aula assim, como fazer isso não transparecer assim. De repente to levando alguma coisa pra eles que é da minha cultura... eu não sei nem explicar muito bem isso daí, é uma confusão minha. Mas essas são as dificuldades que eu vejo ali, eu tive muita dificuldade acho que com isso, foi um choque assim... uma coisa que me incomodas muito é lixo, eles comem aqueles salgadinhos, os Cheetos, pegam o pl[ástico e jogam no chão.

F – Chão!

M – Isso me incomodas mas isso é da minha cultura. Claro, que eu tenho que fazer eles botarem no lixo mas eu tenho que entender também a necessidade deles ou o jeito deles, né?! E a escola não investe na questão... não tem nenhuma lixeira então, a gente vai botar o lixo onde? Se não tem lixeira, se não existe lixeira espalhada. “Ah, não botamos lixeira porque quebram” É a mesma coisa que, no início, eu tava assustado assim, ficava chateado quando dava uma briga, por exemplo, a forma

de eles reagir a essas coisa, né?! O balanço... não tem balanço... tem 4 balanços, é uma turma de 20 aí tem que dizer assim ó, "5 em cada balanço" mas eles não tão acostumados a dividir na vida deles, né. Ou ao contrário, eles dividem tudo, né?! É um pão, eles tem que dividir em 5 então, eles vêm um balanço ou vêm uma bola eles querem pra eles. Então, é essas diferenças culturais assim, que me machucaram bastante ... no início assim. Agora, to conseguindo, mais ou menos, entender isso. Ah, deu uma briga lá, deu um soco, já não vou com tanta rapidez ao local do crime, né?! Vou, espero, converso, espero eles reagirem do jeito deles, espero eles se organizarem, retomarem tento fazer, sei lá conversar, ver por que fizeram aquilo, antes ei lá, separava e dava uma bronca em cada um, não sei se

F - também, to aprendendo

M - É, então, a gente vai aprendendo, né?!

F - Ali é muito dinêmico, né cara?! Nos obriga a aprender direto.

M - Cara, ali bah, eu aprendo bastante ali, cara e eu não sei se, quis ter essa experiência e as minhas aulas da faculdade se tornaram, se qualificaram um monte depois que entrei na prefeitura, eu levo exemplos dali, a gente faz boas discussões em aula, em sala de aula, comecei a ver os estágios, ver a supervisão de estágios de uma outra forma, né?! Comecei a me colocar na posição do estagiário dando aula, se eu fosse estagiário e entrasse ali na escola ali, eu tinha saído, chorando no primeiro dia

...

F - é.

M - no segundio dia, primeira semana se eu fosse teria abandonado, no município lá, às vezes o estagiário lá, né. Começo a ver de outra forma, começo a dar s alternativas pro cara, assim, então qualifiquei um monte, assim a minha função como professor na faculdade. Me fez ver coisas diferentes. Então, tudo isso, fruto de um aprendizado, né?! E aí, eu trago, transformo, o que eu aprendo na faculdade também, tento transformar pra lá mas é legal! E é... como é que é... professor aficcionado. A profissão de professor é... o cara é advogado, o outro é médico mas eu escolhi ser professo e eu não me vejo em outro lugar que não ser professor. Gosto daquilo ali cara, gosto do que faço, gosto de ir lá

F - Gosta do Fátima?

M - Gosto do Fátima! Não conheço muitas outras realidades, né mas

F - João Goulart

M - eu João Goulart, eu acompanho os estagiários e alguns estagiários já fizeram no Judice, já fizeram ali no Mariano que a gente conhece pela proximidade, né, o mariano...há, sei lá... qual outra escola que eu conheço? Tem o Morro da cruz que eu coneço que eu fiz uma formação lá, tem ali a Vitor que o Jairo dá aula, o Edmilson dá aula...

F - Dá aula ainda lá?

M - O Edmilson dá aula, ta na direçã da escola, não sei se na vai ser o diretor da escola mas parece que não foi muito

F -

M - é, então é isso cara. Ali é legal.

F - legal pena! Tamo finalizando aí, tu quer dizer alguma coisa sobre trabalho coletivo, tu quer

M - Não, não tenho muita ..

F - Tu tem assim uma definição clara de trabalho coletivo?

M - Ah, trabalho coletivo é , acho que e´, todo mundo sentar junto em alguns momentos e planejar junto, acho que planejamento é importante, né?! Ali principalmente. Entã... ali não, em todos lugares, ter palnejamentoé fundamental, né?! E eu acho que, planejar sozinho, né... não dá, né. Tem que planejar coletivamentr. Não sei se é isso o trabalho coletivo mas o trabalho coletivo acho que passa por isso, né, pelo planejamento, sentar junto, conversar as relações enfim, relações, diálogo acho que falta ... diálogo, acho que é fundamental, né?! Eu vejo assim, uma proposta da prefeitura, por exemplo, uma proposta inter-disciplinar mas quando nem a tua disciplina ta conversando entendendo a finalidade como uma diferente área

F - arã

M - mas qdo nem a tua disciplina consegue dialogar entre ela, né, no seu interior ta com a interdisciplinaridade , então como é que a gente vai fazer um planejamento interdisciplinar , o complexo sistemático que é apresentado todos os anos, mandala, eixo temático ne a tá organizada nem no nosso caminho, como é que a gente vai conhecimentos... então, é difícil, fica sempre um trabalho isolado , vai ser um trabalho que por mais articulado que seja, por mais vai ser um diálogo individual, um diálogo neutro com um outro professor, não tem assim propõem pra escola, como área de trabalho e conhecimento ..

F - Ta.

M- É isso então, sôro?

F – cara, vou te mandar por e-mail , pô ser? Eu falei com as gurias agora, na semana passada, que o liberato

M – arã, do ensino médio? Não é do ensino médio?

F – não sei... é?

M – acho que era

F – não sabia. Só que agora, noturno. No Liberato... dois professores, abriram 2 vagas, né?! Aí, o pessoal do Liberato entrou em contato comigo e bah não vou dizer que não me sinto tentado, né?! O Liberato... tu conhece lá?

M – Não, não conheço. Diz que é tri bom, né?!

F – Bah, olha... no estilo escola estadual, salas quadra, ginásio, sala de educação física, etc, etc, etc... cara, e eu ... a minha mulher queria que eu fosse e eu disse, bah, olah, eu só preciso saber o que nós vamos trabalhar lá ... nós vamos trabalhar, nós direção, nós e aí, eu apostei nisso, cara e aí, eu resolvi ficar lá no Fátima. Mas ta aberto lá, se souber de

M – O liberato ... quando eu tava nessa procura de... quando eu tava na procura, tinha uma galera saindo do Liberato e aí o Quiroga me indicou lá. E quando eu fui na SMED, me cortaram de cara. Primeiro disseram que o Quiroga não ia sair, dar a liberação dele pra...

F –

M – é.E aí depois disseram que o liberato era escola de final de carreira, que eu não tava recém entrando Liberato era escola de final de carreira. Aí, me cortaram de vez assim. Aí, a primeira escola que eu vi, foi essa porque eu falei com o Quiroga e o Quiroga disse “bah, tão precisando de um professor pro meu lugar e era 2 manhã e 2 tardes e encaixava direitinho com os horários que eu tinha, segunda e quarta, de manhã e de tarde e eram os horários exatos que eu tinha disponível, cara. Me falaram isso

F – Se tiver interesse alemão, vai lá fala coma diretora nova que assumiu, ta? E a outra escola que ele largou foi a João Goulart.

M – Ele largou lá?

F – Sim, ele ... aquela da cruzeiro? Foi eleito vice-diretor.

M – bah!

F - ficou 40, Loreiroo, 40 no Loreiro. E uma amiga mora quase em porto Alegre inteira e ficou 40 horas de manhã então, liberou a uma de 40 n o liberato que a professora se aposentou, uma de 20 no Liberato e uma de 20 no João Goulart.

M – Beleza!

F – Se tu tiver interesse alemão... Vou desligar aqui...

M- Ok.

Encerramos a gravação e começamos a conversar outros assuntos. Guardo o material e começamos a caminhar para a porta do apartamento. Ao chegar na entrada no prédio ficamos conversando por mais meia hora sobre assuntos diversos.

## APÊNDICE G - Registro de Observação

### REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO DO DIA 26 DE ABRIL DE 2007

Cena 1: Hoje é dia 26 de abril de 2007. Estou desconcertado com a agressão que sofri na Olho do furacão hoje pela manhã. Um guri me jogou uma pedra porque eu disse que as gurias usariam a quadra de esportes primeiro e os guris depois. A atividade era jogar futebol sem bola. Após alguns xingamentos dirigidos a mim, de baixo calão, ele decidiu que entraria na quadra de qualquer jeito porque “futebol não é coisa de guria”. Como não o deixei entrar, ele pegou uma pedra no chão e atirou. Acertou minha perna. Saí da quadra e fui tentar falar com ele. Ele fugiu rindo e debochando. Encaminhei-me até a coordenação de turno e descrevi o que havia ocorrido. Ouvi que a coordenadora de turno não tinha tempo naquele momento e que tudo “estourava” nela. Perguntei o que os professores costumavam fazer nesses casos. Ela perguntou, com certa impaciência, se eu havia me machucado. Disse-lhe que não chegou a machucar, mas antes que terminasse a frase ela me disse para dar aula que ela estava ocupada demais e depois conversaria com o estudante. Indignado, voltei para o pátio da escola pensando se essa postura iria se repetir até o final do ano letivo, porque, caso sim, corria risco de me machucar seriamente. Era o primeiro módulo do dia. Turno da manhã. No caminho de retorno para a quadra de esportes uma professora passou por mim e perguntou se o guri que me deu a pedrada estava comigo. Disse-lhe que sim. Ela me respondeu: “Professor, o senhor precisa cuidar de seus alunos e manter eles na aula. Ele foi até a minha sala de aula e deu um pontapé na porta. Eu abri a porta e gritei para ele parar e ele debochou de mim. Os meus alunos não estão incomodando a sua aula, estão? Então, por favor, vê se cuida dos teus...” Pronto! Eram 8 horas da manhã... O que mais me aguardava? Voltei para a quadra de esportes na parte dos fundos da escola. Chegando na quadra percebi que havia quatro estudantes maiores jogando futebol. As gurias estavam em um canto da quadra, quietas. O guri que havia me dado a pedrada estava disputando a bola com eles. Perguntei-lhes o que estava acontecendo. Um deles respondeu para eu não me meter. Expliquei, buscando paciência em algum lugar ainda não explorado de minha consciência, que aquele era meu espaço de aula, minha turma de estudantes e meu material pessoal (duas bolas de futebol). Um deles me disse, então, que sua irmã é uma das gurias de minha turma e que ela foi chamá-lo na sala de aula porque o menino que havia dado a pedrada tinha entrado na quadra onde elas estavam brincando, pego a bola de futebol e, quando ela pediu a bola para ele, ele havia empurrado ela no chão. Disse para o irmão da guria que eu resolveria o conflito e pedi para que retornassem para a sala de aula. Nesse momento chega a professora dos estudantes maiores e grita comigo porque eu estava

deixando eles jogarem futebol sendo que eles estavam matando a aula dela. Pensei, mais essa agora! Não cheguei a explicar nada para a professora, pois os seus estudantes já saíam correndo da quadra, mas não sem antes desferir um tapa no rosto do guri que havia me agredido. Gritei para ele parar ali mesmo e a professora, vendo tudo, disse para eles irem para a sala de aula. Saíram rindo e ameaçando o guri, como se eu não estivesse ali. Entre as duas intervenções possíveis, fui atender o guri, que estava no chão chorando. Quando cheguei próximo, ele se levantou e correu para pegar uma pedra e sair atrás dos maiores agressores. Fui obrigado a segurá-lo. Xingado de tudo quanto era maneira novamente, decidi não soltá-lo. Ficamos aproximadamente uns 15 minutos nesta posição. Fui conversando com ele e tentando acalmá-lo. Abraçado a ele, permanecemos assim até que ele decidiu sentar, sem dirigir uma única palavra para mim. Disse-lhe que depois resolveríamos a situação com os agressores, mas primeiro nos acalmaríamos. A aula se desenrolou a partir daí com alguma tranquilidade possível. Sentamos no círculo ao final e o guri agredido não quis sentar junto com a turma. Conversamos sobre a aula e sobre os acontecimentos. Fizemos algumas combinações e fomos para a sala de aula. No módulo seguinte (o segundo daquela manhã) eu estava com outra turma de estudantes. Quando encerrei a aula com esta outra turma, começou uma agitação no pátio. Vi o guri que me deu a pedrada junto com outro maior que ele, gritando com o que havia lhe agredido na quadra no módulo anterior. Descobri se tratar do seu irmão, que não é estudante da escola e veio “tirar as caras” com o guri que havia lhe agredido. Em alguns segundos eles trocavam socos no pátio para grande delírio dos que saíam para o recreio. De onde estava, na quadra de esportes, saí correndo para apartar a briga. Nisto chegaram o guarda municipal da escola e a coordenadora de turno. Com muito custo conseguimos separar os dois. Enquanto eram conduzidos para o prédio da direção, a coordenadora de turno se virou para mim e disse: “- Isso começou na tua aula de EFI, né?” Sua expressão era de que eu havia sido o culpado pelo conflito. Não respondi. Poderia, mas não respondi. Já na sala dos professores contei para um professor de história, com quem me relaciono bem, o que havia ocorrido. Ele me disse: “- A gente aqui é agredido de muitas formas. Algumas a gente até aceita, outras não pode deixar...” Eu não queria deixar nenhuma delas! Ao voltar para casa, depois do último módulo de aula, estava indignado porque nada foi resolvido. Não dialogamos e não fui procurado para isso. Sentia-me agredido e indignado, muito indignado! Que trabalho coletivo que nada!

Cena 2: Almocei rapidamente em casa. Contei o que havia acontecido para minha esposa. Ela também ficou indignada. Senti-me mais aliviado de ter conversado com ela sobre isso. Peguei o diário de campo e registrei tudo o que havia ocorrido. Precisava ir para a outra escola observar. São 22 km de minha casa. Eu precisava atravessar a cidade e o

trânsito não é fácil nessa hora – 13 horas. Queria chegar cedo na escola. Começava a chover forte e ficar frio. Cheguei às 13 horas e 40 minutos na escola. Tenso pela correria no trânsito procurei um lugar para estacionar na frente da escola. Não havia. Então fui para os fundos da escola e entrei pela entrada secundária da escola – pela cozinha. Cumprimentei as funcionárias da cozinha e segui em direção ao prédio da direção. Encontrei Rodrigo no caminho, sorrindo e brincando com a chuva forte. O frio e a chuva estavam aumentando. Conversamos e ele me disse que a Ana já estava na escola, pois naquele dia era só planejamento e reunião. Dirigimo-nos para a sala de professores. Havia mais ou menos umas 10 professoras na sala, entre elas a Ana, que quando me viu, cumprimentou com um sorriso dizendo: “- Hoje tava bom pra ficar em casa tomando café com bolinho de chuva...” Rodrigo entrou na brincadeira e disse que tinha que ser “aquele bolinho com muita canela e açúcar”. Suspiramos os três e Ana me perguntou sobre o estudo e o que estava achando da escola. Disse que estava me apropriando da escola e sua dinâmica, das práticas educativas. Ela me perguntou se já sabia da docência compartilhada. Ela e o Rodrigo me explicaram sinteticamente. Perguntei se poderia anotar o que diziam. Disseram para eu ler a PPP da escola para maiores informações e que eu poderia anotar tudo. Senti-me acolhido por eles. Ficamos na sala dos professores. Rodrigo foi ler alguma coisa no computador da sala dos professores. Ana sentou-se à mesa com outra professora e começaram a discutir sobre a alfabetização de uma estudante. Nas quintas-feiras pela tarde os PEFI não tem aula, mas, das 13 horas e 30 minutos até às 16 horas e 30 minutos se reúnem com outros professores de um mesmo ano-ciclo em torno da docência compartilhada. Ana descreveu sua aula e a professora teceu um elogio. Elas brincaram e discutiram a aula seguinte da professora. Ficamos assim até às 15 horas e 30 minutos quando fomos chamados para uma reunião na biblioteca. Procurei um bom lugar para sentar, mas o Rodrigo me chamou para seu lado. Esse era o bom lugar. Sentei tendo Ana de um lado e Rodrigo de outro. Fui apresentado para as professoras presentes. Havia os 2 PEFI e mais cinco professoras de outras disciplinas na biblioteca, sendo que uma era a coordenadora cultural. Ela iniciou falando de diferentes eventos e consultou os professores presentes sobre a participação. O Rodrigo brincou que “se tiver comida e transporte, pode nos inscrever e depois a gente vê o que é...” Todo mundo riu e compartilhou da brincadeira com algum comentário. A coordenadora cultural enfatizou que todas as crianças deveriam ir aos eventos culturais, independente de ser agitado ou indisciplinado, mas que deveríamos zelar pelo nome da escola. No meio da reunião descobri que se tratavam de professores das B30. Eles conviviam em um clima de boa interação, onde todos falavam e respeitavam as opiniões dos outros. Foi sugerido que seja trabalhado com a B30 a possibilidade de levá-los aos eventos culturais. Os eventos culturais referidos são do Banco do Brasil – circuito cultural Banco do Brasil. A sala foi

esvaziando aos poucos conforme a pauta foi se esgotando. Ficamos, eu e os dois PEFI, por últimos na sala. Então, nos dirigimos para outra sala onde haveria outra reunião, dessa vez, com todos os professores da escola. A reunião iniciou às 16 horas e 20 minutos. Tratou da continuidade do trabalho iniciado na semana passada sobre alfabetização. Fui apresentado novamente para todo o coletivo. As professoras brincaram com a supervisora pedagógica que ela já havia me apresentado na semana passada. O grupo todo se divertiu com esse fato. Um grupo iniciou expondo idéias de um texto da Ana Teberosky sobre alfabetização e a construção de textos. Defendeu a idéia de um texto que deva ser escrito e depois “colocado para dormir”, onde o autor se afasta e posteriormente retorna. Perguntaram quem leu o texto. Quase todos leram o texto – até eu. Uma das professoras brincou: “- Até o ‘estagiário’ da UFRGS leu”. Ao perguntar sobre o projeto da escola, fui informado pela Ana, que estava sentado do meu lado, de que havia um livro com textos dos professores e equipe diretiva. A Bibiana me vendeu o livro após a reunião. Durante a discussão de outro texto uma professora destacou a importância da “colaboração” na alfabetização, onde cada estudante ajuda o outro na medida que compreende o processo de escrita. Durante a fala de algumas professoras de ambos os grupos, a diretora perguntou, diante de três ou quatro de cada grupo que fala: “- quem mais compõe o grupo?” A diretora quis saber quem leu e quem não leu das professoras que são dos grupos que estavam ali. Eram 30 professoras e um professor – o Rodrigo. Os PEFI não tiveram, ainda, uma participação verbal na reunião. Será que a temática limitaria a participação? Nesse momento, a Ana se levantou e apresentou a vivência com uma turma a partir da estória “o futebol dos bichos”. Percebi que a reunião na escola é pedagógica, organizada para o processo de ensino-aprendizagem. Rodrigo me falou em voz baixa que eu precisava ler os princípios norteadores da escola no quadro da sala dos professores. Disse-lhe que já havia lido e ele me disse: “- muito bom né!” A reunião seguiu com discussões e apresentações de propostas de alfabetização em cada ano-ciclo. A reunião encerrou às 17 horas e 35 minutos. A supervisora pedagógica me alcançou uma folha com o cronograma de todas as reuniões do semestre letivo para que eu pudesse “compreender o trabalho coletivo que realizamos”. Na saída, enquanto caminhávamos pelo corredor, Bibiana e Rodrigo me perguntaram sobre o que achei das reuniões e dos diálogos e se despediram de mim com um abraço. Senti-me acolhido. Dirigi-me ao carro pensando sobre os dois momentos que vivi hoje: um em minha escola e outro nesta outra escola. Meu dia começou pesado diante dos acontecimentos vivenciados na minha escola, mas saí com uma sensação muito boa, de felicidade ou de esperança... No final, foi um bom dia para a pesquisa sobre o trabalho docente coletivo.