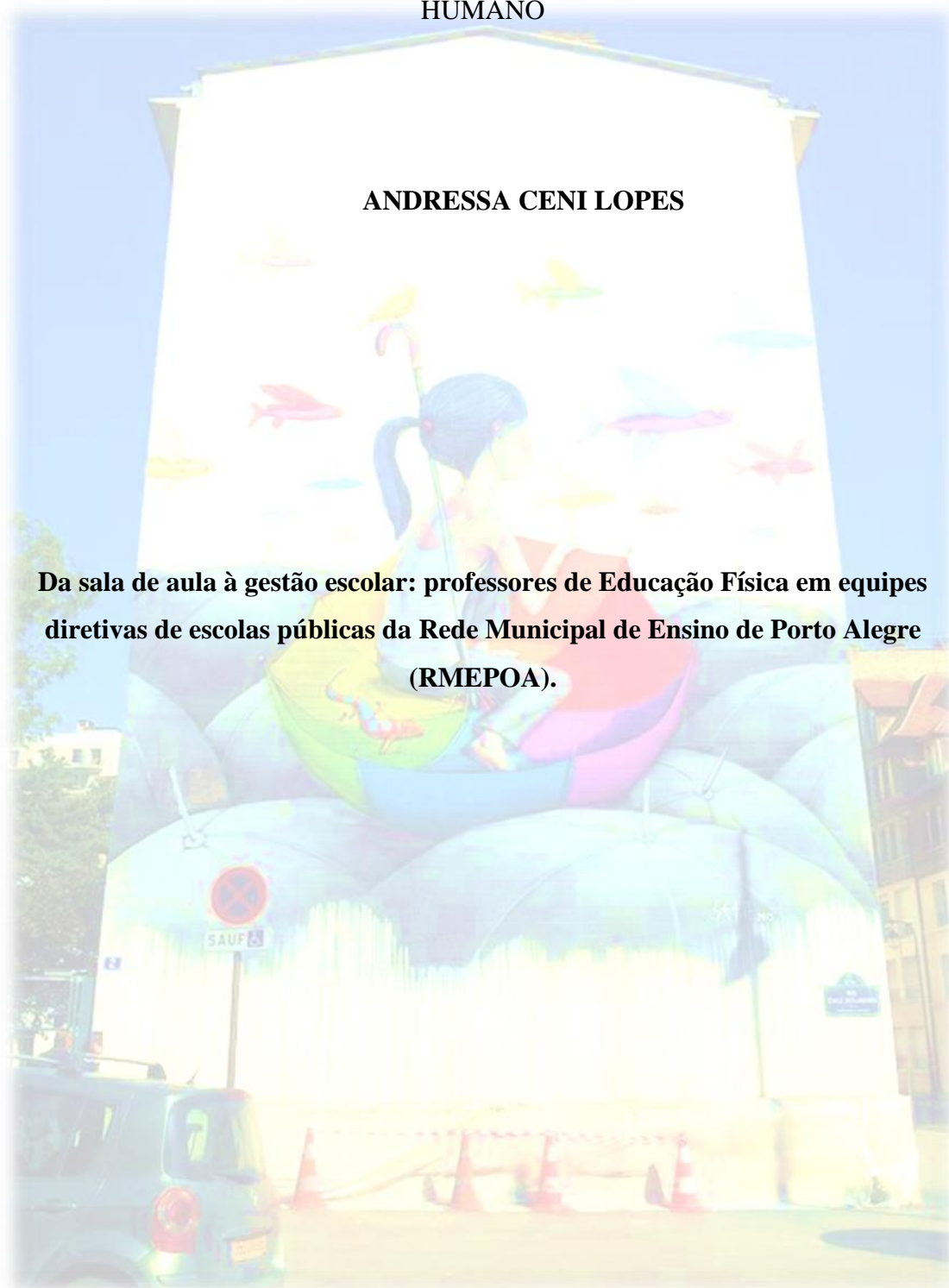


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO
HUMANO

ANDRESSA CENI LOPES

**Da sala de aula à gestão escolar: professores de Educação Física em equipes
diretivas de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
(RMEPOA).**



Porto Alegre
2016.

ANDRESSA CENI LOPES

**Da sala de aula à gestão escolar: professores de Educação Física em equipes
diretivas de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
(RMEPOA).**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki.

Porto Alegre
2016.

CIP - Catalogação na Publicação

Lopes, Andressa Ceni

Da sala de aula à gestão escolar: professores de Educação Física em equipes diretivas de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). / Andressa Ceni Lopes. -- 2016.
199 f.

Orientador: Elisandro Schultz Wittizorecki.

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

1. Professores de Educação Física. 2. Gestão Escolar. 3. Histórias de Vida. 4. Pesquisa Narrativa.
I. Wittizorecki, Elisandro Schultz, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Andressa Ceni Lopes

**Da sala de aula à gestão escolar: professores de Educação Física em equipes
diretivas de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
(RMEPOA).**

Conceito final:

Aprovado em dede.....

BANCA AVALIADORA

Prof. Dr. Vicente Molina Neto - PPGCMH/UFRGS

Prof. Dr. Fabiano Bossle - PPGCMH/UFRGS

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza – NuPE/UFPR

Orientador Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – PPGCMH/UFRGS

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer minha família pelo estímulo e crença no meu potencial. Ao meu noivo, principalmente, que foi um companheiro forte e carinhoso para me dar suporte ao longo deste percurso.

Quero agradecer meu orientador Elisandro pela paciência, atenção, parceria e apoio que me deu ao longo deste meu percurso formativo. Agradecer por ter confiado em mim seu tempo e energia. É um exemplo de pessoa e pesquisador, que tenho muita admiração.

Quero agradecer os professores colaboradores da pesquisa, que me abriram as portas das escolas e de suas vidas, me proporcionando as experiências muito ricas, tanto como pesquisadora quanto colega de trabalho.

Quero agradecer os professores que aceitaram compor a banca avaliadora de minha dissertação, dividindo seus conhecimentos, me proporcionando ampliar reflexões para trilhar meu caminho como mestre.

Quero agradecer o grupo de pesquisa F3p-EFICE do qual faço parte, pela base de leituras e debates que muito me auxiliam em minhas escolhas acadêmicas e profissionais.

Enfim, professores, familiares, amigos, obrigada por todo investimento e suporte neste percurso formativo.



Despencados de voos cansativos
Complicados e pensativos
Machucados após tantos crivos
Blindados com nossos motivos
Amuados, reflexivos
E dá-lhe antidepressivos
Acanhados entre discos e livros
Inofensivos

(...)

Em colapso o planeta gira, tanta mentira
Aumenta a ira de quem sofre mudo
A página vira, o são delira, então a gente pira
E no meio disso tudo
Tamo tipo

(Refrão) Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro

A Babilônia é cinza e neon, eu sei
Meu melhor amigo tem sido o som, ok
Tanto carma lembra Armagedon, orei
Busco vida nova tipo ultrassom, achei
Cidades são aldeias mortas, desafio não sei se
Competição em vão, que ninguém vence
Pense num formigueiro, vai mal
Quando pessoas viram coisas, cabeças viram degraus

No pé que as coisas vão, jáo
Doidera, daqui a pouco, resta madeira nem pro caixão
Era neblina, hoje é poluição
Asfalto quente queima os pés no chão
Carros em profusão, confusão
Água em escassez, bem na nossa vez
Assim não resta nem as barata
Injustos fazem leis e o que resta pro ceis?
Escolher qual veneno te mata
Pois somos tipo
(Refrão)

(Grafite de artista urbano francês Julien Malland)¹

(Música - Passarinhos, 2015, Emicida Part. Vanessa da Mata)

¹ <http://www.stylourbano.com.br/conheca-os-belos-e-coloridos-murais-do-artista-de-rua-julien-malland/>

RESUMO

A presente pesquisa objetivou compreender como docentes de Educação Física que estão na posição funcional de direção ou vice-direção assumem, significam e experienciam a gestão escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Para tal, optei pela pesquisa narrativa, realizada com três docentes de Educação Física entre os meses de agosto e dezembro de 2015. A pesquisa narrativa possibilitou reflexões e aprendizados a partir do protagonismo dos colaboradores com suas experiências que compõe suas histórias de vida singulares e o seu entrelaçamento com a história social da referida rede. Foi possível identificar que a conjuntura da cultura escolar influencia os professores de Educação Física a assumirem sua posição funcional atual, a partir de elementos como: mudanças da estrutura político educacional do contexto da RMEPOA; contexto histórico da comunidade e da escola; prática docente pautada por posicionamento político; demandas pedagógicas, econômicas e políticas da escola; identificação e valorização da comunidade; tempo que o docente trabalha na RMEPOA; eventos escolares dentro e fora da escola; experiências prévias dentro da equipe diretiva, e o próprio processo eleitoral. Os movimentos que resultaram nesta troca de posição funcional são atravessados pela formação pessoal, formação escolar, influenciada pela identificação com a disciplina de Educação Física e com seus respectivos professores, assim como experiências vividas em espaços políticos como o Grêmio Estudantil. Na formação acadêmica outros elementos agregaram a compreensão deste movimento interno, como a participação em espaços políticos com o Diretório Acadêmico e o Diretório Central de Estudantes, e a participação em outros espaços formativos extracurriculares como: monitoria, grupos de pesquisa e extensão. Foi identificado que os colaboradores seguem aprendendo em sua prática diária artesanal nas escolas. É desta prática em seus diferentes contextos educacionais, que emergem as situações formativas onde são constantemente convidados a se posicionarem político e pedagogicamente. Cada colaborador enuncia um legado, uma prioridade para sua gestão, pois conferem à sua posição funcional estilos singulares, mobilizados por diferentes premissas e marcas pessoais. Um dos docentes objetiva deixar como legado a criação de uma identidade escolar a partir do esporte e da cultura, como possibilidade pedagógica para a escola. Outra docente tem como prioridade a formação de uma identidade coletiva docente, onde existam novas lideranças, além de outras questões relacionadas à segurança e ao nível de aprendizado dos alunos. A terceira docente tem como foco a sensibilização das relações internas entre os componentes da comunidade escolar, voltadas para as necessidades dos alunos. Os três colaboradores objetivam a emancipação dos alunos. A pesquisa narrativa possibilitou a valorização das experiências dos sujeitos, sendo estas o “motor” do aprendizado gerado ao longo deste processo para a escrita deste trabalho. Trata-se de uma pesquisa que proporcionou reflexões e produção de conhecimentos para a área de pesquisa de formação de professores. Ao mesmo tempo, esta pesquisa concretizou-se em oportunidade formativa tanto para a pesquisadora quanto para os colaboradores, possibilitando-me ampliar a compreensão sobre possibilidades de trabalho dentro da escola, apurar um olhar mais sensível às relações políticas e aprender que ao escrever a história do outro, também ressignifico e reescrevo a minha.

Palavras chave: Professores de Educação Física. Gestão Escolar. Histórias de Vida. Pesquisa Narrativa.

RESUMEN

Esta investigación tenía el objetivo de comprender cómo los profesores de educación física que están en la posición de dirección o vice dirección suponen, los medios y la experiencia de la dirección del centro en la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre (RMEPOA). Con este fin, he optado por la investigación narrativa, llevado a cabo con tres profesores de Educación Física entre agosto y diciembre de 2015. La investigación narrativa activar reflexiones y aprendizajes del papel de los empleados con sus experiencias que conforman sus historias de vida únicas y su relación con la historia social de la red. Era posible que el medio ambiente influye en la cultura escolar los profesores de educación física a tomar su posición funcional actual a partir de elementos tales como: cambios en la estructura educativa del contexto político de RMEPOA; contexto histórico de la comunidad y la escuela; la enseñanza de la práctica guiada por el posicionamiento político; demandas educativas, económicas y políticas de la escuela; identificación y recuperación de la comunidad; profesores de tiempo de trabajo en RMEPOA; eventos escolares dentro y fuera de la escuela; experiencia previa en el equipo de dirección, y el propio proceso electoral. Los movimientos internos que llevaron a esta posición funcional de intercambio son atravesados por la formación del personal, la educación escolar, influenciado por la identificación con la disciplina de Educación Física y sus profesores, así como las experiencias en los espacios políticos como el gobierno del estudiante. En la formación académica añaden otros elementos comprensión de este movimiento interno, como la participación en política con la Dirección Académica y el Directorio del Centro de Estudiantes, y la participación en otras áreas de formación extracurriculares tales como monitoreo, grupos de investigación y extensión. Se identificó que los empleados sigan en el aprendizaje de su práctica diaria en las escuelas de artesanía. Es esta práctica en sus diferentes contextos educativos, formativos situaciones que se invita constantemente a posicionarse políticamente y pedagógicamente emergente. Cada empleado establece un legado, una prioridad para su gestión, como dar a sus estilos únicos posición funcional, movilizados por diferentes supuestos y la marca personal. Uno de los objetivos docentes dejan como legado para crear una identidad de la escuela del deporte y la cultura como posibilidad pedagógica a la escuela. La prioridad de otro maestro es la formación de una identidad colectiva maestro, donde hay nuevos líderes, así como otras cuestiones relacionadas con el nivel de seguridad y el aprendizaje del estudiante. La tercera enseñanza se centra en el conocimiento de las relaciones internas entre los componentes de la comunidad escolar, nos centramos en las necesidades de los estudiantes. Los tres empleados tienen como objetivo la emancipación de los estudiantes. La investigación narrativa permitió la valorización de las experiencias de los sujetos, que son el "motor" del aprendizaje generado a lo largo de este proceso para escribir este trabajo. Esta es una encuesta que proporciona la rEducação Físicalexión y la producción de conocimiento en el ámbito de la investigación pedagógica. Al mismo tiempo, esta investigación se materializó en oportunidad de capacitación tanto para el investigador como para los empleados, lo que me permite ampliar la comprensión de las oportunidades de trabajo dentro de la escuela, establecer un ojo más sensible a la política y aprender a escribir la historia por otro, también ressignifico y volver a escribirme.

PALABRAS CLAVE: Profesores de Educación Física. Gestión Escolar. Historias de vida. Investigación Narrativa

ABSTRACT

This research aimed to understand how physical education teachers who are in the head teacher assumes, means and experiences the school management in the Municipal Network of Porto Alegre Schools (RMEPOA). To this end, I opted for narrative research, carried out with three teachers of Physical Education between August and December 2015. The narrative research enabled reflections and learnings from the role of teachers with their experiences that make up their unique life stories and its relationship with the social history of the schools. It was possible that the school culture environment influences the physical education teachers to take their current functional position from elements such as: changes in the educational structure of political context of RMEPOA; historical context of the community and the school; teaching practice guided by political positioning; educational demands, economic and school policies; identification and community recovery; time experience teachers working in RMEPOA; school events inside and outside; previous experience within the management team, and the electoral process itself. The internal movements that led to this exchange functional position are crossed by staff training, school formation, influenced by identification with the discipline of Physical Education and their teachers, as well as experiences in political spaces such as the Student Government. In academic background other elements added understanding of this internal movement, such as participation in political with the Academic Board and the Student Center Directory, and participation in other extracurricular training areas such as monitoring, research groups and extension activities. It was identified that head teacher follow in learning their craft daily practice in schools. It is this practice in their different educational contexts, emerging formative situations which are constantly invited to position themselves politically and pedagogically. Each head teacher sets out a legacy, a priority for its management, as give to their functional position unique styles, mobilized by different assumptions and personal branding. One of them aims leave as a legacy to create a school identity from the sport and culture as pedagogical possibility to school. To another one, priority is the formation of a teacher collective identity, where there are new leaders, as well as other issues related to safety and student learning level. The third is focused on the awareness of internal relations between the components of the school community, focused on the needs of students. The three teachers aim the emancipation of students. The narrative research furthered the valuation of the subjects experiences, which are the "engine" of the learning generated throughout this process for writing this work. This is a research that provided reflection and production of knowledge in the area of teacher education. At the same time, this research become in training opportunity for both the researcher and for head teachers, enabling me to expand the understanding of teacher's work opp. within the school, establishing a more sensitive eye to political issues and learn to write history it the other, also rewrite my self.

KEYWORDS: Physical Educational teachers. School Administration. Life Histories. Narrative Research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Gráfico 1: Representação do número de escolas da RMEPOA, em cada tipologia, que possuem algum membro da equipe diretiva com formação inicial em Educação Física, em maio de 2015	75
Ilustração 2 – Gráfico 2: Representação do número de docentes com formação em Educação Física estão na posição funcional da direção e vice-direção nas escolas da RMEPOA, em maio de 2015	76
Ilustração 3 – Quadro 1: Biograma com informações sobre a trajetória formativa-profissional dos colaboradores.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS

CE – Conselho Escolar
EF – Educação Física
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil
ESEF – Escola de Educação Física
ESPORTECOOP – Cooperativa de Trabalho dos Esportistas Práticos do Brasil
F3P-EFICE – Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FG – Função Gratificada
FICAI – Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IES – Instituição de Ensino Superior
JERGS – Jogos Escolares do Rio Grande do Sul
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
PPP – Plano Político Pedagógico
REERS – Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul
RMEPOA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
RS – Rio Grande do Sul
SMED – Secretaria Municipal de Educação
SOE – Serviço de Orientação ao Estudante
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	25
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	31
1.2 OBJETIVOS	32
1.2.1 Objetivo geral	32
1.2.2 Objetivos específicos	32
2. REFERENCIAL TEÓRICO	33
2.1 COMPREENDENDO A ESCOLA COMO LOCAL DE TRABALHO E A CULTURA ESCOLAR	33
2.2 COMPREENDENDO A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO	45
2.3 GESTÃO ESCOLAR NA RMEPOA: DO GERAL AO SINGULAR	51
3. DECISÕES METODOLÓGICAS	67
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	67
3.2 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO ÀS ESCOLAS	74
3.3 ESCOLAS, COLABORADORES E NOSSAS NEGOCIAÇÕES	77
3.3.1 EMEF Break Dance e diretor Daniel	77
3.3.2 EMEF MC e vice-diretora Olga	79
3.3.3 EMEF DJ e diretora Sofia	80
3.4 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES NO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	83
3.4.1 Observações	83
3.4.2 Entrevistas	84
3.4.3 Narrativa Oral	84
3.4.4 Diário de campo	85
3.5 PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES NO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	86
3.6 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES	87
4. GRAFITANDO A VIDA SOCIAL DOS DOCENTES	89
4.1 DENTRO DA CULTURA ESCOLAR	89
4.2 AO LONGO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO	109
4.2.1 As histórias de vida dos colaboradores	110

4.2.2	Formação pessoal e escolar	131
4.2.3	Formação inicial acadêmica	135
4.2.4	Formação continuada	139
4.3	OS GESTORES EM MOVIMENTO	149
4.3.1	Diretor Daniel	151
4.3.2	Diretora Sofia	161
4.3.3	Vice-diretora Olga	168
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
	REFERÊNCIAS	181
	APÊNDICES	191
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	191
	APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA	192
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	193
	APÊNDICE D – PAUTA DA OBSERVAÇÃO DIÁRIA	194
	APÊNDICE E – PAUTA DA OBSERVAÇÃO NA REUNIÃO PEDAGÓGICA	195
	APÊNDICE F – PAUTA DA OBSERVAÇÃO NA REUNIÃO DE EQUIPE DIRETIVA	196
	APÊNDICE G – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	197
	APÊNDICE H – QUADRO DE OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS.....	198

PREFÁCIO

Com o objetivo de realizar uma análise sobre a reflexão e a escrita desta pesquisa, escrevo uma breve autobiografia, dando ênfase à trajetória profissional, vivida até este momento. Pretendo clarificar elementos de minha narrativa (temporalidade de experiências, espaços em que convivi, pessoas importantes, aprendizados) para assim facilitar a compreensão de algumas escolhas realizadas para a escrita desta dissertação.

Sou de uma família de classe média. Meu nascimento foi planejado por meus pais. Nesta época minha mãe trabalhava como farmacêutica em um hospital reconhecido em Porto Alegre e meu pai trabalhava como vendedor em uma empresa de nome e tradição em vendas de ferramentas. Minha irmã veio ao mundo quando eu tinha 10 anos, que assim como eu também teve seu nascimento planejado. Sempre moramos em casa própria. O clã familiar ainda hoje conta com a presença forte e exemplar da matriarca de origem italiana, hoje com 96 anos, que auxiliou meus pais na minha formação, mais fortemente até meus oito anos.

A socialização primária realizada pelos familiares foi de muita presença e instrução. Família sem vícios de drogadição, valorizávamos momentos em que passávamos juntos, como, por exemplo, brincando na praça do condomínio onde morei até meus 10 anos. Os estudos passaram com o tempo a fazer parte dos momentos familiares, sendo valorizados e estimulados de forma lúdica e agradável. Meus pais e eu passávamos horas brincando de relacionar as letras aprendidas com objetos ou animais que tinham o início de seu nome com a respectiva letra e repassávamos a tabuada sentados nos galhos de uma grande árvore da praça. Portanto, comecei a frequentar a escola com muita admiração pelos estudos.

A primeira escola em que estudei era da rede de ensino estadual, localizada na zona sul de Porto Alegre, entre os anos de 1996 e 2000, do jardim à quarta série. Como sempre fui muito ativa, brincava de pegar no recreio e de jogar “futebol” com uma pinha que caía do pinheiro próximo ao muro da escola.

Nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quem ministra as aulas de Educação Física são os professores denominados como “polivalentes”, com formação em Magistério. Eles são encarregados de ministrarem aulas de Educação Física para alunos que fazem parte da primeira à quinta série. Portanto, tínhamos mais momentos de atividades livres do que

direcionadas pelas professoras. Brincávamos de pega-pega ou jogávamos “futsal” com pinha da única árvore da escola.

Na quinta série mudei de escola. Dos anos 2000 a 2004 estudei no Colégio de Aplicação da UFRGS, passando da quinta série até o primeiro ano do Ensino Médio nesta escola. Este colégio possui uma proposta diferenciada. O ensino é compreendido na interação professor-aluno como base, numa perspectiva dinâmica, a partir da análise de problemas, visando à conscientização de valores humanos, à vivência constantemente recriada de conteúdos culturais universais e buscando formas democráticas de interação social². Os anos letivos são divididos por ciclos de aprendizagem. Não como nas escolas municipais, mas existe uma divisão espaço-temporal (séries) onde um ciclo pode ser composto de dois anos a quatro anos. Cada ciclo de aprendizagem possui componentes, habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos. As aulas de Educação Física são organizadas de modo que as turmas são divididas levando em conta o gênero e o conteúdo. Os parâmetros para essa divisão por conteúdo são estabelecidos pelos próprios professores, de acordo com suas experiências (acertos e erros), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e com o preconizado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC (por exemplo: os alunos podem escolher 20% do conteúdo da sua formação).

Tive contato muito próximo e ativo com os professores, os funcionários e a equipe diretiva da escola. Não participei dos Grêmios Estudantis (GE), mas a partir da quinta série fui representante de turma, colocando-me em uma posição diferenciada no grupo. Também por isso que meu contato com a equipe diretiva e com os professores era maior quando comparado ao de meus colegas.

Tenho lembranças de algumas visitas voluntárias às salas da direção e da orientação pedagógica nos recreios ou na saída da sala de aula em uma das escolas em que estudei. Gostava de conversar com o diretor e sentia que ele gostava que os estudantes fossem lá. Lembro-me de serem ambientes acessíveis e agradáveis de estar. Uma informação interessante é que, nesta mesma escola, o diretor tinha formação inicial em Educação Física.

O colégio fornece para os alunos horas/aula de oficinas e projetos de pesquisa. Nelas se trabalham as disciplinas de forma compartilhada, ou seja, dois ou mais

² Algumas informações estão no site da escola: <http://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao>, acessado em 13 de novembro, 2012.

professores de diferentes disciplinas trabalham juntos no mesmo período, realizando um trabalho interdisciplinar que facilita ao aluno o aprendizado das mesmas. Este foi meu primeiro contato e aprendizagem em fazer pesquisa.

O período que estudei nesta escola foi intenso pelo incentivo e valorização que a escola, a direção e os professores davam aos alunos na sua formação. No fim de cada ano, havia uma disputa entre as turmas, chamada OCA (Olimpíadas do Colégio de Aplicação). Disputávamos modalidades como: xadrez, tênis de mesa, futsal, voleibol, atletismo. Tenho ainda guardadas, várias medalhas conquistadas na OCA. Praticava todos os esportes e lá desenvolvi o gosto pela disciplina de Educação Física.

Comecei a participar da equipe de futsal feminino da escola e do clube Teresópolis Tênis Clube. E, assim, aumentei meu envolvimento com a Educação Física. Fazia natação, aula de JUMP, treino de musculação e treino de futsal. Nesta época conheci o estilo musical hip hop. Conheci o estilo nas aulas de música, através de um colega que gostava de hip hop e andava de skate. Logo me fascinei por este estilo de música, assim como pela dança (*street dance*) e pelo grafite. Comecei a direcionar meus aprendizados nas aulas de artes nas possibilidades de desenho apenas com lápis, brincar com os tons e texturas que ele disponibilizava, enfim, me atraíam. Nas aulas das oficinas, escolhia a oficina de dança, e participava da montagem de coreografias que seriam apresentadas para as outras turmas. Nas aulas de música, ficava ouvindo raps nacionais e internacionais, me familiarizando com outras formas de pensamento e expressão de realidades. Como todo adolescente, passava horas ouvindo músicas, mesmo quando tinha que estudar para as disciplinas da escola. Sempre gostei de estudar, então não via problemas em fazer as duas coisas ao mesmo tempo.

No final do primeiro ano do Ensino Médio, já tinha como meta cursar o ensino superior. Então, sentia que precisava ir para uma escola que me preparasse para o vestibular. Além de querer começar a trabalhar. Portanto, troquei para uma escola onde as aulas eram oferecidas em um só turno, e fui para o Colégio Marista Assunção.

Este colégio me proporcionou outro olhar para o aprendizado de todas as disciplinas, assim como para as relações sociais com meus colegas. Como era nova na escola, acabei chamando a atenção de meus colegas por perceberem que jogava bem futsal, e ainda me destacando em relação às outras disciplinas com notas altas. Porém, por um tempo isto foi motivo de chacota. Apelidos surgiram e era um desafio diário manter meu foco nos estudos, devido às instáveis relações com meus colegas. Consegui

fazer amizade com alguns colegas, que na época também faziam estágio³, e aos poucos fui demarcando meu espaço.

As aulas de Educação Física eram divididas por sexo e os professores eram do mesmo sexo que os alunos. Neste período entrei na equipe de futsal do colégio, onde éramos treinadas por um professor de Educação Física do próprio colégio. Porém, por excesso de sobrecarga mecânica das atividades (estágio – 6 horas em pé; treinos de futsal no clube e no colégio, onde os treinadores valorizavam somente o tático) meu joelho esquerdo desenvolveu uma artrose, que me privou de jogar.

Esta lesão me levou a parar com todas as atividades práticas da escola e do clube, por proibição do médico especialista. Neste período eu tinha quinze, dezesseis anos. Comecei a fazer fisioterapia para reabilitar meu joelho e intensifiquei meus estudos, pois o último ano do Ensino Médio já anunciava a chegada da inscrição do vestibular.

Como estagiava, pagava por minhas aquisições, e não tinha nenhum interesse em pagar um cursinho. Desejava entrar direto no ensino superior, e de preferência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Então usei dois vestibulares como testes para me preparar para o vestibular mais esperado: o da UFRGS. Acabei me inscrevendo para Fisioterapia no vestibular do IPA (Centro Universitário Metodista do IPA - Instituto Porto Alegre) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC), e na UFRGS para Educação Física.

Passei nos três vestibulares e optei por cursar Fisioterapia no IPA e Educação Física na UFRGS. Entrei em 2007 e consegui manter os estudos dos dois cursos até certo momento, pois começaram os estágios curriculares da Fisioterapia, que aconteciam no contra turno das disciplinas somente teóricas. Fui monitora da disciplina de cinesiologia no IPA por dois anos. Além disso, em 2008 comecei a participar de dois projetos, um de extensão no IPA (Postura e Movimento⁴) e outro de pesquisa na UFRGS (PROESP⁵), onde fui bolsista. O foco dos dois grupos era totalmente diferente, mas gostava muito dos dois, pois ampliavam minha compreensão de possibilidades de trabalho futuro. Fiz estágio extracurricular no setor de ginástica laboral, por dois anos,

³ Meu estágio foi realizado no Hospital Ernesto Dornelles, na recepção central, por 2 anos.

⁴ Projeto de extensão intitulado: Escola de Postura - IPA, criado em 1999, pela fisioterapeuta mestre Fabiana da Silva e fisioterapeuta mestre Carla Brito, a qual foi minha orientadora de TCC no IPA.

⁵ “O Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR) é um observatório permanente de indicadores de crescimento e desenvolvimento corporal, motor e do estado nutricional de crianças e jovens entre 6 e 17 anos”. O coordenador é o prof. Dr. Adroaldo Gaya. Informações acessadas pelo site: <https://www.ufrgs.br/proesp/>.

no Hospital Moinhos de Vento. Passava então os três turnos do dia me dividindo entre as aulas nos dois cursos e nos estágios curriculares e no extracurricular. Todas estas experiências me fizeram crescer muito profissional e pessoalmente falando.

Formei-me no IPA em 2011 e na UFRGS em 2014. Quando já estava formada em Fisioterapia, comecei a trabalhar na área, enquanto terminava a minha segunda graduação. Particpei de mais outros grupos de pesquisa na UFRGS, voltados para a área das ciências biológicas, fisiologia do exercício (avaliação de qualidade de vida em idosos), postural (avaliação postural de crianças) e biomecânica (avaliação postural de corredores). Particpei de diferentes eventos como congressos, seminários, cursos, todos voltados para o meu foco de pesquisa, que eram estas áreas. Porém, identifiquei que os professores dos grupos de pesquisa da UFRGS me viam como uma fisioterapeuta, não como uma estudante de Educação Física. E isso começou a me intrigar. Não me sentia aprendiz, não tinha dúvidas, só certezas. E não era isso que procurava para minha formação, até porque já desejava fazer mestrado.

Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Fisioterapia foi realizado na escola estadual em que estudei. Nesse trabalho, propus uma intervenção de um mês, sobre educação postural com alunos de terceira e quarta série do Ensino Fundamental. Meu TCC possibilitou pensar o papel do professor de Educação Física neste período escolar.

Então implicada com questões da escola e da Educação Física, questionava meus professores da UFRGS quanto ao foco e possibilidades que o professor desta área poderia ter dentro da instituição escolar. Tinha muitas críticas e tive a oportunidade de ampliar este debate com os professores Roseli Belmonte Machado, Fabiano Bossle e Elisandro Wittizorecki. Novos temas foram surgindo e resignificando a Educação Física escolar.

Eram assuntos que me provocavam reflexões à medida que compreendia a formação inicial, principalmente os estágios curriculares como terreno fértil de construção da minha identidade docente (LOPES; WITTIZORECKI, 2014). Ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física me vi mobilizada a compreender melhor a organização escolar e as relações dos professores com os outros atores sociais educacionais, além de querer discutir e compreender como os professores entendiam suas funções sociais e como desenvolvem o trabalho docente dentro das escolas.

O primeiro momento onde a gestão escolar é debatida no meu percurso formativo está relacionado à disciplina Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental, cursado no segundo semestre de 2013. Ele se desenvolveu numa escola pública da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (REERS) de Porto Alegre, ao longo de quatro meses de trabalho de campo. Nosso professor supervisor do estágio, no caso meu orientador do mestrado, nos incentivava a conversar com os funcionários, com os professores, com a equipe diretiva sobre a realidade escolar, sobre a comunidade que circundava e frequentava a escola, sobre nossas propostas educativas para os estudantes. Convidava-nos a ampliar nossos horizontes teóricos, empíricos e reflexivos, possibilitando compreender a importância de cada posição funcional dentro da escola.

Outro momento em que questões relacionadas à gestão escolar atravessaram meu percurso formativo foi o período de investigação de campo para meu TCC da Educação Física⁶, intitulado “Esporte da escola: um olhar pedagógico sobre a participação nos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul” (LOPES, 2014). Pude contar com entrevistas de três professores de Educação Física da REERS e RMEPOA como colaboradores para a pesquisa. A partir de uma conversa informal com um dos colaboradores, ele me relata um “fenômeno” curioso que vinha aparecendo nas escolas: os professores de Educação Física estavam saindo da docência para assumir alguma posição funcional na equipe diretiva das suas respectivas escolas. No momento, ficamos intrigados com aquela afirmação. Questionamo-nos sobre o que levava a esse movimento, assim como que situações favoreceriam e impeliam o professor a assumir novas posições funcionais dentro da escola. Nem o professor, nem eu sabíamos responder no momento.

Fui monitora da disciplina Fundamentos da Educação Física no Ensino Fundamental no último semestre da graduação. Foi uma experiência enriquecedora, pois me oportunizou mais momentos de debate acerca dos temas que vinham me instigando, assim como serviu de “reforço” de minha convicção para realizar o mestrado.

O tema da gestão escolar como possibilidade de trabalho para o professor de Educação Física seguiu produzindo questionamentos no meu percurso formativo. Agora

⁶ O mesmo tratou de analisar, a partir das opiniões dos professores de Educação Física, a participação da sua escola na competição dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul, através da equipe de futsal feminino.

no mestrado cursei no segundo semestre de 2014 a disciplina Estágio de Docência⁷ no qual acompanhei o Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental do curso de graduação em Educação Física da UFRGS. Pude vivenciar diferentes situações onde os estagiários relatavam as “forças” e poder hierárquico que a equipe diretiva exerce na escola. Por exemplo, quando a coordenadora pedagógica desautorizou um posicionamento de uma das estagiárias na frente dos estudantes. Tal fato gerou no grupo de estagiários inquietação e um bom debate sobre o posicionamento da equipe diretiva e dos professores frente situações do cotidiano da escola. O dia a dia da escola mostrava-se instável e pouco controlável, pois estamos em um ambiente que se produz a partir da interação entre pessoas, com entendimentos e subjetividades diferentes. Tornando-se um espaço de efervescentes situações e experiências de conflito e disputas de verdades.

O estágio de docência acontecia as terças e quintas-feiras. Toda quinta-feira, nos reuníamos com os estagiários, após suas aulas, em um momento de reunião sistemática. Objetivávamos, justamente, oportunizar momentos de reflexão coletiva acerca de situações ocorridas dentro e fora das aulas, assim como oportunizar momentos de compartilhamento de referencial teórico, de experiências e seus desfechos, proporcionando, assim, espaço para a ressignificação das mesmas. Em uma das reuniões realizadas com os estagiários, o assunto da gestão escolar volta a ressonar, sendo refletido por mim, conjuntamente com o supervisor e os estagiários. Um dos estagiários comenta estar trabalhando em uma escola onde o professor de Educação Física assumiu a direção escolar e modificou a infraestrutura de toda a escola, além de comprar alguns materiais para as aulas de Educação Física que antes eram precários. Em uma de suas falas o estagiário comenta: “Vocês sabem o que os outros professores estão dizendo? Que aquela escola virou um centro de treinamento esportivo!”. O que esta afirmação pode estar refletindo sobre a realidade desta escola? Pode estar relacionada à organização escolar? O que os professores de Educação Física pensam sobre? Mais perguntas surgiam sobre os professores de Educação Física estar nestas posições funcionais dentro da equipe diretiva escolar.

Fiz a prova do concurso público para ser professora de Educação Física da RMEPOA, em 2014 e fui nomeada em fevereiro de 2015, no cargo⁸. Tenho vivenciado

⁷Trata-se de uma disciplina no currículo do mestrado no PPGCMH/UFRGS no qual se acompanha e se exerce co-docência em uma disciplina da graduação, conjuntamente com o orientador.

⁸ “Cargo” é a expressão utilizada pela RMEPOA. A escola onde trabalho está situada na zona sul de Porto Alegre. Trabalho com o regime de trabalho de vinte horas semanais.

experiências enriquecedoras, desde a nomeação, como a escolha da escola e o efetivo ingresso nesta. Posso afirmar que escolher a escola onde vamos trabalhar é uma experiência deveras tensa, empolgante e desafiadora, pois envolve conhecer outra cultura, outra comunidade escolar, composta por diferentes significados, expectativas e comportamentos dos indivíduos e grupos de que ela é composta (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Em meu percurso profissional tenho vivenciado momentos importantes para a construção e fortalecimento de minha identidade profissional, visto que ela se faz a partir de situações concretas da realidade no qual estou trabalhando, mas também de experiências pregressas. Por isso, as imagens que eu recupero da minha vida estudantil de algum modo me tocam, me sensibilizam, me subjetivam. Atualmente como professora iniciante de Educação Física, minha subjetividade se confronta com os deveres e os dilemas da profissão, onde os saberes e as competências profissionais se confrontam com as realidades no qual nossas escolas públicas se constituem. Encontro-me então numa construção contínua do “eu” pessoal e do “eu” profissional, que evolui ao longo de minha carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos.

Gostaria de dividir uma experiência ocorrida no meu primeiro ano de docência na escola (2015). Alguns dos meus alunos, desde há primeira semana, me questionavam quanto as minhas escolhas dos conteúdos e metodologia de dar aula, que era diferente das professoras anteriores, por exemplo: eles não estavam acostumados a ter aula expositiva, na sala do vídeo, ou então fazerem pesquisas na sala de informática sobre o conteúdo desenvolvido. Acredito que são escolhas que carregam algumas marcas da formação inicial e que têm um objetivo de possibilitar aos estudantes uma ampliação de sua criticidade e conhecimento dentro da singularidade da nossa disciplina.

Em uma turma específica selecionei o conteúdo “atividades expressivas” e alguns poucos estudantes até então apresentaram resistência quanto a esta escolha. Um deles, utilizando-se de argumentos de cunho financeiro, tentou me convencer para que não seguisse com a proposta: “Sora, porque que tu só não ‘libera’ a bola para nós? Tu vai receber teu salário do mesmo jeito!”. Fiquei incomodada com sua fala. Então fizemos um grande debate na turma, para que todos pudessem expressar seus entendimentos de quais são os conteúdos e possibilidades de trabalho nas aulas de Educação Física escolar.

Após algumas semanas de aula com esta turma, dando seguimento ao conteúdo, a professora coordenadora pedagógica da minha escola me encontrou no refeitório da escola, terminando de almoçar. Na porta de saída do refeitório ela me disse: “Andressa, quero te parabenizar pelo belo trabalho que estás fazendo no terceiro ciclo. Eu vi uma aula de dança e vi os alunos todos envolvidos. Tu escolheste um estilo musical que eles gostam⁹, estás possibilitando que eles criem a coreografia, e isso faz toda a diferença para eles”. As falas abordam diferentes entendimentos do que é a Educação Física escolar e seu potencial neste ambiente.

Estas situações cotidianas foram importantes para que minha subjetividade se sinta mobilizada à reflexão e ações futuras no meu percurso profissional na escola (TARDIF; LESSARD, 2005) e ao longo do mestrado. Sendo assim, compartilho algumas questões que circundam a vida do professor iniciante, oriundas de estudos como o de Marcelo Garcia (2010) e Conceição (2014): o que quero chegar a ser ao longo de minha carreira profissional? A partir dos conhecimentos construídos até agora, será que estou pronta para assumir tal responsabilidade perante a sociedade? De certo modo, este sentimento não teria algo relacionado à imputabilidade que o senso comum afirma e impõe através de discursos generalistas sobre a prática dos professores? O que consiste a profissão docente? São questões que não possuem respostas imediatas, mas que sinto que me movimentam a seguir pensando, não me deixando acomodar perante o que tenho vivido e encontrado na escola quanto à realidade dos alunos.

Na escola em que trabalho, a diretora tem formação inicial em Educação Física. Sinto-me privilegiada em vivenciar em meu local de trabalho o que tenho me dedicado a estudar e pesquisei na dissertação. Em outro momento, falei com a diretora da minha escola sobre o desenvolvimento das minhas aulas e ela me disse: “Que saudades de dar aula. Ver-te com os estudantes no pátio, ensinando eles a dançar, o atletismo... [pausa]. Sinto falta dessa gurizada em aula”. E em outros momentos, como de reunião pedagógica, onde temos mais tempo junto com toda a equipe diretiva, pude presenciar momentos de narrativas de todos da equipe onde diziam que a diretora, quando menos se espera, está no pátio interagindo com os estudantes, auxiliando-os em alguma situação ou encaminhando-os para suas respectivas turmas.

O que será que a levou à escolha pela mudança de posição funcional? Como e por que os professores chegam a fazer esta transição de posição funcional, da sala de

⁹ Havia escolhido juntamente com os alunos um rap nacional, no qual também me identificava e gostava de ouvir.

aula para a gestão escolar (direção e vice-direção)? Quais seriam os contextos e situações que o mobilizaram para assumir tais posições funcionais? Estas e outras perguntas apontadas ao longo do prefácio nortearam minhas reflexões e leituras para a construção dessa dissertação de investigação.

O período de pesquisa de campo foi uma experiência muito intensa. Por muitas vezes, me deparei com situações, acontecimentos, falas, relações muito distintas das já vividas por mim enquanto discente ou docente. Realidades complexas, que exigiam um posicionamento rápido, um conhecimento prévio, uma sensibilidade dos sujeitos envolvidos para resolver as demandas diárias.

Foi uma experiência muito rica conhecer e conviver com três sujeitos que marcam a história nas suas escolas. Sujeitos que me ensinaram muito, e que também se colocaram na condição de aprendizes ao longo do trabalho de campo. Atravessamos seis meses de pesquisa ininterruptamente com uma trajetória enriquecedora, pois criamos um ambiente de troca, uma relação horizontal de aprendizado.

A densidade das informações produzidas foi um desafio para que conseguisse dialogar com a literatura, me autorizando a me posicionar na escrita. Como relatado anteriormente, minha formação acadêmica por muito tempo se aproximou das ciências biológicas. Portanto, a produção desta dissertação se deu em um processo de muita reflexão, amadurecimento pessoal e profissional, que está em movimento e permanente construção.

Para quebrar a barreira de análise e escrita padronizada da pesquisa biológica, que em muito marca meu processo formativo acadêmico, autorizei-me a fazer uma aproximação de algo que faz parte de minha identidade pessoal à escrita final desta pesquisa: o hip hop. Ele também está muito próximo das culturas escolares dos professores que acompanhei e mesmo na que trabalho, encontrado nas músicas ouvidas pelos alunos nos recreios, nos grafites dos muros internos e externos das escolas, no estilo de vestimenta de alguns alunos e na forma de comunicação entre eles. Então, entendo que esta aproximação foi uma escolha singular e ousada, de certa forma, porém, libertadora para a produção de um texto honesto, onde consegui ver meu percurso de aprendizado se desenvolvendo. Esta aproximação se deu a partir da escolha dos nomes das escolas e dos colaboradores da pesquisa, além de utilizar trechos de música ao longo da análise das informações produzidas.

Escolhi os nomes das escolas a partir da classificação dos quatro elementos do hip hop: DJ, MC, Break Dance e Grafite¹⁰. Uma das vertentes da cultura hip hop no Brasil propõe que ela seja uma ação de protesto político e social para o exercício da cidadania¹¹, e é assim que a compreendo. Cada um dos elementos foi relacionado com um colaborador e o quarto elemento refere a mim.

A partir deste momento vou apresentar brevemente as escolas e os colaboradores utilizando-me de nomes fictícios. Para a escola da diretora Sofia foi denominado o elemento DJ. O DJ foi o primeiro elemento a integrar a cultura hip hop, sendo considerada a essência da cultura, que é a música. Ele se utiliza de técnicas específicas e de criatividade para estimular e nortear seus adeptos na prática da cultura. Fazendo a associação à diretora, que fez parte da história da escola, desde sua inauguração em 1994. Ela já passou por diferentes posições funcionais, como professora de sala de aula, secretária, vice-diretora e hoje está na posição funcional de diretora. Dentre os colaboradores ela é a única que acompanhou a escola desde sua inauguração e trabalha até hoje na mesma escola. Ela mesma relata ser a história viva da escola.

A escola da vice-diretora Olga recebeu o nome de MC (Mestre de Cerimônia). O MC é considerado como “a consciência”, “o pensamento” do hip hop. Em suas letras discursa sobre os problemas socioculturais e políticos do seu povo e decepções com o mundo. Um MC é aquele que através de suas rimas mostra as várias formas de reivindicação, angústias e injustiças com as classes sociais mais desfavorecidas, mostrando o poder da transformação. A professora e eu, ao longo da pesquisa, passamos por momentos angustiantes dentro da escola que envolveram outras esferas do poder público. Isto fez com que ampliássemos as reflexões sobre a comunidade e o papel da escola na realidade dura das comunidades de periferia.

Escolhi o Break Dance como nome da escola do diretor Daniel. O break dance, através dos B-boys e das B-girls, representa a linguagem “dança” da cultura hip hop. Desenvolve-se a partir da realidade gestual do indivíduo, o que faz do corpo uma forma de comunicação. O break dance caracteriza-se por ser uma prática de enfrentamento, protesto e desempenho individual e em grupo, assim como possibilita o improvisado a partir de suas habilidades. Este elemento foi escolhido para representar esta escola, pois

¹⁰ Informações acessadas pelos links: <http://www.infoescola.com/artes/hip-hop/> (26.07.2016), <http://www.significados.com.br/hip-hop/> (26.07.2016) e <http://www.Educação Físicadeportes.com/Educação Físicad104/street-dance.htm> (24.07.2016).

¹¹ O termo hip hop tem na sua etimologia as danças da década de setenta, em que se saltava (hop) e movimentava os quadris (hip).

as ações realizadas pelo diretor “movimentam” a escola, dando uma nova identidade para a ela. Logo no primeiro dia de visita o diretor deixou claro seu foco de ação, que era o esporte e a cultura. Este movimento que o diretor trouxe para dentro da escola possibilita a comunidade escolar expressar e participar de uma proposta diferente de se pensar as potencialidades da escola na atualidade.

O quarto elemento, no qual eu me identifico, é o grafite. Os artistas do grafite, também chamados de *writers* (escritores), representam a arte plástica da cultura hip hop. Costumam escrever seus próprios nomes nos trabalhos ou fazem críticas sobre os problemas do governo ou questões sociais. O grafite pode ser visto, todos os dias, em todos os lugares, inclusive dentro das escolas. Diferente da pichação (que tem um caráter ilegal) o grafite dialoga, comunica uma mensagem que reflete realidades, diferentes pontos de vista, normalmente sobre as comunidades de periferia dos centros urbanos.

A relação entre o grafite e o hip hop surgiu quando as novas formas de pintura e linguagem foram sendo ampliadas em áreas onde as práticas do DJ, do MC e da dança marcavam presença. Ele foi o último elemento a se integrar à cultura. Entendo que a analogia criada para os colaboradores também se aplica ao elemento grafite. Além de ser uma arte já realizada por mim há 10 anos, ele comunga com as intenções da pesquisa para a dissertação.

Portanto, os elementos foram eleitos de forma intencional, possibilitando que pudesse expor minha trajetória como pesquisadora e participante da pesquisa. Como alguém que refletiu sobre a própria prática e ampliou seus significados sobre as possibilidades de movimento do trabalho docente de Educação Física na RMEPOA.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação contempla um estudo realizado na linha de formação de professores e prática pedagógica dentro do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS). A temática estudada é a formação de professores de Educação Física, mais especificamente de professores que, momentaneamente, estão nas posições funcionais de direção ou vice-direção em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS (RMEPOA).

Tomo a noção do termo “posição funcional” a partir de reflexões oriundas dos escritos de Souza e Gouveia (2010), no qual assinalam que direção escolar não é cargo, mas função a ser desempenhada por um professor¹². Assim, para ampliar esta compreensão para todos os trabalhadores escolares, utilizo o termo “posições funcionais” relacionando-o às diferentes atividades, compromissos, tarefas e demandas que localizam e delimitam o trabalho de cada agente social dentro da instituição escolar. Entendo então que cada sujeito tem suas funções a serem desempenhadas e moldadas a partir da posição funcional que está ocupando no momento.

No primeiro subcapítulo do referencial teórico “Compreendendo a escola como local de trabalho e a cultura escolar” trato sobre temas como escola, cultura escolar e trabalho docente que auxiliaram na análise dos capítulos dos resultados. A história das mudanças e reformulações dos sistemas e políticas educacionais segue constantemente se reinventando, juntamente com seus trabalhadores. Portanto, compreender que esta instituição social carrega dilemas e desafios se organizando em sua trajetória, faz enaltecer também a história e o papel dos docentes, frente à inconstância do contexto de nossa sociedade.

Wittizorecki e Molina Neto (2005) corroboram com esta discussão, de que o trabalho docente se constrói concomitantemente a mudanças sociais e culturais e, por sua vez, modificam a compreensão funcional da escola, as características peculiares do ambiente de trabalho e do próprio professor. Portanto, o professor também se modifica a partir das experiências vividas, da interação com outros atores educacionais, da mudança de convicções pedagógicas, do tempo de atuação da rede de ensino. A pluralidade destes fatores “ante o caráter vivo, incerto e dinâmico desse universo

¹² Na RMEPOA o termo utilizado é cargo.

escolar” (Id., 2005, p. 61) pode despertar diferentes sentimentos, desafios e provocações. Os mesmos, diariamente, ao longo de sua trajetória profissional, serão pauta de reflexões acerca de seu papel, suas atribuições nesta sociedade, suas crenças e o próprio significado que confere a sua docência.

No segundo subcapítulo “Compreendendo a formação enquanto processo contínuo” trato de questionar sobre o processo formativo dos docentes, desde a formação pessoal e escolar (pré-profissionais). *A priori* não há um consenso de como as instituições formativas universitárias lidam com questões do cotidiano escolar e as relações hierárquicas entre os agentes escolares que nela interagem. Contudo, para Ceregatto e Neto (2012), a formação inicial pode agir como facilitador do processo de reflexão sobre a prática docente futura, contribuindo, assim, na construção de sua identidade docente. Oliveira (2006) complementa esta relação, entendendo que:

A construção da identidade docente é um fenômeno em constante transformação, [...] conforme cada professor em formação faz uso de instrumentos cognitivos, afetivos e linguísticos, e cria motivos e vontades em um ativo processo para se referir a aspectos de um mundo partilhado intersubjetivamente. (p. 550)

Pode-se também conjecturar que a transição de posição funcional para a equipe diretiva esteja relacionada, como argumenta Libâneo (2008), aos saberes e competências profissionais relacionados à sua especificidade, no caso, enquanto docentes de Educação Física. Isto me leva a um questionamento: que saberes e competências estes professores de Educação Física formulam de modo a desejar tal mudança e/ou de modo a auxiliar no seu trabalho enquanto membro da equipe diretiva?

Esta discussão não está no âmbito de afirmar que a formação inicial tenha que dar conta de subsídios teórico-político-metodológicos para que o futuro professor possa assumir outras posições funcionais na escola, como por exemplo, na direção ou vice-direção. Todavia, de alguma forma poderia proporcionar discussões acerca dos sentidos e as interações que as mesmas possuem dentro da instituição, compreendendo como é possível uma articulação entre os conhecimentos e concepções dos docentes e da equipe diretiva na organização e planejamento da instituição escolar.

O terceiro subcapítulo “Gestão escolar na RMEPOA: do geral ao singular” trata sobre a gestão escolar na RMEPOA. O sistema de ensino da RMEPOA, de acordo com as suas peculiaridades, se organizou a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, com base nos princípios da gestão democrática do ensino público na educação

básica. Um dos princípios é a escolha da equipe diretiva, que passa a ser por eleição, ou seja, qualquer docente da escola pode ser integrante desta equipe (MEDEIROS, 2006; SOUZA, 2007). As mudanças ocorridas no sistema educacional da RMEPOA, a partir da implementação do Projeto Educacional Escola Cidadã¹³ trouxe um período de reorganização político educacional na referida rede. Portanto, ao delimitar a cidade de Porto Alegre para esta pesquisa, delimito também um contexto específico onde a gestão educacional e escolar se desenvolveu.

As concepções deste projeto educacional são descritas no Caderno 9 (SMED, 1999). Um documento referencia para a Escola Cidadã, que organiza a proposta político educacional nas escolas municipais de Porto Alegre, a partir de uma compreensão de escola, currículo, regimento escolar (contendo as atribuições de cada segmento da instituição), classificação das escolas por tipologia (o que delimita algumas especificações, como composição do quadro da equipe diretiva, carga horária dos setores da coordenação pedagógica¹⁴ e da equipe auxiliar de ação educativa¹⁵). Especificamente sobre a gestão escolar, o documento confere responsabilidade a equipe diretiva pela “organização do cotidiano escolar buscando superar, na prática, a dicotomia entre o administrativo e o pedagógico.” (SMED, 1999, p. 39)

O dia a dia dos gestores escolares se mostra instável e complexo, também porque o papel dos diretores e vice-diretores na gestão escolar “é um processo de busca, conquista, disputa e/ou diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição segue.” (SOUZA, 2012, p. 160). Vislumbrando a dimensão política da gestão escolar, o gestor pode ser visto como um tradutor das políticas públicas, auxiliando no processo de entendimento e efetivação das mesmas. Esta posição funcional tem capacidade de proporcionar ações, espaços e debates que proporcionaram efeitos catalizadores para a dimensão política. Para tanto, outros fatores estão relacionados nas suas ações e decisões como: questões legais, cultura escolar, demanda educacional, disponibilidade orçamentária, relações internas com a comunidade escolar, relações externas com a mantenedora, organizações formais (grupos e espaços de trabalho do coletivo) e informais (grupos por afinidade) na escola, burocracia, política, entre outros.

¹³ Política educacional implementada pela Administração Popular (liderada pelo partido dos Trabalhadores juntamente com outros partidos de esquerda) em 1993.

¹⁴ Referente à orientação escolar, coordenação cultural e supervisão escolar.

¹⁵ Referente à biblioteca, secretaria e laboratório de aprendizagem.

Vislumbrando a complexidade do contexto educacional e trabalho docente, indago sobre como esta relação dialética está sendo tratada na formação inicial dos professores, no caso, de Educação Física (EF). Qual a intensidade que as reflexões sobre escola têm no seu fazer docente? Como será que estão sendo compreendidos os processos formativos pelos docentes? Será que contribuem e interferem na transição de posições funcionais na escola?

Ao socializar estes questionamentos com alguns professores de Educação Física da RMEPOA, que são pessoas do meu círculo de convívio, pude identificar preliminarmente diferentes representações sobre este movimento da sala de aula para a gestão, em suas perspectivas. Eles argumentam que alguns motivos pessoais e relacionados à especificidade da disciplina de Educação Física “justificam” os professores assumirem outras posições funcionais na escola. Um deles é se sentir sobrecarregado com a diversidade de turmas e níveis escolares, visto que a Educação Física é um componente curricular obrigatório. Outro motivo seria a intensificação burocrática exigida, tendo que planejar e avaliar a partir de diferentes perspectivas cada turma em cada ciclo de formação¹⁶, ou, então, a exposição às alterações climáticas e à exposição corporal e verbal, visto darem suas aulas, normalmente, em ambiente aberto.

Nesta linha de reflexão, a partir de elementos onde os docentes diminuem seu interesse na prática docente de sala de aula, Santini (2004) pesquisou a Síndrome de Esgotamento Profissional dos professores de Educação Física da RMEPOA, relacionada ao desgaste e estresse encontrado pelos professores e professoras em seu trabalho diário. Os professores colaboradores diferentes elementos: desgaste de relacionamento entre colegas (professores, funcionários e direção), falta de acompanhamento e indiferença da direção escolar ao trabalho docente, distanciamento da Educação Física com outros setores da escola, sobrecarga de turmas e quantidade de alunos, e sua aula ser pública estando sujeita a avaliações externas, elementos importantes para surgimento desta síndrome, que pode levar ao “abandono”¹⁷ da sala de aula.

Lourenço (2009) em sua pesquisa com docentes de Educação Física identificou alternativas pedagógicas e pessoais dos professores com o intuito de evitarem,

¹⁶ Na RMEPOA, as escolas municipais são organizadas curricularmente em ciclos de formação (primeiro ciclo: primeiros 3 anos do ensino fundamental; segundo ciclo: 3 anos; terceiro ciclo: últimos 3 anos deste nível escolar). Para cada ciclo de formação, os professores têm orientações diferentes para desenvolver seu trabalho (SMED, 1999).

¹⁷ Lembrando que para este autor a expressão “abandono da carreira docente” vincula-se a ideia de que professor abriu mão de seu compromisso ético, político, pedagógico profissional de ensinar, porém continua na posição funcional.

superarem, amenizarem o desgaste e o esgotamento em função das circunstâncias do trabalho docente em Educação Física. A primeira estratégia trata da reorganização do trabalho docente, a segunda relaciona-se com as combinações, vínculo afetivo e diálogo com os alunos e a terceira está relacionada à subjetividade do professor, que “não se trata somente daquilo que o professor sabe tecnicamente, mas daquilo que o professor é e acredita na realização do seu trabalho, o que aponta na direção de uma capacidade de estabelecer finalidades para si e para a sua profissão” (p. 137). Portanto, as estratégias que os professores elencam para desenvolverem seu trabalho cotidiano, sem chegarem ao esgotamento, estão relacionadas à subjetividade docente e a objetividade do trabalho docente.

Machado *et. al* (2010) também estudaram esta temática e identificaram elementos que por vezes levam o professor de Educação Física à frustrações relacionadas: a dificuldade da escola em perceber a valorização da Educação Física, a dificuldade do docente em relacionar teoria e prática, as diferentes compreensões sobre os conteúdos e abordagens pedagógicas, a supervalorização de um conteúdo perante outros e a repetição de vivências enquanto discente escolar.

Em perspectiva parecida, a partir de narrativas biográficas de professores de Educação Física, Santos, Bracht e Almeida (2009) identificaram nos relatos desses docentes diferentes aspectos relacionados à história pessoal ligada ao investimento docente. Tais aspectos envolvem experiências prévias ao ingresso na universidade, a graduação distante da realidade escolar e o local de trabalho que lhe desvaloriza, levando-os a lançar mão de estratégias para a preservação da vida no trabalho (diálogo com alunos e colegas, a negociação com os alunos, por vezes com sentido de persuasão). Com o passar dos anos, quando já não havia diálogo e negociação que auxiliasse o andamento das aulas, os professores começaram a se sentir desmotivados com o trabalho, adoecendo (decorrentes do desânimo, frustração e estresse) e por algumas vezes se afastando da função. Os autores identificaram que os professores produzem suas práticas e são produzidos por elas, mostrando que existem diferentes modos de ser professor.

Seguindo com as respostas de outros professores de Educação Física da RMEPOA, que auxiliaram na reflexão sobre os porquês dos professores assumirem a gestão escolar, os mesmos conjecturaram outros motivos, que são antagônicos aos supracitados, como: possuir uma postura extrovertida, com facilidade de comunicação

interpessoal, que o aproxima e interage com outros docentes, de outras especificidades ou com professores referência. Outro motivo seria a característica da especificidade, que possibilita ministrar aulas para diferentes turmas, possibilitando conhecer e ser conhecido por mais estudantes, diferentemente de um professor referência, que leciona apenas em uma turma.

Outra forma de compreender este movimento dos professores em diferentes posições funcionais dentro da escola pode relacionar-se com a construção da carreira docente, que se dá pelo desenvolvimento de características que a inter cruzam e a constituem. Huberman (2000) se propôs a fazer um mapeamento do que ele denominou de ciclo de vida profissional dos professores, descrevendo diferentes etapas da docência com características, desejos e limites peculiares para cada momento. Seria possível prever movimentos ou transições de posições, como, por exemplo, da docência para a gestão? Esta movimentação acontece por experiências positivas ou negativas como docentes? Existiria uma predisposição ou características dos docentes para em certa fase profissional almejarem esta movimentação?

Outros autores da perspectiva de formação de professores também têm discutido a carreira docente, como Sonia Nieto (2006). A autora nos brinda com diferentes estudos de casos, de professores que seguem investindo em seu trabalho docente por distintos motivos e circunstâncias, onde cada capítulo de seu livro oferece uma resposta parcial. Alguns exemplos seriam acreditar no ensino como um trabalho político e ético, querer bem seus alunos, ter esperança no ensino, características dos professores pareadas com os alunos como identidade racial, política e cultural.

Day e Gu (2012) ao discutirem sobre as fases da vida profissional dos docentes relatam que os mesmos, em certo momento, podem desejar perseguir novos desejos e anseios na carreira, e que os levam a assumirem, progressivamente, funções fora da sala de aula. Os autores acreditam que a gestão escolar, mais especificamente a posição de diretor, pode ser um elemento motivador para o desenvolvimento profissional do docente na escola.

É possível conjecturar que algumas características como a formação inicial, o “choque com a realidade” (VEENMAN, 1984), a identidade profissional e a ambição pessoal são identificadas em diferentes momentos da carreira dos docentes que, de certa forma, são tomados e tocados por desafios e demandas, nos quais se sintam provocados ou instigados a assumir outras posições dentro da escola, como por exemplo, na gestão

escolar. Tais temas são fundamentais para entender como se materializa a formação profissional e se organiza a prática pedagógica no trabalho docente dos professores nas escolas, pois também entendo a gestão escolar como uma prática educativa, pois “passam valores, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos” (LIBÂNEO, 2008, p. 30-31).

Pude ouvir diferentes pontos de vista sobre este fenômeno de mudança de posição funcional, que consideram elementos da identidade pessoal e profissional, características e circunstâncias do trabalho docente. Os debates realizados com alguns professores e frente às lacunas e às interrogações propostas pelas literaturas, reflito que o tema da dissertação é atual, fértil e ainda pouco esclarecido e debatido entre os docentes e na literatura. Portanto, ir às escolas que possuem os professores de Educação Física na equipe diretiva e compartilhar tais reflexões pode trazer elementos importantes para a construção de conhecimentos, a partir do protagonismo das histórias de vida destes indivíduos.

No referencial teórico aprofundarei as reflexões iniciadas, me propondo ao desafio de, a partir da escolha pela pesquisa narrativa, compreender a movimentação interna dos professores de Educação Física, que momentaneamente assumem a posição funcional de direção e/ou vice-direção em equipes diretivas.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Em síntese, frente a essa argumentação preliminar, construí o problema de pesquisa assentado nas seguintes interrogações: como os professores de Educação Física assumem, significam e experienciam posições funcionais em equipes diretivas de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre? Que condições e quais situações presentes na cultura escolar podem mobilizá-los a tal escolha? De alguma forma, esta escolha está relacionada com algum estágio de seu processo formativo? E os seus fazeres docentes dentro da gestão escolar estão embasados nos conhecimentos da área de formação inicial? Qual será a influencia do saber experiencial desenvolvido ao longo da formação continuada no próprio cotidiano na gestão escolar?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Compreender como docentes de Educação Física que estão na posição funcional de direção ou vice-direção assumem, significam e experienciam a gestão escolar na RMEPOA.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Compreender a conjuntura da cultura escolar que mobilizou professores de Educação Física a assumir a posição funcional de direção ou vice-direção;
- b) Compreender como os processos formativos contribuem e interferem na significação desta transição de posição funcional e no trabalho como diretor ou vice-diretor;
- c) Compreender o que os professores de Educação Física perspectivam e como experienciam a posição funcional assumida na gestão escolar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste referencial teórico examino os temas chave para o desenvolvimento inicial de reflexões que serão aprofundados nos capítulos de análise. Num primeiro momento apresento uma compreensão de escola, articulando o processo histórico de escolarização brasileira e as mudanças sociais que ocorreram. A partir disto, discuto-a como local de trabalho e o desafio de ser docente frente ao referenciado até então. Reflito sobre o entendimento do papel da formação inicial e continuada na construção da identidade docente e, por conseguinte, do trabalho docente. Finalizo com a compilação destes elementos dentro da temática da gestão escolar, mais especificadamente na RMEPOA.

Perspectivo que os autores deste referencial teórico possibilitem a auxiliar a compreensão da conjuntura no qual os professores estão inseridos atualmente (em seu ambiente de trabalho), objetivando ampliar posteriormente as reflexões que emergiram dos achados da pesquisa.

2.1 COMPREENDENDO A ESCOLA COMO LOCAL DE TRABALHO E A CULTURA ESCOLAR

“A escola precisa ser pensada”. Esta é uma frase escutada em diferentes espaços acadêmicos, convidando a refletir sobre seus tensionamentos históricos políticos, pedagógicos, sociais, administrativos e culturais. Refletir sobre a organização da escola moderna e suas funções sociais, ou seja, sua intencionalidade na sociedade capitalista se faz importante na medida em que nos leva a entendê-la como uma instituição que faz parte de uma engrenagem social maior e é um local de trabalho. Entender quem são os trabalhadores desta instituição e o que eles compreendem sobre o trabalho docente é fundamental, principalmente para pesquisas que se propõe a aprofundar sobre a temática de formação de professores, como esta pesquisa. São eles que constroem a história da escola, constroem a história da classe, assim como a escola também os constroem. Portanto, são atravessados pela teia de significados, de tensões e negociações que compõe a cultura escolar.

Compreender a escola em nossa sociedade exige uma reflexão que perpassa diversos elementos de seu processo histórico¹⁸: a história da escolarização, a relação da escola com a organização econômica e política local, os marcos legais que a norteiam, assim como sua organização interna são temas importantes para possibilitar tal compreensão. Tais elementos mostram a teia, o emaranhado de possibilidades e limites das condições para que a produção artesanal do cotidiano professoral aconteça. No sentido de então reconhecer os elementos que a compõe enquanto local de interações humanas, pauto minhas reflexões e escrita nesta seção.

A instituição escolar dedicada a ensinar, parece ter surgido no Egito do Antigo Império aproximadamente a 2.500 a.C. onde era reservada a elite sacerdotal e posteriormente à administração do Estado (SAVIANI, 2008). Paulatinamente, ao longo da história, a escola foi autorizada a ser acessada por diferentes classes sociais, se expandindo pelas comunidades, pelas cidades, pelos monastérios medievais, pelas igrejas.

Pérez Gómez (1998) inicia sua reflexão sobre o sistema educacional que, ao realizar mudanças aceleradas e complexas da sua estrutura e organização devido a exigências da sociedade industrial, traçou novos rumos para a finalidade escolar na sociedade. Os processos de socialização primária (familiar) já não davam conta das aprendizagens dos produtos sociais e da educação das novas gerações, sendo necessária a implementação de diferentes formas de socialização secundária (tutor, escola religiosa, escola laica, por exemplo), que deram origem aos sistemas educacionais. Portanto, a partir de uma necessidade mercadológica de preparo para o mercado de trabalho e a vida pública, a escola se vê envolvida em dar conta do processo de socialização para tal função, passando a ser compreendida como conservadora da reprodução social e cultural para sobrevivência da sociedade. Este processo de socialização não se dá de forma mecânica, pois “esbarra” com a tendência de mudança implicada pelo reconhecimento de que esta formação não é favorável a todo “tecido social” (p. 14).

A partir da segunda metade do século XIX, a escolarização para a burguesia e para o proletariado carrega diferenças, sendo o objetivo da segunda “a qualificação da força de trabalho mediante a formação escolar” (NEIRA, 2009, p. 30). De certa forma,

¹⁸ Segundo Chauí (1982) a história conta das relações sociais, como e porque os homens produzem, agem e pensam determinadas contextos políticos, econômicos e culturais. Conta a práxis, a ação pelo qual os homens reproduzem ou transformam (radical ou parcialmente) sua realidade.

até hoje temos resquícios deste “objetivo”, uma escola que pretende conservar a distribuição das classes sociais, das desigualdades, dos preconceitos e hegemonia da detenção de conhecimento válido para a vida em sociedade, econômica, política e culturalmente falando. Percebe-se que a concepção de educação em nossa sociedade foi se alterando ao longo da história, logo, ela reflete um contexto histórico-social, político e cultural vivido.

Tardif (2013a) parte do período onde o ensino escolar, que surgiu no contexto religioso, não reconhecia o papel do professor como trabalhador, considerando o ensino uma vocação, uma força subjetiva. Logo, as professoras (a grande maioria era do sexo feminino) estavam lá não para instruir/transmitir conhecimentos, mas para “moralizar e manter as crianças na fé” (p. 555). Sendo essencialmente voltado para a moralização, qualquer pessoa poderia ser professor, ficando em segundo plano questões como salário, tarefas, estatuto, etc. Mas isto acontecia não pelo descaso dos “empregadores”, mas porque não importava as condições materiais para desempenhar sua função.

Outro interessante aspecto a ressaltar é que neste período foram estabelecidas as hierarquias do trabalho, e que por vezes ainda estão presentes em nossas escolas como: dominação dos homens sobre as mulheres, dos professores das cidades sobre os professores rurais, hierarquias étnicas, linguísticas, culturais. Escola primária, destinada para os filhos do povo, existe desde o século XVII, mas é na idade do ofício que surge no século XIX que a igreja se separa lentamente da escola e elas passam a serem públicas e laicas. Mudam-se assim as relações de poder e comando dentro da instituição escolar, passando da Igreja para o Estado. “A relação das professoras com o trabalho deixa gradualmente de ser vocacional, tornando-se contratual e salarial” (TARDIF, 2013a, p. 556).

Para tal mudança, exige-se formação e uma edificação do sistema de ensino estatal, através de um estatuto de funcionário público. Com isso, o ensino passa a oferecer segurança, aposentadoria, proteção, estabelecendo-se uma relação de confiança entre o Estado e as professoras.

Reconhecer a escola como uma instituição social enquanto local de trabalho, se mostra valoroso. Tardif (2013a) reconhece que o ofício de ensinar teve evolução muito lenta na história e passou por três períodos históricos marcantes, divididos em ensino na idade da vocação (século XVI ao XVIII), ensino na idade do ofício (século XIX) e ensino na idade da profissão (segunda metade do século XX). Cada um dos períodos

auxilia a compreensão de possíveis lacunas e avanços que a profissão docente tem passado ao longo dos tempos.

Portanto, a compreensão da vida da escola, a cultura escolar, perpassa não somente pelas questões pedagógicas, mas também pelas questões econômicas e políticas. As consequências do sistema neoliberal, que vem transformando nosso sistema educacional, vão na contramão da compreensão da escola como um local de trabalho docente digno, que para tal precisa ter condições de trabalho e reconhecimento legal.

A primeira função da escola, segundo Pérez Gómez (1998) objetiva a *incorporação no mundo do trabalho* (grifo do autor), onde o autor nos convida a refletir, sob premissas opostas, como a escola pode alcançar esta função para com os estudantes: a partir de premissas conservadoras que são reprodutoras e reafirmadoras das diferenças de classes sociais, ou a partir do desenvolvimento de formações “que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar” (p. 15).

A segunda função é a *formação do cidadão/ã para sua intervenção na vida pública* (grifo do autor), orientando-os a partir da esfera política (indivíduos iguais perante a lei) e econômica (individualismo, a competitividade, submissão). Estas duas possuem exigências diferentes e compreensões das posições simbólicas dos sujeitos na sociedade, marcadas por contradições e resistências que a mesma produz e vive na sociedade contemporânea.

Pérez Gómez (2001) continua suas reflexões sobre a escola e a esfera política e econômica a partir das relações supracitadas. A escola, no sistema neoliberal, é considerada pelo autor como uma instância mediadora de produtos simbólicos como significados, sentimentos e condutas sociais para as novas gerações. Neste sentido, chama atenção para a sua importância social e compreende que a escola é um espaço ecológico de cruzamentos de culturas, o que é deveras complexo, nos dando algumas pistas de um entendimento mais amplo. Analisar o sistema neoliberal e suas influências sobre a escola auxilia-me no sentido de compreender como a cultura moderna pode estar fossilizando e deteriorando “sua ferramenta mais apreciada, a escola” (p. 12).

Julgo necessário trazer a definição de “cultura”, por ser uma palavra chave de sua reflexão sobre escola e sociedade, de modo a ajudar na compreensão das rotinas da

cultura escolar e ampliar a compreensão da sua relação com as dimensões sociais, políticas e econômicas.

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

Sofrendo influxo de dimensões como a economia, a política e a sócio-histórica, a escola é uma instituição social que possui, em sua constituição, elementos e fenômenos que transcendem seus muros físicos, sendo atravessada por outras forças sociais, ou seja, pela conjuntura social. Todavia, ela também pode criar resistências e contramovimentos à sua estrutura social, produzindo uma cultura própria, a partir da interação e relação de seus agentes sociais, de seu contexto social e de sua organização educacional singular. A escola então se empodera e se retroalimenta, pois conta com a produção simbólica de seus significados, símbolos e condutas geradas a partir das interações humanas frente exigências sociais e as resistências e alternativas produzidas¹⁹.

No processo de compreensão da cultura escolar, Pérez Gómez (2001) nos convida a refletir o cruzamento de culturas existentes na escola, como fator influente no desenvolvimento educativo e, principalmente, docente. Sua teorização permite identificar elementos para que o docente possa refletir sobre sua responsabilidade e desenvolvimento profissional embebido de criticidade, ética e intencionalidade.

A partir da análise das subculturas escolares, Pérez Gómez (2001) entende que os docentes e a própria instituição se encontram em um momento histórico de:

(...) construir outro marco intercultural, mais amplo e flexível que permita a integração de valores, ideias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância, tanto como a exigência de elaborar a própria identidade individual e grupal (p. 44).

Frente a esta reflexão acredito que as transformações no exercício da docência já vêm acontecendo e estão definição nas diferentes formas de organização e gestão escolar. Atualmente, elas estão intimamente ligadas à concepção de escola onde os sistemas de ensino, as políticas educacionais e seus agentes sociais compreendem como

¹⁹ No terceiro subcapítulo do referencial teórico estarei identificando alguns marcos políticos e educacionais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), que auxiliará a compreender como a instituição e a gestão escolar está sendo pensada e gerida atualmente no contexto dessa cidade.

legítimas. Esta compreensão está muito relacionada ao entendimento da função social da escola em nossa sociedade neoliberal.

De uma forma ou de outra, existem os educadores que têm buscado o caminho da coerência entre o pensar e o fazer, há tanto dicotomizados, porém, avançando pouco, mantendo-se desiludidos pela falta de perspectiva, inebriados pelo corporativismo e, finalmente, ofuscados pelas ideologias liberal e neoliberal que acabam por mascarar o sentido da realidade social, admitindo a desigualdade e desqualificando a ideia de luta de classe. (RESENDE, 1995, p. 29)

Ao longo da história da educação brasileira podemos acompanhar uma crise de paradigmas educacionais principalmente no período pós-1964, consagrado pela tendência tecnicista e burocrática da educação pública (GADOTTI, 1993). Havia um atraso educacional no Brasil muito grande com grande número de analfabetos, evasão e repetência escolar, apresentando uma dependente relação das dificuldades econômicas e a educação precarizada. Segundo Bianchetti (2001), o movimento político-econômico desenvolvido na década de 1970, o neoliberalismo, mostrava-se como uma saída para o campo da educação, utilizando-se da lógica de mercado como estrutura base da sociedade.

As novas realidades do mundo do trabalho modificam o plano educacional, onde “a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo em que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres” (LIBÂNEO, 2008, p. 51). Tardif e Lessar (2005) desenvolvem uma análise sobre o trabalho docente fortemente relacionado ao sistema neoliberal e seus efeitos sociais. A compreensão das transformações sociais está vinculada a modernização (especialização, racionalização do conhecimento), a produção econômica (vinculada à centralização do conhecimento), e posições hierárquicas no sistema produtivo, subordinando a docência à esfera da produção. Sendo assim, os trabalhadores docentes se veem engendrados em um sistema que lhes demanda uma intensificação de seu trabalho, primando por elementos mais burocráticos, deixando o ensino como ocupação secundária ou periférica, minimizando seu caráter educativo e político.

Dermeval Saviani (1985) ao refletir sobre as relações entre escola e sociedade baseia-se na reflexão das teorias educacionais que constituíram as propostas para a prática educativa, pautadas na organização política e econômica oriunda de cada período histórico-social vivido na história da educação na sociedade brasileira.

Entendendo o caráter político da educação escolar, Saviani (1985) convida os trabalhadores educacionais, os educadores, professores e equipe diretiva, a refletirem sobre a nossa sociedade atual e nosso trabalho docente. Acredita na possibilidade de que possamos ver, pensar, detectar, questionar, criticar coletivamente, para que possamos também coletivamente encontrar novas possibilidades dentro do trabalho docente.

A história das mudanças e reformulações dos sistemas e políticas educacionais segue constantemente se reinventando, juntamente com seus trabalhadores. Portanto, compreender que esta instituição social carrega dilemas e desafios se organizando em sua trajetória, faz enaltecer também a história e o papel dos docentes, frente à inconstância do contexto de nossa sociedade.

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo no qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”. (TARDIFb, 2013, p. 14)

O autor denomina então o trabalho docente como sendo multidimensional, pois incorpora elementos de diversas ordens, se mostrando plural, ao mesmo tempo em que singular; temporal e heterogêneo, ao mesmo tempo em que identitário e subjetivo. Portanto, a experiência de trabalho é o motor de mobilização, hierarquização, adaptação e transformação dos mesmos.

O professor e a escola são duas categorias que se constituíram historicamente relacionadas uma com a outra, vinculadas aos processos e práticas sociais. À medida que a escola se constituiu como uma instituição social desenvolveu-se também um grupo ocupacional, com identidade, status e significado (RAMALHO; NUNÊZ; GAUTHIER, 2004). Portanto, o modo como este grupo, o coletivo docente, se transforma e se legitima no ambiente social, no qual se mostra complexo e instável, é que se reconhece a escola enquanto local de trabalho.

Partindo deste cenário, ao longo do século XX houve um aumento no controle e crescimento de conhecimentos específicos (teóricos e práticos) e inovações que caminhavam no sentido de profissionalizar a profissão docente. A universalização da formação dos professores, a formação continuada, a corporação profissional reconhecida pelo Estado, à criação de um código deontológico, e o reconhecimento que lhe dava autonomia e responsabilidade profissional são elementos que os levaram a se

constituir enquanto classe. Porém, a partir dos anos 1980 tensões, contradições e obstáculos desaceleraram ou bloquearam este desenvolvimento profissional.

Tardif (2013a) elenca alguns exemplos de contradições e obstáculos como os salários dos professores, a contratação de técnicos que substituem parcialmente os professores em algumas funções; a diversificação e complexificação do trabalho docente, ou seja, uma intensificação do trabalho docente que vem desgastando os professores, pois seguem um ritmo mercadológico de produção e prestação de contas. Em suma, questiona-se ao realizar um “balanço” do processo de profissionalização, qual o poder, o reconhecimento social, as condições de trabalho e autonomia profissional em que os professores têm no seu cotidiano laboral?

Nesse sentido, ampliar a discussão através de outros autores enriquece o entendimento de elementos para a compreensão e estranhamento das realidades do cotidiano escolar e da forma de como estão colocados, que por vezes são perversas e contraditórias.

Contreras Domingo (1997) é outro autor que está fortemente envolvido em discussões sobre o profissionalismo e sua relação com a natureza educativa do trabalho docente. Argumenta que as promessas que o profissionalismo tem feito seguem um discurso retórico que merece ser refletido, pois a relação do docente com o sistema estatal impinge algumas armadilhas profundamente envolvidas com o desenvolvimento docente na escola.

Aparentemente um processo que vem a valorizar a estruturação profissional para os docentes por melhores condições de trabalho, de certa forma, a reivindicação de profissionalismo pode ser visto como uma armadilha, que produz efeitos no controle da classe. Isto na medida em que pode ser usada como recurso ideológico, servindo para neutralizar conflitos (da classe contra os empregadores estatais), reorientar expectativas (fornecendo parâmetros de limite e possibilidades) e estabelecer hierarquias de trabalho (seguindo a lógica capitalista). Portanto, ao se garantir uma remuneração legal, se reconhece a lógica corporativista introduzida na escola, onde se aproximam elementos como metas, cobranças, rendimento, “produtos”, sendo assim, seguindo a tendência de mercado (da educação).

Ao transformar a docência em categoria profissional, seu sentido se torna questionável. Isto porque, a relativa autonomia e ingerência do Estado, através das políticas de formação, proposições curriculares, avaliações externas, enfim, coloca os

docentes numa posição de semiprofissionais (CONTRERAS DOMINGO, 1997). Corroborando com o autor, Günther (2009) argumenta que “o que é apresentado como autonomia pode constituir-se em ausência de comprometimento dos poderes públicos para com a educação” (p. 42). Vê-se que os conhecimentos especializados, o código ético e a participação na construção das políticas públicas, elementos considerados como legitimadores do trabalho docente, não são mais elementos suficientemente potentes.

Outra armadilha que o discurso profissionalista nos coloca é compreender o trabalho docente a partir do espelhamento com outras profissões reconhecidas socialmente, como a Medicina e a Engenharia, por exemplo. A questão que formulo é que a natureza do trabalho, destas profissões, é de outra ordem. Então como podemos nos comparar com profissões que possuem uma construção social, uma finalidade, uma formação de seus profissionais e com a compreensão de trabalho constituída a partir de parâmetros e normas diferentes?

Compreender como a escola tem sido pensada a partir das mudanças sociais ocorridas em nossa sociedade neoliberal é de suma importância, pois estamos num momento onde os professores podem questioná-la, no “próprio sentido da escola, sua função social e a natureza da atividade educativa” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11). Portanto, o “ser professor” nos tempos atuais está atravessado por limitações de condições de trabalho e a intensificação de atividades, que o condicionam a um trabalho que vai para além de dar aulas (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005; CONTRERAS DOMINGO, 2012).

Para Molina Neto (1998), estes elementos como o trabalho, a formação e o desenvolvimento dos professores estão compreendidos dentro da cultura docente. Para este autor, considerar aspectos pessoais, profissionais, sociais e políticos, é considerar as manifestações desta cultura docente dentro de uma instituição social educativa, onde o professor se constitui enquanto sujeito. A docência, portanto, é considerada um trabalho interativo com, sobre e para seres humanos, demanda uma determinada forma de agir, de pensar e de ser professor.

Wittizorecki e Molina Neto (2005) salientam que o trabalho docente se constrói concomitantemente a mudanças sociais e culturais, que por sua vez modificam a compreensão funcional da escola, as características peculiares do ambiente de trabalho e do próprio professor. Portanto, ser professor também se modifica a partir das

experiências vividas, da interação com outros atores educacionais, da mudança de convicções pedagógicas, do tempo de atuação da rede de ensino, do estágio de amadurecimento pessoal e profissional. A pluralidade destes fatores “ante o caráter vivo, incerto e dinâmico desse universo escolar” (idem, p. 61) pode despertar diferentes sentimentos, desafios e provocações. Os mesmos diariamente, ao longo de sua trajetória de vida profissional, serão pauta de reflexões acerca do papel do professor, suas atribuições nesta sociedade, suas crenças e o próprio significado que confere a sua docência. Segundo Contreras Domingo (2012):

As qualidades profissionais que o ensino requer estão em função da forma em que se interpreta o que deve ser o ensino e suas finalidades e, evidentemente, sobre este ponto abre-se um leque de posições e análises (p. 83).

Em outra pesquisa Wittizorecki (2009) identificou que o papel desempenhado pela escola na atualidade tem se alterado. A partir das narrativas dos docentes evidenciou relações da ausência da intervenção familiar, que têm participado menos no desenvolvimento escolar dos alunos. Desta forma intensifica-se o trabalho docente deixando lacunas entre a escola, tida como “salvadora”, e as famílias, “ausentes”. De certa forma, isto também influencia outro aspecto que seria o papel do trabalho na vida do docente. Perceber suas limitações pessoais e profissionais, frustrações perante a relação com os colegas de trabalho, a intensificação do trabalho e a maximização da dimensão emocional (síndrome do esgotamento; liberdade, confiança e prazer no trabalho diminuem) são elementos que colocam o trabalhador em busca de “significação para as tarefas que realiza perante a organização do trabalho” (p. 185).

Bossle (2008) também nos ajuda a compreender esta dialética entre o sujeito professor e o seu ambiente trabalho. Acredita que as histórias de vida dos sujeitos estejam muito vinculadas à história da escola, porque os sujeitos são constituídos por um percurso formativo (pessoal e profissional) circunscrito por um contexto singular que é a escola, pois para o autor:

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. (Id., p. 131)

Acredito, então, que ao lidar com as adversidades sociais, culturais e econômicas, assim como com as modificações das políticas públicas e com os novos arranjos educacionais vigentes para sua referida rede escolar, ocorra a produção de

mudanças na natureza do trabalho docente. Se tratando de um trabalho de cunho artesanal, a docência é uma aventura da interação humana onde a condição de entusiasmo com a profissão modifica-se ao longo de sua carreira profissional.

O trabalho artesanal, relatado anteriormente, se embasa nas reflexões de Sennett (2013). O autor nos convida a pensar a profissão como artesanato, no caso docente, onde o artesão-docente primando pela qualidade de seu trabalho e por se implicar a fundo com o que faz, não concebe seu trabalho pela lógica da alta produção industrial, automático, de natureza mais técnica e menos político-educativa. O docente vai compilando destrezas (saberes docentes) ao longo de seu trabalho através de uma aprendizagem lenta do vivenciado e experienciado. Portanto, a sala de aula pode ser concebida como um laboratório, que possibilita, que abre espaço para a invenção, criação, experimentação e reflexão, construída coletivamente e assimilados individualmente, a partir de suas identidades (pessoal e profissional), sua forma de “olhar para o todo”, seu capital cultural e posicionamento ético.

Portanto, a partir das reflexões dos autores, acredito que o arranjo escolar (que impede ou possibilita estes movimentos de tomada de consciência) trabalha sob a lógica econômica que produz efeitos sobre como vivemos as relações sociais dentro da escola, produzindo subjetividades, onde cada um entende, caminha e compreende diferentes compreensões sobre o seu trabalho docente.

Alguns pesquisadores vêm se dedicando a compreender que elementos podem alterar e ser alterados ao longo do percurso profissional docente, como o tempo de profissão, as experiências e características pessoais. O primeiro estudo pelo qual embasa tal discussão é o de Huberman (2000), que elenca algumas características importantes que auxiliam na reflexão dos ciclos de vida dos professores. Este autor nos instiga a pensarmos sobre a carreira docente com questionamentos que refletem sobre “o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (p. 38).

O autor, didaticamente, divide os ciclos de vida da carreira dos professores a partir de elementos característicos de cada fase. É possível que algumas destas identificações e características possam sugerir que este docente poderá transitar de posição dentro da instituição escolar? Em qual fase os professores se sentem encorajados por novos desafios? Podem-se generalizar estas características e encontrar

os docentes em um estágio específico, e na tentativa de diversificar seu trabalho docente e manter o entusiasmo pela profissão assumem alguma posição na gestão escolar?

Nieto (2006) acredita que temos muito que saber e aprender com os docentes que mantêm seu entusiasmo, com a percepção subjetiva de eficácia, comprometimento e perseverança. As práticas pedagógicas dos docentes não estão desconectadas a sua subjetividade, independente da posição funcional que estejam atuando, no contexto em que estejam inseridos. Pelo contrário, levam sua biografia para a aula: experiências, identidades, valores, crenças, atitudes, obsessões, preferências, desejos, sonhos, e esperanças. Logo, não se trata de uma prática neutra. Se os elementos da sua biografia e suas práticas forem refletidos no nível do consciente, ressignificadas individual e coletivamente, realizadas com cuidado e honestidade, podem converter-se não só numa revelação, mas também em fonte de inspiração e força para o professorado.

Portanto, valorizar o protagonismo docente na construção de uma categoria é compreender seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Considerar seus entendimentos e interpretações sobre sua prática artesanal é visibilizar os significados, as motivações, os sentimentos, os desejos e os propósitos dados para o trabalho em um ambiente como a escola. E isto, segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001) deveria ser o diferencial em pesquisas qualitativas, mais especificamente a investigação narrativa, nas escolas. A construção de conhecimento que segue nesta direção considera o “modo mais democrático e natural de abordar o ensino (forma habitual de conhecer do professorado, dando a representação as suas próprias vozes)” (tradução minha, p. 12). Portanto, as histórias individuais dos docentes e sociais culturais das escolas estão interconectadas, permitindo que se amplie a compreensão de sociedade, dos processos históricos das relações de trabalho, ensino e aprendizagem.

O social se constitui no pessoal, a singularidade de uma história pessoal pode ser uma via de acesso ao conhecimento do sistema social em que está imerso ou tenha vivido. (BOLÍVAR, DOMINGO E FERNÁNDEZ, 2001, tradução minha, p. 124)

E isso vai ao encontro do que Tardif (2013) apontou sobre os objetivos do trabalho docente (em longo prazo), natureza do objeto de trabalho (humano; resistente), natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto (relação multidimensional: profissional, pessoal, jurídica, normativa, emocional) e o produto do trabalho (intangível e imaterial). Vesse que estes elementos são inerentes ao trabalho do professor, que é coletivo, interativo, intencional e artesanal, que muitos fatores estão

envolvidos como o contexto escolar, os atores sociais educacionais envolvidos, o projeto político pedagógico, os espaços de socialização, os temas transversais que surgem da necessidade coletiva ou individual dos alunos, etc. Tudo isto deve ser levado em consideração ao se refletir sobre a prática pedagógica do professor. De uma forma geral, a universidade e a escola devem ser parceiras, no sentido de que valorizem essa união. Assim poderão auxiliar na formação dos futuros docentes, no quais estarão sensíveis a compreender a importância de cada saber e de seu papel e intencionalidade na escola com sua prática pedagógica.

Em síntese, esta seção procurou compreender que diferentes situações e características podem estar atuando na carreira profissional do docente. Estas podem conduzir o docente a se indagar, a se reinventar, desejando assim, mudar de posição funcional na escola. No próximo capítulo, versarei sobre a importância da análise do processo formativo (formação pessoal, escolar, inicial acadêmica e continuada) para a reflexão sobre suas escolhas profissionais.

2.2 COMPREENDENDO A FORMAÇÃO DOCENTE ENQUANTO PROCESSO CONTÍNUO

O relato de formação de cada indivíduo nas suas experiências escolares, condiciona seu próprio processo de converter-se em professor, em seu meio para mudar (e não reproduzir) os modos de conduzir sua prática docente. (BOLÍVAR, DOMINGO E FERNÁNDEZ, 2001, tradução minha, p. 41)

Vislumbrando a complexidade do contexto educacional e trabalho docente, me indago sobre como esta relação dialética está sendo tratada na formação inicial dos professores, no caso, de Educação Física. Qual a visibilidade que as reflexões sobre escola têm no seu fazer docente?

Gil (2010) nos convida a refletir sobre a dialética qualidade de ensino realizado pelo professorado e a sua qualidade de formação, atentando-nos de que a instituição formativa deve reagir à exigência de respostas a novas necessidades educativas e formativas, dando subsídios para a atividade educativa futura. Para além desta compreensão, Hernández (2006) ressalta que a reflexão sobre este tema não basta ser crítica, mas deve ser prática. “Transforma-se, assim, a reflexão sobre a prática em um

núcleo privilegiado da formação docente” (p. 46). Assim, os estagiários compreendem-se como produtores de conhecimento, tanto ao longo da formação acadêmica quanto ao longo da carreira escolar.

Uma experiência relacionada à formação inicial foi relatada por Lopes e Wittizorecki (2014). A partir do estágio supervisionado em Educação Física possibilitou-se uma ampliação de conceitos, de significados de experiências, e da reflexão sobre o contexto escolar e a prática futura docente. Os autores consideram que:

A formação docente envolve um processo contínuo de aprendizagem sobre os problemas que emergem das práticas e sobre nós mesmos, que demanda um exercício permanente de ação, reflexão, reconstrução de si e novas ações (Id., p.90).

Remetendo assim a compreensão que a formação é um processo subjetivo, no qual se utiliza do próprio ambiente escolar como meio de reflexão e ressignificação das experiências vividas ao longo da carreira docente.

Mira (2012) acredita na importância da utilização deste espaço ao longo da formação inicial do curso de Pedagogia, no sentido de atender às “exigências de formação de um profissional da educação que saiba lidar com as mudanças, inovações e com a complexidade dos processos educativos na sociedade atual (p. 4)”. A autora investigou três Instituições de Ensino Superior (IES) de Pedagogia, que disponibilizavam uma maior carga horária dos estágios curriculares do referido curso, comparada a outras IES, onde o estágio supervisionado acontecia na gestão escolar. Assim como Pinheiro e Romanowski (2010) aonde para elas o estágio conduzido desta forma, aproxima o aluno à realidade educacional futura, possibilitando compreender diferentes funções e possibilidades de trabalho dentro da escola assim como refletir sobre estas.

O professor cria e vive artesanalmente a história da escola em seu cotidiano, compreendendo-a enquanto espaço formativo. Tardif (2013b) versa sobre os professores enquanto sujeitos de conhecimento, “considerando os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (p. 228). Sua subjetividade marcada pela formação escolar e inicial é refletida na atuação professoral, sendo, portanto, formado e ator formador do contexto específico que está inserido.

Tardif (2013b) “levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (p. 23), classifica tais saberes em quatro

categorias: saberes da formação profissional (transmitidos pelas instituições de formação de professores), saberes disciplinares (específicos de cada componente curricular), saberes curriculares (compreendidos os objetivos, conteúdos, métodos dos programas escolares) e os saberes experienciais (baseados no conhecimento produzido em sua experiência e trabalho cotidiano). Todavia, o autor se questiona quanto ao caráter alienante destes saberes, pois nem todos partem dos professores ou são controláveis por eles. Logo, compete aos professores se apropriarem destes saberes oriundos da seleção e definição das universidades e do Estado e o ressignificar perante a realidade de seu local de trabalho e sua posição funcional.

Embora, prioritariamente o estudo realizado por Molina Neto (1996) não tratasse deste tema, identifiquei um levantamento sobre sua formação inicial dos diretores e vice-diretores da RMEPOA. O autor encontrou uma porcentagem de 22% diretores e 10% de vice-diretores que possuem a formação inicial em Educação Física (no total de 40 escolas de Ensino Fundamental e Médio). O autor chama atenção para a existência de uma hegemonia política na cultura escolar de docentes nestas posições formados no curso de Pedagogia. Se uma das formas de legitimação da profissão docente se faz através do conhecimento especializado (CONTRERAS DOMINGO, 1997). Entendo que a gestão escolar também possa ser vislumbrada como uma possível posição funcional para os professores de Educação Física visto ser uma possibilidade de trabalho docente na atualidade da RMEPOA.

Todavia, Leão (1998) chama atenção para a não neutralidade das políticas de formação dos professores. Há sempre uma intencionalidade nas escolhas, do que visibilizar e do que silenciar nesta formação. Por isso, o autor compreende que a formação continuada teve uma grande importância na formação e no trabalho dos professores, assim como nas políticas públicas a partir da década de 1980. Lembrando-se da trajetória das mudanças do sistema educacional relacionadas à conquista do direito a educação para todos, o autor relata que “a criatividade para melhorar o rendimento do sistema de ensino” está “dentro dos moldes neoliberais” (p. 44).

Apesar de encontrarmos debates sobre a formação inicial ser um meio de garantir aos professores o acesso ao conhecimento, dando-lhes sustentação teórico-prática (BARBOSA-RINALDI, 2008), existem lacunas importantes nesta compreensão. As lacunas deixadas pela universidade criam um sentimento de inacabamento e insuficiência frente à demanda escolar, seguindo a receita estratégica neoliberal de

responsabilização do fracasso da escola pública ao professor/a. Assim, conduzindo o professor a procurar uma formação continuada institucional, que trata de “adestrar o/a professor/a no adequado uso de técnicas e materiais didáticos” (LEÃO, 1998, p. 50).

A formação continuada é:

(...) fruto de tanto da pressão e da luta dos profissionais da educação e dos movimentos sociais em geral, quanto da racionalidade econômica que reivindica eficiência do ensino público, sobretudo do ensino fundamental, em formar trabalhadores/as adaptáveis ao novo patamar de competitividade internacional (LEÃO, 1998, p. 48).

Leão (1998) relata que na formação inicial e continuada institucional deveriam aumentar o debate sobre a prática pedagógica e a realidade das escolas, produzindo um entendimento ampliado sobre as transformações sociais, políticas e tecnológicas, sobre a compreensão da escola que valoriza a trajetória pessoal e profissional do/a docente, assim como o saber da experiência.

Contrapondo-se ao que vem se desenvolvendo no Brasil, Libâneo (2008) argumenta que tanto o diretor de escola quanto o coordenador pedagógico requerem formação profissional específica, pois suas funções não precisam coincidir necessariamente com a docência. Sendo assim, a formação continuada pode estar relacionada a estes percursos distintos como algo fundamental para dar suporte às diferentes posições funcionais na escola: sala de aula e gestão escolar.

Molina Neto e Molina (2010) acreditam que é no cotidiano escolar que os professores também produzem conhecimentos. Através das suas narrativas compreendendo a riqueza da singularidade do fazer docente, sua prática se transforma em conteúdo de reflexão para todos envolvidos com este ambiente, inclusive os pesquisadores. Assim, o trabalho docente é considerado como um espaço de formação continuada.

Através de um olhar sociocrítico, Libâneo (2008) vislumbra a escola como um espaço educativo onde todas as relações e interações ocorridas neste espaço são consideradas práticas educativas e, portanto formativas. Logo, a gestão escolar também se configura como uma prática educativa, pois “passam valores, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos” (p. 30-31).

Outro autor que tem contribuído para as questões da formação (inicial e continuada) como ferramenta de qualidade do trabalho na gestão escolar é Souza (2008; 2009b). Ao discutir sobre a inexistência de um corpo teórico na formação no campo da

gestão educacional, que de certa forma não parece tão problemático, revela que a democracia, a educação política, a socialização do poder, a compreensão da natureza e constituição do objeto com o qual lidam cotidianamente os docentes (política e pedagógica) são alguns elementos que deveriam ser discutidos através de proposições de ensino de domínio mais investigativos, nas formações inicial e continuada. Esse autor acredita que:

A apropriação desse domínio poderá potencializar a ação educativa do professor e do dirigente, pois somente faz sentido falar em técnicas de gestão e planejamento educacional quando se tem domínio sobre a função social da educação e dos educadores, destacadamente sobre o seu papel político e cultural. (SOUZA, 2008, p.59)

A formação continuada, para Libâneo (2008), constitui parte das condições essenciais de trabalho profissional, valorizando assim, o cotidiano docente como fonte de saberes, também oriundos das subjetividades, necessidades e experiências construídas. Para este autor, alguns exemplos da formação continuada podem ser reuniões pedagógicas, seminários de estudo, reflexões coletivas, onde o docente pode compartilhar e refletir sobre seu exercício profissional, aprimorando-se no próprio ambiente de trabalho. Este é um dos motivos que a gestão escolar democrática está intimamente relacionada à cultura organizacional da escola, pois é ela que irá “apoiar e sustentar esses espaços de reflexão, investigação, negociação e tomadas de decisão colaborativas” (p. 234).

Resende (1995) ao entrevistar uma diretora escolar, que assumiu este cargo a partir de indicação política, evidenciou que apesar de ela ter qualificação (especialização) em gestão escolar, não consegue cumprir atribuições previstas no regimento e não consegue discutir com o grupo formas alternativas de desenvolver um trabalho mais significativo de direção.

A diretora relata que os cursos foram somente a base, mas não a ajudaram muito na sua prática. Onde mais aprendeu foi na vivência na escola, colocando a “mão na massa”, pois “a necessidade ensina”. Não tinha assessoria dos órgãos superiores e não tinha tempo para fazer outra formação, porque a escola lhe exigia muito tempo.

Souza e Gouveia (2010) acreditam que a formação continuada deva auxiliar na contribuição da “edificação de um perfil de dirigente escolar articulado a perspectiva da gestão democrática, que toma como condição para ser diretor, antes de tudo, ser um trabalhador docente, um educador” (p. 176). Isto porque o processo seletivo dos

diretores e vice-diretores da RMEPOA é através de eleição, ou seja, os docentes que assumirem estas posições não necessariamente possuem formação técnica na área de gestão escolar. Contando apenas com a formação inicial e com formações continuadas diversas como base formal teórica, compartilho dos questionamentos de Souza (2008), quando reflete sobre o que ensinar para estes docentes, que vivem em cotidianos e contextos extremamente diversos e complexos.

Todavia o que ele e outros autores encontraram é que não houve diferenças nos resultados dos trabalhos de quem tinha e não tinha tal formação continuada técnicas específicas em gestão escolar. Será que as formações não são importantes ou o conteúdo técnico é que não está sendo significativo para sua lida diária na gestão?

Souza (2008) acredita que os cursos de formação continuada deveriam dar suporte político, “voltado a elucidar a sua própria função social de dirigentes públicos”, assim como uma “formação que ajude os sujeitos da educação a identificar os problemas e suas origens e, em especial e a partir dali, a dominarem as ferramentas adequadas para a busca de solução daqueles problemas. Falta-nos um ensino investigativo” (p.58). Portanto, tanto a organização e gestão escolar quanto os processos educacionais (de natureza política e pedagógica) são elementos, para este autor, importantes para nortear tais formações.

Souza e Gouveia (2010) entendem que a formação destes docentes para assumir a função de diretor (a) escolar tenha três faces, que reconhecem a complexidade do trabalho docente: técnico-administrativa (fluxo escolar discente, gestão de pessoal, levantamentos e cobranças de recursos materiais), políticos (representação do Estado e comando institucional) e pedagógica (construção do PPP e do currículo). Todas são complementares e fundamentais para o desenvolvimento do trabalho docente. Porém, chamam atenção para alguns resultados de suas pesquisas que mostram que os diretores escolares não se reconhecem como sujeitos políticos, assim como não conseguem ter tempo para a face pedagógica delimitando funções relacionadas e esta, para a coordenação pedagógica.

Portanto, ficam alguns questionamentos sobre a formação continuada dos docentes e principalmente os que assumem posições funcionais da equipe diretiva. Como será que estão sendo compreendidos os processos formativos pelos docentes? Será que contribuem e interferem na transição de posições funcionais na escola? Será que a própria formação continuada no trabalho cotidiano na gestão escolar tem dado

conta das necessidades? Ou então será que o distanciamento do que vem sendo pesquisado em relação à realidade empírica dos docentes nas escolas é que vem deixando lacunas na compreensão das ações e potencialidades dos gestores escolares?

2.3 A GESTÃO ESCOLAR NA RMEPOA: DO GERAL AO SINGULAR

Ao longo da escrita desta dissertação, pude identificar que a gestão escolar é uma parte central da organização da escola e uma peça importante para a compreensão da mesma e do trabalho docente. Muitos autores, como Batista (2006), Medeiros e Luce (2006), Vieira (2006), Souza (2007; 2008; 2009a, 2009b, 2009c), Libâneo (2008), Cunha (2009), Drabach e Mousquer (2009) e Souza e Gouveia (2010) têm escrito sobre a gestão educacional e escolar brasileira, auxiliando na compreensão de sua magnitude e dilemas na sua constituição legal e empírica.

Tais pesquisas têm apresentado muitos elementos que representam lacunas, tanto no próprio campo de estudos deste tema assim como no próprio cotidiano escolar. Faz-se assim importante a leitura de conjuntura deste campo, tendo em vista sua importância para o cenário educacional das escolas brasileiras públicas, à medida que ao longo de sua história foi se modificando de acordo com as premissas sociais, políticas e econômicas de cada época. Assim, a materialização dos significados dados pelos diretores sobre sua prática diária, seu papel, potencialidade e limites da gestão escolar e de sua posição funcional, configura sua importância para o cenário educacional das escolas brasileiras públicas, ainda mais frente às diferentes modificações e novas configurações do sistema educacional atualmente.

Drabach e Mousquer (2009) datam os primeiros estudos sobre administração escolar, no Brasil, a partir da década de 1930. Um dos primeiros escritos é o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” onde questionavam a desorganização da escola devido a problemas na administração escolar. Surgem então os primeiros debates e registros escritos acerca do tema, que objetivam sistematizar o conhecimento do campo.

Souza (2008a) classifica a fase citada por Drabach e Mousquer (2009) no início deste capítulo, de 1930 até 1970, chamando-a de “Escola Clássica”. Neste período o foco era a valorização de conhecimentos técnicos administrativos. Em contrapartida, a “Escola Crítica” (estudos que datam do fim de 1970 e início de 1980), compreendem a

dimensão política e pedagógica da administração escolar. “A administração converte-se em gestão” (p. 55). Werle (2001) a partir de diferentes literaturas analisadas identificou que o caráter político da gestão ganhou potencialidades para o estudo na área, devido à neutralidade que a nomenclatura “administração” vinha assumindo. E essa politização da área gerou mudanças na forma de compreender o trabalhado dos sujeitos inseridos nesta área nas escolas.

Embora não plenamente consolidada e por vezes confundida com administração, gestão refere-se a processos, políticas e ações administrativas que se constroem no interior das instituições educativas, em cuja articulação destaca-se o gestor educacional. (WERLE, 2001, p. 149)

O terceiro período, “Estudos Atuais”, tem sua marca por reconhecer a gestão escolar como um processo político-pedagógico e ter a preocupação com temas até então pouco importantes, como a democratização da gestão escolar e o diretor (função, formas de escolha, perfil).

Somente a partir da década de 1980, principalmente após a Constituição de 1988, que categorias como gestão, autonomia, participação, PPP²⁰ e CE começaram a fazer parte de debates, gerando importantes alterações estruturais na escolarização. Werle (2001) ressalta que a Constituição cunha o termo gestão democrática, influenciada por motivos como: a descentralização do Estado, a municipalização e a tentativa de “retirada” da personalidade da pessoa do diretor.

Para melhor compreender o papel do diretor nesta nova organização, a partir dos anos 1990, o enfoque das pesquisas passa a ser o diretor em sua prática, os desafios enfrentados e sua formação, assim como outros elementos que compõe a gestão democrática: conselhos escolares, projeto político-pedagógico, autonomia e a própria democratização da gestão escolar (SOUZA, 2008a).

A partir de 1990 muitas mudanças ocorreram na administração pública, como por exemplo: o principio da descentralização das funções burocráticas do Estado para as organizações sociais, como as escolas. Fonseca e Oliveira (2009) acreditam que isto modificou por completo a gestão da educação brasileira, pois agora era compromisso das escolas o rendimento dos alunos, o envolvimento das famílias, assim como os

²⁰ Lembrando que o PPP é um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, passa a orientá-la compreendendo o conjunto e pluralidade de espaços e tempos onde o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve (BRASIL, 2013).

custos financeiros com a educação de modo geral, mostrando uma expansão e responsabilização da educação municipal (municipalização do ensino).

Outro autor que discute mais profundamente a questão da municipalização do ensino nos anos de 1990 é Costa (2009). Esta década se tornou importante na medida em que aconteceram modificações legais em torno da organização educacional, financeira e administrativamente falando. Ele reconstitui a história da legislação educacional, onde relembra que a LDB 4024 de 1961 foi o primeiro documento a mencionar a gestão municipal e a descentralização do ensino como um de seus princípios. Porém, devido à implementação do regime militar, a lei 5692 de 1971²¹ alterou profundamente a LDB vigente, onde os estados e os municípios realmente foram delegados a serem responsabilizados pelo desenvolvimento do ensino, especialmente no primeiro grau. Todavia, ainda não existia um apoio financeiro para tal responsabilização, levando assim a se tornar uma rede sem autonomia em qualquer aspecto. Somente com a Constituição de 1988, os municípios foram considerados entes autônomos na organização político-administrativa, tendo vinculação orçamentária (havendo um investimento de até 25% da receita de impostos) definida no art. 212 da CF de 1988. Ainda assim, “a municipalização do ensino fundamental como política somente foi educação efetivada em termos consideráveis no contexto brasileiro a partir da nova engenharia política de financiamento estabelecida em 1996” (p. 135), com a descentralização da gestão, a criação do FUNDEF e aprovação da LDB 9394 de 1996 (COSTA, 2009).

Com uma mudança da concepção de gestão educacional, na LDB de 1996, ao descrever os princípios e os fins da Educação Nacional, apresenta modificações dos escritos sobre colocando a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (artigo 3, inciso VIII, LDB, 1996). No artigo 14 estabelece também que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades", colocando em pauta alguns dos princípios para a gestão democrática se fazer presente na: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do

²¹ “Art. 79 Quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema ou parte deste não bastar para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério”.

projeto pedagógico da escola ; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Monteiro (2007) e Drabach e Mousquer (2009) consideram a gestão democrática um dos principais elementos no processo de alteração estrutural do sistema educacional da época e que modificaria toda a estrutura organizacional do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras. Porém, Bossle (2008) e Wittizorecki (2009a) ressaltam que o docente ao lidar com as adversidades sociais, culturais e econômicas, assim como com as modificações das políticas públicas e com os novos arranjos educacionais vigentes para sua referida rede escolar, se veem engendrados num processo de mudanças teórico-política-metodológicos de seu trabalho docente. E isto lhes exige uma reorganização que vai para além dos saberes da sua formação inicial e realidade empírica vivida até então.

Fonseca e Oliveira (2009) auxiliam a compreender as mudanças das reformas educacionais e suas implicações na gestão educacional a partir da década de 1990. As novas propostas dessa época para a gestão refletiam a concepção de educação (políticas, atitudes, ideias e conteúdos curriculares, entre outros), orientada pelo neoliberalismo. Descentralizando e minimizando o compromisso do Estado como responsável pela eficiência e Eficácia do sistema escolar, houve uma transmutação nas políticas e programas públicos imprimindo toda a responsabilidade sobre diretores, professores e funcionários para com os resultados educacionais.

Segundo Vieira (2006), a gestão educacional situa-se na esfera macro, referindo-se a um “amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino (...)” (p. 35). A gestão escolar, que se refere à esfera micro, a escola, “diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência” (p. 35). Ambas estão intimamente articuladas, pois consideram a escola o centro de suas reflexões, viabilizando que suas finalidades sejam efetivadas. A mesma autora considera importante conhecer a base legal das mudanças no sistema educacional, pois “indica um caminho que a sociedade deseja para si e que ver materializado” (p. 29). Sendo assim, traz uma reflexão sobre a base legal utilizada na reformulação da finalidade da educação, os quais contemplam os princípios orientadores da organização e estrutura do sistema educacional. Um deles é a gestão democrática do ensino público.

A democratização da educação é um processo vivido pelos brasileiros desde a década de 1980 com a reabertura política. A crise socioeconômica e institucional foram grandes motores de mudança para a escrita da Constituição Brasileira em 1988 e na construção das Leis Orgânicas Municipais (MEDEIROS; LUCE, 2006). O direito à educação, graças à luta da classe trabalhadora, fez com que toda a engrenagem educacional tivesse que ser repensada. A educação passa a ser a sustentação para a democracia, “por isto de ser valorizada como prática política e pedagógica em todas as escolas” (p. 25).

A compreensão da natureza política e educacional da gestão escolar traz elementos que a aproximam ou distanciam do trato democrático. Ela está ancorada em modalidades como o projeto pedagógico da escola, criação e funcionamento dos conselhos escolares, autonomia escolar (pedagógica e administrativa, e de gestão financeira), descentralização do poder (espaços de compartilhamento as decisões conjuntamente com colegas e a comunidade), processo seletivo de gestores escolares, entre outros. Porém Souza (2009b) relata que não basta que a escola esteja alicerçada em princípios democráticos, pois isto não significa colocar em prática estas modalidades, mas sim que estes estejam pautados no diálogo e na alteridade. Sendo assim, a democracia passa a ser compreendida como uma ação política e educativa. Estes elementos que compõem o desenvolvimento da gestão democrática escolar me fazem questionar: como se materializa a gestão democrática no processo seletivo para assumir uma posição na equipe diretiva escolar?

Somente encontrei informações referentes a este assunto no Plano de Carreira do município de Porto Alegre, aprovado através da Lei Municipal nº 6.151 de 1988²². Descrito no anexo 1 da referida lei, as atribuições específicas do magistério compreendem entre outras atividades “exercer função de diretor ou vice-diretor”. Ao tratar da classe “especialista em educação”, não está registrada a forma de escolha do diretor (eleição, indicação ou seleção por concurso público). E ainda há uma citação sobre o Decreto nº 9679/30.03.90 que exclui a expressão “quando eleito” contida no Anexo I, letra b, Descrição Analítica, nas Atividades Comuns desta Lei. Já quando fala da classe “professor do Ensino Médio” ou “professor”, as atribuições específicas do professor compreendem entre outras atividades “exercer função de diretor ou vice-

²² Link para a íntegra da lei: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/efpoa/pgm/usu_doc/Lei_6151.pdf

diretor, quando eleito”. De certa forma isto deixa uma lacuna legal quanto à forma de escolha do diretor escolar.

Em relação à escolha dos diretores escolares, Souza (2009b) distingue duas formas de possibilidades, conforme o que se está priorizando para a posição funcional na escola: indicação ou seleção (prioriza-se o conhecimento técnico; mais controle político) ou eleição (prioriza-se a natureza política; socialização do poder devido à rotatividade; mais controle social). Sendo assim, o procedimento de escolha do diretor representará seu posicionamento político e sua organização relacional interna.

É verdade que a forma de provimento da função simplesmente não garante a ampliação da gestão democrática, mas é um indicativo importante para o desenvolvimento de melhores condições para a democracia na escola. (p. 8)

A gestão democrática está associada aos mecanismos e à organização de ações que promovam a participação social, tanto na criação, na implementação, na execução e na avaliação de todas as modalidades da gestão escolar. Para Souza (2009b) a democracia deve ser refletida em possibilidades reais de sua realização, no sentido de superação das desigualdades sociais. Porém, acredita que a escola esteja regulamentando e legitimando estas diferenças, trazendo para a esfera do individual, a superação de dificuldades. Estaria assim, contraditória ao princípio da democracia, que de certa forma se inicia fora do contexto escolar e a permeiam de forma invisível e forte. Ele elenca alguns outros problemas para a não democratização educacional: a burocratização (estrutura de poder hierarquicamente de cima para baixo, e a democracia pressupõe o oposto disso), aumento da demanda social (porque a democracia cresce, permitindo maior expressão sobre esses problemas) e a falta de educação política (centrada basicamente na ideia de participação).

Visto a LDB de 1996 estabelecer que os sistemas de ensino definirão as normas do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, delimito minhas reflexões sobre a RMEPOA para esta pesquisa. A partir de uma compressão de gestão escolar no âmbito geral, tratada até então no referencial teórico, sobre seu desenvolvimento histórico, político e educacional, delimito e amplio as reflexões sobre um contexto singular da RMEPOA. Singular, porque trata de um contexto específico escolar, com seus agentes, relações e organizações particulares.

Embora reconheça a importância da descrição histórica das mudanças políticas e educacionais vividas na implantação e implementação do Projeto Escola Cidadã da

RMEPOA, não me detive a tal detalhamento. Ele pode ser encontrado em estudos como o de Günther (2006), Diehl (2007), Bossle (2008) e Wittizorecki (2009).

Investiguei no site da Prefeitura de Porto Alegre²³ sobre alguns elementos da gestão democrática, como por exemplo, a eleição dos diretores e a eleição dos CE.

No site da Secretaria Municipal de Educação (SMED)²⁴ o CE é considerado “o órgão máximo da escola”, onde pode atuar em aspectos consultivo, deliberativo e fiscalizador. Sendo assim, participam na “definição da programação e aplicação de recursos financeiros, do projeto político-administrativo-pedagógico, da elaboração e alteração do Regimento Escolar, da definição do calendário escolar, observando a legislação vigente”. A eleição é realizada a cada dois anos, realizada por pais (de alunos menores de 16 anos), alunos (maiores de 12 anos), todos os funcionários e professores.

Os CE são um instrumento de participação da comunidade escolar na gestão da escola. Formados com representação de pais, alunos, professores, funcionários e direção, Batista (2006) acredita que a “estrutura da escola se vê ‘obrigada’ a conviver com um conselho escolar participativo” (p. 44). Acredito que seja pela descentralização do poder oferecida pelos pais e alunos, antes somente detidos pelos docentes (CONTRERAS DOMINGO, 1997).

Batista (2006) encontrou que a comunidade escolar ainda não incorporou a prática de participação na tomada de decisões nos CE, não existindo o princípio de democratização, de divisão de poder, neste instrumento. Mostra-se assim, que a dimensão política e burocrática do CE não está clara para seus integrantes, devendo ser compreendido ainda em processo de construção coletiva.

Souza (2007) ao estudar aspectos da gestão democrática escolar, apresenta o CE como um dos instrumentos da mesma, onde a partir de um quadro multireferenciado pode-se possibilitar espaço para diálogos e a socialização do poder. Portanto, compartilha do sentimento dos professores em relação à resistência dos mesmos para esta socialização, por se considerarem o grupo dominante na escola. O CE tendo menos participação e envolvimento efetivo, menor será o perfil democrático da gestão, que conta com elementos salutar a democracia como: organização coletiva, descentralização, opiniões contrárias (SOUZA, 2007). Batista (2006) também acredita que o CE seja considerado como “o espaço político-institucional que traz à tona as ‘relações de poder’ no âmbito da unidade escolar” (p. 47). Sendo que a sua não

²³ <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>

²⁴ http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=276

existência faz com que a comunidade só tenha na direção escolar um espaço para apelação ou reclamação. Isto pode vir a causar uma sobrecarga do diretor, não dando alternativa de ação a não ser pelo poder monocrático do diretor.

Outro indicativo importante para o desenvolvimento da democracia na escola é a escolha da equipe diretiva, que passa a ser por eleição. Ou seja, qualquer docente da escola pode ser integrante desta equipe (MEDEIROS, 2006; SOUZA, 2007). Ao estudar a realidade de algumas escolas do município de Porto Alegre, Batista (2006) encontrou que desde 1985 a lei municipal n. 5693 já possibilitava a criação de colegiados escolares e a eleição direta de diretores de escolas. Porém, somente na década de 1990 o projeto educativo Escola Cidadã²⁵ encontrou condições sociopolíticas e administrativas mais favoráveis vislumbrando a renovação educacional e a práticas concretas para e pela cidadania (p. 45).

Através do site da Prefeitura de Porto Alegre, também tive interesse em consultar alguns documentos importantes para a pesquisa, como por exemplo, relacionados à eleição dos diretores. A lei que regulamenta o processo de seleção de diretores e vice-diretores ocorrer através de eleição é a lei nº 7365²⁶ de 1993. Assinada pelo prefeito da época, Tarso Genro, nela estão descritos como deverá ser a base da chapa eleitora, quem são os votantes, como se dá a distribuição percentual da equivalência dos votos, enfim, desde a construção da comissão do processo eleitoral ao processo de entrada e exercícios efetivo da nova chapa eleita. O decreto que regulamenta esta lei é de nº 11.295²⁷ de 1995.

Medeiros (2006), a partir de entrevistas realizadas com diferentes agentes escolares nas escolas da RMEPOA, encontrou diferentes formas de seleção dos diretores escolares. Chama atenção para o seguinte fato:

(...) ainda que a eleição influencie o modo de gestão, o processo democrático não se esgota nela. O exercício da função do diretor deve ser acompanhado por outras estratégias que ampliem os horizontes da democratização, pela participação no planejamento e controle da organização da instituição (Id., p. 52).

²⁵ Criado a partir de um conjunto de reuniões com as escolas e uma Constituinte Escolar, composto por pais, alunos, funcionários da escola, professores, diretores e a SMED/POA, modificando a organização curricular e proposta político pedagógica da RMEPOA.

²⁶ <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/eventos/eleicaodiretores/documentos/Lei%20207365.93%20-%20diretores.pdf>

²⁷ <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/eventos/eleicaodiretores/documentos/Decreto%2011295.95%20-%20diretores.pdf>

Souza (2008) acredita que partindo da compreensão e da formação política, pode-se “elucidar a sua própria função social de dirigente público, demonstrando a serviço de que(m) o gestor se posiciona” (p. 58). Será através do ensino na formação inicial ou continuada, ou será somente através da própria experiência como gestor, que os docentes compreenderão alguns dos elementos que compreendem a formação política, como: as relações de poder, socialização e democracia, direitos educacionais? O que este autor compreendeu em sua pesquisa é que tanto o ensino quanto as investigações científicas na área, não tem encontrado soluções para os problemas da gestão educacional. Portanto, estudar a própria prática docente juntamente com o diretor(a) e vice-diretor(a) é algo importante, pois oportuniza momentos de desenvolvimento da capacidade de questionar e entender os fenômenos e as nuances deste processo maior que estamos inseridos: formação de professores e prática pedagógica. Talvez um dos motivos para tal situação seja o próprio campo de conhecimento sobre gestão educacional/escolar, refletindo assim uma inconsistência dos conteúdos selecionados para as formações. Ou então o distanciamento das produções científicas que vem sendo produzidas em relação à realidade empírica dos docentes nas escolas.

Cunha (2009) a partir de uma revisão bibliográfica sobre a gestão democrática, identificou diversificação das estratégias adotadas em cada município para lidar com as questões oriundas do sistema educacional. Identificou também, que os docentes da RMEPOA estão engajados as novas configurações educacionais, como por exemplo, na Escola Cidadã e a gestão democrática, ao mesmo tempo em que lutam contra estruturas e posicionamentos autoritários do governo.

Ao falar sobre as publicações do campo da gestão educacional Souza (2008a) também salienta que as mesmas não têm reconhecido o saber prático, que trate das realidades escolares em seus escritos. Sendo assim, a compreensão da natureza, das finalidades e dos problemas da gestão escolar vividos no cotidiano escolar para os autores parece ser distintos, comparando a literatura produzida nas universidades.

Outro elemento fundamental para a compreensão do trabalho docente na gestão escolar, discutido por Costa (1995) é o gênero. Apple (1986, 1988 apud COSTA, 1995) que foi um dos pioneiros no cenário educacional brasileiro a introduzir o tema e Scott (1990 apud COSTA, 1995) afirma que as relações de gênero são o primeiro domínio social onde o poder se exerce. Sendo assim, a hierarquia e a divisão de trabalho na

escola também são atravessadas por estas relações. O gênero então passa a ser considerado uma categoria relevante de análise histórica quando se trata da escola, para os autores. Souza (2008a) também encontrou outros autores que tem elencado o gênero como uma questão interessante ao se estudar a gestão escolar, mais especificamente, o diretor.

Para Souza (2009b) “a forte marca de gênero demonstra as desigualdades no preenchimento e desenvolvimento da função dirigente na escola pública” (p. 2), encontrando em seu estudo 78% de diretoras, onde 85% das mesmas estão na fase de experientes (mais de 10 anos) na carreira docente. Curiosamente, os homens atuantes nestas posições funcionais assumem mais precocemente, ou seja, com menos tempo de carreira tal posição. O autor salienta que em escolas onde existe um equilíbrio entre o número de pessoas dos dois sexos, existe uma “política do sexo”²⁸ menos influente na escolha de quem irá assumir tal posição.

Visto a diversidade de elementos que estão relacionados à compreensão do trabalho docente na gestão escolar, me detive identificar quais pesquisas têm sido realizadas na área em nível de pós-graduação.

No mês de novembro de 2014 me dediquei à investigação de teses e dissertações utilizando-me de descritores: gestão escolar e educação física. Encontrei 51 documentos no Banco de Teses da CAPES²⁹. Analisei os títulos, palavras-chaves e resumo de tais materiais encontrados, de modo a selecionar para leitura na íntegra, aqueles que tivessem relação direta com o estudo. Sendo assim excluí 24 (um por não ter resumo; cinco não tinham o foco na escola; e 18 não tinham relação com a educação física e gestão ou com o Ensino Fundamental), restando então 27³⁰. Alguns temas transversais surgiram nas palavras-chaves encontradas: legislação; interdisciplinaridade; violência e *bullying*, educação física inclusiva; educação física e cidadania; escola integral; gestão e eficácia; currículo oficial e real/ Projeto Político Pedagógico; gestão democrática. A seguir, apresento brevemente os achados desses estudos.

Tenório (2012) se motivou a compreender como se dá a construção da proposta curricular da Educação Física em uma escola estadual de Pernambuco (PE). Acredita

²⁸ Tradicionalmente, compreende-se o papel dos indivíduos no trabalho, na família e na sociedade marcados por um entendimento masculino desses papéis.

²⁹ Link para acesso: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

³⁰ Devido a CAPES estar realizando uma análise em seu banco de dados, não consegui ter acesso a todos dos documentos identificados na primeira consulta realizada em novembro de 2014. Sendo assim, somente pude contar com 15 produções disponíveis, dos anos de 2011 e 2012.

que não deve partir somente da gestão, mas de todos os professores da área, a construção conjunta da proposta curricular, visto que envolverá o trabalho de todos futuramente.

Nesta mesma linha de construção curricular, Ronsoni (2011) estudou escolas estaduais e municipais de Erechim (RS) na fase de implementação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental ampliado para nove anos. Encontrou uma diversidade de estratégias tanto pedagógica quanto administrativas, porém identificou sentimentos de angústia e frustração das professoras, pois a participação das mesmas nas discussões foi desconsiderada.

Lopes (2011) a partir de uma autoetnografia relata como o professor de Educação Física se vê frente aos desafios à construção da docência em Educação Física na zona rural em Ivoti (RS) e à construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Compreende que “o trabalho docente exige (auto) formação permanente como forma de solucionar problemas próprios da profissão; que os professores principiantes e as próprias escolas são campos de dilemas, impactando o trabalho docente e a construção de políticas locais; que ainda é um desafio aos professores e gestores dessa escola valorizar o patrimônio cultural local, sem abrir mão da pluralidade e do conhecimento ampliado do mundo”. Evidenciando assim, que o professor de Educação Física está imbricado com toda a cultura escolar.

Françoso (2011) também se preocupou em compreender o professor de Educação Física em meio à construção da proposta curricular com o viés multicultural. Relata dificuldades como: resistência dos/as estudantes, de outros/as professores/as e de profissionais que ocupam cargos de gestão quanto ao currículo cultural da Educação Física. Constatou que existe um jogo de forças onde o professor de Educação Física precisa identificar suas potencialidades pedagógicas e se envolver na modificação do currículo.

Viana (2012) fala da relação entre a gestão educacional da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES) e a Educação Física escolar. Relata que existe uma desvalorização pela própria coordenação de desportos da secretaria frente ao papel e potencial da Educação Física na escola. Os discursos dos gestores são muito diferentes das ações, pois poucas são as estratégias sistematizadas que auxiliam os professores de Educação Física a cumprir seu papel de formação da cidadania.

Outro estudo que encontrou divergências das ações da gestão foi Silva (2011). A autora se preocupou em descrever através de uma pesquisa bibliográfica e documental, a trajetória da implantação da Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) na rede estadual de Goiás (GO). Um dos elementos que levou em consideração foi às características da gestão. Relata que todo o processo se deu de forma tumultuada, estando muito relacionada ao processo eleitoral da época. Lima (2012) ao estudar a Eficácia (aprendizagem dos alunos) das escolas municipais de Fortaleza (CE) relaciona as ações da gestão com as especificidades da cultura escolar. Os resultados mostraram que as escolas que apresentam maiores rendimentos possuem maior união, liderança, motivação, entre outros fatores.

Filho (2011) investigou a efetivação da gestão democrática em uma escola comunitária na zona urbana do município de Tefé (AM). Relata que praticamente não há ações por parte da gestão que se considere democrática, havendo ainda uma gestão tradicional, falta do PPP, pouco envolvimento da comunidade e dos próprios professores nas decisões. Traz como sugestão repensar a política educacional local, reconhecendo a importância do gestor na boa aprendizagem dos alunos.

Pinheiro (2012) analisou o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no período de 2006 a 2011, em uma escola de Juiz de Fora. Identifica a importância do programa porque tem como função ser instrumento de descentralização da gestão e de financiamento do ensino, intensificação da autonomia da gestão escolar e da participação da comunidade escolar.

Em relação a investimentos financeiros para a Educação Física, Nascimento (2012) objetivou analisar a política educacional para a Educação Física em Campina Grande (PB) e a realidade das condições de trabalho dos professores deste componente curricular. A partir de entrevistas semiestruturadas com os diretores e professores de Educação Física das quatro escolas e com o coordenador de Educação Física do município, a autora identificou um “descompasso entre elas (o ideal) e a realidade da legislação educacional, notadamente no que diz respeito a espaços físicos de aula”. Acredita que a precarização do trabalho docente seja um sintoma desta distância.

Outro autor comprometido em estudar a precarização do trabalho docente foi Coelho (2011). Ele investigou o trabalho docente na escola integrada, no ambiente da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (BH). Acredita que as “mudanças na gestão e organização do trabalho escolar trazidas pelas reformas educacionais das

últimas décadas têm condicionado uma nova regulação educativa”. Identificou diferentes fatores que influenciam no trabalho docente: baixo salário, pouca formação e precárias condições de trabalho.

Ribeiro (2012) objetivou investigar o impacto dos Programas de Reestruturação Física e Aquisição de Equipamentos para a rede escolar pública, a partir do advento do Plano de Ações Articuladas, na melhoria da qualidade da educação básica. Acredita que as políticas públicas venham a se configurar como uma moderna ferramenta estratégica para lidar com as incertezas decorrentes das rápidas transformações de cenário.

Rosa (2012) analisou a prática pedagógica da Escola Estadual Getúlio Vargas, localizada no município de Belo Horizonte (MG). A partir das ações implementadas pela equipe gestora, a autora pode identificar que as mesmas favoreceram a melhoria do desempenho dos alunos avaliação externa no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA).

Assis (2012) objetivou identificar as principais diretrizes e características produzidas pela política curricular “Programa Bairro-Escola” no/para o desenvolvimento da gestão democrática e na melhoria da prática educativa. Acredita que o CE tem um grande papel na aproximação da comunidade a escola, porém acredita que exista baixo investimento em recursos infraestruturais (de natureza física, humana ou pedagógica) e reconhecimento da importância do programa na escola.

Santana (2011) pesquisando questões financeiras e a gestão escolar em duas escolas, identificou que cada uma investia o dinheiro do Programa Dinheiro Direto na Escola de formas diferentes. Uma escola investiu na aquisição em materiais e equipamentos ligados à área pedagógica e área física, e a outra escola investiu em recursos da área pedagógica, equipamentos de áudio, processamento de dados e mobília em geral. Não identificou mudanças das estratégias da gestão e no trabalho desenvolvido.

Cardoso (2011) a partir de uma etnografia estuda o papel ético e político do gestor escolar. Compreende que a gestão ainda está em processo de transformação, muito relacionado às lutas sociais. Porém, ainda há a presença de modelos tecnicistas, contribuindo para uma lenta construção da democracia participativa. Assim, acredita que os programas e projetos devem promover uma formação ética, política e emocional, contribuindo para o trabalho do docente no seu cotidiano.

É possível pensar que não há uma preocupação nestas produções científicas em considerar elementos como, por exemplo, a formação inicial e a continuada. O foco das mesmas é a compreensão de como os alguns programas do governo estão sendo geridos nas escolas ou então poucas abordam sobre o papel³¹ da gestão na organização do trabalho docente. Outro ponto a ser observado é que estas literaturas não objetivam compreender a cultura docente e gestão escolar a partir de seus membros, principalmente os da equipe diretiva, não utilizando de perspectivas metodológicas que privilegiem o protagonismo dos atores educacionais a fim de compreender como lidam com os elementos da gestão escolar em seus cotidianos.

Libâneo (2008) argumenta que esta cultura escolar pode ser vista como um “espaço de possibilidades de mudanças” (p. 234), pois sua organização é construída pelos próprios professores, através de suas concepções e funções sociais educativas. Ele acredita que alguns fatores que produzem esta cultura organizacional vão além do sistema de ensino, são:

A subjetividade das pessoas, dos modos como as pessoas pensam e agem, das crenças e valores que elas vão formando ao longo de suas vidas, na família, nas relações sociais, na formação escolar. Ou seja, também as pessoas constroem uma cultura organizacional. (Id., p. 33)

É importante destacar a íntima relação entre a cultura organizacional escolar e as perspectivas individuais dos sujeitos que a compõe. A partir disto, me questiono quanto às estratégias que os membros das equipes diretivas lançam mão para potencializar ou delimitar esta subjetividade em prol do trabalho coletivo.

Bossle (2008) ao investigar o trabalho coletivo dos professores da RMEPOA contou com uma colaboradora privilegiada, uma diretora escolar. Relata que poder contar com sua colaboração na pesquisa foi muito importante porque enriqueceu as discussões sobre o processo de gestão, cultura e o fenômeno estudado, o trabalho docente. Assim como Silva (2009a), também contou com duas diretoras, com formação inicial em Educação Física, em seu estudo sobre a formação política dos professores de Educação Física da RMEPOA. Compreendo então que dar visibilidade a diferentes atores educacionais, como por exemplo, diretores de escolas, pode vir a ampliar a compreensão e produção de conhecimento sobre a rede tramada artesanalmente e

³¹ Entendo a definição de “papel” como expectativa/realização de determinadas atividades inerentes a posição funcional exercida pelo sujeito, no e a partir do contexto.

cotidianamente que é o trabalho docente dos professores de Educação Física na RMEPOA.

Drabach e Mousquer (2009) chamam atenção para o fato de que como vem se constituindo a história da gestão, está muito relacionada à forma de ser elaborada e articulada pelos próprios docentes na condição de diretores. Sendo assim, compreender os sentidos e significados que os gestores dão para sua prática, auxilia também a compreender como as escolas vêm se organizando e se posicionando frente aos princípios da democracia, autonomia e construção coletiva do trabalho docente. Portanto, reflito sobre como podemos aprender a ser um diretor escolar? É possível pensar, portanto, que as características que se constrói enquanto gestor advém não só a partir das experiências oriundas de sua posição funcional atual, mas também se sua história, seu percurso de vida enquanto docente, sua subjetividade?

Entendo que a partir da escuta e acompanhamento dos professores em seu cotidiano se pode compreender estes fenômenos. O diálogo com os atores que são protagonistas da nossa realidade das escolas modernas é deveras enriquecedor, pois assim a pesquisa/a universidade se aproxima de questões reais do mundo do trabalho docente, do universo escolar. Souza (2009a) argumenta que estudos com uma abordagem qualitativa “permitem conhecer um pouco melhor a escola e a educação por dentro de sua própria organização e isto é algo potencialmente interessante para a pesquisa no campo” (p. 86). Portanto, me proponho a investigar o contexto escolar da Escola Cidadã da RMEPOA, compreendendo a complexidade da sua história e elementos que a compõe na atualidade.

Por ser um processo político e coletivo, a Escola Cidadã é irreversivelmente fertilizada pela crítica e autocrítica de seus sujeitos, cujas autorias denunciam as especificidades das trajetórias, o singularismo das experiências, as diferenças e as nuances de concepções. Essa diversidade, contudo, articula-se no processo democrático e participativo, produzindo, renovando e fecundando a sua caminhada. Mas a sua dialogicidade não é apenas endógena. A interação permanente com a cidade, com os usuários, com os meios acadêmicos, com outras experiências educacionais possibilitam o estabelecimento de referências para a percepção das suas contradições e de seus avanços. (AZEVEDO, 2000, p. 23)

Estes elementos que compõem o desenvolvimento da gestão democrática escolar me fazem voltar ao problema de pesquisa: como os professores de Educação Física assumem, significam e experienciam posições funcionais em equipes diretivas de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre? Que condições e quais

situações presentes na cultura escolar podem mobilizá-los a tal escolha? De alguma forma, esta escolha está relacionada com algum estágio de seu processo formativo? E os seus fazeres docentes dentro da gestão escolar estão embasados nos conhecimentos da área de formação inicial? Qual será a influencia do saber experiencial desenvolvido ao longo da formação continuada no próprio cotidiano na gestão escolar? Estas e outras perguntas foram orientando minhas reflexões ao longo da construção do presente referencial teórico, e serviram de base para minha análise posteriormente descrita nos capítulos onde apresento os resultados e as referentes análises e discussões.

3. DECISÕES METODOLÓGICAS

Com o tempo, lentamente se vai reconhecendo que o conhecimento do professor tem um caráter biográfico, fruto da interação da pessoa com o contexto ao longo do tempo. (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 84, tradução minha).

Entendo que para tratar dos diferentes temas que compuseram a pesquisa, carece de centralidade o protagonismo do professor em seu cotidiano de trabalho. A análise e a interpretação das informações produzidas tratam de compreender o significado que seus protagonistas dão sobre suas experiências como diretores ou vice-diretores escolares na RMEPOA. E isto constitui a meu ver, a riqueza da singularidade da pesquisa narrativa, pois o pesquisador descreve e interpreta o vivido, através de práticas materiais e interpretativas, o qual pretende aprender e compreender com isto (DENZIN; LINCOLN, 2006). Assim, os “caminhos” desta pesquisa se deram a partir do narrado e experienciado pelos colaboradores necessitando diferentes instrumentos que viabilizam uma maior amplitude de compreensão da realidade.

Ao ir às escolas e pesquisar não o professor, mas com o professor, é possível construir novos conhecimentos, onde ocorre uma aprendizagem compartilhada do pesquisador e do professor. Quando se segue aprendendo cotidianamente, se atenta para elementos pessoais e práticos, onde o que ocorre é a reconstrução nas suas decisões, repercutindo no seu conhecimento profissional. Aprender com e na prática: esse é um convite a inverter a lógica colonialista da relação pesquisador-pesquisado.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Levando em conta o objetivo geral da pesquisa que é compreender como os docentes de Educação Física que estão na posição de direção ou vice-direção assumem, significam e experienciam a gestão escolar na RMEPOA, optei pela pesquisa narrativa, primando à perspectiva do colaborador, sobre as implicações, os efeitos, as conexões, as situações, as relações e as compreensões que o levaram a sustentar tal mudança.

A pesquisa narrativa, na compreensão de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), é uma subárea da pesquisa qualitativa, considerada como uma investigação experiencial interpretativa.

[...] a investigação narrativa permite representar um conjunto de dimensões da experiência que a investigação formal deixa de fora, sem poder dar conta de aspectos relevantes (sentimentos, propósitos, desejos, etc.). (Id., p. 117)

A pesquisa narrativa possibilita entender como os professores dão sentido ao seu trabalho e como atuam em seus contextos profissionais (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). Fazer pesquisa narrativa a partir da experiência docente é estar adentrando em uma compreensão de análise que parte da representação e subjetividade do sujeito, pois estas se configuram em saberes construídos ao longo de suas histórias de vida. Por isso, esta perspectiva não objetiva validar ou comprovar que o narrado é o que de fato aconteceu, mas sim “devolve ao professor o lugar de protagonista de sua trajetória” (MOLINA; MOLINA NETO, 2010, p. 169), analisando os fenômenos a partir de suas compreensões. Permite também “enlaçar as histórias de vida com a história da sociedade” (p. 170), porque traz em suas narrativas marcas e influências de seus contextos histórico, político, econômico e cultural.

Os colaboradores construíram-se professores ao longo de um período de transição político educacional na RMEPOA, e isto influenciou diretamente em mudanças nas suas trajetórias profissionais. Assim como o narrado pelos colaboradores está atravessado por uma política educativa e curricular, que faz parte de um contexto social mais amplo, suas narrativas também constituem construções sociais da referida rede e da própria classe trabalhadora. As histórias individuais e singulares são consideradas, portanto, como uma via de acesso a este conhecimento social histórico (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). Esta pesquisa possibilitou uma reflexão e mediação entre as experiências que compõe as histórias de vida individuais e a história social.

A produção da narrativa “é uma forma de compreender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51). Esta experiência é construída no cotidiano, da vida diária de sujeitos implicados no universo escolar. Compreendo que cada experiência é ponto de partida para as próximas e se dão em contínuo movimento de experiências pessoais e sociais que compõe as histórias de vida de cada um. Sendo assim, a pesquisa narrativa possibilitou a valorização das experiências dos sujeitos, sendo estas o “motor” do aprendizado gerado ao longo deste processo para a escrita deste trabalho. Portanto, podemos aprender um com o outro a partir de suas trajetórias profissionais, desde suas experiências como aluno escolar, da graduação, processo de

socialização como docente, até os itinerários formativos seguidos ao longo da carreira (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

Para Nóvoa (2006) a narrativa de si não tem a proposta de olhar para o passado almejando encontrar respostas para os problemas atuais, ou querer que a realidade de hoje se enquadre e mude sob o ponto de vista dos parâmetros de outrora. Para o autor, o que importa é pensar “o trabalho docente a partir das narrativas dos professores (dos seus testemunhos, das suas histórias de vida, das suas experiências), construindo uma reflexão que ajude a criar novas teorias-práticas” (p. 12). Por isso, a narrativa é um esforço reflexivo das mudanças no modo de compreender a pesquisa e a formação.

Josso (2007) caracteriza a pesquisa narrativa de “pesquisa-formação”, pois acredita que não se trata de “uma ação exclusivamente introspectiva” (p. 420). Assim, a pesquisa-formação:

[...] contribui com a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual. (Id., p. 421)

Oliveira (2006) também se vale do binômio investigação/formação por compreender o trabalho narrativo como dispositivo de produção de subjetividades, reconstruindo/(res)significando, por meio das imagens orais, das imagens escritas e das imagens fotográficas, trajetórias de vida pessoais e profissionais. Nesta mesma compreensão, Molina e Molina Neto (2010) compreendem a perspectiva metodológica da pesquisa narrativa como produtora de conhecimento e de formação docente.

Produzir narrativas de nossas experiências nos faz viver um processo profundamente pedagógico, no qual nossa condição existencial é ponto de partida para a construção do nosso desempenho presente e futuro. É por meio do exercício da narrativa que podemos identificar, organizar e nomear os significados que atribuímos a inúmeros fatos que vivemos mediante os quais podemos reconstruir as diversas compreensões que temos sobre nós mesmos. É um valioso instrumento para qualificar nossas reflexões de modo contextualizado e, como resultado, temos a possibilidade de ressignificar o vivido (Id., p. 168).

Percebi ao longo do trabalho de campo que as minhas histórias vividas nas escolas, como pesquisadora e na escola onde trabalho, ou seja, minha narrativa fazia parte desta pesquisa. Haviam emergido de fato na pesquisa narrativa. A reflexividade gerada a partir do que vou chamar de “espelhamento de experiências” foi

impressionante. Os colaboradores expressavam suas reflexões acerca de situações trazidas por mim e narravam experiências que tinham proximidade a elas. Enxergavam-se em minhas histórias de professora iniciante e se mostravam mobilizados em contar as suas trajetórias nesta fase profissional, por vezes muito parecida. Coloquei-me em uma relação aberta, horizontal e honesta, ao relatar situações vivenciadas por mim ao longo de minha trajetória pessoal e profissional. E ao fazer isso, percebi que nossa relação ganhou novo sentido, de aprendizagem conjunta. Com o espelhamento entre as nossas experiências, os colaboradores narravam com mais densidade as suas experiências.

Entendo que também se sentiam confortáveis em me auxiliar com dúvidas que surgiam sobre a rede escolar na qual trabalhamos, pois contavam com propriedade (experiência de muitos anos trabalhados na rede) histórias vividas por eles, que acompanharam as mudanças legais e organizacionais. Para tanto, nesta mesma compreensão, Oliveira (2006) já chamava a atenção para que os professores tomem consciência de seu lugar social, como “alguém capaz de construir saberes” (p. 173). Além de empatia, penso que criamos um ambiente de aprendizado mútuo. A narrativa nos fez adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir das histórias de vida.

Diversos autores tem se dedicado ao longo dos anos a publicar e a estudar os fenômenos de suas pesquisas a partir da pesquisa narrativa. Silva (2007), por exemplo, utiliza-se da expressão “coautoria” relacionando aos conhecimentos produzidos pelas suas colaboradoras através de entrevistas. Para Goellner *et al.* (2010) as pesquisas qualitativas acabam por transformar os colaboradores em “coautores”, pois protagonizam a narrativa de suas vidas, ou seja, produzem as informações para este processo metodológico. Corroborando, Wittizorecki (2009a) refletindo sobre a importância da coautoria nas pesquisas científicas dentro da área pedagógica, acredita que exista uma forma de trabalho colaborativo entre pesquisador e colaborador na construção do material produzido. Pérez-Samaniego *et al.* (2011) salienta que a partir do momento em que as narrativas são socializadas, o receptor se converte em coautor, participando também da sua criação. Assim, a pesquisa narrativa aproxima o pesquisador do colaborador, colocando-os numa relação de dualidade, “às vezes participantes, às vezes pesquisador, nessa sempre impossibilidade de separação dos

dois”, “durante a experiência vivida e em seu momento presente de interpretação da época e a de agora” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 37).

Esta aproximação proporcionada pela escolha metodológica se materializou ao longo da pesquisa devido à construção de dois elementos: estímulo e segurança. O sujeito ao narrar sua história de vida pessoal ou profissional precisa ter um estímulo (pergunta, imagem, filmagem, música, situação) para que consiga conscientemente acessar suas memórias. Por vezes, me relatavam que nunca haviam tido oportunidade de acessá-las e expressá-las a outra pessoa. Além de um estímulo, o sujeito precisa sentir-se seguro o suficiente para que consiga verbalizá-las. Muitos dos relatos³² vão nesta direção, mostrando que foi possível construir um espaço para esta possibilidade. Isso fez com que conseguíssemos atingir conversas muito singulares e transparentes.

A pesquisa narrativa não tem o objetivo de generalizar, mas visibiliza os significados singulares dos sujeitos envolvidos com a pesquisa. Portanto, é a pertinência do relato sobre as experiências sociais históricas e o cruzamento das histórias de vida que dão representatividade a pesquisa narrativa (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). Para os autores, é um modo de obter e de analisar relatos, que não preexistiam, pois se produzem à medida que a investigação avança. Portanto, caminha por uma “técnica que permite o investigador penetrar e compreender o interior do mundo dos sujeitos” (p. 36), transformando os colaboradores em coinvestigadores de suas próprias vidas. Ao escutar como o colaborador organiza os relatos ao longo da narrativa, quais sujeitos estão envolvidos, que incidentes críticos³³ podem ter influenciado sua trajetória, quais os valores e os modos de ser em uma cultura na qual faz parte, enfim, configuram o sentido que dão ao seu trabalho.

A narrativa, portanto, não é tomada como verdade, mas uma perspectiva a ser tensionada e problematizada contextualmente. Estes autores listam três motivos do porque nos interessa estudar a partir das histórias de vida dos professores: a) uma forma de conhecer de forma mais aprofundada o processo educativo; b) meio de reflexão para os professores sobre suas próprias experiências e; c) compreender como eles significam (motivações, sentimentos, desejos) sua vida profissional.

³² Embaso-me através da conceituação de Bolívar, Domingo e Fernández (2001) para a utilização da palavra “relato”: “modo de compreensão e expressão da vida, onde está presente a voz do autor” (p. 101-102, tradução minha).

³³ Embaso-me através da conceituação de Bolívar, Domingo e Fernández (2001) para a utilização do termo “incidentes críticos”: “eventos da vida individual, selecionados em função de que marcaram particularmente direções ou rumos. (...) contribuíram para mudar sua trajetória de vida ou identidade profissional” (p. 172).

A pesquisa realizada com as histórias de vida de três colaboradores foi realizada a partir do modelo dialógico, considerada pelos autores, como o modelo mais apropriado dentro da pesquisa narrativa. Exige uma posição de colaboração entre os colaboradores e o investigador, tornando o período do processo investigativo uma formação.

Passeggi, Souza e Vicentini (2011) utilizaram as histórias de vida dos docentes como método investigativo e como prática formativa em seu estudo. Assim, analisam como definem e experienciam as questões centrais da pesquisa, que dizem respeito ao contexto escolar e ao trabalho docente. Ao longo do trabalho de campo, me estabeleci, vivi e trabalhei ao lado dos colaboradores, e experimentei não somente o que pode ser visto e contado diretamente, mas também as coisas não ditas e não feitas, que moldaram a estrutura da narrativa das minhas observações e conversas.

Assim como o colaborador vive, narra, reflete sua história pessoal e profissional ao longo da pesquisa, Wittizorecki (2009a) acredita que o pesquisador também possa se oportunizar na aventura do “escutar-se, narrar-se e se reconstruir no desenvolvimento do processo investigativo” (p. 50). Em outras palavras, na medida em que nos implicamos com o vivido no campo da pesquisa, nossa subjetividade também se constrói, amplia novas compreensões sobre as experiências vividas e sobre nós mesmos.

Isto aconteceu comigo ao longo da pesquisa. Horizontalizamos e estreitamos as relações burocratizadas da pesquisa, na experiência de aprender juntos. Era interessante quando chegava à escola e os colaboradores prontamente vinham me contar os acontecidos da semana ou, então, os desfechos de situações vivenciadas por nós nas semanas anteriores. Além disso, nossa proximidade foi tão intensa que já sabia identificar quando faziam alguma explanação em grupo e que percebia não condizer com o que de fato pensavam sobre aquele assunto. Porém, sabia que algum propósito tinha, como por exemplo, estimular o debate coletivo para a resolução de alguma situação conflitante ou pendência da escola. Por isso, não é apenas um narrar dos acontecimentos, mas que a releitura do vivido a partir da narrativa possa proporcionar uma experiência de ressignificação de conceitos e crenças.

Silva (2009b) ainda salienta que se há produção de conhecimento, há aprendizagem, de todos envolvidos na pesquisa. Porém, esta produção e aprendizagem só se darão a partir de aspectos como confiabilidade, pertencimento e respeito. Estes devem ser cuidadosamente considerados nas relações estabelecidas, em tudo que é

expresso pelo pesquisador, verbal e corporalmente. Até porque é a vida do colaborador que está sendo o fio condutor de tal processo. Além de identificar que os docentes tem necessidade de narrar suas experiências que remontam sua “bagagem profissional”, compreendo que os três aspectos relatados pela autora foram respeitados ao longo da pesquisa. Exemplifico isto a partir da forma como os colaboradores me apresentavam para seus colegas. Nos primeiros dias de trabalho de campo, me apresentavam: “está é minha sombra” (diário de campo, 10.08, profa. Olga) ou então “esta é minha secretária” (diário de campo, 10.08, profa. Olga), “esta uma mestranda que vai me acompanhar neste semestre” (diário de campo, 17.08.2015, Olga, me apresentando para uma professora da equipe diretiva), “professora de Educação Física da escola Monte Cristo” (Diário de campo, 26.08.2015, Sofia, ao me apresentar para a profa. de Educação Física), “esta uma colega de rede, também da Educação Física” (Diário de campo, 31.08.2015, Daniel), “ela está pesquisando no mestrado diretores escolares que são da Educação Física” (Diário de campo, 01.10.2015, Daniel, em reunião com os guardas municipais). Ao longo do processo de pesquisa e a partir da aproximação e envolvimento permitido por eles, passaram a me apresentar de forma diferente, mais próxima, com mais informações sobre mim.

Auxiliando na compreensão sobre a pesquisa narrativa, Pérez-Samaniego *et al.* (2011)³⁴ esclarecem que ela oferece outras maneiras de compreender as experiências, dando importância para o componente relacional, ou seja, “a maneira que as pessoas (re)constróem seus ‘eus’ e suas identidades em múltiplos contextos” (p. 27-28). As narrativas, consideradas pessoais e sociais, carregam significados e representações que seus autores dão às experiências, construídas a partir da interação com outros sujeitos.

Considerada sem preconceitos e raciocinando sua utilização, a pesquisa narrativa pode contribuir para ampliar os horizontes de pesquisadores preocupados nos significados pessoais, sociais e culturais de muitos diferentes aspectos da educação física, da atividade física e do esporte. (Id., p. 32)

Em síntese, a pesquisa narrativa, a partir das histórias de vida, auxilia a compreender como os diferentes docentes (em suas subjetividades, identidades, contextos, relações) vivem, significam, narram e ressignificam sua experiência como membros da equipe diretiva nas escolas públicas da RMEPOA.

³⁴ Artigo escrito na língua espanhola, sendo os trechos elencados para o presente trabalho traduzidos por mim.

3.2 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO ÀS ESCOLAS

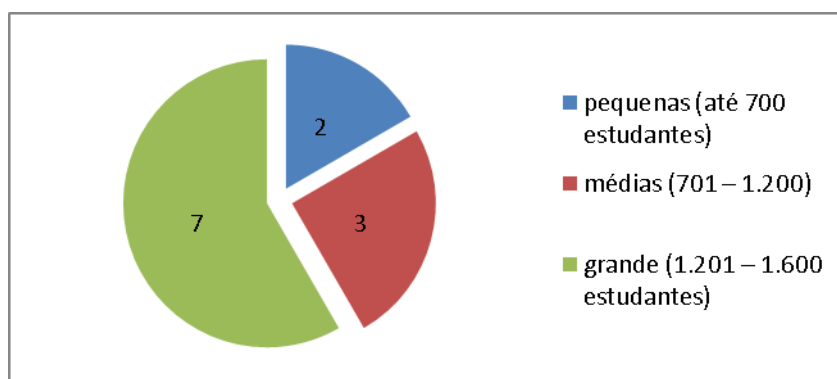
Primeiramente, precisava ter o conhecimento de quantas escolas da RMEPOA possuíam algum membro da equipe diretiva com a formação inicial em Educação Física. Para tal, entrei em contato com a Assessora Chefe da SMED, em março de 2015, solicitando por e-mail algumas informações, assim como a liberação para que entrasse em contato com as escolas. Aproveitei o momento para perguntar-lhe se a SMED possuía registrado alguma informação sobre a formação inicial dos membros das equipes diretivas das escolas, e me informaram que não tinham esta informação. Após a liberação autorizada em abril, em maio foi realizado um levantamento de escolas da RMEPOA, via telefone. O objetivo era identificar quais escolas possuíam membros da equipe diretiva (diretor ou vice-diretor) com a formação inicial em Educação Física.

No ano de 2015, a RMEPOA possuía 53 escolas de Ensino Fundamental. No site da prefeitura de Porto Alegre³⁵ é possível identificar o nome, os telefones para contato e o endereço das escolas. Ao ligar para as escolas, me identificava como mestrande e professora municipal de Educação Física, explicava brevemente minha intenção com a pesquisa e solicitava ajuda para identificar a formação inicial dos membros da equipe diretiva. A maioria dos secretários que me atenderam sabia me informar, alguns solicitavam para colegas mais antigos ou dirigiam a ligação diretamente para a direção.

Identifiquei dentre estas 53 escolas, 15 professores com formação inicial em Educação Física. Dentre as posições funcionais estavam: direção, vice-direção escolar, coordenador pedagógico, SOE, coordenador cultural, coordenador de turno e coordenador de projeto. Interessante foi identificar que em algumas escolas os secretários e diretores (com os quais pude falar por telefone) sabiam me informar quais outras escolas poderiam ter os professores de Educação Física nestas posições funcionais. Infelizmente neste levantamento não realizei indagações sobre as formações dos outros membros das equipes diretivas, impossibilitando comparações.

³⁵ http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=45

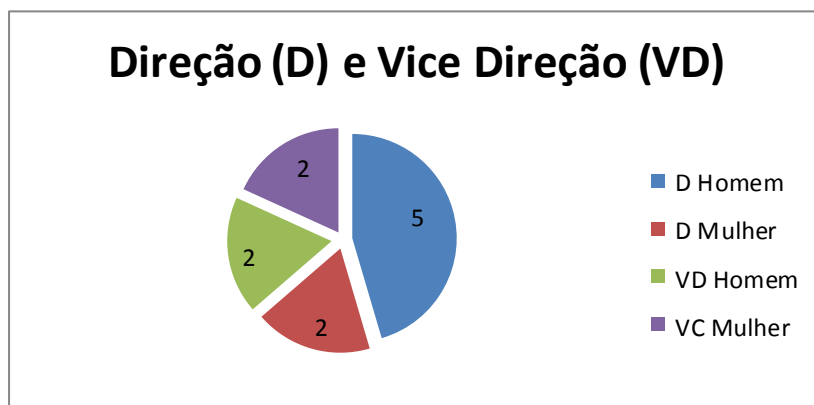
Gráfico 1 – Representação do número de escolas da RMEPOA, em cada tipologia, que possuem algum membro da equipe diretiva com formação inicial em Educação Física, em maio de 2015.



Fonte: Ligações às escolas da RMEPOA.

Tais números envolvem doze (12) diferentes escolas. Considerei a única escola GG (acima de 1.600 alunos) como G apesar de não se enquadrar nesta classificação tipológica, por ter Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cabe ressaltar que destas, sete têm professores do sexo masculino em uma das posições funcionais pesquisadas, sendo cinco deles na direção escolar. Nas escolas onde as professoras assumem estas posições funcionais, duas são diretoras. E uma destas escolas é a que hoje estou lotada. Porém, somente quando fui pessoalmente solicitar a autorização para ir às escolas em que havia identificado possíveis colaboradores, que obtive conhecimento da segunda diretora. O diretor pedagógico da SMED, em 2015, informou que há pouco tempo uma vice-diretora havia assumido a direção escolar da escola na qual estava lotada, e sugeriu que entrasse em contato, pois seria interessante estudar aquele contexto educacional. Os valores finais referentes a esta primeira busca estão apresentados na figura a seguir.

Gráfico 2 – Representação do número de docentes com formação em Educação Física estão na posição funcional da direção e vice-direção nas escolas da RMEPOA, em maio de 2015.



Fonte: Ligações às escolas da RMEPOA.

Foi possível identificar maior número de diretores do sexo masculino do que feminino. Tomei por base critérios de escolha da escola, almejando contemplar minimamente a diversidade das escolas da rede. Participaram da pesquisa três escolas que estão de acordo com os critérios elegidos:

- a) Localização: foram escolhidas escolas da zona norte, sul e extremo sul;
- b) Tipologia da escola: cada escola escolhida tinha uma dimensão (pequena, média e grande);
- c) Posição funcional e sexo do colaborador: consegui contemplar as duas posições funcionais que almejava, sendo dois diretores (uma mulher e um homem) e uma vice-diretora.

Para dar conta de responder o problema de pesquisa, o mapeamento realizado possibilitou contabilizar estes dados:

- a) sete professores de Educação Física como diretores;
- b) quatro professores de Educação Física como vice-diretores.

Pude contar também com colaboradores privilegiados³⁶, como por exemplo, outros integrantes da equipe diretiva, professores de Educação Física das escolas estudadas ou funcionários das escolas. Foi um processo muito interessante entre a

³⁶³⁶ Estes colaboradores foram somando-se ao longo do trabalho de campo nos contextos escolares, a partir de experiências advindas do cotidiano, como por exemplo, reuniões com a equipe diretiva, reuniões com os funcionários, conversas informais na sala dos professores ou da direção escolar, nos corredores e no pátio das escolas.

apresentação formal realizada pelos colaboradores até nossas conversas (sem necessariamente ser mediada com a presença do colaborador diretor ou vice-diretor), mostrando que os processos de negociação e envolvimento com todos foram tratados com muito respeito e valorização.

É preciso considerar que cada sujeito compõe de forma singular a rede tramada das relações interpessoais nas instituições escolares. Sua singularidade faz com que a cada diálogo, ação, expressão corporal, possa conduzir a mudanças neste tramado. Logo, cada escola possui a sua história, e cada sujeito buscará em suas memórias os pontos de ligação destas tramas e dará uma condução para a narrativa.

3.3 ESCOLAS, COLABORADORES E NOSSAS NEGOCIAÇÕES

Com o intuito de seguir os preceitos de cuidados éticos na pesquisa recomendadas pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, as escolas e os colaboradores foram denominados por nomes fictícios. A escolha dos nomes das escolas baseou-se nos quatro elementos da cultura hip-hop presente no cotidiano entrelaçada com as rotinas e tempos da escola: Break Dance, DJ, MC e grafite. Já os nomes dos colaboradores foram escolhidos conforme representações pessoais que cada nome significa para mim associado ao vivido com os colaboradores. Todas as escolas foram contatadas no mês de julho, para agendarmos a primeira visita para negociação de acesso em agosto de 2015.

3.3.1 EMEF Break Dance e diretor Daniel

A escola EMEF Break Dance, está localizada na zona norte de Porto Alegre, considerada de grande porte. Possui uma história política muito forte com a comunidade, pois surge com as expansões territoriais de Porto Alegre. Possui uma ampla estrutura institucional, onde a Educação Física ganha destaque.

No telefonema para o diretor, Daniel se mostrou interessado pela pesquisa então marcamos uma visita na escola. Quando cheguei à escola, o que mais chamou a atenção foi seu tamanho, pois, além de o prédio principal ter dois andares, seu pátio ocupa uma quadra inteira, e ainda, um estacionamento em frente à escola. A escola é murada, e sua

construção antiga, nota-se isto em comparação às outras escolas municipais que são menores e construídas de tijolo à vista. Esta escola é rebocada, possui grandes janelas de madeira, pilares de sustentação grossos e árvores que se encontram lá há muito tempo.

Entrei sem ter que me identificar. No pátio, vejo centenas de estudantes brincando. A área localizada na frente da escola possui uma área gramada, uma quadra de vôlei, duas quadras reduzidas de futsal, outro espaço amplo cimentado. Em todos estes espaços tinham alunos correndo, pulando entre os bancos coloridos em frente às quadras, fazendo atividades livres ou orientadas.

Assim que entrei no prédio principal fui em direção para a sala da direção, e lá encontrei o diretor Daniel no computador. Saudoso, veio me cumprimentou com um forte aperto de mão, mostrando ser uma pessoa decidida, confiante, me recebendo com uma postura extrovertida.

Após uns 30 minutos de conversa, explicando-lhe a intenção de minha pesquisa de mestrado, entreguei-lhe o TCLE. Após seu aceite, fomos conhecer os espaços da escola. Em uma das paredes de sua sala tem um mural com uma tabela dividida por dia e mês, onde adiciona cada nova tarefa, reunião, prazo, tendo assim um fácil e rápido acesso às informações. Na sua sala tinha uma caixa lotada com bolas de tênis (umas 500 bolas).

Daniel me mostrou as quadras externas, o ginásio, falou sobre algumas mudanças que deseja realizar e o que fez em sua gestão. Também mostrou-nos as salas, o prédio do jardim, o prédio principal onde ficam: as salas de aula, o auditório (contou que a última obra para a reforma desta sala foi de três milhões), as salas de informática, a sala da Educação Física (com armários – um para cada professor – e materiais comuns a todos os professores como bambolês, cordas, perna de pau, redes), a sala da recreação que tinha brinquedos e mesas de pebolim e tênis de mesa montadas. Contou que vai ganhar 80 mil reais (foi aprovado recentemente na câmara de vereadores), e vai utilizar para a instalação de cadeiras no auditório.

O diretor Daniel se mostra muito orgulhoso de sua gestão, apesar de dificuldades com alguns professores (citado por ele), inclusive os que compunham a chapa concorrente a dele. Suas ações como diretor estão voltadas para o esporte e para a cultura, materializadas em parcerias como ESPORTECOOP³⁷, participações em eventos

³⁷ ESPORTECOOP significa Cooperativa de Trabalho dos Esportistas Práticos do Brasil. Cooperativa onde ex-atletas ensinam modalidades esportivas diversas, em praças e escolas.

esportivos, sediar jogos interescolares, reforma do auditório e estímulo à participação de competições e apresentações de dança.

3.3.2 EMEF MC e vice-diretora Olga

A escola EMEF MC criada em 1998, trocou de nome devido à solicitação da comunidade em 1999, e oficialmente inaugurada em 2001. A mesma faz parte do Território de Paz da região do extremo sul de Porto Alegre. E é uma escola que se enquadra na classificação tipológica médio porte.

Ao contatar a escola via telefone, pude conversar diretamente com a vice-diretora, que seria minha futura colaboradora. Ainda estava na fase de levantamento de dados de possíveis escolas que tinham professores de Educação Física na equipe diretiva. Ela foi muito receptiva, e já me adiantou que a escola tinha uma tradição de ter professores de Educação Física na equipe, já faziam três gestões. Mostrou-se interessada em participar. Em um segundo momento voltei a ligar para a escola e agendei uma visita para conversar com a professora Olga, e verificar pessoalmente seu interesse em participar da minha pesquisa.

Ela se sentiu muito a vontade de conversar comigo. Contou-me um pouco sobre sua trajetória na RMEPOA e na escola. Relatou que nunca teve mais de uma chapa para concorrer aos cargos de direção e vice-direção nesta escola. Entreguei-lhe o TCLE, pedi que lesse e que entregasse outro dia assinado. E juntamente, lhe entreguei uma cópia do meu projeto de dissertação. Fiz questão de explicar os itens do TCLE, pois queria que ela ficasse esclarecida sobre minha intenção de acompanhá-la, assim como se sentisse à vontade com a minha companhia nos dias que combinaríamos de eu vir.

Após sairmos da sua sala para que conhecesse a escola, passamos pelos dois blocos com dois andares, o bloco do refeitório, a quadra coberta e a pracinha. Fui conhecer a sala da Educação Física somente no mês de outubro. A escola é de tijolos à vista, e possui várias edificações: um prédio de andar térreo, onde fica o refeitório e a sala dos funcionários; um prédio somente de banheiros; um com dois andares com salas de aula; e o prédio principal com as salas administrativas, a biblioteca, a sala dos professores, a informática e as salas de aula. A sala onde os professores de Educação Física guardam os materiais fica localizada embaixo da escadaria de um dos prédios. A

escola possui um pátio amplo, uma quadra coberta, uma quadra de vôlei aberta e duas pracinhas.

Olga convidou para ficar lhe acompanhando àquela tarde, mas como não havíamos combinado anteriormente, já tinha um compromisso marcado. Agradei a gentileza e “a abertura de portas” já desde o primeiro dia. Fiquei muito feliz com este primeiro dia, pois saí com o sentimento de que teremos uma relação muito próxima e transparente. Ela se mostrou muito interessada na pesquisa e no que iríamos produzir de informações até o fim da pesquisa.

A vice-diretora Olga é carismática, atenciosa com os alunos, funcionários e professores. Tem uma relação amigável com todos da comunidade escolar, assim como, com pessoas de outros órgãos públicos, como os guardas municipais e agentes de saúde. Os funcionários lhe respeitam e mostram muito apreço.

3.3.3 EMEF DJ e diretora Sofia

Conforme é possível identificar no website da escola, endossada pela narrativa da professora a escola EMEF DJ foi uma conquista da comunidade através do Orçamento Participativo. A comunidade estava reivindicando a sua inauguração imediata para que não fosse despejada do seu local de origem. Também pude apurar que em 1993 a escola foi criada, em 1997 optaram pela proposta dos ciclos de formação e sua implementação completa foi finalizada em 1999. Está localizada na zona sul de Porto Alegre, e atualmente conta com aproximadamente 500 estudantes, sendo classificada tipologicamente como de pequeno porte.

Na primeira vez que entrei em contato com a escola, a Sofia era vice-diretora. Quando fui à SMED, na reunião com o diretor pedagógico da SMED, ele me informou que ela havia assumido a direção da escola. Sugeri-me ligar para lá, confirmar a informação, e ver se ela desejaria participar.

Ela estava de biometria quando eu liguei a primeira vez. Liguei para a escola em uma terça-feira, e a secretária pediu que ligasse na sexta-feira. Na segunda-feira, indo para a escola da Olga, liguei pelo meu celular na lotação, e falei direto com a Sofia. Expliquei que já havia entrado em contato com a escola dela, e que gostaria de marcar uma visita, para que pudesse lhe explicar minha pesquisa. Assim, ela poderia ver se concordaria em participar. Então agendamos para quinta-feira.

Quando eu cheguei alguns alunos estavam jogando futsal junto com o professor da ESPORTECOOP (mesma empresa que presta serviço na escola Break Dance). A escola tem convênio com a AABB³⁸, Fundação Pão dos Pobres³⁹ e Calábria⁴⁰. Tem um portão que fica aberto, do lado da quadra, que dá acesso ao posto de saúde e acesso a uma escola infantil conveniada da Prefeitura. Do lado esquerdo da escola tem algumas moradias (sobrados) construídas pela Prefeitura para o realojamento da comunidade que veio do bairro de origem. Quando eu cheguei à escola tinha um cheiro muito forte de esgoto no ar, na parte mais superior do pátio, que é onde ficam os banheiros. A escola é pequena, dividida por cinco blocos de um andar, distribuídos em vários desníveis no terreno. Tem uma área coberta e uma quadra coberta onde as aulas de Educação Física acontecem. Ela é toda de tijolo de concreto, toda pintada, com os jardins bem organizados e cuidados. As plantas ao redor da escola são arbóreas e de arbustos. As raízes das plantas estão envoltas por pneus coloridos, dando a sensação de uma escola bem aconchegante.

No primeiro dia conversamos na sala de reunião por duas horas. Ela se sentiu à vontade de narrar sua trajetória profissional até assumir a direção escolar. Senti que ela tinha necessidade de falar, de ser ouvida e de que alguma ação fosse encaminhada para sanar as demandas latentes da comunidade escolar.

Sofia é uma pessoa comprometida com o seu trabalho, tem proximidade com a comunidade, conhecendo as histórias familiares de todos os alunos que interagiu no período do trabalho de campo. Interage com todos os professores de forma estritamente profissional, tendo mais proximidade com as professoras da equipe diretiva e os da Educação Física. Tem algumas críticas a alguns professores, dificultando sua relação com os mesmos.

Ela se espantou no início da primeira visita com o elogio que fiz à escola. Tive muito cuidado para que não houvesse comparação entre a escola em que trabalho e a escola DJ, ainda mais por existir um pré-conceito em relação à história da EMEF Vila Monte Cristo. Então eu precisei conhecer melhor a história da minha escola para poder falar dela. Até porque não queria interferir no posicionamento e sentimento dos professores quanto a minha presença.

³⁸ Associação Atlética Banco do Brasil.

³⁹ Oferece cursos profissionalizantes gratuitos.

⁴⁰ Centro de Educação Profissional São João Calábria.

Quadro 1 - Biograma⁴¹ com informações sobre a trajetória formativa-profissional dos colaboradores

	Sofia	Daniel	Olga
Formação inicial	1992/1 UFRGS	1992/2 até 1996/2 ⁴²	1996 (Educação Física Plena - UNISINOS) ⁴³
Especialização	2001 (Ciências do Esporte - PUC)	2000 (Projetos sociais - UFRGS)	1998 (Psicologia do Esporte e do Exercício)
Início da carreira docente na Educação Física	Maior de 1994 (RME Madeiras)	1997	1999 (Rede Pública de Chapeleiro); 5 anos RE e 8 anos na RM Machado
Entrou na RMEPOA	Dezembro de 1996	2008	2005
Entrou na escola	Idem	2010	2005
1ª experiência na equipe diretiva em outra posição funcional		2014 (coord. de projetos)	2007 (orientação)
1ª gestão	2005 (vice)	2014 (direção)	2011 (vice)
2ª gestão	2008 (vice)		2014 (vice)
Tempo de duração	6 anos	Em andamento	Em andamento
Tempo de afastamento da equipe diretiva	3 (1 turno de trabalho na Educação Física e 1 turno auxiliar de secretaria)	-	-
3ª gestão	2014 (vice)	-	-
Troca de posição funcional dentro da equipe diretiva	2015 (direção) - por desistência	-	-
Tempo na função ocupada hoje	2 meses no início da pesquisa	1 ano e 7 meses	4 anos e 6 meses

Fonte: informações advindas de entrevistas e conversas ao longo do trabalho de campo.

⁴¹ Forma inicial de análise mediante a elaboração de um registro do percurso da vida profissional, através de acontecimentos contados cronologicamente (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

⁴² Período de militância político estudantil.

⁴³ Fez estágio remunerado de Educação Física na FASE (Fundação de Atendimento Sócio-Educativo), na época chamada de FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor). Já trabalhava em escola da APAE porque cursava Pedagogia. Cursou somente os quatro primeiros trimestres.

3.4 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES NO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Os instrumentos escolhidos para esta pesquisa foram: observações, entrevistas individuais e narrativas orais dos docentes colaboradores. Também foi confeccionado um diário de campo e narrativas orais, possibilitando um registro rápido de acontecimentos e falas que julguei importante para a compreensão do fenômeno estudado.

3.4.1 Observações

O trabalho de campo contabilizou cinco meses ao seu total, com no mínimo uma visita semanal por escola. Permanecia na escola durante o turno previamente estabelecido com o colaborador, por um turno de trabalho. Neste período realizei observações de suas tarefas, relações pessoais, ações realizadas, tanto dentro quanto fora da escola. Algumas vezes os colaboradores foram demandados para atividades fora da escola, também os acompanhei nestes momentos.

Negrine (2010) alerta para uma questão muito importante nas observações: deve-se cuidar a descrição dos fatos ou comentários sobre os sujeitos com juízo de valor para que não interprete o que o sujeito está expressando erroneamente. De fato, as pesquisas que se utilizam deste instrumento, não podem ser etnocêntricas ao tentar compreender uma cultura a partir da sua cultura. Isso criaria uma dissonância com a continuidade das informações produzidas no campo, pois a cada experiência, tanto o colaborador quanto o pesquisador aprendem e se modificam com as mesmas.

Outro ponto que o autor salienta é que o pesquisador deve ter uma pauta, algumas questões básicas para focalizar seu olhar ao longo das observações (Apêndice D e E). Estas questões devem estar de acordo com o pretendido na pesquisa. No caso, pude conjecturar algumas questões como: a relação do professor com suas tarefas burocráticas tanto pedagógicas quanto administrativas; quanto tempo dedica para cada tarefa; quais suas prioridades; como conduz as reuniões pedagógicas; como se relaciona com os professores de Educação Física e com de outras disciplinas; como conduz as negociações, relações políticas e interpessoais entre os atores educacionais.

3.4.2 Entrevistas

As entrevistas são momentos de conversa dirigida entre o pesquisador e o colaborador, a partir de pergunta ou situação que desencadeie uma reflexão aprofundada sobre determinado tema, que se deseje a produção de mais informações.

As entrevistas aconteceram no sentido de ampliar e aprofundar algum tema específico com os colaboradores (Apêndice F). Elas aconteceram a partir de uma combinação prévia entre os envolvidos, onde frente a frente permitiu a aproximação e compreensão dos fenômenos a partir de perguntas previamente estipuladas em um roteiro. Negrine (2010) orienta os diferentes tipos de entrevista, dentre elas utilizei a entrevista semiestruturada. Ela possibilita a utilização de novas perguntas que possam surgir ao longo da entrevista. Assim, podem-se explorar livremente os conhecimentos do colaborador, desbravando aspectos importantes oriundos do que o próprio colaborador expressou.

Esse autor também orienta a utilização de perguntas abertas e fechadas. As perguntas devem ser bem elaboradas, refletidas na literatura e no que o colaborador experencia em seu cotidiano. Assim como, não devem proporcionar nenhum tipo de constrangimento. As perguntas orientadoras da entrevista estão no Apêndice C, mas foram feitas perguntas que surgiram ao longo da entrevista levando em consideração o observado no cotidiano escolar, visto que é dele que as informações emergem. Como a entrevista se dá de forma oral, utilizei um gravador de som, possibilitando registrar “pormenores” (NEGRINE, 2010, p. 79) do discurso no momento da entrevista.

3.4.3 Narrativas orais

Clandinin e Connelly (2011) orientam que os pesquisadores narrativos devem utilizar gravadores de áudio, isto porque as narrativas orais dos docentes acontecem no seu fazer diário, na interação com as pessoas, na reação de alguma situação, na narrativa de alguma memória de situações ou diálogos do passado. Na tentativa de compreender a “forma de viver” (p. 116) dos professores, deve-se registrá-las integralmente, pois são “complexas e difíceis de serem desembaraçadas” (p. 116). Uma das formas de identificar a narrativa oral dentre tantas falas é identificando elementos reflexivos, pois para Oliveira (2006) “a narrativa oral potencializa a reflexão” (p. 183). Durante todo o

período de trabalho de campo utilizei este instrumento, totalizando mais de 250 horas de áudio.

Após a transcrição do material produzido foi feita uma entrega deste material ao professor para que pudesse ler e validar o que havia sido dito. Ele pôde alterar o que achou necessário, tanto suas expressões coloquiais quanto informações que não desejava mais visibilizar.

O processo de validação das informações produzidas à própria releitura constitui um instrumento de formação, pois tem a possibilidade de refletir sobre os seus conhecimentos, sua forma de pensar e agir da época narrada. Isto pôde lhe proporcionar momentos de ressignificação de sua compreensão sobre o narrado e sobre sua história de vida.

3.4.4 Diário de campo

O diário de campo tem como objetivo apresentar e descrever expectativas e reflexões oriundas das observações de campo. Elas refletem as impressões e considerações subjetivas do pesquisador, pois é um documento produzido pelo mesmo, não necessariamente socializado entre os colaboradores. Goellner *et al.* (2010) sugerem que o diário de campo é a materialização do observado. Diehl (2009) complementa a compreensão da importância do diário de campo, ao destacá-lo como meio para reflexões que vão se construindo ao longo da pesquisa de campo. Não somente para a descrição das situações observadas, mas para expressar “os meus sentimentos, as minhas impressões, as interpretações, as preocupações e as reflexões sobre os sujeitos e o objeto de estudo” (p. 205).

Silva (2009b) nesta mesma linha da compreensão acredita que a confecção do diário de campo deva auxiliar o pesquisador a se expressar reflexivamente sobre o experienciado por ele ao longo da pesquisa de campo. Assim, proporciona momentos de diálogo consigo mesmo, “tornando-se uma forma de pensar sobre o trabalho” (p. 147).

Clandinin e Connelly (2011) em outras palavras sugerem que o pesquisador utilize este instrumento, pois é um espaço onde pode escrever “ações e fazeres, além de acontecimentos, tudo aquilo que constitui expressões narrativas” (p. 117). Estes registros materializam o que observei no cotidiano da escola. A partir do produzido em campo, coube a mim descrever detalhadamente o contexto no qual realizei a pesquisa,

para que os leitores pudessem construir mentalmente o cenário educacional com seus atores e as interações que nele aconteceram.

3.5 PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES NO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Um elemento que pode influenciar na pesquisa é a negociação de acesso. Foi feito o contato, via e-mail, com a SMED com o intuito de autorizar a realização da pesquisa dentro da RMEPOA.

Após o procedimento realizado e a liberação oficial, entrei em contato com as escolas da referida rede. Ao fazer o primeiro contato com as escolas que possuem o perfil necessário para a pesquisa, identifiquei quais gestores escolares aceitariam participar do estudo. Marquei uma visita nas escolas, pois é indispensável que a aproximação ao colaborador seja a partir de um diálogo transparente e esclarecedor sobre a pesquisa explicando-lhes a metodologia e finalidade da pesquisa (Apêndice A e B). Apresentei então o TCLE (Apêndice C), de modo a oficializar a aceitação da participação na pesquisa.

Acompanhei durante o período de trabalho de campo de seis meses três docentes, consegui realizar o trabalho de campo contemplando pelo menos um dia da semana para acompanhar seu cotidiano durante um turno (Apêndice E). Algumas semanas tinham suas exceções, como por exemplo, quando tive que viajar para algum congresso ou então quando ia duas vezes na semana na escola, pois haveria algum evento ou reunião onde o colaborador me convidou para participar.

As quintas-feiras foram destinadas para que em cada mês pudesse participar das reuniões pedagógicas de cada escola (Apêndice F), por um mês (4 a 5 encontros). Ao longo do trabalho de campo fui alternando o mês de acompanhamento nas reuniões de equipe diretiva. As escolas tinham data/dia certo para se reunirem, assim como o turno, todavia, estas datas se alteravam, de acordo com a necessidade da equipe diretiva naquela semana.

3.6 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

O primeiro movimento que fiz foi reunir todas as informações produzidas através dos instrumentos de pesquisa e realizar uma leitura exaustiva do material produzido. Esta primeira leitura me ajudou na apropriação, retomada e identificação de assuntos emergentes do campo. Numa segunda leitura pude identificar as unidades de significado ou categorias temáticas. Constitui-se num trabalho artesanal de identificar trechos nos escritos que constituem zonas de aproximação temática que possuem pontos em comum (MOLINA NETO, 2010).

O próximo passo foi agrupar as unidades de significado em blocos, para que pudesse construir as categorias de análise, que estão relacionadas aos objetivos específicos. Formadas, preliminarmente, as categorias de análise, volto às informações obtidas para reagrupá-las e compor, com as “cenas do cotidiano”, o texto científico final. E depois complementar as entrevistas biográficas com outros meios como observação e documentos (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

Molina Neto (2010) sugere que se faça uma contextualização situacional das tramas narradas pelos docentes (suas vidas) a partir da inclusão da análise de documentos (Projeto Político Pedagógico (PPP) e leis) assim como a análise dos discursos sociais (imprensa, folders, sindicato) que estejam relacionados ao foco temático da pesquisa. Este procedimento pode auxiliar na triangulação dos dados.

Denzin e Lincoln (2006) fazem uma analogia para compreender melhor o processo de triangulação dos resultados produzidos pela pesquisa qualitativa. Entendem que ao comparar o processo de triangulação com o cristal, indicam a possibilidade de ampliação de interpretações sobre o mesmo fenômeno. “A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas” (p. 20), sendo assim, a triangulação não é uma forma de validação das informações, mas sim a possibilidade de compilar informações de diferentes âmbitos para a compreensão do fenômeno estudado.

Contrastar os referenciais teóricos com as informações do campo e as minhas considerações sobre, constitui um movimento não pela busca da verdade, mas de compreender o fenômeno a ser investigado, sem que se caia na armadilha de etnocentrismos ou leitura rasa e impositiva dos referenciais teóricos sobre as realidades experienciadas no campo da investigação. Por isso, o tratamento final das informações construídas é de extrema importância para a pesquisa. Molina Neto (2010) argumenta que este processo possibilita analisar e interpretar a partir de sua própria trajetória de

vida pessoal e profissional, criando uma discussão densa e reflexiva relacionando a realidade estudada, se possível, com as demais já pesquisadas.

Outro movimento que indicam Molina Neto e Molina (2009) ao processo de tratamento das informações é a devolução. É um procedimento que valoriza o diálogo entre os colaboradores e o pesquisador, que amplia as reflexões e entendimentos de acontecimentos e análises ainda pouco esclarecidos sobre a interpretação final das informações produzidas. Os autores acresceram este movimento nas suas pesquisas realizadas no grupo de pesquisa F3P-EFICE, por entenderem que:

[...] essa devolução, a discussão e o compartilhamento dos achados das pesquisas com os colaboradores, antes mesmo de sua publicação no meio acadêmico, ou sua exposição para as bancas examinadoras, também se constitui em um compromisso ético com os que atuam no cotidiano do universo pesquisado. (Id., p. 26)

Compreendo a devolução como uma forma de aproximar os conhecimentos produzidos na escrita acadêmica a partir da pesquisa de campo, considerando que oportunizou mais um momento de troca entre os envolvidos na pesquisa, de forma respeitosa e colaborativa, autorizando o docente a questionar e contribuir no processo de investigação e autoformação.

Além de devolver para os colaboradores validarem as transcrições das gravações dos áudios, outro movimento que eu empreendi no processo de tratamento, foi um retorno às escolas para poder discutir com os colaboradores pontos que não ficaram suficientemente claros, para escutar a devolutiva deles e ampliar alguma reflexão sobre as informações produzidas ao longo da pesquisa. Nas três experiências de retorno, me auxiliaram na compreensão e análise das experiências vividas ao longo do trabalho de campo. A tentativa é de que consiga chegar com profundidade à produção destas narrativas, entendendo-as de maneira mais consistente, assim como também compreende Günter (2006).

Os conhecimentos produzidos por esta forma de construir a pesquisa no campo de investigação enriqueceu tanto a mim quanto aos colaboradores, numa relação que potencializou e permitiu que todos desenvolvessem, a partir da reflexão individual e conjunta, uma alternativa de formação (pessoal e profissional) oriunda das possibilidades que emergem destes caminhos metodológicos.

4. GRAFITANDO A VIDA SOCIAL DOS DOCENTES

4.1 DENTRO DA CULTURA ESCOLAR

Os docentes, na posição de diretor ou vice-diretor dentro das quarenta horas semanais de trabalho são demandados em diversas situações, a partir da interação entre os agentes da comunidade escolar. O encaminhamento dado por eles repercutirá na cultura escolar, gerando resultados tanto das ações individuais quanto das ações coletivas.

Neste capítulo tenho como objetivo compreender a conjuntura da cultura escolar⁴⁴, que mobilizou professores de Educação Física a assumir a posição de direção ou vice-direção. Ao colocar em tensão esta temática, analiso um conjunto de elementos e acontecimentos assim como escolhas e posicionamentos frente às demandas educacionais e sociais.

Entendo que os elementos da conjuntura que foram descritas ao longo deste capítulo, não necessariamente, compõe pré-requisitos para docentes mudarem sua posição funcional para a direção ou vice-direção escolar. Porém, foi um esforço de compreensão de elementos que surgiram no trabalho de campo, a partir das especificidades de cada colaborador em seus contextos. Portanto, nem todos os elementos influenciaram a mudança de posição funcional dos três colaboradores.

Os relatos aqui elencados fazem parte das informações produzidas com base nas experiências educativas dos colaboradores, como professores de sala de aula e como gestores escolares. Haja vista a opção pela pesquisa narrativa, o foco central deste tipo de pesquisa, como sugerido por Bolívar, Domingos e Fernández (2001), é o significado que os docentes dão as suas experiências, fruto da interação com o contexto educacional ao longo do tempo. Mas, por terem biografias pessoais e profissionais diferentes como professores e gestores escolares, possuem significados distintos e com diferentes compreensões do trabalho docente e sua relação com a cultura escolar.

Os elementos da conjuntura da cultura escolar que foram analisados a partir das narrativas dos docentes são: a) as mudanças da estrutura político educacional do contexto da RMEPOA; b) o contexto histórico da comunidade e da escola; a prática docente pautada por posicionamento político; c) demandas pedagógicas, econômicas e

⁴⁴ A cultura escolar aqui entendida como um acúmulo das relações entre os sujeitos da comunidade escolar e as questões governamentais impostas naquele momento histórico.

políticas da escola; d) a identificação com a comunidade; e) a valorização da comunidade; f) o tempo que o docente trabalha na rede municipal; g) os eventos escolares dentro e fora da escola; h) as experiências anteriores dentro da equipe diretiva; i) o próprio processo eleitoral. Analisei um a um, a partir de trechos do diário de campo, das transcrições das gravações de áudio e das respostas das entrevistas.

Considero que o trabalhador docente se constrói a partir das suas experiências e das respostas que escolhe dar frente às situações e demandas surgidas. Acaba por ser produtor da sua história e auxilia na construção da cultura escolar. Relaciono esta reflexão ao primeiro elemento que pude aprender que integra a conjuntura da cultura escolar, **as mudanças da estrutura político educacional no contexto da RMEPOA**, a partir da trajetória profissional da professora Sofia. Ela passou por um momento de transição na política educacional da RMEPOA que lhe marcou, mudando sua história pessoal e profissional.

“Sofia: Quando eu ‘cheguei à rede’⁴⁵, eles me mandaram para o ‘Maria do Rosário’⁴⁶. Daí as diretoras me perguntaram: ‘o que tu sabe de ciclos?’ E eu disse ‘Não sei nada. Estou chegando agora [na RMEPOA]’. E eu era da rede municipal de Madeiras⁴⁷, e elas disseram: ‘então tu não serve para a gente’. Eles escolhiam todos os professores e quem fosse trabalhar lá tinha que saber sobre ciclos. Daí eu fui lá no RH [Recursos Humanos] da SMED e a diretora da ‘DJ’ estava lá, e eu queria uma escola mais perto do centro, porque eu viria de Madeiras. Daí ela disse: ‘Não, vamos lá para minha escola. Ela está só te esperando! Ela é perfeita para ti.’ E aquilo foi tão legal para mim, porque eu estava entrando, não sabia nada de ciclos, e eles estavam ciclando⁴⁸ também, mas eles estavam aprendendo. Então a gente teve aulas, teve paradas para gente estudar, como é que os ciclos de formação eram.” (EMEF DJ, 20.08.2015)

Pude compreender, a partir de seu relato, que a situação da RMEPOA era composta por mudanças que ocorreram na sua estrutura político educacional. Estas mudanças influenciaram de forma significativa a inserção da professora na referida rede e seu desenvolvimento profissional. Sua narrativa remete a uma experiência

⁴⁵ Quando foi convocada para ser professora de Educação Física da RMEPOA.

⁴⁶ Nome fictício da escola.

⁴⁷ Nome fictício da cidade.

⁴⁸ Esta expressão se refere ao período em que a escola está passando de seriada (sistema organizacional escolar antigo) para ciclo (sistema organizacional da educação escolar em todas as escolas municipais de Porto Alegre).

retrospectiva, um episódio crítico (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001) que lhe ofereceu uma possibilidade de reconstrução na sua visão sobre o trabalho docente em escolas públicas.

Ao longo do período da pesquisa de campo Sofia me relatava situações que exemplificavam as amplas diferenças das redes educacionais, apesar de serem ambas públicas. Na escola anterior em que trabalhava, era somente ela como professora de Educação Física. Se precisasse de algum material para as aulas, no mesmo mês já os recebia. Ressaltava que apesar de ser uma escola pública, sua organização se assemelhava a uma escola privada. Os exemplos eram sempre usados para exaltar as diferenças quanto aos contextos de trabalho dos professores de Educação Física, em relação às duas redes, e o quanto que isto interferiu na sua trajetória profissional, pois teve que repensar o sentido e o significado da sua prática docente.

Ao encontro da fala da diretora Sofia, Wittizorecki (2009a) também identificou que as mudanças ocorridas no sistema educacional da RMEPOA, a partir da implementação do Projeto Educacional Escola Cidadã⁴⁹, influenciaram o trabalho dos docentes. Destacam-se como indicadores de mudança no contexto do trabalho docente na referida rede: organização curricular por ciclos de formação⁵⁰, gestão democrática, eleição de diretores e CE.

Azevedo (2000), na época secretário da Educação da RMEPOA, auxiliou-me na compreensão deste processo, relatado pela professora. A fase citada pela professora era a terceira fase de implementação dos ciclos de formação em todas as escolas do Ensino Fundamental da rede municipal. O processo se deu de forma gradual, ao longo do período de 1997 a 2000.

Sofia entrou na escola em 1996, no período em que a escola estava participando das formações e debates sobre as mudanças advindas da implementação da Escola Cidadã como uma nova reorganização educacional municipal⁵¹. Tais mudanças são parte de um processo político mais amplo, que objetivava inverter a lógica hegemônica dos interesses das elites econômicas sobre a educação popular, democratizando o Estado e as políticas sociais (SMED, 1999).

⁴⁹ Política educacional implementada pela Administração Popular (liderada pelo partido dos Trabalhadores juntamente com outros partidos) em 1993.

⁵⁰ Além de buscar diminuir a evasão e o fracasso escolar, valorizava e oportunizava espaço e carga horária para planejamento coletivo das ações pedagógicas e formação continuada dos professores (AZEVEDO, 2000).

⁵¹ A escola DJ terminou seu processo de ciclagem no ano de 1997.

O segundo elemento da conjuntura da cultura escolar que mobilizou professores de Educação Física a assumir a posição funcional de direção ou vice-direção é o **contexto histórico das comunidades e da escola**. O governo municipal instaurou em 1989 um processo de mobilização da população nas decisões sobre a aplicação dos recursos orçamentários (AZEVEDO, 2000). O instrumento do qual se utilizaram era o Orçamento Participativo, o qual possibilitou uma abertura política para a participação popular por regiões, fazendo com que as demandas prioritizadas fossem atendidas.

“Sofia: E a diretora falou assim para mim: ‘Essa escola é do Orçamento Participativo, eles [integrantes daquela comunidade] têm essa escola como deles’. E a gente via mesmo isso, porque eu estava na cancha dando aula e eles jogavam bola a qualquer hora. Mesmo em horário de aula. Daí eu falava para eles que estava dando aula, e que durante a aula a quadra era nossa. Daí eu tinha que negociar. (...) E ela [diretora] disse para mim: ‘Tu sabe por que a escola se chama DJ?’ Não, eu disse. (...) Essa comunidade ela se junta todos os domingos para jogar futebol. Ela tem muitos times de futebol. Então tu vai ter que negociar com essa comunidade o futebol. Eu sei que tu tem teus conteúdos para trabalhar, mas tu vai ter que negociar o futebol.

Andressa: Muito interessante, porque era algo dito, posto.

Sofia: Sim. Era cultural da comunidade. Eles ‘respiravam’ futebol. No início eu dizia ‘Capaz...’ [dizendo que não acreditava que isso aconteceria nas suas aulas]. E isso realmente eu pude ver. E tive que aprender a negociar. Eu levava a bola, eles viam a bola, mas eu podia nem trabalhar o futebol. Mas só de ver a bola eles faziam a aula. Principalmente os pequenos, porque eu trabalhava com bola de plástico com eles. Mas daí chegava no conselho de classe, e perguntavam para eles o que eles tinham aprendido em Educação Física, e eles diziam: ‘futebol’. Mas a gente fazia brincadeiras com bola de basquete, vôlei, outras coisas. [risos] Então eu aprendi a negociar esse espaço e criar o vínculo. Porque ali era o horário da aula, e associar o que eles gostavam com o que eu tinha que fazer. E eles foram criando esse respeito e esse vínculo, e daí eu consegui dar aula lá. Os tempos foram bem difíceis lá. E com o tempo, as crianças foram se acalmando. A gente separava muita briga, e parece que quando vieram para cá diminuiu. E daí eu continuei negociando, negociando, negociando, sempre na base da conversa. E eu conseguia dá aula para eles tranquilamente assim, sem nenhum problema de indisciplina. Então porque que eu estou aqui, é pela

conversa, é pelo vínculo. Então essa foi minha história aqui. Eu sou parte da história viva desta escola.” (EMEF DJ, 20.08.2015)

A situação que a levou a trabalhar na escola foi inesperada. A RMEPOA tinha uma proposta totalmente inovadora e diferente da que trabalhava anteriormente. Um desafio e um convite para a professora iniciante fazer parte desta história. A partir da narrativa das suas experiências como professora de Educação Física, pude identificar mais um dos elementos da conjuntura da cultura escolar: entender e considerar o contexto histórico da comunidade e da escola. Esta pode ter sido uma condição relevante para a mudança de posição funcional. Ela entendia que não era uma atitude desrespeitosa da comunidade externa à escola utilizarem as quadras, mas um sentimento de que haviam sido conquistadas por eles, através do Orçamento Participativo. Na necessidade de aprender novas formas de enfrentar os desafios, a escolha pela escuta, diálogo e negociação representa por parte da professora uma condição que mostra respeito à história da comunidade.

Assim como o narrado pela professora Sofia, Bossle (2008) também nos ajuda a compreender esta dialética entre o sujeito professor e o seu ambiente de trabalho. O autor considera que as histórias de vida dos sujeitos estejam vinculadas à história da escola, porque os sujeitos são constituídos por um percurso formativo (pessoal e profissional) circunscrito por um contexto escolar singular. Para o autor:

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. [...] Desse modo, é possível interpretar que há uma articulação entre as “bagagens” culturais, [...], 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. (p. 131)

Ocorrem mudanças no significado do trabalho docente ao lidarmos com as diferenças culturais e com os rearranjos educacionais. Considerado como uma aventura de interação humana, onde o “acúmulo de influências, intenções e sentimentos” (BOLÍVAR; DOMINGOS; FERNÁNDEZ, 2001, p. 85), frente às experiências adquiridas, modificam o trabalho docente ao longo de sua carreira profissional.

Analiso o terceiro elemento que mobilizou professores de Educação Física a assumir a posição de direção ou vice-direção: a **prática docente pautada por posicionamento político**. Na narrativa da professora Olga compreendo mais um

elemento da conjuntura para a mudança de posição funcional: a prática docente pautada por posicionamento político, voltada para as demandas sociais da comunidade.

“Olga: Eu dou muito crédito para as pessoas quando elas têm um discurso muito bom, mas eu dou muito crédito quando [pausa] o discurso dela é compatível com a prática dela. Sabe? (...) Eu sou muito da prática também né. Não adianta aquela coisa que... nós tínhamos uma professora aqui que um aluno encostava nela e ela passava álcool gel. [riso em tom irônico] Como que tu vai fazer isso? Como tu vai reivindicar por um aluno que encosta em ti, ou esbarra em ti e tu te limpa com álcool.

Andressa: Nossa! Inacreditável isso acontecer!

Olga: Aham. Eu não posso ter um discurso que africanidade, de cor, de coisas assim, né, ter um belo discurso e daqui a pouco: ‘ah, esse fedorento’, ‘ah, esse cabelo’.” (EMEF MC, 19.10.2015)

A professora expressa em sua narrativa um posicionamento político pessoal demonstrando sensibilidade para as questões da comunidade, que não necessariamente estão associadas a sua posição funcional. Mostra-se implicada com o contexto das famílias atendidas, e que o trabalho docente ganha sentido ao compreender isso.

Refletindo sobre o seu posicionamento político, identifiquei uma preocupação com os limites da prática educativa. Isto porque acredita que para ocupar uma posição funcional de direção ou vice-direção, o docente deve fazer um esforço para ocupar o seu espaço no sentido de fazer o melhor com comunidade. Para Freire (2000) trata-se de “uma luta que exige claridade política.” (p. 53), pois na narrativa da professora é possível reconhecer a posição de cada uma, onde se vê que a vice-diretora pensa na escola e na prática docente de forma associada às condições dos alunos.

Faço uma análise sobre o que Freire (2000, p. 55) chama de “unidade dialética” (a prática coerente com o discurso). Ocorreu uma situação que demonstra esta definição do autor, onde a vice-diretora, no momento do recreio, se aproximou de três alunas de 9-10 anos de idade, sendo uma delas negra e as outras duas brancas. Ela elogiou o cabelo da aluna negra, dizendo que queria ter o seu cabelo, conversou com elas sobre o uso de tranças e acessórios, como alternativa possível e que ficariam muito bem.

“Olga: O legal é que tem para todos os gostos! Um crespo, um ondulado, um liso. Ondulado, de onda. Tu tem um cabelo lindo, uma cara linda. Agora vai ter o desfile dos cabelos afros, daí tu te inscreves. A professora vai avisar vocês. Sabem que

tamanho era o meu cabelo quando eu era criança? Era no ombro, porque minha mãe dizia que eu tinha muito 'nó' no cabelo. E doía muito para pentear. Sabem o que ela dizia? 'Ah não, tu vai ter o cabelo curto. Só vai ser comprido quando tu for maior e cuidar dele'. Por isso que eu uso o cabelo mais comprido hoje.”

Nós ficamos praticamente todo o recreio falando com essas alunas, enquanto ela observava os outros alunos no pátio. Elas ouviam e interagiam de forma tranquila mostrando-se interessadas pela conversa. Olga se mostrou sensível à questão étnico-racial, que por vezes é utilizada como chacota nas conversas entre os alunos, além de horizontalizar o diálogo ao falar da relação que tinha com sua mãe. Apresentou-se comprometida com a construção de personalidades humano-históricas, o qual Paro (2015) entende como o papel da ação político-pedagógica do gestor escolar.

Refleti sobre este mesmo elemento, a partir de um relato da professora Sofia sobre uma situação de greve ocorrida em 2015: o posicionamento tomado pela diretora anterior à Sofia não foi elaborado conjuntamente com sua equipe diretiva, levando-a a desenvolver um conflito interno entre os interesses da mantenedora e do coletivo docente.

“Sofia: Tanto que quem tirou ela [diretora anterior a ela] da escola foram os professores. Eles [professores] queriam que ela se posicionasse. Ela ficou brava e saiu. Enquanto ela estava brigando só com o pessoal da equipe era uma coisa, mas depois o pessoal [professores] brigou com ela, daí a coisa mudou. Por exemplo, a Secretaria chamou ela em uma reunião na SMED, e entre tantos assuntos, pediu para dar os nomes dos grevistas. Ela poderia ter vindo na escola, conversar com a gente sobre isso, mas de lá mesmo ela deu. Ao invés de vir aqui falar com o pessoal. Bom, ficou muito chato. Então ela começou a responder só por ela. Daí foi isso...” (EMEF DJ, 29.09.2015)

As situações do cotidiano escolar são um convite ao posicionamento dos docentes, principalmente aos que estão na direção ou vice-direção, a quem não cabe à negação a tal convite. Para esta reflexão, Paro (2015) me auxilia ao argumentar que o papel do diretor escolar possui funções contraditórias, pois ele é a última instância de responsabilidade pelo bom funcionamento da escola, sendo um “álibi para as causas do mau ensino” (p. 20), vistas pelas entidades externas e, ao mesmo tempo, um educador comprometido com o processo pedagógico, que leva “em conta a especificidade político-pedagógica da escola e os interesses de seus usuários” (p. 109). Portanto, sua

posição funcional tem como objetivo a superação da escola frente à lógica de mercado, valorizando as subjetividades de todos os sujeitos implicados com o processo pedagógico, a melhora das condições pedagógicas e o seu funcionamento, vislumbrando a formação de sujeitos educados.

Também é possível pensar neste momento que a gestão escolar é um processo democrático do poder, que vai para além de sua sala. Este poder de decisão precisa ser reconhecido pela comunidade escolar, o que não foi o caso da diretora anterior à Sofia, como relatado por ela. A escola criou resistências e contra movimentos relacionados às escolhas da diretora e este foi um dos motivos que fez a diretora anterior desistir da posição funcional e sair da escola. Este posicionamento político dos docentes produziu uma reorganização interna em relação à direção da escola, fazendo com que a vice-diretora Sofia assumisse a direção. Porém, este movimento cedeu frente a violência na comunidade, diminuindo aquele sentimento de pertencimento e de conquista da escola pelo Orçamento Participativo, por parte da comunidade; e os professores “amornaram” seus embates, também devido a insistentes pressões de resultados (a avaliação do IDEB) e tolhimentos de recursos e assistência da mantenedora, segundo os colaboradores.

O quarto elemento que mobilizou professores de Educação Física a assumir a posição de direção ou vice-direção é as **demandas pedagógicas, econômicas e políticas da escola**. Compreendo que entender e considerar as demandas pedagógicas, econômicas e políticas da escola são ações relevantes no processo de mudança de posição funcional. A partir das reflexões das colaboradoras Olga e Sofia (narrativa apresentada a seguir), elaboro uma crítica sobre as condições dos trabalhadores educacionais fazerem-se sujeitos históricos dentro de seus contextos.

“Sofia: E é claro que atualmente, a violência aumentou bastante. O tráfico que a gente via com os nossos alunos de 18, 19 anos, hoje a gente vê com os alunos de 11, 12. O fato de serem removidos de seu lugar de origem e jogados aqui sem o auxílio das outras secretarias, fez com que a escola se tornasse um polo para tudo. E quando a gente estava conseguindo colocar a escola em um ritmo que a gente achava bom, um lugar onde se vem para aprender e tal, teve outra remoção para cá, que eles chamam de ‘a vilinha’. E aí começou tudo de novo, isso aconteceu em 2010, final dos nossos seis anos de mandato. Esse tempo que a gente ficou fora, a escola sofreu bastante, porque a vilinha veio para cá, e aí são outros alunos, são outras combinações, são outras pessoas. E aí são pessoas bem pobres, muitos papeleiros, muitos desempregados. Se tu

olhasse aqui antes, o condomínio era bem cuidadinho, hoje tem lixão, tem tudo. Porque eles [comunidade] são removidos para cá sem nenhuma assistência. E se as secretarias [públicas] não fizerem uma rede de atendimento para ajudar, não tem como essas pessoas ficarem bem. Então a escola sofre com isso. Veio junto com essa remoção novos traficantes e começou a disputa pelos pontos. Coisas que eu nunca presenciei, tenho visto agora, teve tiroteio na rua da frente da escola. E isso nunca tinha acontecido. Então a gente tá sofrendo o que todo mundo tá sofrendo. Claro que reflete aqui dentro, reflete direto na aprendizagem, reflete direto nos professores”. (EMEF DJ, 20.08.2015)

A realidade apontada pela diretora compõe hoje o cenário de várias escolas municipais localizadas na periferia urbana de Porto Alegre. Ao longo da sua narrativa pude compreender outros elementos que interferem no trabalho docente na escola DJ. Primeiro, a comunidade não recebeu suporte para sua remoção, não havendo assistência por parte da prefeitura das suas necessidades. Segundo, a escola está sem guarda municipal, gerando um clima de tensão e instabilidade nos professores, funcionários e alunos. Terceiro, existe uma constante falta de professores para completar o quadro de horas (a diretora acredita que seja pela precariedade das instalações físicas da escola, dificuldade de acesso e pela violência na comunidade), gerando uma sobrecarga e desgaste nos que seguem trabalhando.

Faço uma relação entre o narrado pela diretora, sobre a violência e a entrada cada vez mais precoce dos alunos no mundo tráfico de drogas, com a música “Traficando Informação”⁵², do *rapper* MV Bill⁵³. Em sua rima faz uma denúncia sobre a realidade das crianças e jovens de periferia na atualidade:

Traficando Informação/Diariamente convivendo com essa situação/(...)/Está faltando criança dentro da escola/Estão na vida do crime, o caderno é uma pistola/Garota de 12 anos esperando a dona cegonha/Moleque de 9 anos experimentando maconha/Bala perdida, falta de emprego, moradia precária/Barulho de tiro na noite/É outra quadrilha querendo invadir minha área/Na minha casa, na madrugada

⁵² Destaco que a música “Traficando Informação” já em seu título trás uma conotação de denuncia devido as demandas das periferias, das classes populares não serem ouvidas pelos governantes. Para o *rapper*, como não existe esse interesse por parte dos governantes de se apropriarem de informações e necessidades sobre a realidade vivida nas comunidades de periferia, ele se coloca nessa posição de “mensageiro da verdade” (como ele mesmo se denomina) para então visibilizá-las.

⁵³ Cantor, compositor, *rapper*, escritor, ator, apresentador de TV e rádio, e cineasta-documentarista. É um cantor referencia para muitas gerações, dentro da cultura hip hop. Mais informações sobre sua biografia, disponível em: <http://dicionariompb.com.br/mv-bill/biografia>. Acesso em: 03.08.2016.

todo mundo deitado no chão/Com medo da bala perdida que não tem nome, nem direção.

Apesar de os índices de crianças de 4 a 5 anos matriculados em escolas públicas terem subido de 72,5%, em 2005, para 89,1%, em 2014⁵⁴, isto não garante a sua permanência na escola nem a condição de ensino e aprendizagem ao longo dos 9 anos⁵⁵ de escolarização obrigatória. Contudo, como nos relata Ball (1987) o aumento da violência e da delinquência em geral na sociedade é julgado, a partir de uma leitura rasa e apressada, como um sinal de fracasso da função da escola. Ao lidar com a nova realidade da comunidade, que reflete no trabalho dentro da escola, a diretora sente a necessidade de uma intervenção de outros órgãos públicos, dando suporte para esta nova fase vivida pela comunidade, a partir da remoção. Ao refletir sobre o papel do diretor na escola, Paro (2015) também traz um relato de uma diretora escolar colaboradora de seu estudo, em que formou uma relação amigável com algumas mães que eram traficantes de drogas. Ele ressalta que este tipo de escolha não é aprendido nos cursos de formação, mas sim no cotidiano do trabalho.

Uma das premissas para Ball (1987) é analisar a escola a partir do contexto em que está inserida. As formas que os docentes vão se reinventando a cada mudança neste contexto, mostra o valor do subjetivo e a profunda tensão que existe sobre o trabalho docente. Portanto, a escola, enquanto local de trabalho, e os docentes “respiram e medeiam situações” do contexto político, educacional, social, “que exigem seus posicionamentos, quer no âmbito formal da aula, quer fora dela” (WITTIZORECKI; MOLINA NETO; BOSSLE, 2012, p. 155).

O trabalho docente se faz permeado por diversos valores e ações cotidianas, ocasionando produções simbólicas que potencializam ou limitam seus agentes escolares (TARDIF, 2013b). Tais produções simbólicas só ocorrem devido à interação “delicada”, valiosa, obrigatória e necessária entre os mesmos no espaço escolar. Logo, o trabalho docente está interligado à cultura escolar e sofre influência de todo o contexto da comunidade escolar.

Na terceira visita à escola EMEF MC fui de lotação⁵⁶, mas este meio de transporte só passa a quatro quadras da escola, tendo que ser feito o restante do trajeto a

⁵⁴PORTAL BRASIL. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/01/numero-de-criancas-na-pre-escola-aumentou-em-uma-decada>. Acesso em: dia 30.07.2016.

⁵⁵ Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009, onde prevê a obrigatoriedade do educação básica e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade.

⁵⁶ Lotação significa um sistema de transporte seletivo, que utiliza um micro-ônibus, e possui o valor fixado em 1,4 a 1,5 vezes maior que o ônibus de linha (PORTO ALEGRE, 2016).

pé. Neste pequeno espaço de tempo, durante minha caminhada, fiz algumas reflexões sobre aquela comunidade e sua realidade local, comparando com meu local de moradia naquele momento.

“A escola fica numa rua de chão batido com valetas feitas pela chuva e pelo lixo. São quatro quadras até a escola. Logo na entrada da rua, de um lado tem uma EMEI e do outro lado um estabelecimento de recolhimento de lixo reciclável. Na próxima quadra, de um lado casas de todos os tipos de materiais de construção e tamanhos, do outro um descampado com cavalos e cachorros soltos. Na próxima quadra casas e mais casas. Ao longo desta caminhada fiquei me indagando como me sinto neste ambiente. E me deparei com um sentimento de solidão, esquecimento, mas também de proximidade, de semelhanças. Entendendo o que observava como ‘coisas normais’, não as estranhava. Talvez pelo que já havia escutado de familiares sobre o bairro [área de ocupação] ou pelo convívio onde eu moro atualmente [bairro COHAB Cavallhada]. Ou então, também pelo configurado pela mídia, como algo esperado de se ver em periferias urbanas. Porém, me questionei quanto ao sentimento de conformidade. Como posso pensar que isso tudo é ‘normal’, aceitável? A que ponto chegamos ou cheguei para identificar toda essa situação como normal. A distância entre esta realidade e a da minha escola, não é geograficamente significativa, mas posso identificar que as demandas locais são completamente diferentes. Comunidade diferente, demandas diferentes, uma escola diferente, professores diferentes... Educação com outros propósitos? O que esta comunidade espera da escola? (Diário de campo, EMEF MC, 24.08.2015)

Senti-me tocada pela proximidade das realidades, duas regiões que estão relativamente abandonadas, sem auxílio governamental, onde a comunidade tem a escola como refúgio. Questiono-me porque existem lugares nestas condições. E como sustenta o *rapper* MV Bill em sua música “Causa e Efeito”⁵⁷:

O que será que eles pensam de nós/Que não sabemos pensar/Que não sabemos votar/Nossa voz está no ar/(...)/Vivemos na democracia que não funciona/Condição social que aprisiona/(...)/Pra mim é muito fácil de ser entendido/Sem educação, vários de nós vai virar bandido/(...)/No desnível entre a favela e a classe média/Que tratam o *guetto* como se fosse a África/Numa distância que nem chega a ser geográfica/Distanciamento provocado pelo preconceito/Como se

⁵⁷ A música “Causa e Efeito” faz uma denúncia das diferenças e distanciamentos construídos e legitimados ao longo da história entre as classes sociais em âmbito educacional e legal (a nível de incentivo e fiscalizador).

nascer aqui fosse um defeito/Não é!/É parte de um destino que você ajudou a escrever, quando não quis se envolver/(...)/Vem, vem aqui combater a consequência de política de ausência/ Que resulta em violência/(...)/Causa e Efeito/Só dever/Sem direito.

As desigualdades sociais influenciam nas desigualdades escolares, no dia a dia da sala de aula, dos corredores, das interações sociais, nas finalidades com que vai a escola. Corroborando, Freire (2000) faz uma análise sobre o descaso nos investimentos públicos para as regiões periféricas e faveladas das cidades. Reitera que em nossa sociedade de classes, cabem aos educadores (progressistas) desocultar a tarefa reprodutora da escola, as diferenças entre o historicamente acumulado e valorizado pelo sistema político e econômico, assim como os direitos e deveres dos trabalhadores. Estimulando e criando condições de espaços de debate, diálogo e crítica, em prol da valorização das subjetividades dos alunos e da comunidade escolar no geral, enquanto sujeitos integrantes de um governo que se diz democrático. Entendo que a escolha dos docentes de trabalhar com estas comunidades deveria vir do desejo de fazer parte desta transformação social e que para isto seria preciso reconhecer as necessidades e potencialidades da escola e da sua comunidade.

O quinto elemento que seleciono para a análise é a **identificação com a comunidade**. Houve diferentes situações onde a ação pedagógica dos docentes colaboradores mostrou que eles conhecem a comunidade, sua história, suas necessidades e seus potenciais, permitindo envolvimento e reconhecimento social para galgar uma posição na equipe diretiva.

“Sofia: Aqui tem seus pactos, todo mundo tem seus direitos, tu tem que negociar com o professor, com o cooperativado, tu não vai falar de qualquer jeito. Tem que ter jeito para falar aqui, tem que ter vínculo. Então se tu falar com qualquer um porque que eu cheguei até aqui [na direção], a palavra é vínculo”. (EMEF DJ, 20.08.2015)

Identifico em seu relato e em outros momentos ao longo do trabalho de campo que, desde que era professora de Educação Física conduziu sua ação pedagógica com interação agregadora entre comunidade e escola, sempre a partir do diálogo, do vínculo e da negociação. Sua fala reflete também a valorização do todo, pois mostra respeito e consideração a seus integrantes. Souza (2008) sugere a disposição ao diálogo e à democracia como qualidades individuais para uma prática na gestão escolar. Corroborando, Schnekenenberg (2009) considera o diálogo uma prática que pressupõe a gestão democrática. O diretor passa a ser identificado como o “representante dos

interesses da comunidade” (p. 119) e a partir desta identificação consegue avaliar os avanços e retrocessos das escolhas tomadas frente às demandas.

Contudo, no próximo relato da diretora Sofia, identifico uma dificuldade de liderança para com seus pares, pois não consegue dialogar e gerar um engajamento necessário entre os docentes sobre as necessidades e possibilidades de mudanças da realidade. Sofia fala com muito pesar ao conversarmos em particular sobre a próxima eleição para direção, pois não acredita que os professores se coloquem como possíveis candidatos e que isto se deva a não se sentirem “pertencentes” ao contexto escolar.

“Sofia: E é isso que eu quero que eles entendam, se alguém que tenha a intenção de ir para gestão, eles vão ter que sair deste mundo, vai ter que ir lá, vai ter que atender as pessoas, porque não pode ser só os professores antigos que construíram isso. Os professores novos vão ter que construir isso sabe. Porque daqui a pouco não vai ter ninguém de nós aqui, em um espaço de seis anos, não vai ter ninguém de nós aqui. E eles vão ter que fazer. Porque senão não tem como mudar. Eles vão ter que construir o diálogo, o vínculo, se tu não pertencer ao lugar, não tem como. Foi o que aconteceu com a Karina⁵⁸, a gente apostou nela, mas ela em nenhum momento pertenceu a este lugar. Ela todo momento dizia ‘Ah, mas lá na Ilumi...’, mas aqui não é a Ilumi. Não é privado, o aluno não tá pagando para tá aqui”. (EMEF DJ, 20.08.2015)

Entendo que a reflexão da diretora está relacionada à construção e compreensão da sua trajetória profissional como um processo contextualizado, que é contemplado pela trajetória pessoal e profissional que é singular. Como escreveu Freire (2000) “[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte” (p. 88). Estando na posição de docente em sala de aula ou na equipe diretiva, as suas escolhas revelam seus posicionamentos políticos e pedagógicos e o entendimento que possuem sobre suas ações na cultura escolar assumidas frente às demandas da comunidade atendida pela escola. Portanto, a cultura escolar é construída pelos seus próprios membros.

A **valorização das comunidades** é o sexto elemento da conjuntura da cultura escolar que mobilizou professores de Educação Física a assumir a posição de direção ou vice-direção. No relato apresentado a seguir, Olga fala do período em que foi orientadora pedagógica.

⁵⁸ Diretora antecessora da Sofia.

“Olga: A gente saía da reunião e íamos nas óticas pedir desconto para os nossos alunos. E como era minha folga eu tinha tempo. De quinze em quinze dias era meu compromisso. Nós íamos nas óticas, pedir descontos.... eu, a professora do Valério e a do Açorianos. ‘Ah, nós somos das escolas tais, os nossos alunos têm a consulta pela Prefeitura, mas são crianças carentes’... tudo trabalho de orientação, trabalho de formiguinha. Daí eu fiquei na coordenação da rede até entrar na vice-direção da escola. Com o Conselho Tutelar até hoje, graças a Deus, tenho bastante respaldo. Quando entro em contato com um conselheiro solicitando ajuda tipo: ‘bah, olha tem uma aluna que a mãe traz a base de laço⁵⁹ para escola, dando tapa na cabeça, até a frente da escola’, ou então ‘ah, levou a criança pela orelha’. Ou os vizinhos vem falar que a mãe bate, espanca a criança. Daí eu digo ‘gente, vamos fazer assim...’, daí dei o número, que é anônimo. Porque tu também tem que ‘ensinar a pescar’⁶⁰ né. Não dá para fazer tudo pela comunidade. Daí eu falava tudo isso e elas não faziam. Daí teve um dia que elas me contaram...

Andressa: Isso tu era coordenadora?

Olga: Não, agora. Foi esse ano. Eu liguei. Não deu 20 minutos e o Conselho já estava de Kombi lá. Então tem essa coisa minha que é de fazer na hora. E acho que tenho respaldo porque eu vou nas coisas que a rede oferece. Até hoje, o pessoal do Instituto... Eu me dou bem com todo mundo. Sabe o que eu fazia na orientação? Fazia uma cartinha, e entregava nas instituições. ‘Eu queria conhecer o trabalho de vocês’. Tinha umas que tu tinhas eco, e outras era só aquilo ali e deu. Eu vou te mostrar outro dia. No tempo do Instituto Ronaldinho Gaúcho, ACM, todos os projetos que a escola frequentava eu ia. Todos! No posto... Hoje em dia eu conheço todo mundo! Todo mundo da rede.” (EMEF MC, 19.10.2015)

A professora Olga fez sua trajetória profissional na escola com base na escuta, no diálogo, na negociação e na empatia, requisitos que a levaram a ter uma boa relação com a equipe diretiva e a comunidade, a partir da narrativa retrospectiva de suas ações enquanto orientadora educacional da escola. A organização micropolítica da escola com as possíveis redes de parcerias do entorno perpassaram pelas suas iniciativas, de olhar para as necessidades da comunidade escolar como algo a ser priorizado pela intervenção

⁵⁹ Expressão coloquial que significa bater ou espancar outra pessoa.

⁶⁰ Expressão coloquial que significa ensinar, ajudar, orientar, dar informações e direções que norteiem o indivíduo para que consiga executar o que for necessário.

da gestão escolar. Seu sentimento de pertencimento àquela comunidade escolar se reflete na identificação e relacionamento construído com seus pares e com a comunidade, ao utilizar o pronome “nossos” ao se referir aos alunos da escola. Para Ball (1987) estes elementos marcam sua trajetória, onde suas ações refletem e tem consequências na identidade do professor frente à comunidade escolar. Assim ao longo destes onze anos de escola foi se tornando referência para a comunidade escolar.

Outro sétimo elemento relevante que mobilizou professores de Educação Física a assumir a posição de direção ou vice-direção é **o tempo que o docente trabalha na rede municipal**. A diretora Sofia relembrou que a experiência da diretora anterior era a de dar aulas em escola privada e que isto teria influenciado o modo como tratava os alunos. Também comentou que quem assume a direção tem que ter mais de quatro anos de rede municipal, porque, segundo ela, é necessário ter uma “bagagem de rede⁶¹”. Ela se candidatou pela primeira vez quando já tinha nove anos de trabalho na RMEPOA (2005). Diferente da vice-diretora Olga, que com dois anos de experiência na referida rede, assumiu a orientação escolar e com cinco, a vice-direção. Apesar de ter mais seis anos como professora de Educação Física em outras redes municipais. Assim como o diretor Daniel, por exemplo, na RMEPOA trabalha desde 2008, e entrou na direção escolar em 2013, ou seja, com cinco anos de experiência na rede. Porém, já trabalhou em 15 escolas desde que se formou em Educação Física, sempre em escolas públicas, em outros municípios.

Ao pensar sobre o trabalho docente, Tardif e Lessard (2005) também levam em consideração fenômenos como tempo do trabalho dos docentes, suas dificuldades e diferenças, recursos disponíveis, relação com os outros agentes sociais, atividades burocráticas realizadas, como fenômenos que podem auxiliar na compreensão da sua organização de trabalho e na organização escolar. Então, o trabalho docente está carregado de significados, símbolos e finalidades, dos quais dependerá dos próprios agentes sociais educacionais para construí-los e interpretá-los no seu dia-a-dia.

Outra situação que identifiquei no campo de pesquisa e que colabora na compreensão da interrogação que vertebra a dissertação é a **proximidade dos colaboradores com os alunos a partir de eventos escolares dentro e fora da escola** (não só esportivos, mas na sua grande maioria). Sofia sugere que os eventos esportivos

⁶¹ Ter uma trajetória profissional dentro da RMEPOA, com diferentes experiências e conhecimento das questões legais.

proporcionam um contato maior com a comunidade, possibilitando, assim, um diálogo mais próximo.

“Sofia: Tenho muito vínculo com eles, que consegui através das minhas aulas e dos jogos que eu inscrevia a escola e também dos que eu participava com a Associação de moradores. Então eu saía para os torneios da cidade com alunos e não alunos e acabei conhecendo as famílias, todas. E isso facilita.” (EMEF DJ, 20.08.2015)

Assim como no caso da Sofia, o Daniel teve envolvimento com os jogos internos e externos da escola, e também acredita que isso possa ter lhe ajudado nas eleições a diretor.

“Daniel: Infelizmente não teve os jogos municipais [no ano 2013], porque o prefeito cortou a verba. Ano passado eu tinha a oficina esportiva e isso ajudou muito eu ganhar a eleição. A gente foi bicampeão de handebol, feminino mirim, campeão de futebol mirim, futsal pré-mirim. No JAPA⁶² nós fomos longe! Nós retomamos todos os eventos abertos aqui da escola. O último foi o ‘garota e garoto Break Dance’. E a inovação é que a garota Break Dance é um travesti. Muito legal a movimentação deste evento na escola. Esse aqui olha [mostrando o jornal da comunidade] foi 12 anos diretor da escola, 12 anos seguido. Ele era professor de Educação Física. E o Break Dance tem essa Cultura. Toda vida teve essa cultura. Há 20 anos atrás, essa era a cultura! Só que nos últimos [pausa], sei lá quantos anos [pausa], 10 anos morreu a coisa. E agora nós estamos retomando.” (EMEF BREAK DANCE, 13.08.2015)

O colaborador se sente muito orgulhoso de sua trajetória como professor de Educação Física na escola e por lembrar os eventos que marcaram esta história. Para Hargreaves e Fink (2003) o líder escolar deve promover ações que cultivem experiências que marcaram de forma positiva a história da instituição, assim como recriar um ambiente que tem a capacidade de estimular sua melhora contínua. A atitude do diretor Daniel, de valorizar as experiências anteriores a sua gestão, mostra que se preocupa e estimula diferentes possibilidades de ação pedagógica.

A experiência prévia dentro da equipe diretiva e o processo eleitoral é o nono elemento da conjuntura da cultura escolar que mobilizou professores de Educação

⁶² JAPA - Jogos Abertos de Porto Alegre. Os Jogos Abertos de Porto Alegre são oferecidos e coordenados pela SME (Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer). Os jogos são disputados baseados nos princípios de participação, democratização e educação por meio do esporte. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/sme/default.php?reg=59&p_secao=146.

Física a assumir a posição de direção ou vice-direção. No caso das escolas EMEF BREAK DANCE e EMEF MC existe um histórico de outras gestões com diretor ou vice-diretor docente de Educação Física, mas em particular, a EMEF MC, possui a tradição, desde sua fundação, de algum membro da equipe diretiva ser professor de Educação Física.

“A equipe diretiva da escola, desde sua fundação tem pelo menos um membro com a formação inicial em Educação Física. Achei isso muito interessante! Inclusive isso ela já tinha me informado na primeira ligação de sondagem que fiz das escolas possíveis para serem acompanhadas na pesquisa. Neste dia, como não tinha solicitado para ela, não gravei nossa conversa. Infelizmente! Ela se sentiu muito a vontade de conversar comigo. Contou-me um pouco sobre sua trajetória na RMEPOA e ali na escola, dizendo que nunca teve mais de uma chapa para concorrer aos cargos de direção e vice-direção.

Quando ela ingressou na escola em 2005, a direção e vice-direção eram da Educação Física. Sendo que a vice da época se elegeu na gestão seguinte com outra vice também da área. Nessa ocasião, convidou a Olga para fazer parte da equipe, pois via que ela tinha uma boa comunicação com a comunidade e fazia ‘contatos’ com outras instituições para auxiliar os alunos no que identificava que precisavam: posto de saúde, oftalmologista, praças e associações do bairro. O convite foi para assumir a orientação da escola. (...)

Na penúltima gestão, Nicole (diretora da escola) convidou Olga para ser sua vice. Com novos desafios e novas responsabilidades, a mesma decidiu aceitar e agora já está como vice-diretora no último ano da segunda gestão.” (Diário de campo, EMEF MC, 10.08.2015)

Além de a escola ter uma tradição escolar do professor de Educação Física assumir alguma posição funcional dentro da equipe diretiva, a experiência prévia dentro da equipe diretiva e o próprio trabalho realizado por ela com comprometimento e envolvimento com a comunidade são considerados também como condições relevantes para a movimentação interna de troca de posição funcional. Em relação à escolha dos diretores escolares baseado nas possibilidades – indicação, concursos e eleição – descritas por Souza (2009b), as três escolas se utilizaram da eleição, que é um dos pilares da gestão democrática.

É verdade que a forma de provimento da função simplesmente não garante a ampliação da gestão democrática, mas é um indicativo importante para o desenvolvimento de melhores condições para a democracia na escola. (Id., p. 8)

Apesar de nas três escolas ocorrer processos eleitorais, as eleições se deram de forma diferente com cada professor. A escola Break Dance foi a única que teve chapa concorrente. Eu e o professor Daniel conversávamos sobre o processo eleitoral e o quanto foi acirrada a escolha.

“Daniel: (...) A última vez que teve duas chapas foi em 1998. Antes de 1998 tinha uns 20 anos no mínimo que não tinha duas chapas. A escola não tem tradição de ter sempre concorrência. E aí comigo teve! E ainda te digo mais, teve duas votações. Teve uma votação e eles anularam a votação. E aí teve a segunda votação [segundo turno] e os resultados foram iguais nas duas votações! [risos] As mesmas pessoas que votaram na primeira, votaram na segunda, mas aí nossa aprovação na segunda foi maior!” (EMEF BREAK DANCE, 18.09.2015)

A tensão da eleição relatada pelo professor reflete um procedimento mais democrático no processo de seleção dos diretores, que é a eleição aberta para todos os membros da comunidade escolar votarem e decidirem o futuro, pelo menos das ideias político-pedagógicas da instituição. Representou, de certa forma, como a escola estava politicamente dividida.

Com o artigo 7, inciso 1º da lei nº 7365 ficou oficializado como proceder quando houver empate na votação para a seleção de diretor e vice-diretor nas escolas da RMEPOA.

Na hipótese de nenhuma das chapas alcançar o número de votos previstos no “caput” deste artigo, far-se-á nova eleição em segundo turno, até 15 (quinze) dias após a proclamação do resultado do primeiro turno, disputada entre as duas chapas que obtiverem maior votação, sendo considerada eleita a que obtiver maior número de votos no segundo turno.

Medeiros (2006), a partir de entrevistas realizadas com diferentes agentes escolares nas escolas da RMEPOA, encontrou diferentes formas de seleção dos diretores escolares, e chama a atenção para o seguinte fato:

[...] ainda que a eleição influencie o modo de gestão, o processo democrático não se esgota nela. O exercício da função do diretor deve ser acompanhado por outras estratégias que ampliem os horizontes da democratização, pela participação no planejamento e controle da organização da instituição (p. 52).

Diferente do professor Daniel, que está na gestão escolar pela primeira vez, a Sofia já havia sido vice-diretora por seis anos e tinha voltado para a sala de aula, mas após ver a escola tendo dificuldades em relação às melhoras alcançadas, na gestão anterior, resolveu concorrer para compor a equipe diretiva novamente.

“Andressa: Tu chegou a dar aula aqui?”

Sofia: Dei, dei. Dei aqui e lá. Em 2004-5 entrei na gestão, daí depois saí, voltei a dar aula por mais três anos, e voltei para gestão de novo. Na verdade, as pessoas pedem, porque o vínculo que eu e a Ana temos, ninguém mais tem. Porque o que estava acontecendo, é que os guris estavam entrando novamente na escola, e o grupo estava se sentindo inseguro. Daí eles pediram de novo para gente voltar. (...). Daí eu voltei, como vice da Karina, que estava entrando, porque eu achava que eu não tinha mais o que fazer sabe. E a Karina era nova. Mas ela não se adaptou a isso, porque ela era diretora de uma escola particular. Então é complicado, tu gerenciar o privado e o público. Como eles perderam o controle deste espaço, foi preciso essa volta. (...) Desde que a gente assumiu a depredação parou.” (EMEF DJ, 20.08.2015)

A diretora Sofia ressalta uma questão potente para sua interação com a comunidade e que lhe proporcionou esse “movimento” da sala de aula para a gestão escolar. O vínculo criado na primeira gestão e ao longo das experiências como professora de sala de aula fizeram com que os alunos desenvolvessem respeito para com seu trabalho e figura.

Todavia, identifico na fala da diretora Sofia uma preocupação com um dos elementos discutido por Hargreaves e Fink (2003) considerado um princípio de liderança: a sua sucessão. Os autores relatam que em geral os “líderes carismáticos⁶³”, quando são substituídos (próximas eleições) por seus sucessores que possuem menor envolvimento com a comunidade, não podem manter o ritmo de melhoria. E com o tempo se sentem estimulados a pedir transferência para outra escola ou para alguma posição dentro da mantenedora. No caso da ex-diretora Karina foi relocada para trabalhar em algum cargo na SMED. Portanto, compreendo que ao compartilhar da experiência docente da colaboradora, a partir da sua narrativa, amplio minhas reflexões sobre “como o professor vem se produzindo como sujeito ou ator social” (OLIVEIRA,

⁶³ Um “líder carismático”, segundo Hargreaves e Fink (2003), torna a escola no qual trabalha um “imã”, pois aumenta a reputação da sua instituição, atraindo estudantes de toda a cidade ou do bairro vizinho. Porém, isto se deve ao seu próprio desempenho. (tradução minha)

2006, p. 178) em seu local de trabalho. Portanto, ao tratar da história de vida dos colaboradores, trata-se concomitantemente da “construção da memória desta categoria” (p. 181), assim como da própria escola.

A partir das narrativas pude compreender que os três docentes trabalham em locais distintos, interagem de forma diferente com seus pares e possuem experiências únicas enquanto professores de Educação Física e gestores escolares. Assim como Bossle (2008), entendo que as realidades vividas pelos professores no cotidiano escolar atravessam sua subjetividade, impactando-a, pois são experiências de seu convívio, que o marcam em sentimento e aprendizado.

A conjuntura da cultura escolar que influencia os professores de Educação Física a assumirem posição de direção ou vice-direção, a partir das narrativas dos três colaboradores, se deu a partir de: mudanças da estrutura político educacional do contexto da RMEPOA; contexto histórico da comunidade e da escola; prática docente pautada por posicionamento político; as demandas pedagógicas, econômicas e políticas da escola; identificação com a comunidade; valorização da comunidade; tempo que o docente trabalha na rede municipal; eventos escolares dentro e fora da escola; experiências prévias dentro da equipe diretiva e o próprio processo eleitoral. No próximo capítulo irei discutir sobre os processos singulares formativos de cada colaborador, na pretensão de compreender como estes influenciam nesta transição de posição e no trabalho como diretor ou vice-diretor escolar da RMEPOA.

4.2 AO LONGO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

O ensino é, primeiramente, uma atividade individual (única e interpessoal), onde a identidade pessoal condiciona os modos como veem e fazem seu trabalho. (BOLÍVAR, DOMINGO E FERNÁNDEZ, 2001, p. 63, tradução minha)

Começo este subcapítulo com uma citação que versa sobre a atividade de ensinar. Muito me foram os questionamentos sobre porque considerava a gestão escolar como uma atividade de ensino, visto não lidar diretamente com os alunos. Todavia, compreendo que a ação do diretor ou vice-diretor vai para além das atividades burocráticas. Envolve a compreensão da qual seus membros dão para suas atribuições e possibilidade de trabalho para suas posições funcionais. Cada colaborador possui interpretações e reage às demandas conforme sua subjetividade é implicada ao longo do seu processo formativo escolar, acadêmico e profissional.

Portanto, neste capítulo trato de analisar o seguinte objetivo específico: compreender como os processos formativos contribuem e interferem na significação desta transição de posição funcional e no trabalho como diretor ou vice-diretor. Para tal, divido o capítulo, descrevendo primeiramente como se construíram suas trajetórias pessoais e profissionais, a partir de seus relatos, e após faço uma análise e discussão a partir de autores que estudam sobre formação de professores para alcançar o objetivo do capítulo.

A estrutura de escrita da qual vou tratar segue uma linha cronológica da trajetória pessoal de formação dos colaboradores. A maioria dos dados sobre a trajetória formativa escolar e acadêmica dos colaboradores foi produzida em entrevistas pré-agendadas com os colaboradores; e outros foram informados no cotidiano ao longo das situações vividas no trabalho de campo. Para especificar quais são estas, elas serão as únicas que não repetirei a escrita da data, para não me tornar repetitiva.

A obtenção de informações sobre a trajetória formativa dos colaboradores, na profundidade de detalhamento, foi possível devido à possibilidade de interação entre pesquisador e colaboradores que a pesquisa narrativa permite e valoriza. Assim, cada experiência vivenciada por nós no contexto escolar, criou uma oportunidade de reflexão e formação. As experiências foram ponto central para esta pesquisa narrativa, pois influenciaram a construção da trajetória formativa ao longo da vida dos sujeitos e na compreensão de seus feitos como diretor ou vice-diretor escolar.

4.2.1 As histórias de vida dos colaboradores

Processo formativo do diretor Daniel

O diretor Daniel estudou todo o período de formação escolar em escola pública. Conseguiu na quinta série (em 1983) estudar em uma escola particular devido o pai conseguir uma vaga para ele jogar na escolinha de futebol da escola e receber uma bolsa de estudos. Estudou nesta escola só um ano, mas seguiu com os treinos por dois anos. Teve que largar os treinos, pois tinha que começar a trabalhar, pois relata que sua família sempre passou por dificuldades financeiras.

“Eu perguntei o porquê ele escolheu a Educação Física. Ele disse que na época no mínimo 50 % dos guris pensavam em trabalhar com o futebol. Até os 12-14 anos de idade, mas ele teve que começar a trabalhar com 14 anos. Sendo assim, não conseguiu dar seguimento aos treinos e não dava conta da exigência”. (Daniel, 19.10)

No Ensino Médio estudou em um colégio técnico, onde no primeiro ano fez o curso de operador de computação. Começou a trabalhar como *office-boy* em 1985, e começou a se identificar com a política (por questões de legislações trabalhistas). Fez um estágio em um setor administrativo, e em 1988 “conheceu a militância” (palavras dele). Cursou o segundo ano e quando foi iniciar o terceiro ano, prestou serviço militar obrigatório.

“Daniel: E abandonei o colégio. Sumi. E obviamente eu repeti o ano. Quando eu volto, não existia mais meu curso. Mas mantive a matrícula. Servi aonde é a PUC. Horrível. Eu era contra, mas tive que servi. Então quando eu volto, eu tive que fazer dois anos, e entrei em outro curso, em processamento de dados. Mas o bom dali, não é que eu não aprendi nada, mas conheci a universidade. Eu nem tinha noção disso. Então isso foi legal. Porque era dentro dos prédios da UFRGS no centro, o meu Ensino Médio. Então vivia com os universitários. Conheci o RU⁶⁴. No Ensino Médio eu vivia como um universitário. Então abriu os horizontes. Entrei com 22 anos na universidade. Eu já estava atrasado, porque eu atrasei porque rodei na primeira série e na quinta

⁶⁴ Restaurante Universitário

série. Sai do quartel com 19. Com 21 eu saio do Ensino Médio e 22 eu faço vestibular e entro.” (Entrevista, 15.12.2015)

Relata que sempre precisou trabalhar para auxiliar nas contas de casa, então, na escolha por qual curso de graduação fazer, “não tinha a opção de errar” (palavras dele). Todavia, tinha dúvidas de qual curso entrar: entre Educação Física e Ciências Sociais. Então, decidiu fazer Educação Física, na UFRGS em 1992. Em 1994 e 1995 participou do DCE⁶⁵ e em 1996 se formou.

“Minha identificação era com o futebol, mas entrei e fui cair em outras coisas. Com a questão política. Nos quatro anos e meio eu fiz política estudantil. Fui a todas as executivas municipal, estadual, federal, viajei para tudo que era lado. Se desse para voltar a trás fazia uma formação mais voltada para a questão técnica. Mas fiz mais para política, que era o que eu gostava, na verdade”.

Relata que se pudesse voltar atrás no tempo e fazer sua formação voltada para a compreensão técnica dos gestos motores dos conhecimentos esportivos da Educação Física, assim o faria. Sua formação se desenvolveu mais diretamente com as questões políticas da formação e da profissão. Apesar de escolher o curso de Educação Física para ser treinador de futebol, relata (ironicamente) que nunca trabalhou com o futebol.

“Daniel: Se pudesse voltar atrás faria algumas coisas diferentes. Porque eu entrei na Educação Física por causa do futebol. Isso é uma frustração minha né, eu não consegui trabalhar com o que eu queria desde o início. Porque muitos da minha época começaram a trabalhar no Internacional, no Grêmio, criaram seus projetos, e estão até hoje trabalhando com o futebol. E eu não consegui. Eu não consegui montar um projeto meu e dar seguimento. E daí eu vim trabalhar na escola. E na escola, a minha prioridade é o esporte e a cultura. E eu vim decidido em trabalhar com isso.” (Daniel, 19.10.2015)

“A minha impressão da nossa conversa de hoje, é que ele tem essa frustração de não ter conseguido ser atleta profissional, e ele quer dar essa oportunidade para outras pessoas. Por isso ele vai incentivar o esporte e a cultura, até onde ele puder dentro da escola. Após ter falado que tinha sido atleta e que não poderia mais jogar devido às

⁶⁵ Diretório Central dos Estudantes. É uma entidade interna da universidade, composta por estudantes da instituição, que representam todos os estudantes em reuniões, assembleias e outros espaços de decisões políticas referentes às questões diversas da instituição. Ele era um dos três coordenadores do DCE na época.

lesões geradas pela sobrecarga de treinos, ele se mostrou compreensivo e compreendia o meu sentimento de frustração. Neste mesmo momento falou sobre as medalhas que a escola já ganhou, aparentando que sublimava⁶⁶ o seu sentimento de frustração (não ter tido apoio para seguir sua carreira, tendo que trabalhar muito jovem) nas conquistas dos alunos daquelas medalhas”. (Diário de Campo, 19.10.2015)

O questioneei sobre a relação da sua formação inicial e a possível identificação com a posição funcional na equipe diretiva.

“Andressa: Tu achas que a formação inicial o te deu uma base para depois tu atuares como diretor?”

Daniel: Não. Na verdade aqui lá é só para tu pegares o diploma e poder trabalhar. Porque aquilo lá é uma situação ideal, com material. Coisa que na maioria das escolas, aqui não falta muito, mas no estado é assim. Tu só tens uma bola. Não tem o que tu fazer se não for jogo. Nas que eu trabalhei tinha material.

Andressa: E na graduação?

Daniel: Na faculdade é isso, tem material, tu da aula para o colega. Ele tem um comprometimento, que é com a nota dele, então existe uma pactuação de não ‘ferrar’ com o colega. Ou seja, não existe né. Então tu davas aula ao natural, era natural que rolava um pacto onde tu não me cobras, eu não te cobro. É diferente daqui né. Aqui tu pega o estagiário e coloca ele ali, e as crianças ‘comem ele vivo’⁶⁷. Não sobra nada. Então é outra realidade. A realidade é outra né tu tens que dar aula para o pessoal da Vila, um pessoal carente. Ali [na graduação] eu sabia que não servia para nada. Aqui não, tu dá aula para um pessoal que não quer ter aula. E ai, como que faz?”

Em 1998 começou a trabalhar no antigo DESP – hoje SME – indicado como CC⁶⁸, para ser o responsável pelo OP correspondente ao esporte. O nome do seu setor era “Relações com a Comunidade”. Em 1999 filiou-se ao partido político de esquerda. Trabalhou na SME até 2000, porque entrou em conflito com o seu chefe, e ele o demitiu. Neste período, fez a especialização em projetos culturais e sociais. Relata que para seguir com os estudos de formação continuada a única maneira era estar

⁶⁶ Segundo Torezan e Brito (2012) sublimação tem a função de promover esquecimento de lembranças dolorosas, podendo ser uma das fontes para a atividade artística ou atividades valorizadas socialmente.

⁶⁷ Expressão coloquial que significa que a atividade exercida dará muito trabalho ao ser realizada, levando a exaustão física e/ou psicológica.

⁶⁸ Cargo de Confiança.

desempregado e ter o perfil que as instituições idealizam para seus alunos, ou seja, com dedicação de tempo e que gostasse mais de leituras do que da prática.

“Daniel: Fiz um curso de especialização no IFCH⁶⁹. Em 2000. E no final do curso, eu monto a cooperativa. No período que eu fiquei desempregado, eu montei uma cooperativa dos professores de Educação Física. Era uma prestadora de serviços de Educação Física, tipo o ESPORTECOOP, eu fiz antes deles. Não vingou, porque o povo da Educação Física é muito competitivo, não sabe lidar com a cooperação. O meu sócio tocava comigo, montou a cooperativa junto, a gente fez parte do DCE junto. Fui da associação dos moradores. (...) Eu sempre tive esse espírito empreendedor. (...) Eu gosto de trabalhar com política pública. Depois tentei entrar no mestrado no Rio de Janeiro, Goiás, Santa Catarina. Conhecia o povo por causa do movimento estudantil. Ia estudar o Orçamento Participativo na perspectiva do esporte. Só que eu nunca fui um cara estudioso. Sempre fui da prática. Daí, a dificuldade foi assim, os das Ciências Sociais não queria os da Educação Física. Em Florianópolis fiz a prova em francês, porque a professora era francesa. Passei, mas ela não queria alguém da Educação Física. Na ESEF aqui, eu tentei, por dois anos, com dois professores. Fui nesses dois, que trabalhavam mais na linha política. E não deu. Daí depois eu me desiludi. Porque eu não tinha o perfil que eles queriam. E desisti. Depois eu vi que não precisava.”

Relatou-me que em sua compreensão o perfil de pessoas que entram no doutorado também seja diferente dos que escolhem trabalhar em escolas. Ele acredita que “quanto maior é o nível de formação, mais longe da escola ele quer estar”. (Daniel, 31.10.2015)

Todavia, o questionei quanto à relevância de se fazer uma formação continuada dentro da área de trabalho atual. E para minha surpresa, seu relato foi baseado no desejo em realizar uma formação dentro da área específica da Educação Física, e não da gestão escolar.

“Andressa: Será que a formação continuada, no sentido acadêmico, não auxiliaria?”

Daniel: Pode ser que sim. Eu não fiz, mas pode ser uma estratégia. Eu toda a vida quis fazer, mas não tive chance. Queria fazer no treinamento esportivo escolar. Porque agora tem o bacharel. Então se tu era atleta, e quer dar aula, tu vai fazer o

⁶⁹ Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

bacharel. Então quem vem para escola é o cara que não sabe da prática. Se na nossa formação a gente não se sente preparado, e daqui a pouco uma formação continuada é cara, exige tempo [pausa]. Ai fica difícil.”

Em 2002 é convocado em dois concursos públicos (estadual e municipal) em outro município próximo a Porto Alegre. Trabalhou até 2014 na escola da rede estadual, e foi cedido para Porto Alegre, após se envolver em uma discussão com o diretor da escola em que trabalhava na época. Relata que estava organizando sua candidatura para ser diretor, e o diretor atual inventou estórias contra sua pessoa. Para evitar conflitos maiores, a coordenadoria pedagógica o cedeu, em 2008, para Porto Alegre. Por isso atualmente tem 40 horas na direção⁷⁰ e vinte horas como professor do handebol no contra turno (apesar de nunca ter jogado handebol).

“Daniel: Daí passei por mais quatro escolas na rede [RMEPOA] até chegar no Break Dance. Eu peguei carga horária pingadinha: 10 horas numa, 10 na outra. E só saio da última escola, quando assumo a direção aqui. Ao todo trabalhei em 15 escolas. Porque eu sempre fui 60 horas”.

Perguntei-lhe porque havia escolhido se candidatar a direção escolar, mesmo com pouca carga horária na escola Break Dance. E se via alguma relação desta mudança com a sua formação em Educação Física.

“Daniel: A direção era uma alternativa para me motivar. A sala de aula não me serve. Eu posso contribuir mais do que isso [sala de aula]. E hoje eu estou vendo que eu estou indo bem, mas estou pagando caro por isso. Estou chateado com meus colegas de direção. Da própria equipe. Tive algumas brigas semana passada. Queria até tirar duas pessoas, mas elas são antigas, tem tradição. Não posso tirar elas assim. Então eu vou maturando, e vou pensando até o fim do mandato. Mas da vontade de pega biometria e não volta mais.

Andressa: E alguma coisa da Educação Física te ajuda?

Daniel: O reconhecimento da escola pelo esporte é da faculdade. O que para mim não é difícil, por exemplo, monta um campeonato, pode ser para outro de outra área. É menos difícil que outras coisas. Já sei que vai falta gente. Sempre é tenso. Talvez me ajude na questão dos eventos.

⁷⁰ Independente da tipologia da escola, a carga horária do diretor ou vice-diretor é 40 horas (SMED, 1999).

Andressa: E a questão política...

Daniel: Esse lance de reduzir [a carga horária da] Educação Física e artes [pausa], gente [pausa], tudo é para economizar dinheiro. As pessoas ficam indignadas, mas é isso. O que manda é o dinheiro. Me sobrando dinheiro, porque contrato menos professores, invisto em algo que vai me gerar votos. Invisto na reforma de prédios. Vai me gerar votos. É isso que a secretaria pensa. As pessoas não entendem isso. Quanta energia colocada fora. Tem que brigar? Tem. Mas para mim. [pausa] Meu pai que falava para mim: ‘Daniel, tudo isso que estão fazendo, sabe o que vai muda na nossa vida? Nada.’ E é verdade.”

Andressa: Mas falar isso te dói né. [pausa] Ainda mais pela tua trajetória...

Daniel: É verdade[pausa], é verdade[pausa].

Andressa: E quais são tuas maiores facilidades e dificuldades na posição de diretor?

Daniel: A maior dificuldade é dizer ‘não’.

Andressa: A Olga falou a mesma coisa.

Daniel: E o mais fácil [pausa], não tem nada fácil [pausa], não sei o que teria de mais fácil. Não tive nada fácil. O pessoal é o mais difícil. Tudo muito tenso. Eu já fico ansioso, nervoso. A cada evento que passa eu fixo pensando, maravilha, reta final. Falta pouco [pausa], tem a festa de fim de ano, as formaturas, o natal [pausa] e já passei por vários outros [listou só eventos esportivos]. A gente aprende só fazendo [pausa], tem que vivencia [pausa], mas vamos indo.”

Questionei-lhe sobre a relação muito próxima e visível da Educação Física com as suas ações na gestão escolar. Tivemos um debate que revelou aspectos importantes para o estudo e sobre seu “movimento” da sala de aula para a direção.

“Andressa: Mas o que te fez assumir a direção?

Daniel: O que me leva aqui é sai da mesmice de dar aula, não é para mim isso. Vou sair e tentar me candidatar. De tentar me motivar, minha carreira. Que eu sou movido por isso, eu tenho que ter um desafio, para enfrentar. Para tentar vencer. Eu tenho conseguido vencer, a grande maioria dos desafios. Mas a minha dúvida na verdade, é bom a gente trocar uma ideia. A tua participação terapêutica se referindo ao

nosso diálogo como um desabafo], que é nesse sentido de saber[pausa]. Uma consulta né. Será que eu não estou fazendo bobagem? Mas a dúvida eu também será que eu estou certo ou não? Será que os outros não pensam assim? Porque será que eles estão fazendo diferente? Porque isso não é consenso. Isso é coisa da minha cabeça! Eu sou o diretor só que não é consenso! Só que tem outros diretores, da Educação Física e não querem. Porque são contra, porque faltam condições, por quê? Não sei! Por tudo por um pouquinho de cada um? Eu estabeleci prioridade. O esporte. Tu viu lá dança é mais de 80 crianças que vão dançar amanhã.

Andressa: Aham. Eu falei com uma aluna da dança, e perguntei se o diretor da escola incentivava o grupo de dança a participar de eventos ou criava eventos na escola.

Daniel: Tem uns que não sabem que eu sou o diretor! Coisa que a diretora anterior, as pessoas não sabiam quem era a diretora. Eu acho que isso deve ser uma prática comum em várias escolas, as pessoas confundem acho que aquele lá que ele é o diretor. Claro às vezes eu até encontro alguns, mas isso é minoria! Se fizer uma pesquisa hoje a maioria vai saber que eu sou o professor Daniel, diretor! O que responderam?

Andressa: Ela falou que o diretor incentiva muito, que está sempre presente! Que está sempre inventando coisa aqui para nosso grupo. 'Tu não viu o troféu que está lá na sala dele?', diz ela. 'Foi nós que competimos ano passado e ganhamos, agora não sei quantos meses atrás a gente participou de outro. Ele incentiva a gente'.

Daniel: Mas quem trouxe a dança foi nós, quem trouxe o esporte foi nós. É isso que eu estou defendendo! E nisso nós estamos ganhando uma galera. Ano passado a gente fez a primeira competição de atletismo aí teve um dos [aluno]) grande, que está na noite e aí ele disse: 'mas eu estou aqui [estudando nesta escola] há nove anos e eu nunca vi ninguém fazer isso aqui na escola!'. Ele estava em C30 último ano. Poxa, que legal, pois é.

Andressa: E tu tem alguma leitura, uma referencia que tu use para embasar as tuas propostas, que faça uma relação com a Educação Física?

Daniel: O meu trabalho está no 'achometro', e sem base teórica. Eu não tenho base teórica nenhuma. A minha é só prática. (...) O negócio é mostrar para criança que tem outro bairro, fora o bairro dela. Que tem juiz, que se usa um uniforme, como que se

comporta. O que não impede de estimular, mas nunca pensando em alto rendimento. O esporte, o meu instinto está apontando para isso, ele tem ajudado na formação da gurizada, e ele consegue marcar a escola. Se tu ligar lá para SMED, eu já dei entrevista para duas revistas, e pergunta que escola é que tem um trabalho legal com o esporte. Porque saiu isso aí, foi do trabalho. Porque não tinha nada. E a escola está marcando. É uma valorização do coletivo, da escola. Por isso eu não entendo porque que os outros professores de Educação Física na direção não fazem isso, porque eles vão fortalecer a imagem positiva da escola. Vai! O cara que não viu isso, tá perdido, perdido não, mas desconhece. E em colocar o nome dele no uniforme, ele ganhou a medalha [pausa], fez o que? O cara cresceu. 'E isso vai ajudar o que na Matemática e no Português?' Isso eu não sei, mas que a autoimagem dele cresceu isso aconteceu. 'A ele pode continuar sendo bandido, vagabundo.' Sim, isso pode ser, alguns sim, outros não. O esporte não é Jesus Cristo, não vai salvar todo mundo. Muita gente vai morrer, morrer bandido. Mas alguns vão ter outra perspectiva, vai ser outro caminho. É um trabalho longo, eu acho que temos um trabalho longo. Eu acho que a gente está no caminho certo, apesar de não ter embasamento nenhum''.

Com um projeto de gestão muito voltada para a cultura e o esporte, este diretor montou sua chapa com o intuito de mudar a cultura escolar. Tem um histórico de formação pessoal marcada por envolvimento político desde muito jovem. E desde muito jovem sentiu o peso de trabalhar para ajudar a sustentar a família. Ao conseguir galgar uma formação acadêmica se dedica a militância, procurando espaços políticos para entrelaçamentos e debates possíveis para crescimento da área. Após ter passado por mais de 10 escolas, o professor encontra nesta escola um espaço político de mudança e desenvolvimento para suas crenças na educação. Mesmo não conhecendo a todos de sua chapa, e enfrentado outra chapa com histórico na escola, conseguiu se eleger. Desde então, seu foco de intervenção tem sido nas melhorias da estrutura física da escola, eventos internos e externos, e na formação dos estudantes através do esporte e da cultura. Em sua sala, orgulhoso mostra as medalhas e troféus que seus estudantes conquistaram desde que assumiu a gestão. Investe tempo e dinheiro, e aos poucos vai ganhando aliados e contrários numa certa medida em toda a comunidade escolar.

Processo formativo da vice-diretora Olga

A vice-diretora Olga fez sua formação escolar Fundamental em escola pública (estadual) e Médio na rede privada, as duas em Porto Alegre.

“Como aluna sempre amei fazer Educação Física sendo minha disciplina favorita e talvez por isso, me destacava nas aulas. Também tinha uma proximidade grande com minhas professoras de Educação Física. A primeira era apaixonada pela ginástica olímpica [como era chamada na época] e assim eu também me apaixonei. Depois, na sétima e oitava séries [hoje oitavo e nono anos] troquei de professora e foi a vez do handebol: outra paixão. Paralelo à escola comecei a praticar corrida no CETE e depois foi para a SOGIPA. No particular fiz vôlei os três anos do segundo grau, como era chamado na época o Ensino Médio, mas tínhamos um time feminino de futebol e jogávamos regularmente”. (Entrevista, EMEF MC, 15.12.2015)

Ao chegar o momento da inscrição para o vestibular, apesar de desejar seguir os estudos universitários, não tinha certeza do que desejava cursar.

“Ao contrário da maioria dos jovens que concluem o colégio, não prestei em seguida o vestibular, pois não sabia o que eu queria fazer. E quando me decidi pela fonoaudiologia demorei mais ainda, porque só havia o curso na Federal de Santa Maria ou no Rio de Janeiro. Essas alturas já estava trabalhando, no hospital de Clínicas [em laboratório]. Uma grande amiga que fazia direito na UNISINOS me estimulou a fazer vestibular lá e foi aí que escolhi o curso de Pedagogia. Entrei também porque íamos de ônibus escolar e a turma do ônibus era muito legal. Assim comecei a gostar da área da educação, mas não demorou muito para eu visitar o ginásio da universidade e ler o currículo do curso e prestar vestibular para Educação Física. A ideia era seguir com os dois cursos, mas logo mergulhei de cabeça na Educação Física. Entrei para o time de futsal feminino, fui monitora da cadeira de handebol e presidente do diretório acadêmico da Educação Física. Acho que essa coisa do movimento, do desafio, do toque entre as pessoas, do jogo, da competição e da cooperação faz em parte de mim, de uma forma muito intensa e eu não sei se foi isso que me identificou tanto com a Educação Física e com ser professora.”

Relata que adorava jogar futsal, onde preferia a posição do fixo. Parou de jogar unicamente porque engravidou do seu primeiro filho. E ao longo da formação inicial

passou por diferentes experiências, incidentes críticos, que marcaram seu percurso e contribuíram para mudar e ressignificar sua trajetória acadêmica. A primeira foi o desafio proposto por um professor da graduação: abrir o diretório acadêmico do curso de Educação Física. Ela topou o desafio e concorreu contra uma chapa de veteranos. Sua chapa venceu.

“Teve as eleições e a gente ganhou. A ideia era assim: ter uma função mais política, em relação ao papel do DA⁷¹ da Educação Física na sociedade, resgatar a identidade do curso Educação Física, fazer essas discussões, a identidade do curso na UNISINOS e também um caráter de debates. E levamos um choque em cima disso. A gente fez depois de muita divulgação um evento no auditório três, que era o auditório grande e para nossa decepção, primeira decepção, apareceu meia dúzia de gatos pingados, o pessoal da chapa, alguns amigos e mais ninguém. Aí a gente procurou fazer assim uma avaliação do porque depois de tanta dedicação não aparecer as pessoas. E a gente viu que a ideia de DA da Educação Física era, como os outros Das, para promover festas da Educação Física, para vender abrigo e camiseta. Então, bom, se é dessa forma que a gente vai conseguir entrar para alguma discussão, ter um caráter assim mais político, pedagógico, não lógico político partidário né, mas para ter uma discussão mais um nível de debate, formações, então a gente fez assim primeiro um momento de desenhar logotipos. Assim com o símbolo dos abrigos para UNISINOS. Depois se fez uma votação na urna para votar nos modelos, e daí depois no dia da apresentação do modelo do abrigo a gente promoveu a primeira palestra. Ainda não seria um debate, mais encheu, por causa do abrigo.”

Identifico que existia um pequeno aproveitamento do potencial político do DA, limitando-se à organização de festas e venda de abrigo para os estudantes. O professor foi um estimulador à mudança política, e o grupo do qual Olga fazia parte, fez a diferença para a história do curso naquela instituição.

Outra experiência que marcou seu percurso formativo agora como integrante do DA, foi um comentário que uma professora do curso fez para um colega de Olga.

“Teve uma coisa que eu acho que eu já te comentei assim daí teve uma coisa que eu acho que eu já te comentei. Eu fiquei sabendo, a anatomia era uma matéria de oito créditos e eu fiquei sabendo de um comentário da professora de anatomia que

⁷¹ Diretório Acadêmico

disse assim: 'que pena, a Olga era uma excelente aluna e foi entrar para o diretório'. Bom achei um enorme, um baita de um preconceito. Então eu pensei, bom, eu vou mostrar para ela que nem todo mundo que está no diretório larga o curso e fica envolvido em questões de festa. E aquilo foi um desafio para mim. E depois eu consegui retomar isso com ela. E foi bem legal, bem gratificante.'

Relata que com o passar do tempo, marcavam reuniões semanais com alunos e coordenadores do curso de Educação Física, em horário de almoço, para conversar. Outra experiência dentro do DA, proposto por ela e seu grupo, foi promover espaços de aula voluntária, onde alunos com mais conhecimento sobre as disciplinas faziam atividades, como se fosse uma “monitoria voluntária”.

Faz uma relação com sua formação escolar, relatando que na escola pública fazia aulas de “líder de aula” e no colégio particular foi do Grêmio Estudantil. Acredita que isto auxiliou a formar seu perfil, para hoje assumir a gestão escolar.

“Muita coisa que eu tinha ideia e [pausa], eu tenho essa lembrança mais viva agora, de direção, mas eu acho que eu também senti isso antes. Muita coisa que eu tinha ideia que eu cobrava, quando estava do outro lado, ou como estudante, agora como professora, e depois tu tá no outro, no lado oposto comandando alguma coisa, como antes no DA, e agora como direção, nem tudo que a gente idealizou, pensou é daquela forma. Às vezes é tão simples, para se concretizar e nem tudo se consegue concretizar.”

Quando questionada sobre trabalhos anteriores a gestão, relata diferentes experiências e preferências de trabalho.

“Eu no tempo da FEBEM, eu trabalhei em escola de APAE, eu fiquei com classe especial, eu gosto. Tinha PC. (...) E na escola nunca dei aula para o terceiro ciclo. Dei aula sempre para o segundo ciclo. A não ser para o EJA. Eu amava dar aula para eles. Maravilhoso! A coisa mais querida o pessoal”.

Perguntei a ela sobre como havia ocorrido o processo de transição funcional da sala de aula para a orientação, e depois para a vice-direção.

“Olga: Na época, não sei se a Zelira era vice ou diretora, ela veio e me convidou para ir numa reunião de rede com ela. Daí eu fui. E fiquei observando o que ela falava. Daí eu trabalhava com coisas da FICAI. Tinha as reuniões, e comecei a ir. E daí, qual era a maravilha da reunião? Era sexta feira, o dia da minha compensação.

Então eu ia a todas! E daí em 2008 eu fui convidada, convidada não, eu fui empurrada. Eu fui empurrada... porque a minha amiga estava saindo, estava cansada de ficar na coordenação da rede e ela dizia: ‘vamos pegar gente nova’. Daí eu disse, ‘ah não, eu a recém estou entrando né’. ‘Ah não, a gente se ajuda’, ela falou. (...) E eu acabei aceitando.” (EMEF MC, Olga, 19.10)

Exemplificado neste próximo trecho, onde narra o período desde “sala de aula” até ter sido convidada a integrar a equipe diretiva, como orientadora, e após como vice-diretora na eleição que se sucedeu.

“Andressa: (...) Mas o que eu queria retomar contigo é sobre a tua trajetória até ser da equipe diretiva.

Olga: Ah tá. Eu cheguei por um convite por causa do meu trabalho! Eu já fui da vice-direção em outra rede, mas não foi por isso. Foi pela minha experiência aqui na escola, como orientadora. Primeiro, eu fui convidada pela maneira de fazer intervenção com os alunos, enquanto professora de Educação Física, que é uma coisa que é característica nossa, e que nos ajuda muito essa questão do contato físico, da proximidade né. De [a aula de Educação Física] ser em um lugar mais descontraído, de ser coisas agradáveis, aquela história toda que tu já conhece. Eu entrei em 2005 e em 2007 eu fui convidada. Daí eu tive resistência para largar a Educação Física. Então o que eu fazia? Eu era orientadora vinte horas em um turno, e vinte horas eu era professora de Educação Física. Só que foi muito ruim isso.

Andressa: Ah, por quê?!

Olga: Porque daí, o que acontecia? A mãe do ‘fulano’ do turno da tarde veio de manhã. Daí o que a escola fazia? ‘Vai lá Olga, eu fico aqui [com teus alunos], vai lá falar com a mãe’. E daí atrapalhava o meu trabalho né. Daí eu acabava nem fazendo uma coisa, nem outra direito sabe. Daí eu acho que foram dois anos assim, até eu ficar direto [na orientação]. Eu comecei a conseguir muita coisa para escola. Daí fiz um curso de coordenadores de restauradores de justiça, fiz um curso que teve sobre as questões de abuso, de enfrentamento, foi vários meses, foi bem legal. Teve no hospital, no Presidente Chagas, tem um setor que cuida só disso. E comecei. Ia à reunião com psiquiatra. Me engajei de vez.” (EMEF MC, 19.10)

Está foi a primeira posição funcional assumida por Olga dentro da equipe diretiva na escola. Relata que se identificou muito com a orientação educacional e teve dificuldades em aceitar o convite para ser vice-diretora.

“Andressa: Quando tu entrou aqui na escola?”

Olga: Em 2005. Entraram quatro professores de Educação Física juntos. E isso formou uma unidade, um corpo da Educação Física. A gente teve o mesmo início na rede. Com exceção da Aline. Mas ela entrou na escola, na mesma época. E concidentemente, a Nicole também. A direção toda era da Educação Física, direção e vice-direção. Dai o diretor saiu da escola, ele era mais quieto, ou a vice era mais agitada, que está na SME hoje. Daí ela assumiu a direção, e a Aline veio de vice. Que é da Educação Física também. Daí de novo dois da Educação Física. Daí a diretor saiu, e a Aline assumiu a direção e convidou a Nicole. Sempre a vice vai para direção.

Andressa: Aham...

Olga: Daí a Aline, que sempre foi muito ligada aos movimentos em relação das mulheres, discriminatória, educação relacionada às africanidades. Ela sempre foi uma liderança. Viajava e tal. E numa dessa ela ganhou um convite para ser vereadora. Ela aceitou o desafio e ia sair antes do fim do mandato. E a Nicole ia assumir a direção, e me convidou para ser vice dela. Quando não ia ter ninguém da Educação Física, ela me convidou. E eu aceitei. Ela me chamava de anjinho da guarda.

Andressa: E agora vai ser diretora?

Olga: Agora não posso. Estou na segunda gestão como vice, agora não posso. Tenho que sair.

Andressa: Hum [pausa].

Olga: Porque depois eu fui votada, na segunda gestão. Dai manteve eu e a Nicole. E a Nicole me chamava de anjinho da guarda.

Nicole entra na sala, e comenta:

Nicole: Me faltava a amorosidade, do contato com a família [pausa], eu sou mais da praticidade. As reuniões me cansam [pausa].

Olga: O social é comigo.

Nicole: E cada uma com sua asa, as duas voam junto”.

Quando questionada sobre ao seu futuro profissional na escola, perguntei-lhe se gostaria de voltar à sala de aula. Apesar de ter boas lembranças da fase onde foi professora de Educação Física, relata dar outro rumo ao seu trabalho na escola.

“Olga: São fases da vida né. Hoje eu já fico cansada. Mas tudo na vida tem seus momentos sabe. Hoje eu estou num outro momento, numa outra fase, de curtir a casa, de não ficar só no trabalho.

Andressa: E tu volta para sala de aula?

Olga: Não sei. Não tenho problema nenhum em voltar para a sala de aula. Eu tenho outra paixão que essa coisa de rede. Não sei por que não sei quem ganha, quem vai ser a chapa. A MC tem uma característica, que de certa forma eu não acho muito saudável, que é ter chapa única. Então, a gente está vendo alguém na nossa equipe, para dar continuidade. Se alguém da nossa equipe for eleito, se for assim, eu fico na orientação, porque daí eu posso fazer dinâmicas práticas. Vou unir o útil ao agradável. Jogos cooperativos, tem tanta coisa [pausa], olha que maravilha. Daí tu faz o teu doutorado, com outros setores. E me acompanha. A Educação Física em outros setores [risos]”.

A vice-diretora possui em sua trajetória de vida diversas experiências que a marcaram pessoal e profissionalmente, que refletem em suas ações e interações com a comunidade escolar. As posições funcionais que já atuou desenvolveram nela novas compreensões e possibilidades sobre o trabalho docente dentro da escola.

Carismática e querida por todos, mostra-se sensível às questões da comunidade atendida pela escola, sentindo-se parte da construção da organização escolar como se encontra hoje. Possui lembranças agradáveis de suas aulas de Educação Física, porém compreende que as suas perspectivas para sua vida profissional futura estão envolvidas com as possibilidades de trabalho dentro do setor de coordenação pedagógica da orientação escolar.

Processo formativo da diretora Sofia

Fiz a entrevista com a diretora Sofia dia 10.12.2015. Ao longo de todo o trabalho de campo tive a oportunidade de fazer perguntas sobre sua formação com mais

frequência, pois foi a colaboradora em que mais tempo tive de conversas durante as visitas. Ela costumava ficar no pátio, ou seja, resolvendo situações fora da sua sala. Isto permitia que tivéssemos mais oportunidades para debater assuntos do dia a dia escolar, e questões específicas da pesquisa.

Questionei-lhe sobre sua formação escolar e se já neste período havia alguma proximidade com a disciplina de Educação Física.

“Fiz minha formação escolar foi em Alegrete, até a terceira série do fundamental, escola particular, da quarta série a oitava série no Instituto de Educação, escola estadual, e Ensino Médio em uma estadual. Passei pelo ensino básico sem grandes dificuldades, até porque era filha de professora, mas tinha mais facilidade nas disciplinas da área da expressão. Eu não me lembro dos diretores dessa época, eles eram bem ausentes. E eu também não dava motivos para ir para a direção. No fundamental a Educação Física era no turno inverso três vezes por semana. Eram aulas de ginástica e atletismo, paralelo a isso era ofertado treinos de handebol, basquete e vôlei. Participava das aulas de Educação Física e também dos treinos de handebol e basquete, sempre gostei do movimento e principalmente dos professores de Educação Física. Sentia admiração por eles serem diferentes dos de outras disciplinas, principalmente no modo de agir, de motivar, de tratar com seus alunos. Hoje já não vejo isso como um privilégio do professor de Educação Física, pois cruzei com colegas de outras disciplinas que fazem uma intervenção parecida.”

Quis saber mais sobre esta admiração aos professores de Educação Física e se isto teria relação com a escolha pela Educação Física como profissão.

“No Ensino Médio, troquei de escola e optei por não fazer as aulas de Educação Física e ficar somente nos treinamentos de basquete e handebol. O professor de basquete tinha todas as características que os professores do ensino básico também tinham em tratar o aluno, mas ele tinha algo a mais, aceitava no seu time de basquete os diferentes, os lentos, os mais gordinhos, os baixinhos e os fazia protagonistas nos times que montava. Tratava todos em igualdade de condições e isso fazia das aulas e dos treinos momentos bem especiais. Por isso, a ideia de Educação Física foi por gostar das aulas, dos treinos de handebol, basquete e atletismo no turno inverso de aula e por identificação com o professor de Educação Física do Ensino Médio.”

Sofia não participou de espaços políticos ao longo de sua formação escolar, como o Grêmio Estudantil, assim como não aceitou ser representante de turma, mesmo tendo sido votada.

“No Ensino Fundamental e no Ensino Médio nunca quis ser representante de turma, embora muitas vezes fosse votada. Achava que meu temperamento não condizia com a posição de líder que a turma precisava.”

A formação inicial da diretora foi realizada na UFRGS. Relata que as disciplinas e experiências de participar de projetos de pesquisa e extensão foram na área das disciplinas biológicas. Nossa formação inicial neste sentido, muito se aproxima. E ao lhe contar sobre minha formação acadêmica, ela me confessou de seu interesse em fazer o curso de fisioterapia.

“Sofia: Eu fiz algumas cadeiras da fisioterapia, e não tinha cadeiras no noturno. Como eu trabalhava 40 horas, não tinha como eu fazer todas as disciplinas. Não tinha como largar [o trabalho].” (EMEF DJ, Sofia, 20.08.2015)

A diretora fez uma reflexão muito interessante entre seu período como estagiária da graduação e como professora de Educação Física, identificando que a formação inicial está aquém da realidade dos professores nas escolas.

“Trabalhei de 1994 a 1996 na rede municipal de Madeiras, onde era muito tranquilo exercer a Educação Física, pois foi muito parecido com o estágio curricular feito na graduação, o que não era tranquilo era o ambiente de trabalho, sempre tenso e com uma relação de comando nada democrática. Em maio de 96 ingressei na Rede Municipal de Porto Alegre, na EMEF DJ, onde estou até hoje. As primeiras impressões foram assustadoras, alunos em situação de extrema pobreza, com uma grande distorção idade x série, dificuldades de aprendizagem e muita agressividade. Logo que cheguei minha formação parecia não responder a esse tipo de aluno e ao que a escola exigia. A escola estava ciclando e foi um período de muito estudo e isso me ajudou a entender um pouco aquela realidade totalmente desconhecida. Tínhamos assessoria da SMED e as áreas construía suas propostas de trabalho em cima de um complexo temático de onde saiam os conceitos e os conteúdos. Esses períodos de estudo foram benéficos porque nos fortalecia enquanto grupo, e nos dava um norte do que fazer na sala de aula”.

Compreendia que a motivação para dar aulas foi a certeza da escolha pela Educação Física e ser professora da rede pública. Logo qualquer dificuldade advinda da profissão aos poucos era superada em construções com o grupo de trabalho e buscando cursos de extensão ou especialização e nos vínculos construídos com os alunos. Ao relembrar o percurso quando dava aula na escola, relata um pouco mais sobre a sua relação com os alunos.

“E eu conseguia dar aula para eles tranquilamente assim, sem nenhum problema de indisciplina. Se vai ter aula no pátio, é aula no pátio, se vai ter aula na sala, vai ter aula na sala, se eu coloquei rede, eu coloquei, se não coloquei, não coloquei. Era muito tranquilo. Se tem que fazer alongamento antes, tem que fazer. Era muito tranquilo. Então é o que eu digo para as gurias [da equipe diretiva], como diretora eu sou uma boa professora, não sei se consigo cumprir todos aqueles objetivos que colocam para gente [no Caderno 9], mas eu acho que o ser humano que sai daqui, pelo menos quando passa por mim ele sai aprendendo alguma coisa. Nem que seja para vida.” (EMEF DJ, Sofia, 20.08.2015)

Ao analisar a sua experiência como professora de Educação Física ao longo de sua trajetória faz uma reflexão muito rica, pois acredita que o percurso dentro da equipe diretiva a fez lhe sentir ser formada em outra área de trabalho na escola, o CAT⁷².

“Sofia: Engraçado, mas hoje me sinto distante da Educação Física, foi gratificante durante a metade da minha carreira as aprendizagens feitas, as trocas e os vínculos construídos, mas essa outra metade em que fiquei na gestão me percebi mais como uma professora de CAT, aquela professora de séries iniciais que toma conta do seu aluno e de suas aprendizagens e que o enxerga de uma maneira menos fragmentada, meus interesses então se voltaram para a área da educação e seus autores como uma necessidade para intervir no contexto que estava/ estou inserida e nas minhas ações do dia a dia”.

Explicando-lhe qual era a minha intenção ao escolher três docentes de Educação Física para acompanhar no trabalho de campo, retomo sua opinião sobre como que e se a formação inicial em Educação Física auxilia o trabalho como diretor ou vice-diretor escolar.

⁷² Ser professor do antigo CAT significa ser autorizado para lecionar nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Se referia ao currículo por atividades, preconizado pela LDB 5692/71.

“Andressa: Mas Sofia, a ideia não é comparar. É ver a complexidade que é trabalhar nas escolas municipais, e o que a gente tem que enfrentar no dia-a-dia sem necessariamente ter uma formação inicial que contemple isso que a gente vê.

Sofia: Realmente. Não contempla nada do que a gente vive aqui. Nossa [pausa]. Essa parte do pedagógico, que as gurias viram [formadas em Pedagogia], sinceramente..., que elas viram direto na faculdade. Ele [o pedagógico] é muito complexo. Eu não fiz pedagogia, eu me sinto perdida sabe. Claro, com o tempo tu vais te apropriando. Mas tem momentos que eu poderia colaborar mais, mas me falta conhecimento. Até para dizer ‘Olha, quem sabe faz aquilo, ou isso [pausa]’. Mas, o tempo ensina.” (EMEF DJ, 26.08.2015)

Questionei-lhe sobre as dificuldades e facilidades na posição funcional de diretora e se estas se relacionam com formação inicial em Educação Física. E se existe algum incentivo ou assessoria por parte da SMED em oferecer uma formação continuada para os professores que estão na direção ou vice-direção.

“Sofia: As dificuldades e facilidades estão relacionadas à formação inicial de qualquer área de atuação, não só a Educação Física, enquanto professores não respondemos aos objetivos da escola e nem da nossa formação. Ao longo do tempo é que nos constituímos e nos justificamos através das práticas cotidianas e das formações continuadas. Somos professores em construção e não gestores e a Prefeitura de Porto Alegre não investe em formação continuada para gestores. Eu penso que participar da gestão é uma oportunidade de ampliar e aperfeiçoar os saberes já existentes num outro espaço que não o da sala de aula.

Andressa: E como vocês aprendem o que precisam orientar? Como proceder em determinadas situações na função de direção?

Sofia: A gente tem uma formação para direção, mas é muita coisa. Eles fazem dois dias de formação, para pegar o pedagógico, o administrativo, tudo. Mas ai não dá. Tu vais pegando com a prática mesmo.

Andressa: Só dois dias?

Sofia: Sim. Janeiro. Só que eu nunca fiz. Era sempre a diretora que ia. Como eu te falei, eu não queria ser diretora. Eu nunca quis. Por isso eu não ia. São dois dias inteiros, para pegar o financeiro, alguma coisa dos setores, do funcional, tudo. É para

pegar a burocracia. Geralmente a secretaria sabe dessas coisas, daí se tu não sabes pergunta para ela, ou liga para SMED que eles ajudam.” (EMEF DJ, 16.09.2015)

Seguimos dialogando sobre a continuidade do seu trabalho na escola. Indaguei se tinha interesse em voltar para a sala de aula ou seguir na equipe diretiva. E pedi que, se fosse possível, desse algumas dicas para os professores que estão se lançando a eleição de chapa para a direção e vice-direção.

“Minha expectativa em relação ao futuro é poder estar à disposição da comunidade escolar a que pertenço nas diversas funções que a escola oferece, me sinto a vontade para voltar a sala de aula, mas a possibilidade da reeleição também tem que ser considerada, já que em 2016 tem eleições para diretores na Rede Municipal. Seja qual for a escolha, há a necessidade de ter tempo para estudos e trocas que possam me fazer articular melhor os saberes que envolvem a docência e a gestão [se a opção for pela reeleição]. Eu penso que todo professor deveria passar por essas diversas funções existentes no ambiente escolar, porque essas experiências ampliam teu conhecimento e isso faz diferença no teu fazer pedagógico. Não daria dicas, nem conselhos, a rede municipal é muito complexa, cada escola e suas comunidades tem suas próprias particularidades sempre muito dinâmicas que não permitem “receitas”. Quando me candidatei a primeira vez, recebi um conselho de uma colega de espanhol que me disse: ‘Sofia, na direção nunca esqueça a professora de Educação Física que tu és, tuas lutas, tuas dores, teus amores, que isso, no sentido profissional, direcione tuas escolhas’. Essa fala, realizada de maneira subjetiva, muitas vezes, foi um norte na minha tomada de decisões na gestão, porque ter começado em Madeiras, com uma diretora indicada pelo prefeito local e com atitudes arbitrarias em relação ao grupo de professores me fez sempre buscar a democratização das relações, o diálogo e o pertencer a comunidade que trabalho. Mas ressalto de novo, foi e é válido na realidade que eu estou inserida.

Andressa: E tu acreditas que os professores compreendem a complexidade que é ser diretor ou vice-diretor?

Sofia: Eles [os professores da escola] acreditam no professor que tu és. Porque quando tu mudas de função, isso aqui é só uma função [direção], tu não podes esquecer o professor que tu és. O que não me servia quando eu estava ali na sala dos professores, também não me serve agora, mas eu tenho que mediar algumas coisas e

tenho que falar para o grupo. A SMED está me exigindo isso, e a gente quer aquilo, e eu que vou ter que mediar. Tu não podes perder a transparência, não pode esquecer quem tu era. Eu sempre falo para as gurias. Se tu não gostavas de receber teu horário em cima da hora, tu não podes fazer isso. Isso gera desconforto. Isso é uma coisa que eu não perdi. Tudo que me incomodava eu continuo me incomodando aqui. E transparência é uma palavra que tu tem que ter sempre. Eles têm que saber o que tu pensa sempre.”

A diretora Sofia ao longo de sua formação escolar e acadêmica não se envolveu com atividades em espaços políticos. Fez sua formação voltada para as áreas biológicas da Educação Física. Porém, o trabalho docente nas escolas mostrou-lhe outras possibilidades de trabalho dentro da escola. Implicada com a história da comunidade escolar sentiu-se motivada em fazer este “movimento” de compor a equipe diretiva da escola.

Início a análise e a discussão sobre os processos formativos dos colaboradores, com uma reflexão de Freire.

(...) ninguém nasce feito, que ninguém nasce marcado para ser isto ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isto ou aquilo. ‘Somos programados, mas, para aprender’. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social. (FREIRE, 2000, p. 104)

Estudar como os sujeitos significam suas experiências e como dão forma a sua trajetória profissional é algo que vem sendo amplamente incentivado nos estudos sobre a formação profissional de professores. “Como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados”, conduz as diversas possibilidades de formação “pela história do outro” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371). Saberes, experiências e subjetividades compõe as histórias singulares e plurais que os professores produzem ao longo das suas trajetórias pessoais e profissionais. Estas são as bases de formação, de significação e da práxis pedagógica no fazer diário do trabalhador docente.

O trabalho docente realizado nas escolas é fruto de uma soma de diversas experiências formativas, que corroboram de diferentes maneiras para suas significações. Interação e reação, ressignificam experiências e assim, constroem e adquirem saberes que influenciam e são influenciados por seu trabalho docente, em busca de realizar suas

perspectivas a partir dele, frente aos desafios e demandas que a posição funcional lhes exige.

Tardif (2013) enaltece a concepção de que os saberes dos professores estão relacionados com a pessoa, com a identidade, com as experiências de vida e com sua história profissional. Acredita que estes saberes “servem de base para o ensino” (pg. 103), são fontes de aquisição de conhecimento, pois fundamentam a prática pedagógica por serem existenciais (o professor pensa com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida), sociais (pois são provenientes de diversas fontes como família, escola, universidade) e pragmáticos (são interativos; dependem da situação e da função e utilidade que o professor o dá).

O professor é exigido através de diferentes fontes de interesse (salário, leis, concurso público, cobrança social, resultados em avaliações externas) seu envolvimento com o objeto e o objetivo de trabalho. Como este objeto não é algo passivo, mas reage ativamente à ação do educador, o trabalho docente é visto como a interação entre sujeitos e seus elementos culturais que compõe suas personalidades (valores, crenças, emoções visões de mundo). Nesta compreensão, ele oferece condições para que seu aluno queira aprender, perspectivando sua formação como cidadão. Todavia recebe a reação de sua ação, tendo os alunos como sujeito (PARO, 2015). Este processo perpassa a singularidade do professor em seu trabalho pedagógico, independente da posição funcional que esteja ocupando. Isto porque a natureza desta exigência faz com que se envolva pessoal e politicamente com seu objeto de trabalho.

De forma geral, foi possível identificar a partir das narrativas formativas dos três colaboradores, elementos que compuseram suas trajetórias pré-profissionais e de carreira (TARDIF, 2013). A partir de então, analiso cada fase destas trajetórias, elencando pontos de maior discussão e relação com o objetivo específico deste capítulo que é: compreender como os processos formativos contribuem e interferem na significação desta transição de posição funcional e no trabalho como diretor ou vice-diretor.

4.2.2 Formação pessoal e escolar

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. Na verdade não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem. (FREIRE, 2000, p. 79-80)

Este assunto, formação pessoal e escolar, não é algo em que no primeiro contato entre pessoas desconhecidas (como por exemplo, entre colaboradores e a pesquisadora) seja o primeiro a ser escolhido para ser referido ou refletido. Para tal aprofundamento e recordação desta fase, foi necessário construir uma relação de proximidade pessoal e profissional, pois exige confiança por parte do colaborador e respeito de minha parte como pesquisadora.

Os três docentes acompanhados foram muito receptivos em suas escolas, aceitando participar da pesquisa logo que ouviram, na negociação de acesso, minhas intenções e procedimentos de trabalho de campo no qual participariam por um longo período de tempo. Construímos uma relação salutar que tornou o trabalho de campo agradável e de aprendizado mútuo. Todavia, os elementos que compõem o debate sobre a formação pessoal (família, ambiente de vida, socialização primária) começaram a fazer parte dos diálogos somente após três meses de trabalho de campo ou então na entrevista.

Apenas o diretor Daniel relata que a admiração por esportes é advinda de uma inspiração familiar (seu pai). Nos relatos dos três colaboradores, a aproximação pela disciplina de Educação Física começou desde a formação escolar. E nenhum deles relata que o desejo ou inspiração por alguma posição funcional na equipe diretiva esteja relacionada à formação familiar. Daniel inclusive relata que o que seus pais conhecem sobre política (partidária), foi devido a iniciativas de debate próprias dele. Início as análises já evidenciando elementos das trajetórias pessoais que as configuram como únicas e mostram a singularidade de cada docente.

A singularidade do fazer docente, que segundo Josso (2007) é a dimensão pessoal do trabalho está presente quando o sujeito se despoja de elementos sociais e

culturais, para mostrar com o que realmente se implica e o que lhe toca, num sentido simbólico. Portanto, algumas narrativas e observações das ações realizadas durante o período de trabalho de campo me levam a crer que estão relacionadas às compreensões subjetivas de seu papel na organização escolar do que somente às atribuições descritas no Caderno 9 (SMED, 1999).

Um exemplo desta singularidade é quando a diretora Sofia relata não ser ela a responsável por aplicar as penalidades disciplinares previstas em lei aos professores, mas a SMED informa que sim. Mesmo sendo uma atribuição da posição funcional prevista no Caderno 9 (1999), Sofia não se sente confortável em realizar esta atribuição. Paro (2015) também identificou no relato de uma colaboradora diretora este desconforto ao realizar alguma penalização. Compreendo então que seja uma questão pessoal que se sobrepõe a necessidade ou a atribuição referente a posição funcional assumida.

Outro exemplo da singularidade do fazer docente na posição de diretor escolar é a compreensão de Daniel quanto ao foco de suas ações. Ao se comparar com outros diretores com formação inicial em Educação Física que conhece, ele é o único diretor que prioriza e incentiva nas ações, investimentos e propostas o esporte e a dança, em espaços para além das aulas de Educação Física curriculares. Relata com pesar sobre este tema, mostrando não compreender o porquê que os outros docentes não utilizam desta “oportunidade” de estar na direção escolar e valorizar as possibilidades de trabalho da Educação Física na escola. Analisando sob outro ponto de vista, ele é o único dos três colaboradores que almejava ser jogador profissional de futebol. E talvez aí esteja o motivo de valorizar (ou supervalorizar) o esporte em detrimento, inclusive, de outros conteúdos e conhecimentos da disciplina. O seu período formativo escolar lhe deixou marcas (frustração de não ter sido jogador profissional de futebol), que não deseja para os alunos da escola. Suas convicções político pedagógicas compreendem a Educação Física enquanto disciplina compromissada com a construção de oportunidades para os alunos ampliarem sua autoestima e conhecimento sobre as diversas áreas da Educação Física como prática de lazer e interação social. Ao menos enquanto estiver na posição funcional como diretor, relata que seguirá estimulando e criando espaços para a participação dos alunos dos projetos esportivos e saídas para torneios e competições escolares.

Por outro lado, a compreensão da formação escolar foi um período temporal que proporcionou um primeiro contato com uma aproximação afetiva pela Educação Física.

Segundo Tardif (2013) os vestígios da socialização escolar (pré-profissionais) estão marcados na memória por qualidades desejáveis e indesejáveis dos seus antigos professores, por experiências que estão imersos (pelo menos 12 anos) mesmo antes de começarem a trabalhar na escola. Os colaboradores relembram de professores que os incentivaram e foram exemplos a serem seguidos, auxiliando assim na escolha pela Educação Física como profissão. Portanto as experiências escolares, principalmente, orientam os investimentos e ações dos colaboradores, realizadas posteriormente ao longo do percurso formativo universitário e no próprio trabalho realizado como professor de Educação Física.

A formação docente está envolvida com as experiências desde a infância. Paro (2015) salienta que já na infância é possível que as experiências também auxiliem na formação política, pois ao participarem ativamente das decisões político e pedagógico da escola, como por exemplo, nos Grêmios Estudantis, os alunos são compreendidos enquanto sujeitos, portadores de opiniões onde suas subjetividades sendo respeitadas.

A participação de estudantes no Grêmio Estudantil de sua escola está assegurada por lei (Lei 7.398/85), em instituições escolares de Ensino Fundamental e Médio. Objetiva oportunizar aos estudantes escolhidos por meio de votação, a representação dos interesses culturais, educacionais, esportivos e sociais dos estudantes secundaristas. Portanto, representa uma experiência democrática desde o período formativo escolar, sendo enriquecedora para a construção da sua formação política.

Pude identificar que este convite a narrar-se possibilitou a Olga uma reflexão sobre uma possível relação entre suas experiências no GE, no DA da Educação Física e sua prática atual como vice-diretora. Percebe que existe um sentimento de dualidade entre os que fazem parte destas organizações políticas e os que estão do “lado oposto”, ou seja, todas as pessoas votantes. E esta dualidade por vezes pode dificultar as efetivações de planejamentos e ações, pois tanto quem foi eleito quanto quem os elegeu não compreendem o papel destas posições políticas.

Refletindo sobre as três realidades acompanhadas, isto significa que, apesar dos três colaboradores terem passado pelo procedimento de seleção democrática para assumir a direção ou vice-direção através de eleição, o processo de democratização das ações demanda uma conscientização política das diferentes instâncias de representatividade, de todos os envolvidos, que pode ou deveria começar ao longo da formação escolar.

Entendo que as experiências pré-profissionais não acontecem em “terrenos neutros”, e estão relacionados à temporalidade, ao trabalho e à aprendizagem, como sugerido por Tardif (2013b). Isto porque as personalidades dos colaboradores também são resultados do processo formativo escolar, pois podem se manifestar depois do período de escolaridade. Como foi o que aconteceu com a diretora Sofia, onde não quis ser representante de turma, durante a formação escolar, e hoje já possui mais de 6 anos de experiência dentro da equipe diretiva.

Os colaboradores relatam nas suas narrativas possibilidades de aproximação entre as experiências vividas no percurso escolar e a construção dos saberes profissionais, desde a escolha pela área de trabalho até, em certa medida, pela mudança de posição funcional.

Esta tomada de decisão não ocorre no plano concreto do trabalho, como se este fosse independente do indivíduo, mas interfere no e sofre influências do plano pessoal, na medida em cada pessoa, ao decidir, vai se escolhendo a si mesma e, deste modo, realizando o seu trabalho. (WERLE, 2001, p. 157)

Ao refletir sobre a opção pela Educação Física como formação profissional é possível identificar que guardam relação com as experiências ao longo do processo formativo escolar. Porém, a escolha pela mudança de posição funcional revela um processo de mudança, um “movimento” possível e assegurado por lei, que pode estar relacionado a outros elementos advindos da cultura escolar e da própria experiência de trabalho, que é singular.

O trabalho docente por ser fundamentalmente singular, interativo e dinâmico exige do professor a reativação de saberes existenciais e sociais adquiridos ao longo do processo formativo pessoal e escolar, relacionados ao seu modo de agir, sua identidade, suas habilidades e seus limites pessoais. E estes estão relacionados à significação que os docentes dão e se embasam para a sua prática.

Portanto, foi possível compreender que a paixão e admiração pela Educação Física advêm de seus percursos formativos escolares, de forma unânime. As duas colaboradoras relembram com muito apreço de seus professores de Educação Física daquela época. Apesar de se formarem em períodos históricos, cidades e em instituições diferentes, o envolvimento com questões políticas para além das disciplinas foi notório. E que as escolhas por determinadas ações e prioridades, principalmente do diretor

Daniel, estão relacionadas a experiências ocorridas ao longo do período formativo escolar.

4.2.3 Formação inicial acadêmica

Este período obrigatório na vida de um futuro professor tem a função de qualificar, instrumentalizar e proporcionar aos estudantes futuros profissionais um ambiente com tempos e espaços de reflexão e ampliação de conhecimentos sobre a área escolhida. Não pretendo nesta seção fazer uma análise e crítica aos currículos das graduações, principalmente de Educação Física, mas objetivo, a partir das análises dos colaboradores, compreender como o percurso de formação inicial em Educação Física contribuiu e interfere na significação desta transição de posição funcional e no trabalho como diretor ou vice-diretor.

O processo formativo acadêmico para a atuação na gestão escolar ainda é controverso e com muitos debates (SOUZA, 2008; GRIGOLI, *et al*, 2010; PARO, 2015; SILVA JÚNIOR, GARIGLIO, 2014). Os autores têm encontrado em suas pesquisas grandes críticas sobre a formação dos diretores e vice-diretores, fazendo com que assumam estas posições sem reflexão e compreensão das atribuições e potencialidades destas posições funcionais na organização da escola. Indicam que novas pesquisas sejam realizadas diretamente com diretor, em seu cotidiano, para acompanhar e refletir com ele sobre o seu processo formativo acadêmico e seu papel e influencia no desenvolvimento de seu trabalho na gestão escolar.

A vice-diretora Olga inicialmente não escolheu o curso de Educação Física, porém após conhecer o ginásio e o currículo do curso, optou pela troca. Deu seguimento nas disciplinas, sendo monitora de uma disciplina esportiva, por uma aproximação já do período escolar, por ter sido jogadora. Também entrou para o time de futsal da universidade. Resumidamente, fez seu percurso formativo curricular e extracurricular voltado para as disciplinas esportivas.

Diferentemente de Olga, Sofia trilhou outra possibilidade de intervenção dentro da Educação Física que é a área das disciplinas biodinâmicas (fisiologia do exercício, cinesiologia, musculação), participando de projetos de pesquisa e de extensão que tinham como ambiente de trabalho a academia.

Daniel, apesar de admirar o esporte e ter sido atleta durante a escolarização no Ensino Fundamental, não relata ter se envolvido com atividades acadêmicas extracurriculares, como monitoria ou em projetos de pesquisa.

Analisando os três percursos docentes, entendo que a identificação com a disciplina de Educação Física do período escolar mostrou algumas possibilidades de trabalho (área esportiva e de academia). Ao longo da graduação foram tomando ciência das outras áreas de atuação profissional, expandindo suas compreensões sobre a Educação Física no mundo do trabalho.

Todavia, Gatti (2013) faz uma crítica aos cursos de licenciatura, pois estas graduações estão aquém das necessidades vividas nas escolas. Assim, os recém-formados, quando chegam às escolas, encontram um local de trabalho muito diferente e complexo do que tiveram chance de conhecer ao longo da graduação. Acredita que os cursos de formação inicial são superficiais e que não podem ser considerados suficientes para a prática profissional futura. De fato, os três docentes entendem que o percurso formativo ao longo da formação inicial não deu subsídio para a prática pedagógica, tanto em sala de aula, quanto na equipe diretiva. Daniel ainda salienta que a formação inicial serviu apenas para “pegar o diploma”.

Paro (2015) em sua pesquisa, também identificou no relato de uma colaboradora diretora (com formação em Pedagogia, e docente de uma escola municipal de São Paulo) que os conhecimentos (habilidades e competência) sobre administração não são contemplados nas disciplinas dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Ela acredita tanto na falta de conteúdos, quanto de estágios. Todavia, a partir do relato desta diretora, o autor em sua pesquisa faz uma crítica quanto ao seu posicionamento. Compreende que a formação inicial não pode ser o alvo de toda a esperança e expectativa da formação docente. Ressalta que ao longo do percurso formativo escolar, do professor, é o período onde mais aprendizados ocorrerão quanto à formação de sua personalidade, devido às experiências vividas autoritárias ou democráticas. Assim como outras experiências formativas ao longo do percurso formativo acadêmico.

Seguindo a reflexão sobre as possibilidades formativas dentro da formação acadêmica, analiso a participação de dois colaboradores em espaços políticos estudantis, como o DA. Olga e Daniel participaram ativamente do órgão político estudantil de suas instituições de ensino, o DA e o DCE, respectivamente.

Estes espaços políticos fazem parte do convívio da cultura acadêmica, onde são considerados por Gatti (2013) como uma possibilidade de socialização cultural não desprezível (ao fazer uma crítica aos cursos de graduação em EAD). Todavia, o preconceito narrado por sua professora de anatomia, ao ingressar como presidente da equipe representativa do DA, experienciado pela vice-diretora é algo que não pode ser desconsiderado, ainda mais por ter vindo de sua professora de graduação. Ao escolher o desafio proposto por outro professor de abrir o DA do curso de Educação Física compreendia esta iniciativa como algo importante para sua formação e para o curso de modo geral. Porém, sua atitude e escolha foi vista pela sua professora de anatomia, como uma perda de tempo e de uma aluna estudiosa. Ela entendia que o DA era um espaço para organizar festas, e não entendia o potencial político, através da organização de debates e discussões sobre o currículo do curso e a identidade do curso daquela IES, no qual Olga se identificava. Lembrando que o currículo carrega tensões que atravessam o seu entendimento, pondo em jogo diferentes representações do que deve compor um currículo de formação de professores.

Para Silva (2009a) o engajamento de estudantes universitários e professores formados em movimentos estudantis, lutas sindicais e da categoria são possibilidades de se adquirir formação política. Assim como a participação de Daniel em um partido político, pois amplia sua compreensão das relações econômicas e legais, travadas ao longo da construção da categoria e da luta de classes.

Se tratando das disciplinas obrigatórias, nenhum colaborador relatou que alguma tenha influenciado na sua formação ou mudou a sua forma de compreender a Educação Física e suas possibilidades de trabalho na escola, como por exemplo, na gestão escolar.

Os estágios curriculares apesar de aparecerem nos relatos de forma tangencial são analisados justamente nesta falta de influencia sobre a formação dos três colaboradores. Compreendo os estágios como experiências ricas em oportunidades de serem exploradas pelos professores e estagiários, pois é o mais próximo possível, ainda na graduação e enquanto disciplina obrigatória, de experiências do cotidiano profissional futuro.

Molina Neto, Frizzo e Silva (2013) a partir de suas disciplinas de estágio curricular ministradas no IES ESEF/UFRGS se mostram preocupados com a pouca prática e desvalorização da autocrítica, por parte dos estagiários. Algo muito próximo do relatado por Daniel, quando recorda das experiências ao longo da graduação de

ministrar alguma aula prática para seus colegas. Existindo a pactuação de reagir e interagir sem conflitos, os próprios colegas boicotam a oportunidade de refletirem sobre sua prática futura e de relacionarem o conhecimento prévio com o conhecimento da experiência. Portanto, existe uma crítica a formação inicial quanto a ineficiência de construção de valores profissionais, que não é procedente, visto também a desvalorização dos próprios graduandos frente às experiências proporcionadas. Todavia, uma experiência de ministrar aula para os colegas de graduação e para alunos de escola tem uma grande diferença. A inserção na cultura escolar é, incomparavelmente, muito mais enriquecedora em nível de formação inicial do que aulas ministradas para seus colegas.

Finalizando a análise sobre a formação inicial em Educação Física e a relação com o trabalho dos docentes na direção ou vice-direção quero ressaltar a fala do diretor Daniel. Ele salienta que as duas influências e colaborações da sua formação inicial na sua atuação é a proximidade com os alunos devido levarem em jogos esportivos (e isso o ajudou para ser eleito - popularidade) e facilidade em montar campeonatos esportivos e eventos festivos culturais internos que um diretor com qualquer outra formação inicial supostamente não teria.

Sobre este debate, Ball (1987) encontrou uma pesquisa muito significativa sobre a formação inicial dos diretores, escrito por Hilsum e Start (1974). Ele relata que os professores formados nas disciplinas acadêmicas, como História (9,9% de chance), Física (6,3%), Francês (no caso do Brasil, seriam os professores da disciplina de Português, com 5,4%) e Matemática (4,3%) tem mais chances de serem promovidos à posição funcional de diretor do que professores com a formação em Artes (2%) ou Educação Física (0,5%). Os autores identificaram a partir de relatos que tal estimativa é um reflexo da desvalorização dos professores quanto ao desempenho do aluno nestas disciplinas, e a desvalorização dos conhecimentos dos professores destas disciplinas oferecidos para a formação dos alunos.

Estes dados podem ser comparados com a realidade das três escolas participantes desta pesquisa. Nas últimas três eleições para a seleção de diretores e vice-diretores, estas posições funcionais foram compostas por professores com as seguintes formações: Artes, Pedagogia e Educação Física. Atualmente na soma das três escolas, totalizam 8 docentes nestas posições funcionais, onde 3 tem formação em Artes, 2 em

Pedagogia e 3 em Educação Física. Os dados das três escolas é o oposto do encontrado por Hilsum e Start (1974).

Em minha análise, compreendo primeiramente que o procedimento democrático de eleição, horizontalizou as possíveis hierarquias disciplinares para a eleição dos candidatos a direção e vice-direção, pelo menos nos contextos das três escolas. Segundo, a formação inicial não se relaciona de forma direta com as intenções, comprometimento e envolvimento com as questões políticas, pedagógicas, culturais e sociais da escola e da comunidade escolar. E terceiro, como já analisado em outro capítulo desta dissertação, existem outros elementos presentes na cultura escolar que influenciam na escolha do diretor ou vice-diretor escolar, que vão para além de sua formação.

Outra reflexão interessante realizada por Ball (1987) está relacionada ao estilo de liderança. Seria a forma como cada docente na posição funcional que se encontra dentro da equipe diretiva e dentro de seu contexto social, político, cultural e pedagógico reage frente aos problemas, as pressões e expectativas sobre as funções da direção. Os estilos de liderança são para Ball (1987) a justaposição entre as responsabilidades da posição funcional e a identidade pessoal e profissional em prol de um propósito comum dentro da instituição. Portanto, o estilo de liderança é compreendido na sua relação com a formação continuada no próprio local de trabalho e através do próprio trabalho, o qual será discutido a seguir.

4.2.4 Formação continuada

A escola e a gestão escolar são elementos influenciadores no processo de formação continuada dando “movimento” a este processo. São influenciadoras a medida que sensibilizam e implicam o docente para que na sua prática pedagógica consiga dar conta das necessidades da escola, a partir de suas próprias compreensões⁷³ e convicções sobre sua ação.

Isto significa que a formação continuada vislumbra a formação do professor não como um sujeito isolado, mas sim inserido em um contexto, em um corpo profissional e

⁷³ Para Nóvoa (2002) o “professor tem que possuir certos saberes, mas sobretudo tem que os compreender de modo a poder intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os”. Para tal, ele cria, critica e reflete sobre sua prática cotidiana.

em uma organização escolar (NÓVOA, 2002). Leva em consideração a compreensão do professor como um sujeito com saberes experienciais anteriores onde são construídos e constantemente reinventados frente ao contexto de trabalho e as novas experiências como de diretor ou vice-diretor.

Os três colaboradores relatam não ter uma formação acadêmica voltada para a área da gestão escolar. A formação para exercer a posição funcional, na qual estão atualmente, tem como embasamento a própria experiência profissional vivida na escola, ao longo dos anos de magistério e os erros e acertos dos gestores anteriores, assim como de suas próprias escolhas dentro da gestão escolar. O conhecimento tácito da gestão escolar mostrasse em construção com a prática cotidiana, mostrando que não há, ou não parece haver segundo as narrativas, um conjunto padrão de conhecimentos para a gestão escolar, assim como não assinalam a intenção de realizar uma formação específica.

Os docentes utilizam a expressão “intuição” para explicar de onde vem a inspiração para a tomada de decisões e ações. Corroborando com a análise, Paro (2015) reconhece que o conhecimento específico que “mais importa ao diretor” além da sua qualificação específica para o concurso prestado, “é aprendido na própria prática diretiva na escola” (p. 117). O autor faz uma crítica à formação continuada institucional formal, pois relata existir uma valorização desta forma apenas para atingir uma pontuação na carreira profissional. Afirma que estas formações estão “distantes dos problemas que os diretores enfrentam em seu dia a dia” (p. 113). Isto foi identificado no percurso formativo dos três colaboradores e em algumas falas. Inclusive quando questionados sobre o interesse em fazer alguma formação continuada institucional, relatam tentativas e desejo de seguir estudando dentro da área específica da Educação Física, e não sobre gestão escolar.

Souza (2008) nos elucida que a partir da legalização da seleção dos diretores por eleição, a função técnica deixou de ser o foco de exigências, e o diretor passou a ser valorizado como professor, em uma posição funcional eminentemente política. Enaltece que apesar das expectativas nestes cursos seja de sanar as dúvidas e auxiliar no dia a dia escolar, não seria através destes que os dirigentes escolares construiriam qualidades de um sujeito político, como disposição ao diálogo e à democracia.

Compreendo assim, que a formação continuada que tem auxiliado os colaboradores a resolverem suas demandas é realizada com o próprio trabalho, pois é nele que o docente encontra possibilidade de problematização e reflexão com seus

pares. Para os colaboradores o dia a dia na escola é o espaço onde mais aprendem. É no fazer da própria posição funcional que vão construindo conhecimentos e saberes sobre a mesma.

O conhecimento⁷⁴ é a peça chave para a base da formação e diz respeito as nossas identidades, pois é a partir delas que se constroem nossas percepções e comportamentos sociais (MONTEIRO; MOTTA, 2013). Assim, as experiências docentes acompanhadas ao longo do trabalho de campo e a partilha de saberes produziram conhecimentos, tanto para a pesquisadora quanto para os protagonistas da ação, produziram uma pluralidade de informações que não puderam ser contempladas na íntegra neste trabalho.

Diehl (2009) considera a escola como um espaço de produção de conhecimento. Os colaboradores de sua pesquisa relataram que a presença da pesquisadora nas aulas de Educação Física destes professores e o diálogo reflexivo que eles tinham com a mesma levaram-nos à postura reflexiva sobre suas práticas e suas concepções de escola e de ensino. Sendo assim, a pesquisa pode “contribuir para a transformação da ação pedagógica dos docentes”, assim como “construir novos conhecimentos teóricos para a área de Educação Física” (p. 208). O mesmo aconteceu na presente pesquisa, onde os três colaboradores relatam nunca terem pensado pelo menos dentro da perspectiva que a pesquisa convida, na relação da formação inicial e o trabalho na direção ou vice-direção escolar.

“Olga: Eu nunca pensei nessa relação da Educação Física com a gestão escolar.” (EMEF MC, 10.08.2015)

“Daniel: Eu nunca parei para pensar nisso (...). Eu tenho algumas explicações, mas de senso comum aqui. Várias pessoas me falaram que era a ‘máfia do tênis’. Antigamente eles falavam que era a ‘máfia da polchete’. No tempo da polchete.” (EMEF BREAK DANCE, 13.08.2015)

“Daniel: Não. Na verdade aquilo lá [formação inicial] é só para tu pegar o diploma e poder trabalhar. (...) O reconhecimento da escola pelo esporte, é da faculdade.” (EMEF BREAK DANCE, 21.07.2015)

“Sofia: Realmente. [A formação inicial em Educação Física] Não contempla nada do que a gente vive aqui [na gestão escolar].” (EMEF DJ, 26.08.2015)

⁷⁴ Para Monteiro e Motta (2013) o conhecimento é a representação de nossas experiências.

“Sofia: Antes da tua pesquisa eu não tinha parado para pensar nisso. A demanda vem e tu tem que responder. Mas essa coisa de se movimentar, é da nossa área. O movimento tem que estar presente. Eu acho que o diretor tem que estar disponível, não dá para ser aquele que fica na sua sala.” (EMEF DJ, 26.01.2016)

Dentro da reflexão sobre a formação continuada ocorrida no próprio local de trabalho, compreendo que a instituição escolar é um ambiente instável e complexo. Portanto, as próprias experiências na posição funcional de diretor ou vice-diretor escolar servem como base formativa para o trabalho. E isto foi possível identificar no percurso formativo dos três colaboradores. Os três relatam que o maior aprendizado sobre gestão escolar, suas atribuições, as potencialidades e limites foi realizado ao longo do período nesta posição funcional. Isto porque a posição lhe exige uma “leitura”, um “estudo” da escola e de sua organização, onde somente no fazer diário lhes proporciona tais experiências formativas. Sendo assim, relatam que suas ações estão baseadas na própria intuição, no próprio instinto ou por bom senso.

Corroborando, Souza (2008) analisa esta questão a partir de diferentes autores. Todos compreendem que o conhecimento não pode ser universalizado, não são transponíveis para todas as realidades escolares. Deve ser levado em consideração as especificidades da cultura escolar, quem são os sujeitos que compõe a comunidade escolar, quais as demandas sociais e pedagógicas.

Já, Silva Júnior e Gariglio (2014) fazem uma crítica à compreensão de que as habilidades necessárias para a prática docente estejam relacionadas somente ao bom senso, à intuição, à experiência e à cultura. Isto prejudica a compreensão da complexidade do fazer, independente da posição funcional que ocupe. É como voltássemos no tempo onde o ensino ficava restrito a saberes vocacionais, desmerecendo a construção profissional da carreira docente.

Entendo os relatos dos colaboradores como críticas, pois identificam que não dão conta de todas as atribuições e demandas, principalmente burocráticas que a SMED solicita. Segundo suas narrativas, a mantenedora não os assessora, não dá subsídios formativos institucionais e nem tempo/espço dentro da própria carga horária de trabalho para ampliarem seus conhecimentos científicos na área da gestão. Sendo assim, a fonte de conhecimento se restringe ao cotidiano.

A diretora Sofia relatou no dia em que voltei para conversarmos sobre a pesquisa, já em 2016, que tem interesse em seguir na gestão escolar e irá se

recandidatar. E pede meu auxílio para sugerir autores e leituras dirigidas que a ajude na compreensão das possibilidades de intervenção da equipe diretiva como um todo, e mais especificamente da direção escolar. Percebeu, ao longo do trabalho de campo, que mesmo não se identificando inicialmente com a posição de diretora (pois só tinha experiência como vice-diretora), reconheceu o desejo de conhecer mais sobre gestão escolar e fazer mais pela escola. Para isso, identificou que precisa aumentar seus conhecimentos sobre gestão escolar, para assim descobrir as possibilidades e potencialidades da posição funcional para a organização da escola.

O processo de transição de posição funcional pode acontecer, como foi o caso da professora Sofia e da Olga, de modo sutil, não linear, de modo não intencional. Ao longo de sua trajetória profissional as professoras encontraram espaço e compatibilidade das suas ações com a demanda da escola naquele período, desejando assim, outra posição funcional. Corroborando com esta análise Bolívar, Domingo, Fernández (2001) entendem que nossas escolhas estão ancoradas em um contexto e em um momento temporal, portanto as “vidas mudam com o tempo” (p. 22).

Sobre o relato de Olga quanto ao processo de mudança de posição funcional o primeiro ponto que saliento, de sua fala, é a aula Educação Física. Ao lembrar da época que dava aula, sua expressão corporal modificou-se nitidamente, mostrando o quanto lhe era caro aquela época. A dimensão emotiva da narrativa exemplificou para mim que foram momentos que ficaram em sua memória e são lembrados com muita intensidade e carinho. Entendo que sua narrativa possibilitou reconstruir os contextos dos acontecimentos retrospectivamente até que chegasse a vice-direção atualmente.

Wittizorecki (2009b) aprofunda esta compreensão entendendo que narrar-se, para o sujeito, pode representar um “intenso exercício formativo” (p. 94) e para o pesquisador, uma oportunidade de se modificar, aprender, se reconstruir, se reconhecer. O autor então considera que ao escolher esta forma de produção de conhecimento, o pesquisador assume uma postura política. Pois ao “pensar na relação que se estabelece com o outro” (p. 95), o pesquisador se apresenta como aprendente, valorizando a prática artesanal, comprometida, implicada e singular no qual os colaboradores desenvolveram seu trabalho.

O sentido político pode conferir ao professor a possibilidade de reposicionar seu desejo, de identificar o que o move e o que o impossibilita, de reconhecer também em si e não somente fora de si, as possibilidades de recriação, de reinvenção, de negação, de resistência, das condições e circunstâncias que o ajudam ou o inviabilizam. (p. 95)

Dentro desta reflexão, o segundo ponto que quero destacar de seu relato é a resistência que ela apresentou de sair da docência e assumir toda sua carga horária na orientação escolar. Entendo que ela não desejava a troca de posição funcional. Todavia, de alguma forma ela foi se tornando desejosa por esta posição funcional. Auxiliando na reflexão, Pérez Gómez (1998) faz uma relação dialógica entre a perspectiva de mudança de um contexto e o desejo de fazer tal mudança.

As perspectivas utópicas são convenientes porque entranham a necessidade de por à prova e à vontade de modificar, o próprio espaço em que se encontra. Em outras palavras, são as perspectivas do desejo. O pior que poderia ocorrer seria aceitar uma sociedade e uma vida sem desejo. O desejo sempre implica uma tensão entre o espaço que habitas e um espaço eventual que se projeta na tua mente e em tua sensibilidade”. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.55).

Lançando mão de ações isoladas ou coletivas, suas relações político-pedagógicas com colegas de diferentes ciclos, de diferentes áreas, fazia com que conseguissem transitar em diferentes núcleos de agrupamento, se “movimentando” dentro da micropolítica da escola. Porém, ao assumir a posição funcional de diretor ou vice-diretor, os colaboradores percebem que estão numa posição de visibilidade, onde seus desejos e perspectivas são alvo de críticas.

Inevitavelmente ao trabalhar, ao intervir, ao influenciar e ser influenciado por situações ou pessoas, nos colocamos a disposição da crítica. Freire (2000) sugere que todos tem o direito de criticar, todavia, tem o dever ético de não faltar com a verdade e de criticar o que de fato conhecemos. Nesta reflexão entendo a necessidade da alternância no exercício da representatividade realizada pelos componentes da equipe diretiva. Assim, cada professor além de contribuir para a escola com seus conhecimentos e saberes singulares, compreenderia a partir de outro olhar como é a rotina intensa e complexa do diretor e vice-diretor.

Olga, Sofia e outros colaboradores privilegiados, relatam a importância para a escola e para a trajetória profissional de todos os docentes, em algum momento assumirem uma posição funcional dentro da equipe diretiva. Isto amplia a compreensão da organização escolar, fazendo também com que julgassem menos o trabalho dos

professores nestas posições. A troca de posição funcional poderia também ampliar o envolvimento de outros professores com as famílias dos alunos e o relacionamento com os colegas, assim como a possibilidade de ter novas responsabilidades com a instituição escolar.

A alternância no exercício da representatividade escolar, na direção e vice-direção, está garantida por lei (Caderno 9, LEI Nº 7365/93, DECRETO Nº 11.295 e DECRETO Nº 12.116). Freire (2000) ressaltava que esta possibilidade de alternância também confere o caráter democrático da gestão escolar e que se faz necessário a aprendizagem urgente de lidar com os instrumentos de poder (eleições para compor o CE, eleições de diretores e vice-diretores, eleição dos representantes dos setores pedagógicos, reuniões pedagógicas, construção do PPP e do Regimento Escolar, por exemplo).

Mesmo compreendendo esta possibilidade e valor para a escola de alternância de representatividade, os diretores Sofia e Daniel irão se recandidatar na próxima eleição de diretores, compreendendo o período de gestão de 2017 à 2019. A vice-diretora Olga, não irá se recandidatar, pois já está na segunda gestão consecutiva e última possível de ser realizada, além de pretender assumir a orientação escolar, que é sua segunda paixão.

Identifico nos dois diretores (Sofia e Daniel) estilos de lideranças características do estilo interpessoal (BALL, 1987). São ativos, se utilizam de espaços informais para resolver problemas, pois se entendem como profissionais com autonomia para resolvê-los. Percebi que as reuniões de equipe têm mais o sentido de airar opiniões, do que para chegar a decisões coletivas, sendo normalmente propostas por eles. Ball (1987) resalta que este estilo de liderança gera um sentimento de insegurança nos docentes, pela ausência de estrutura e métodos de gerenciar.

A partir de outro texto Ball (2013) reflito sobre esta postura autônoma deste estilo de liderança, que está relacionada, segundo o autor, com a compreensão da construção de novos perfis de trabalhadores, para acompanhar o ritmo crescente e indomável da tecnologia, do capitalismo e da globalização. A ideia discutida pelo autor é que se o sujeito segue aprendendo ao longo da vida, com a própria prática laboral, se torna flexível e se molda as necessidades surgidas no trabalho. Transpondo para a presente pesquisa, os colaboradores não precisam esperar por terceiros (professores, reuniões, debates, votações) para realizar o que desejam, pois somente eles têm a visão e experiência da realidade da escola, sob o ponto de vista da gestão escolar. Então

compreendem que o certo é fazer por si mesmos. Fazendo uma análise sobre influencia da organização econômica capitalista, que instiga os indivíduos a “fazerem por si mesmos”, compreendo que é estimulado um caminho que vai na contramão de processos democráticos a qual teoricamente deveria pautar as ações da gestão escolar.

Já a vice-diretora Olga possui mais características do estilo político antagônico (BALL, 1987). Baseado principalmente pelo diálogo, este estilo de ação a coloca em uma posição compreensiva sobre os posicionamentos diferentes dos seus. Provoca discussões onde pode vir a se comprometer com novas ideias e mudanças. Apresenta suas convicções e compreende como positivo ouvir outras opiniões, tanto de “aliados” como “adversários” (p. 115). Tem uma postura convidativa para que os sujeitos expressem suas opiniões, conseguindo verificar os diferentes pontos de vista de quem aceita o debate.

Todavia, Ball (1987) ressalta que existe a possibilidade de mescla dos estilos de liderança, a depender da situação e do clima político. Para tal, é exigido habilidade, versatilidade, segundo o autor. Eu acrescentaria ainda um quesito que seria a sensibilidade. Por vezes no campo, me colocava a refletir sobre como poderia agir naquela situação problema, e tinha uma expectativa de respostas dos colaboradores. E eles resolviam de uma maneira tranquila, rápida, sem criar atritos entre opiniões. Mostrando que as experiências ao longo de suas trajetórias na gestão já haviam proporcionado um saber experiencial, que a mim e aos sujeitos envolvidos faltava para resolver a situação.

Para finalizar minha análise, quero apresentar alguns apontamentos sobre as fases da carreira profissional relacionadas à mudança de posição funcional, a partir de Huberman (2000). Os três docentes se encontravam na fase de diversificação quando saíram da sala de aula e assumiram alguma posição funcional dentro da equipe diretiva. A chegada a esta fase não se deu de forma linear e comum aos três, mas representou um processo singular, a partir de diferentes conjunturas, processos formativos e compreensões sobre sua contribuição dentro do espaço escolar de trabalho.

Esta fase, como caracterizada por Huberman, os professores estariam mais motivados, mais empenhados com as tarefas e possibilidades de trabalho na escola. Uma justificativa seria ambicionar posições funcionais com mais prestígio, com mais autoridade e responsabilidades na organização escolar em sua totalidade. Sugere que os cargos administrativos sejam uma procura pessoal para atingir tal ambição. Relata que a

busca por novos desafios seria devido o receio de cair na rotina, tal como foi narrado por Daniel.

O diretor foi o único a verbalizar que a direção foi uma escolha pessoal como alternativa para se motivar no trabalho, para “não cair na mesmice” da sala de aula. Chama-me atenção a sua seguinte fala: “eu posso contribuir mais do que isso”, se referindo à sala de aula. Sua narrativa me permite aprender que na posição funcional da direção escolar ele tem mais possibilidades político pedagógicas de ampliar para todos os alunos da escola o que compreende como educação e o caminho que considera adequado para as finalidades educacionais.

Contudo, compreendo que ainda falte não só para o diretor, mas para muitos professores, um maior entendimento sobre o potencial político do trabalho docente. Será que apenas em posições funcionais dentro da equipe diretiva nos sentimos pertencentes ao contexto escolar e empoderados para propor mudanças a partir de nossas compreensões?

Os docentes ao longo das suas narrativas trouxeram diversos elementos interessantes de serem analisados. A lembrança de quando eram discentes ao longo da formação escolar aparece com conotação positiva e inspiradora para a escolha pela área da Educação Física e para as ações atuais em suas práticas político pedagógicas na gestão escolar. O envolvimento com o grêmio estudantil, também auxiliou a construção de um percurso estudantil politizado, e que influenciou a formação inicial. Outro elemento de análise é a crítica quanto a formação inicial que não os preparou para a demanda escolar, nem como professores de Educação Física, nem como gestores escolares.

Esta crítica à formação inicial não é feita no sentido que teria que ser completa, mas no sentido que de as realidades escolares são muito mais complexas e contraditórias do que se pode imaginar no período da graduação. Por isso, foi a formação continuada, ou seja, a própria prática escolar, que mais foi identificada como legítima para os docentes seguirem aprendendo.

Para eles onde houve mais aprendizados foi no dia-a-dia docente, tanto na área específica da Educação Física, quanto na gestão escolar. Na prática por intuição, os docentes seguem se reinventando a partir das novas reconfigurações escolares. E estas demandas surgidas a cada troca de gestão micro e macroestrutural, se veem “convidados” a se posicionarem constantemente.

Para tanto, um elemento que vem a auxiliar é a reflexividade. Nela eles têm um apoio íntimo, uma possibilidade de compreensão das situações geradas a partir das ações tomadas por eles. Todavia, compreendem que se não fossem estimulados a esta possibilidade de rever-se, não o teriam feito sozinhos.

Esta pesquisa de certa forma acaba por viabilizar subsídio para uma reaproximação das pesquisas sobre gestão escolar do ambiente de trabalho dos professores, onde de fato deveriam estar as atenções dos cursos de formação inicial e continuada. Coerente com o pensamento de Paro (2015) e Souza e Gouveia (2010) quando denunciam que as pesquisas deveriam contemplar o fazer cotidiano dos docentes na gestão das escolas como produtores de conhecimento, a presente pesquisa a partir das trajetórias singulares dos três colaboradores, permitiu pensar a possibilidade de articulação entre as instituições de ensino superior e as realidades de trabalho e os saberes desenvolvidos e utilizados em seus cotidianos.

4.3 OS GESTORES EM MOVIMENTO

[...] há um conjunto de motivações que leva as pessoas a se posicionarem das formas como o fazem que transcende os limites das explicações mais racionais ou pelo menos das explicações mais evidentes. E o conhecimento sobre essas razões é importante para o desvelamento das relações de poder no interior da escola. (SOUZA, 2012, p. 167)

Neste subcapítulo analiso a face política da gestão escolar experienciada pelos colaboradores com sua prática diária, traduzido no objetivo de compreender o que os professores de Educação Física perspectivam e como experienciam a posição funcional assumida na gestão escolar.

A intencionalidade político-pedagógica da prática docente pode estar além da especificidade de formação docente. Esta se relaciona ao projeto societário e educacional na qual perspectiva cada docente com sua prática, dentro de um contexto político-histórico-social. O ser gestor de escola pública na atualidade na RMEPOA, de certa forma, também está norteado de uma compreensão de possibilidades e limites do trabalho docente, baseado nas histórias pessoais e sociais que o permeiam.

Assim, o significado de gerir a escola vai muito além da mobilização dos sujeitos, pois implica intencionalidade, definição das metas educacionais, bem como posicionamento frente aos objetivos educacionais, sociais e políticos, em uma sociedade complexa. O aspecto pedagógico do ato educativo consiste, portanto, em formular objetivos sociopolíticos e educativos e implantar modos de organização metodológica da educação, com o intuito de direcionar de forma consciente e planejada o processo educacional (SCHNECKENENBERG, 2009, p. 118).

Compreendo a gestão escolar para além dos processos burocráticos, pois ela reflete a compreensão subjetiva das atribuições da sua posição funcional, das necessidades e dos potenciais político, cultural e pedagógico da comunidade escolar. Aos colaboradores foi exigido um olhar sensível, a cada tomada de decisões e ações realizadas que os posicionava numa relação imbricada de implicação pessoal e profissional.

Devido às escolhas estarem atravessadas também por suas subjetividades, “há professores que procuram um caminho próprio seu, uma via de afirmação de uma identidade e de uma competência, uma via de compromisso continuamente reconstruída.” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 162). Como disse Freire (2000, p. 37)

“não existe uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica”. Apesar de o trabalho docente ser balizado por um arranjo escolar, a partir de uma lógica econômica que produz efeitos sobre como vivemos as relações sociais dentro da escola, os docentes produzem com suas subjetividades um entendimento, um caminho e uma compreensão distintos sobre o seu trabalho.

É exatamente esta necessidade de ir mais além, de seu momento atuante ou do momento em que se realiza – diretividade da educação – que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador a assunção, de forma ética, de seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de decidir, portanto, de romper e de optar, tarefas de sujeito participante não de objeto manipulado. (Id., grifos do autor, p. 68-69)

Assim, seu posicionamento político, ou seja, a compreensão de seu papel social, suas escolhas, suas decisões frente às demandas sociais da comunidade escolar, norteiam sua prática. Também porque a construção histórica “do ser humano pelo trabalho, para o trabalho e no trabalho determina a posição que ele pode assumir e as suas atitudes valorativas frente à realidade” (SILVA, 2009a, p. 51), mostrando a íntima relação entre o trabalhador e seu trabalho. Compreendo que os diferentes percursos pessoais e profissionais são a base de como os docentes vão se construindo e que estratégias vão adotando para suprir as demandas do dia a dia.

Ao longo do trabalho de campo foi possível identificar a potencialidade que a pesquisa narrativa propicia na produção das informações acerca desta temática. Entender os modos como os professores dão sentido ao seu trabalho e como atuam em seus contextos profissionais (BOLÍVAR; DOMINGOS; FERNÁNDEZ, 2001) foi um processo construído desde a negociação de acesso até o último dia de visita, que me exigiu um diálogo sensível e comprometido com as histórias dos colaboradores.

A partir deste momento fiz uma análise separadamente dos três colaboradores, por entender que eles fizeram escolhas baseadas em intencionalidades diferentes com suas práticas, tendo reações da comunidade escolar diferentes. São experiências que não tenho a intenção de compará-las, mas analisá-las e compreendê-las dentro de seus contextos e singularidades, conferindo protagonismo que a pesquisa narrativa preconiza.

4.3.1 Diretor Daniel

O primeiro dia de visita à escola Break Dance foi para fazer a negociação de acesso. Conversamos sobre a importância de poder acompanhar e registrar seu cotidiano laboral. Colocou-se numa posição horizontal de aprendizado sobre a temática da pesquisa expressando que a mesma o auxiliará a pensar sobre este processo de mudança de posição funcional naquele contexto específico e visibilizar como é complexo a tarefa de gerir uma escola.

“Daniel: Não tem problema. Certo. Até para ajudar a pensar. Eu nunca parei para pensar nisso. Até porque não tenho tempo. Na minha prática, o meu desejo bem íntimo, que eu nem falo para o pessoal, era isso trabalhar o esporte e a cultura. Tem muita resistência do pessoal, dos professores, da equipe diretiva, da escola como um todo... mas eu tento mediar. Algumas coisas eu ignoro e deixo a galera reclamar. ‘Vai leva esse guri jogar que nem vem para aula para estudar?’, me dizem alguns professores. E eu levo. Eu tento explicar. Isso já quando eu estava em sala de aula, já tinha esse tipo de discussão. E agora mais ainda. Mais ainda com aqueles que são descontentes com a gente. Ainda mais que as pessoas da outra chapa que perderam, parte continua aqui.” (EMEF BREAK DANCE, 13.08.2015)

Saliento que a pesquisa narrativa, baseada no protagonismo docente, além do registro da reflexão do professor (como uma estratégia de pesquisa), auxiliou na sensibilização para refletir sobre suas crenças e compreensões sobre educação (como uma experiência formativa). Para Clandinin e Connelly (2011) ao narrarmos nossa história, contamos um pouco sobre as relações sociais dentro de uma continuidade temporal (passado, presente e futuro) presentes em um determinado contexto. Portanto, a construção da narrativa pode ser um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida.

Entendo que sua escolha pelo esporte e cultura como norteadores político-pedagógicos de seu trabalho refletem a não neutralidade da prática docente, e que muito se relaciona com sua história de vida, suas crenças e sua experiência quando aluno na fase escolar e como professor de Educação Física. Portanto, as escolhas políticas norteiam nossa prática pedagógica, que não é neutra, pois carregam nossos ideais, nossos desejos, que se entrelaçam com a necessidade do contexto social e educacional no qual estamos inseridos.

“Daniel: (...) Tem muita coisa para fazer aqui na escola, mas eu vou me dedicar para a questão do esporte. Aquela quadra ali era só areião. Daí eu [quando era professor de sala de aula] e outro professor de Educação Física, pegamos enxadas e pás, e limpamos tudo. Mandamos colocar cimento e fomos pintando aos poucos. Agora [como diretor] eu quero colocar bancos rústicos para poder sentar. Vou gastar uns 500 reais. Porque nesse pátio, não tem onde sentar.” (EMEF BREAK DANCE, primeiro dia, 13.08.2015)

Na fala do professor identifico que as suas ações em prol daquela escola vinham pautadas por suas crenças na educação através do esporte, a partir, por exemplo, da sua disponibilidade pessoal em melhorar a estrutura física da escola. E de fato foi um dos feitos realizados pelo professor naquele semestre. Pude acompanhar desde a confecção até a instalação dos bancos. O diretor viu nesta proposta uma possível atividade pedagógica a ser realizada pelos professores com seus alunos. E numa reunião pedagógica anunciou sua proposta para os docentes.

“Pedi um minuto de atenção para falar sobre os bancos de madeira que ele quer instalar. A ideia dele é que cada uma das turmas seja convidada a fazer os buracos no chão para que seja possível colocar o banco. E ajude na instalação deste banco. A proposta pedagógica é de preservar e cuidar do novo material do pátio.” (Diário de campo, EMEF BREAK DANCE, 01.10.2015)

No dia 15.10.2015 ele já havia realizado a instalação dos bancos, mas confessou que nem todos os professores aderiram à proposta sugerida por ele. Essa situação mostra que seu envolvimento com a escola difere de alguns de seus colegas, pois foi previamente discutida pelo corpo docente. Identifiquei nos relatos do professor Daniel alguns fenômenos citados por Tardif e Lessard (2005) como as dificuldades e diferenças, recursos disponíveis, relação com os outros agentes sociais, sendo fenômenos que podem influenciar na compreensão da sua organização de trabalho e na organização escolar.

Estes fenômenos relacionam-se também com o trabalho do diretor, desde a formação da chapa. No dia 05.11.2015 fomos retirar algumas folhas de cheque em branco na agência bancária mais próximo. Fomos a pé, conversando sobre como montou sua equipe para se eleger na eleição de direção escolar.

“Daniel: Pode colocar ai nos teus relatos... Muito tempo se perde apagando incêndio das pessoas que compõe a direção. Muito tempo! Ela [coordenadora dos projetos] então, briga com todo mundo. Tinha uma anterior a ela que era supervisora, as duas viviam brigando, apesar de produziram bastante. (...) A outra professora, que estava chegando ali com os papéis, na hora que a gente estava pegando o carro, no estacionamento. Ela é parceira, fiel escudeira⁷⁵, dessa outra veterana. E também não se relaciona bem com a coordenadora. Olha, se perde tempo. E eu gasto muito tempo com problemas internos da gestão [pausa].

Andressa: E foi tu que montou a equipe?

Daniel: Sim. Fui eu. Algumas pessoas ficaram, tipo essa veterana. Eu não conhecia muita gente. Das três vices, eu só conhecia uma. As outras duas eu fiz um convite, combinei com elas, sem conhecer as pessoas.

Andressa: E por que tu fez isso?

Daniel: Eu não tinha opção. As que eu tinha convidado, nenhuma queria. E eu tinha que ter quatro na equipe. Então já começou o projeto errado. Eu tinha bem noção disso. Mas não tinha opção. Mas eu até dei sorte. O erro não foi grande.”

O desejo do professor em fazer uma chapa era tanto que, mesmo sem conhecer todas as pessoas que iriam compor a equipe, conseguiu montá-la. Por ser considerada tipologicamente como G (grande) e funcionar nos três turnos (manhã, tarde e noite), a escola Break Dance, tem a necessidade de ter três vice-diretores, um para cada turno, além do diretor.

Também chamou atenção a questão das brigas internas entre as integrantes da equipe diretiva, talvez relacionadas a questões anteriores à gestão ou, então, relacionadas às dificuldades e diferenças quanto aos encaminhamentos políticos da escola. Como relatado pelo diretor, as relações entre os membros da equipe além de desvirtuarem o foco das ações, fez com que atividades burocráticas realizadas se tornassem mais desgastantes. O trabalho docente se faz no coletivo, onde, os docentes:

[...] portadores que são de expectativas, de perspectivas, de motivações, de interesses, que devem ser, de certo modo, agendados, negociados e precisados para produzir a possibilidade de uma ação em comum. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 177)

⁷⁵ Expressão coloquial para afirmar, dar a noção da proximidade que existe na relação entre elas.

Compreendo que, para que suas ideias fossem colocadas em prática, como diretor, foi em busca de docentes que tinham o desejo de assumir a equipe diretiva e que após montada, criassem um plano de ação em comum. Porém, ao voltar na escola após seis meses da última visita de trabalho de campo me surpreendo com o relato do diretor sobre este assunto. Voltei para retomar algumas questões que surgiram ao longo da análise das informações e Daniel confessa que a proposta que construiu para direção era um desejo que não havia socializado com os integrantes da sua equipe diretiva desde sua construção.

“Andressa: Tu montou junto com a tua equipe uma proposta de gestão, que incluía o esporte como norteador das ações pedagógicas?”

Daniel: Na proposta inicial não entrou a ideia do esporte. De que ele ia ser o ‘carro chefe’⁷⁶. Eu tinha para mim, guardado. Porque eu sei que a galera, faz uma crítica disso né. O primeiro ano de 2013, a Prefeitura fez uma parceria com o SESI e chamaram os diretores para um momento de formação. Eram 5 blocos de aulas. Daí fui eu e o Arno, que é o meu supervisor. E lá a primeira coisa que eles perguntaram foi o seguinte: ‘como tu quer marcar o teu trabalho?’ Daí, eu disse para o meu supervisor: ‘eu acho que o melhor caminho é o esporte e a cultura’. É que eu tinha tanto receio disso [da crítica] que eu não falei nada. E fui trabalhando isso aos poucos, para fortalecer isso. Hoje, a escola Break Dance tem essa identidade. Os caras [outros professores das outras escolas] no Facebook ficam só falando mal, que tem várias fotos na nossa página do Facebook de esporte. Mas bom [mexendo os ombros], o Break Dance criou essa identidade.” (EMEF BREAK DANCE, 21.07.2016)

A proposta de gestão criada a partir da escolha do diretor em privilegiar o esporte e a cultura, ao longo de sua gestão foi dando forma e sentido para a organização da escola, criando a identidade social desta escola. A construção desta identidade é política, pois reflete um processo de lutas e conflitos de interesse norteador das ações pedagógicas (OLIVEIRA, 2008). Todavia, Daniel teme que esta identidade não esteja fortalecida a ponto de ser mantida sem que esteja na posição de direção escolar. Acredita que a proposta de sua gestão ainda precisa ser mais explorada e ampliada, por isso irá se recandidatar para a direção escolar.

⁷⁶ Expressão coloquial utilizada para designar que qual é a sua prioridade.

“Daniel: E essa história do esporte, eu estava pensando, se eu não tiver aqui o ano que vem, isso já entrou na cabeça da gurizada. Por mais que o novo diretor não faça nada, os alunos vão cobrar isso. E por um tempo eles vão conseguir se organizar. [pausa] Até que esses alunos que se organizam saiam, e não fique nada em termos de organização. Que vai ser rápido. [risos] Porque para criar é difícil, mas para destruir é rápido. Mas eu acho que vai ficar alguma coisa. Então, e se a gente conseguir fortalecer mais... [pausa] Eu estou certo... [pausa]. Vou me candidatar por mais 3 anos. Por todas as dificuldades que tenha, eu acho que vale...”

Andressa: Vai deixar esse legado?

Daniel: É. E vale para mim. Eu aprendi a lidar. Eu me constitui como gestor. Ter experiência. Como divulgação [pausa], eu ia apostar na candidatura para vereador. Mas estava sem energia nenhuma. Por outro lado, a minha imagem se constituiu nessa linha aí.” (EMEF BREAK DANCE, 21.07.2016)

Identifico em sua narrativa que sua identidade profissional se faz muito presente na sua gestão. O ensejo de seguir na direção escolar se fortifica no ideal de deixar o legado do esporte e da cultura como norteadores de seu trabalho, além de aprimorar sua identidade social como gestor, preocupado com estas questões, mostrando a não neutralidade e a presente intencionalidade da sua prática docente.

O diretor Daniel acredita que, por mais que os alunos sejam desejosos de seguir com os campeonatos e atrações culturais valorizados em sua gestão, esta identidade irá se perder. Acredita que os alunos não serão ouvidos como sujeitos, portadores de opinião e de elementos culturais (valores, crenças, emoções) auxiliando na formação da identidade escolar. Isto representa um dos limites da democracia na escola e da direção escolar (PARO, 2015). Para o autor, o papel do diretor escolar e o exercício da direção escolar relacionam-se diretamente com a dimensão política e filosófica de educação que o diretor dá, considerando-se o trabalho docente uma prática singular.

Contudo, Freire (2000) alerta para a compreensão da prática da gestão democrática nas escolas populares. Para tal, e sob o ponto de vista progressista, o diretor não se vale apenas de ações como intervir, ordenar ou coordenar, onde seja ele sozinho a escola. A própria alternância de posição funcional de diretor e vice-diretor que a democracia oportuniza, dá movimento ao processo político na escola. Cabe então a elucidação da necessidade de “aprender a lidar com os instrumentos de poder”

(FREIRE, 2000, p. 108), para eficazmente planejar, agir e avaliar os projetos singulares numa relação dialética com a prática objetiva do trabalho.

Outro momento de diálogo sobre a construção da identidade da escola a partir da sua prática ocorreu enquanto estávamos em seu carro indo buscar as medalhas de uma competição de atletismo que iria fazer na escola. Escolhi visibilizar os trechos completos das narrativas, onde por vezes aparecem as minhas falas, por estar relacionado à perspectiva metodológica utilizada. Isto, para que não caísse numa rasa dimensão do que ela pode proporcionar, e de fato os trechos demonstrassem a profundidade e a complexidade exigida para que tomasse sua perspectiva de reflexividade.

“Andressa: O diferencial da tua escola é justamente ter muitas competições acontecendo ao longo do ano. (...) Esse é o diferencial da sua gestão.

Daniel: Eu já ouvi nas outras escolas os alunos dizem assim: ‘ah eu vou sair dessa escola que nem campeonato de futebol fazem’. Eu estou para defender para secretária [de Educação], ainda vou falar essa semana, eu não gostaria de sair [da gestão], na esperança de receber um dinheiro para alguns projetos, uns sonhos que eu tenho lá na escola [pausa] eu quero fazer. Eu quero deixar uma herança e a secretária [de Educação] disse: ‘Daniel tu tá certo!’. Porque os outros professores de Educação Física que são diretores, pelo que tu falou são 12 né?

Andressa: Diretor e vice são 11.

Daniel: Seja um ano de gestão e até mesmo eu lancei no grupo aqui no WhatsApp e os outros caras [outros diretores com formação em Educação Física] não vem⁷⁷! Não vem no apoio, não vem. Na minha sala eu fico pensando, então fica a dúvida assim: ‘será que eu estou certo?’ Daí eu não sei. Aqui no grupo dos diretores do WhatsApp eu falei: ‘Olha vou fazer um evento [esportivo] porque a SMED não vai fazer um evento para todo mundo. Então vamos marcar uma reunião terça-feira às 9:30, está todo mundo convidado’. Ninguém, ninguém mandou uma mensagem dando um retorno dizendo ‘eu estou’, ‘eu vou’ e muito menos ‘eu não vou’... Lancei o convite para algumas lá [no WhatsApp], já falei e aí eles falam da fase deles: ‘pois é cara, tá complicado, tudo mundo apagando incêndio’. E eu também tenho um incêndio para

⁷⁷ Ou seja, os outros professores não aderem às propostas relacionadas com a utilização de campeonatos esportivos para agregar as escolas.

apagar igual ou mais do que os outros porque a minha escola é a maior! Mas eu estou priorizando o que eu acredito: o esporte é uma coisa legal e a gente avança no esporte, na cultura. E eu vou ganhar toda a gurizada no esporte, na cultura, vou ganhar bastante gente. E se eu não fizesse isso eu acho que não ganharia. Mas isso é só eu pelo visto que estou pensando. A tua diretora atual é da Educação Física não é? E ela não pensa assim? [fez uma expressão já respondendo a pergunta de forma negativa]. Os outros dois que tu tá pesquisando pensam assim que nem eu?

Andressa: Não.

Daniel: Então eu me questiono: será que só eu estou certo? Mas o que eles dizem que não tem verba, não tem verba. E aí fazer uma medalha não tem como... Mas o primeiro campeonato que fiz que foi de futsal. Eu fiz 2 campeonatos de futsal no passado eu não comprei nenhuma medalha. Todas as medalhas que eu usei era reciclagem que eu tinha. Aí veio um professor de Educação Física e deu um monte. E aí o que eu fiz? Eu fiz adesivos. Um adesivo bem simplesinho ali que a gente tem uma conta e comprei fiado. E aí esse ano eu resolvi dar a medalha do JERGS, daí os guris que ganharam ano passado vieram falar: 'não está valendo aquelas medalhas dos jogos do ano passado né sor. Aquelas não vale!'. E aí tá, tudo bem, vou ter que apresentar uma coisa melhor. Daí mandei fazer para o futsal, nome específico, mandei fazer para o atletismo, uma medalha específica e até me surpreendi com preço: 1,50! Eu achei que era muito mais! Estava imaginando, eu sei lá, 3 reais. Então vamos fazer? Vamos embora, eu estou investindo! Eu estou com um monte de sobra daqui a pouco vou fazer um outro evento...

Andressa: A questão Daniel é exatamente que tu falou, tu acha que tu está investindo. Isso para ti é investimento.

Daniel: É prioridade!" (EMEF BREAK DANCE, 18.09.2015)

Daniel vê potencial e investe no esporte e cultura como eixo de suas propostas e ações na gestão. Segundo Domingo Contreras (2012):

(...) as qualidades profissionais que o ensino requer estão em função da forma em que se interpreta o que deve ser o ensino e suas finalidades e, evidentemente, sobre este ponto abre-se um leque de posições e análises. (p. 83)

Para não considerar uma ideologia⁷⁸ imposta por parte do diretor, onde ignora as necessidades reais e outros meios de serem supridas, em supervalorizar o esporte e a cultura, considerando ser prioridade para a sua gestão, reflito a partir da compreensão de Maar (1981), onde sugere que os professores sejam intelectuais orgânicos. Estes criariam e transmitiriam, a partir de sua prática, possibilidades de organização e legitimação de uma nova cultura vinculada aos interesses e necessidades de comunidade escolar e aos seus próprios. Assim, construiriam uma nova cultura fortalecida e eficaz, o que é a tentativa do diretor Daniel, a partir dos eventos esportivos e culturais.

Neste reencontro que mencionei anteriormente, perguntei para o diretor se ele acreditava que a escola havia tido mudanças em relação à aprendizagem e ao comportamento dos alunos, desde que assumiu a direção da escola e deu início as atividades esportivas e culturais.

“Daniel: Alguns acham que a escola está mais calma, está menos suja. Seguidamente as crianças vão me ver recolhendo lixo do chão. A gurizada fica olhando.

Andressa: Tu acha que de alguma forma as tuas iniciativas influenciam na sala de aula, no resultado do IDEB?

Daniel: Nós temos um saldo positivo. Mas se é por causa disso eu não sei. Mas comparando com a gestão anterior, tivemos avanço. Não tenho como afirmar isso com certeza. Mas pode ter uma relação sim. Antes, as pessoas faziam de conta. A escola era abandonada. Não tinha som a escola, porque não tinha evento na escola. E a supervisão não estava nem aí. E as pessoas que estavam assim [despreocupadas e desinvestidas], estão na SMED. As pessoas só trocaram de lugar, não mudaram de ideia. Então não é atoa que as coisas não funcionam lá [na SMED]. A ideia era renovação. (...) Resta agora nós produzirmos. Fizemos feira de ciências, de muita qualidade os trabalhos, fizemos premiação. Eu não vim, mas foi um sucesso. Está se produzindo.”

⁷⁸ Compreendendo o termo a partir das reflexões de Lowy (2015), ideologia seria uma teoria ou entendimento sobre algo (papel do diretor, neste caso) que legitima, justifica, defende ou mantém uma ordem estabelecida, sob ponto de vista de um grupo ou classe dominante, que possui um poder político de influência sobre o dominando. Neste caso, ao invés de ter caráter utópico, de ruptura e criação de oportunidades pedagógicas, poderia ser considerado ideológico pelo medo de não se realizar o que deseja, o que compreende como necessário e importante para a escola.

A movimentação que o diretor Daniel está dando à escola, de certa forma, tem refletido nas questões pedagógicas. Diferentes autores como, Paro (2015), Schneckenberg (2009) e Libâneo (2008), relatam que as intervenções planejadas e realizadas pelos diretores têm uma dimensão administrativa muito próxima da pedagógica. Elas organizam e demarcam como a escola funciona, interferindo também na forma como os alunos aprendem e se desenvolvem.

Agora como gestor escolar se vê numa condição hierárquica de poder para retomar experiências passadas que considera positivas (eventos esportivos e culturais) e propor mudanças para o futuro. Em outro momento, falávamos sobre o JERGS, onde alguns jogos acontecerão em 2016 na escola.

“Contou um pouco mais sobre a participação neste e em outros eventos esportivos, mostrando que tem a ideia de incentivar a prática na escola. Mandou pintar as quadras, ampliar os espaços para a prática esportiva, fazer 30 pares de perna de pau. Contou que uns dos seus ‘últimos delírios’ são a construção de uma mini arquibancada, a troca da estrutura do basquete e a troca do piso do ginásio.” (Diário de campo, EMEF BREAK DANCE, 13.08.2015)

Além de inúmeras tarefas como diretor se sente estimulado em propor modificações também na estrutura física da escola e de retomar eventos importantes que não vinham sendo valorizados pela gestão anterior (segundo ele). E de alguma forma se sente satisfeito em estar “dando vida” a estes eventos provenientes da gestão de outro professor que também tinha a formação inicial em Educação Física.

No retorno à escola Break Dance, em 2016, fiz alguns questionamentos para compreender umas questões que haviam ficado pendentes, e também dialogamos sobre quais seriam os planos para o ano que vem.

“Andressa: Tu me comentou que na primeira eleição tu não deixou claro que teu foco de gestão seria o esporte e a cultura. Mas agora tu pretende se reeleger, certo? Como tu pretende fazer nesta nova eleição?”

Daniel: Então, marcamos a ideia do esporte, a ideia de concorrer é para fortalecer mais ainda. Eu quero buscar dinheiro para construir, para colocar arquibancada em todo o ginásio, para pintar as quadras, para cobrir as quadras, para colocar mais quadras. O negócio é fortalecer as modalidades...

Andressa: E quanto aos professores que tu me comentou que não concordavam com estas ideias, tu acha que eles vão criar alguma resistência ou movimento contrário a tua recandidatura?

Daniel: Eu vou apostar na incompetência do outro professor [possível candidato a direção], na falta de compromisso, na falta de articulação, no interesse tão somente individual, de vir e dar a sua aula, acabou e vai embora. Então eu acho que o professorado não tem capacidade de se organizar e fazer um movimento contrário.

Andressa: Então não vai ter outra chapa?

Daniel: Não. As pessoas não querem assumir a equipe. Simplesmente elas não querem compromisso, não querem! Tem a crítica, tem, mas as pessoas que fazem a crítica não tem capacidade e nem coragem para fazer uma chapa. E se tiver outra chapa e ganhar, ele não vai fazer o que eu faço. Talvez faça outras coisas e melhor em outra coisa, mas eu duvido... Sábado eu fui o primeiro a chegar e o último a sair. Como sempre é nos eventos. Isso é questão de honra.” (EMEF BREAK DANCE, 21.07.2016)

A narrativa do diretor em tom de desabafo é de quem não reconhece no grupo o desejo de assumir e exercitar o protagonismo na escola. Na sua narrativa identifiquei duas atribuições dos diretores e vice-diretores nas escolas da RMEPOA, segundo o Caderno 9 (SMED, 1999, p. 40-41): “supervisionar as atividades dos serviços e das instituições da escola, bem como a sua atuação junto a comunidade”, no caso dos eventos internos da escola; e “responsabilizar-se pelos atos administrativos e financeiros”. Relata que esta busca por auxílio financeiro se dará a partir de programas de incentivo ao esporte oferecido pela Secretaria do Turismo, Esporte e do Lazer do Rio Grande do Sul (SETEL)⁷⁹.

Souza (2012) já anunciava que o poder de definição dos rumos tomados coletivamente acaba recaindo sobre os dirigentes escolares, apesar de, também, a gestão escolar ser “um processo de busca, conquista, disputa e/ou diálogo e socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a instituição segue” (p. 159). Compreendo então, que o diretor busca, através de sua posição funcional, visibilizar e oportunizar mudanças a curto e longo prazo, a partir do que acredita como ideal e dá

⁷⁹ <http://www.setel.rs.gov.br/conteudo/3128/Programa-Pro-Esporte>.

sentido a sua práxis⁸⁰, e de escolhas que não necessariamente partam do coletivo docente. Souza, ao fazer uma reflexão sobre a natureza política da gestão escolar entende que:

A gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explícita ou não, no qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo. (SOUZA, 2012, p. 159).

Para Pérez Gómez (1998) a transformação da cultura escolar requer a compreensão da escola como um cenário social, onde se apresentam os interesses e as lutas de poder tão complexas e intensas como na própria sociedade. Sendo assim, as escolhas e as ações tomadas pelos docentes refletem sua responsabilidade política e pedagógica. As escolhas e ações do diretor são baseadas na proposta de gestão que cotidianamente ganhou uma nova reorganização, conforme a demanda e as possibilidades que foram sendo criadas. A sua proposta de reeleição enfatiza determinadas posições políticas, administrativas, pedagógicas de acordo com a interpretação das necessidades e prioridades identificadas por ele, ao longo desta gestão.

4.3.2 Diretora Sofia

Nesta seção me dedico reflexões sobre a escola DJ e a diretora Sofia. Segundo o Caderno 9 (SMED, 1999), dentre as atribuições do diretor e vice-diretor está “elaborar com o conjunto da escola o plano político-administrativo-pedagógico-cultural que deverá ser submetido à deliberação do Conselho Escolar”, além de “cumprir e fazer cumprir o estabelecido” (p. 40) por ele. Na escola Break Dance, ao longo de sua gestão, o diretor foi identificando as possibilidades de intervenção e parcerias⁸¹ para que seu projeto político-pedagógico fosse ganhando forma, apesar de já existir um PPP construído e validado em 2012. No caso da escola DJ, a diretora relata que o PPP há algum tempo atrás foi escrito por um grupo de professores e encaminhado para a SMED, mas a SMED perdeu o documento. A diretora e a supervisora relataram que

⁸⁰ Embaso-me na conceituação de Chauí (1982, p. 20) sobre práxis: “significa um modo de agir no qual o agente, sua ação e o produto de sua ação são termos intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros, não sendo possível separá-los”.

⁸¹ Como a ESPORTECOOP, onde antes as atividades eram realizadas na praça do bairro, e agora são realizadas dentro da escola.

alguns professores foram na SMED reclamar, pois estavam sendo cobrados de não terem entregado. Voltaram com a informação de que ele havia sido encontrado no lixo da própria SMED. Assim, eles deveriam entregar um novo em menos de um mês. Revoltados com a situação, não escreveram e, portanto, não entregaram. Então, o PPP e o regimento escolar que está em vigor é o Caderno 9 (1999), segundo a diretora “o PPP da escola Vila Monte Cristo”. Todavia, relata que ninguém segue o que está escrito lá. O discurso dos docentes ainda é o de “fecharem a porta da sala de aula e darem sua aula como querem”, segundo ela. De certa forma, isto caracteriza um descompasso entre a face técnico-administrativa, a face política e a face pedagógica da sua função, como sugerido por Souza e Gouveia (2010). A discussão sobre o projeto de escola reforça qual o rumo pedagógico dado naquele contexto. E a escola não ter o seu próprio PPP, não significa o fracasso da gestão, mas que existe uma ênfase da individualidade dentro do coletivo.

A diretora Sofia acredita que a prática docente precisa ter um propósito, uma finalidade, que não é simplesmente voltada para o conteúdo formal, mas que deva fazer sentido e de fato mudar a cultura escolar e da comunidade. Como argumentam Monteiro e Motta (2013) o “diretor de escola não é síndico de estabelecimento de ensino” (p.1), para que cada sala seja o local de desenvolvimentos individualizados do trabalho docente. A gestão é um “processo coletivo, feito de relações colaborativas e, portanto, consistindo num sistema de corresponsabilidades” (p. 7). A diretora relata que sua gestão tem este foco: processo coletivo na construção de um projeto de escola para a próxima gestão.

Em sua análise, os professores mais novos na escola não se veem pertencentes à realidade daquele contexto escolar, e os mais antigos na escola em pouco anos irão se aposentar. Portanto, deseja que os professores mais novos se lancem no processo seletivo para a equipe diretiva do próximo ano. Mas, apesar de 2016 ser um ano de eleição, não acredita que se colocarão como possíveis candidatos.

“Sofia: (...) Então uma das coisas do meu plano de gestão é justamente a formação de novas lideranças. Porque a maioria dos professores que estão aqui, daqui a uns 5-6 anos vão se aposentar. Então os professores que vão ficar, são os novos. A professora Melissa, o professor Cleiton, a professora Jussara que é nossa coordenadora cultural. Então é neles que eu estou investindo. Porque são eles que vão ficar. E ano que vem é o ano da eleição. Daí se tu me perguntares se ano que vem eu

vou querer [se reeleger]. A função não me assusta, mas eu acho que eu preciso sair. Para que tenha um novo olhar, esse olhar que a gente tentou com a Ana, que não deu certo. Essa escola precisa de outras alternativas. Eu não vou estar sempre aqui. E alguém precisa construir esse vínculo. Não pode me chamar para tudo. Se tu falar meu nome aqui hoje, é [pausa] todo mundo para, sabe. Porque que tu pede para o cara sentar e ele não senta, daí quando diz que vai me chamar ele senta. O que acontece? É essa mudança que eu quero que aconteça. Eles [os professores novos] têm que construir um vínculo que a gente [os professores antigos] construiu com o nosso trabalho. Então eu acho que é isso que precisa. Então o que me assusta não é ser diretora, sabe. Mas sim de personalizar as coisas. Não pode ser: 'vir aqui e ir embora'. Tem que ter um vínculo. E eu acho que o vínculo tu vai construindo no teu trabalho. Sendo justo. Então eu acho que na nova eleição do ano que vem vai ter que ter um giro de 360 graus. Porque essas crianças precisam aprender. Vai ter que focar nisso.” (EMEF DJ, 20.08.2015)

A natureza política da gestão escolar está marcadamente presente no relato da diretora. A personalidade da sua posição funcional chama a atenção. Souza (2012, p. 172) retomando escritos de Weber ressalta que, devido ao trabalho na direção escolar ter como objeto a coordenação política da instituição, a “ausência de objetivos e processos claros, transparentes e impessoais” mostra que a gestão escolar está para além de processos burocráticos, relacionados ao fazer diário com o aluno. Sua forma de compreender a escola e o processo educativo, a partir de seu relato se mostram diferentes de seus colegas. Não que exista “certo ou errado”, mas deseja que “suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre as dos demais sujeitos” (SOUZA, 2012, p. 159).

Hargreaves e Fink (2003) compreendem que para se deixar um legado duradouro e garantir que ele seja desenvolvido e compartilhado pelos seus sucessores, o diretor deve assumir uma postura democrática. Compartilhando o poder de decisões e ampliando espaços de diálogo, todos passam a se reconhecer como pertencentes àquele local e se sentirem responsáveis pelos seus resultados. Entendo que para que esta “construção” aconteça de forma espontânea e coletiva seja fundamental construir o desejo de mudança, a partir de uma relação dialógica com os professores “novos” (assim chamados pela diretora). E para que isto se instaure, compreendo a necessidade de reflexão sobre uma mudança de critérios de legitimidade de poder (MAAR, 1981).

Os professores novos em face de sua exiguidade de tempo apresentam uma condição diferente à Sofia na questão do tempo de trabalho naquela escola, estando em outro patamar. A professora Sofia tem quase vinte anos de docência na mesma escola. Passou por um período histórico-político de reformulação educacional da RMEPOA no qual se exigia uma postura política dos docentes. Além disso, participou da remoção da escola de seu local de origem até onde estão hoje instalados, se envolvendo diretamente com a reconstrução da comunidade em âmbitos dos condicionantes sociais (identitário, laboral e de moradia), pois estes refletiam no desenvolvimento educacional dos mesmos, segundo ela.

Na narrativa da professora Sofia identifiquei trechos de como se desenvolveu seu trabalho docente naquele momento histórico e as experiências que permearam sua história de vida profissional. É possível relacionar como que os outros sujeitos do contexto estão envolvidos com esta história e como esta interação influenciou na efetivação dos ideais, do coletivo da qual fazia parte, para aquela escola.

“Sofia: A gente veio [trabalhou] do bairro de origem da escola. Então a gente tem a mesma visão. Quando eu entrei na vice-direção, ela [vice-diretora atual] tinha concluído a especialização em Orientação e nós a convidamos para trabalhar conosco. A Andreia que era de Artes foi a nossa diretora. Então a primeira gestão em 2005 foi um começo em gestão para nós 3. O porquê que a gente começou? É que a gente não estava satisfeita com aquilo que a gente tinha até então como escola. E foi um projeto totalmente novo, a escola apesar de nova quando a gente começou estava muito sucateada no seu espaço físico, fora isso, entrava gente estranha no horário de trabalho e não nos dava tranquilidade de dar aula. Os guris tinham aquele espaço como uma extensão da rua. Como essa escola foi do Orçamento Participativo, eles diziam que a escola era da comunidade e que eles poderiam entrar lá. Nosso contraponto era explicar, que sim, que a escola era da comunidade, mas para estudar. E que quando não tivesse aula aí sim, o espaço da cancha poderia ser usado desde que não fosse depredado. Para fazer essa mudança de concepção foi na base do diálogo e do vínculo que estabelecemos e não na base da força, já que as forças de segurança [Guarda Municipal e Brigada Militar] não eram envolvidas. E a gente fez esse projeto para escola e deu certo. A gente conseguiu mudar.” (EMEF DJ, 20.08.2015)

Sofia e suas colegas ao desejarem assumir a equipe diretiva eram movidas pelo sentimento de insatisfação com a realidade da escola. Propuseram para a escola, que

acompanhava a reformulação da finalidade da educação pública da RMEPOA, diferentes sentidos para a práxis educativa, que contemplasse os princípios orientadores da organização e estrutura do sistema educacional municipal, como, por exemplo: uma educação voltada para os interesses das classes populares, a partir de um projeto pedagógico da escola que objetive a emancipação dos mesmos (SMED, 1999). A insatisfação com a realidade da escola, a valorização dos sujeitos e o posicionamento político são originários das condições presentes na cultura escolar, e que influenciaram diretamente a diretora no seu olhar sobre o processo pedagógico da escola. Deste modo, exemplifico a relação dialógica da gestão com a prática pedagógica, pois entendo, assim como Libâneo (2008, p. 31), que a organização e a gestão da escola são “práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos”. Assim, o gestor é visto como um elemento que integra e estimula a ação pedagógica.

No próximo relato, a diretora Sofia expõe um incidente crítico (saída da diretora na qual ela era vice), demonstrando que o desejo de assumir a gestão escolar não se faz de forma impositiva e indesejada.

“Sofia: Porque é como eu te disse, eu nunca quis estar nessa posição [de diretora]. Quando eu e a Andreia assumimos, a gente combinou que ela seria diretora primeiro e depois no segundo mandato, seria eu. Mas daí eu disse que ‘Não, não quero ser diretora’. Deixa eu aqui na vice-direção. Agora na terceira [gestão], a Ana queria que eu fosse e daí eu disse: ‘Não Ana, deixa eu ficar na vice-direção. Porque é onde me movimento melhor. Porque tu é nova também, vai ter um olhar novo’. Só que ela resolveu sair, e eu assumi a direção.” (EMEF DJ, 20.08.2015)

Entendo que a professora posiciona seu desejo, se identifica com as possibilidades de trabalho da posição funcional da vice-direção. Reconhece-se enquanto sujeito na vice-direção, apesar de hoje ser a diretora. Josso (2007) argumenta que os “deslocamentos sociais” em que vivemos de alguma forma evidenciam “a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” (p. 415), entendendo que estamos “num constante vir-a-ser” (p. 416). Não num sentido de uma identidade ideal, socialmente construída, mas que ao longo de seu percurso formativo individual e também coletivo, possa reconhecer e refletir sobre este processo de transformar-se. Porém, salienta que por mais que não seja o foco da pesquisa biográfica ou história de vida a construção da identidade, esta perspectiva metodológica oferece a seu autor um

momento de reflexão acerca de sua formação e conhecimento de si mesmo na sua existencialidade.

Outras dois aspectos que me ajudam a pensar como Sofia experiencia a posição funcional assumida na gestão escolar é a responsabilização e a personalidade. As professoras mais antigas da escola são a diretora e a vice-diretora atual. A diretora acredita que o não envolvimento e sentimento de não pertencimento do coletivo sejam devido ao pouco tempo de trabalho nesta escola e, somado em alguns casos, ao pouco tempo de trabalho na rede. A diretora e a vice, que foram com quem mais convivi da equipe, estão sempre no pátio, passando nas salas, nos setores. Normalmente estão atendendo alguma demanda. Poucos são os momentos que alguma delas fica em sua sala. A diretora relata que sua sala tem diversos móveis e utensílios, mas que normalmente elas não se encontram lá. As informações que pude apurar apontam um cenário dubio. Uma professora da escola comentou para mim que as docentes integrantes da equipe diretiva são muito “maternalistas” (expressão utilizada por ela), abafando o posicionamento e opiniões dos professores, elencando nas reuniões pedagógicas problemas e ações já resolvidos. Existindo, portanto, algum “ruído” entre o que ouvi delas (equipe diretiva) e a opinião de alguns professores. Sofia por sua vez, confessou-me que a confiança que a comunidade tem com ela quanto ao posicionamento e tomadas de decisões sobre as situações cotidianas difere das outras colegas de equipe diretiva. De certa forma, esperam dela muito mais do que das outras integrantes e de outros professores. Normalmente procuram por ela, mesmo não tendo que ser necessariamente ela a resolver.

Segundo a diretora Sofia seria necessário um trabalho, por parte da equipe, de sensibilização dos docentes para a realidade desta comunidade, compreendendo as necessidades educacionais dos alunos e conseguindo alfabetizá-las, por exemplo, como se preconiza até o final do primeiro ciclo. Ou então, que os docentes do terceiro ciclo se comprometam com os alunos, mesmo não sendo seu período de aula ou sua turma.

Relata que esta comunidade tem os seus membros mais antigos ainda analfabetos, e os que estão se formando nesta escola e trazendo seus filhos, ainda não adquiriram importantes elementos emancipatórios. Isso reflete na pouca participação no CE, por exemplo. Ou então, quando os pais e/ou responsáveis são chamados para comparecer à escola, relata que só irão se houver alguma distribuição gratuita de alimento. Ela lamenta muito os baixos índices de participação da comunidade na escola,

e vê que também existe uma falta de identidade na comunidade devido à troca de local de moradia.

Visto o quadro relatado anteriormente sobre a realidade da escola, em poucas palavras, a diretora consegue elencar todas as suas prioridades e desafios da sua gestão, que vão além de suas possibilidades, sentindo a sobrecarga que a demanda tem lhe exigido.

“Sofia: Então a minha tarefa é árdua. A minha tarefa é em um ano, aumentar esses índices [IDEB], manter essa escola segura, e tenta mudar essa estrutura toda caótica que é aqui, uma coisa em cima da outra, essas coisas que não funcionam, e ao mesmo tempo preparar essas lideranças novas para pertencer a este lugar aqui, e cada vez nós [os mais antigos na rede e na escola] somos menos. Cada ano uma se aposenta então [pausa] não é muito fácil.” (EMEF DJ, 20.08.2015)

Identifico que suas prioridades vão além das atribuições administrativas de sua posição funcional, relacionadas à conjuntura da sociedade, ou pelo menos, a de Porto Alegre. As questões pedagógicas ficam restritas ao limite das prioridades e possibilidades, ficando geralmente, concentradas em ações da coordenação pedagógica.

O papel que a diretora tem se proposto, segundo Paro (2006), de lidar com conflitos internos e externos a partir de um esforço pessoal, gera uma visibilidade como detentor de poder e autonomia, todavia, isolado se torna impotente na resolução dos mesmos. Argumenta que:

[...] a posição de autoridade que o diretor ocupa na instituição escolar dificulta grandemente a percepção de que, mesmo sendo o responsável último pelas atividades que aí se desenvolvem, as condições concretas em que se dá a educação escolar e as múltiplas determinações sociais, econômicas e políticas que a condicionam o tornam impotente para resolver a maioria dos problemas fundamentais que aí se apresentam. (PARO, 2006, p. 134)

Assim, o objetivo pedagógico da escola acabou por secundarizar-se, onde a diretora narra um sentimento entre a impotência e a dúvida, quanto a sua função de educadora. Com a dificuldade de atender à demanda presente, tanto de alunos, pais e professores, quanto às condições em que a educação se realiza, a diretora ainda se preocupa com o futuro da instituição, ao desejar preparar os novos professores para assumir a gestão escolar.

4.3.3 Vice-Diretora Olga

Início a reflexão, ainda no debate sobre o futuro da “coordenação política da escola” (SOUZA, 2012, p. 160), mas agora tratando de compreender o que a vice-diretora Olga perspectiva e como experiencia a posição funcional assumida na gestão escolar. Eu e a Olga falávamos sobre uma possível chapa para uma futura eleição de direção, vindo à tona a questão de identificação com a comunidade a qual a escola atende. Então ela fez questão de frisar:

“Olga: Para alguém [pausa] isso é meu. Não estou falando como equipe, eu estou falando como Olga. Para alguém querer, me oferecer alguma oposição, ela tem que ter ‘bala na agulha’⁸² também. Ela tem ‘que vestir a camiseta’⁸³. Ela tem que se ‘doer pelas causas da escola’. Sabe? Ela tem que ter um olhar assim, mais humano. Eu não posso reivindicar, brigar pelas coisas, pelos meus alunos, e na sala de aula eu escorraçar meu aluno. Daí essa pessoa não tem crédito comigo e eu não vejo ela na mesma altura que a minha.” (EMEF MC, 19.10.2015)

Identifico em seu relato um comprometimento com a comunidade escolar que também pude verificar ao longo do trabalho de campo. Olga tem um histórico de atitudes proativas⁸⁴ com a comunidade discente, desde quando era orientadora pedagógica. Buscava bolsas de estudos, descontos, materiais, parcerias com algumas empresas da zona para facilitar, de alguma forma, as necessidades dos alunos. Contou diversas situações onde, partindo dela, os alunos conseguiam sanar diferentes demandas pessoais e familiares. Este seu envolvimento com a comunidade, fez com que fosse convidada a participar da equipe diretiva como vice-diretora.

Tem uma relação muito bem construída com os professores, funcionários, alunos e comunidade. A equipe diretiva gosta muito da atuação da Olga, pois ela é “humana” (segundo informações obtidas por três colaboradores privilegiados: dois colegas da equipe diretiva e um funcionário), sabendo lidar com respeito os sujeitos da comunidade. Os recebe em sua sala, conversa com empatia e na medida do possível

⁸² Expressão coloquial referente à pessoa que tem respostas prontas para qualquer ocasião, disposta, competência no que faz, idôneo. No caso, a pessoa que faz sua prática pedagógica baseada em suas crenças e utopias sobre educação condizente com as necessidades daquela comunidade.

⁸³ Expressão coloquial referente à pessoa que está implicada com seu trabalho, que tem sensibilidade.

⁸⁴ Utilizo este adjetivo, pois suas atitudes iam para além das atribuições de sua posição funcional como orientadora educacional, segundo o Caderno 9 (SMED, 2009).

tenta lhes ajudar quase que imediatamente. Ela tem uma relação muito boa com a diretora. Apesar de se dividirem nas tarefas burocráticas de “igual para igual⁸⁵” (segundo Olga), a diretora realiza as atividades relacionadas à SMED e Olga às relacionadas e ocorridas na escola, a não ser que sejam reuniões com alguns setores específicos com outros órgãos públicos, como posto de saúde ou guarda municipal.

A função da vice-direção é voltada para o trato com os funcionários. Olga trata os funcionários de uma forma que impressiona a todos, utilizando em suas expressões corporais e verbais muito respeito ao solicitar a realização de algumas tarefas, horizontalizando as relações entre eles. Valoriza o empenho deles e é respeitada por todos. Nas reuniões de equipe diretiva quando necessário os defende e comenta seus pontos de vista.

A expressão “mais humano” me fez refletir sobre os escritos de Paulo Freire (2013), ao analisar os papéis de liderança nas comunidades, compreende os gestores como sujeitos que refletem e expressam as aspirações dos indivíduos da sua comunidade. Sob este ponto de vista, sua narrativa reflete seus entendimentos sobre as realidades das comunidades atendidas, e vê em seu espaço de trabalho uma possibilidade de ser o meio transformador de uma realidade em busca de justiça, de igualdade, de uma realidade mais humana.

[...] a realidade é construída pela relação da nossa consciência com o cotidiano do observar, do criar, do fazer, do re-fazer, do intuir, do entender, do sentir, do intelegir, do sistematizar o que o mundo natural e o cultural já elaborado nos oferecem e ou nos impõem. Nesta compreensão da constituição da realidade os sonhos possíveis, em última instância, produtos culturais que a intersubjetividade plena, em relação com o real, pode construir, são também eles próprios agentes e produtos constitutivos e mobilizadores da recriação, assim, potencialmente, da transformação político-social. (FREIRE, 2000, p. 17)

Se o desejo é de transformação, materializado pela expressão “vestir a camiseta”, isto significa que a realidade ainda não é ou ainda não chegou ao nível que se almeja. Será possível que sua posição funcional lhe dê maiores condições de conseguir alguma mudança? Penso que ao se acreditar nisso, cairia no engano de culpabilizar ou de supervalorizar o diretor ou vice-diretor dos sucessos ou fracassos da escola em seu papel. Souza e Gouveia (2010) nos alertam de que apesar de sua posição de autoridade, as condições de trabalho que os gestores escolares estão condicionados, a construção da

⁸⁵ Como preconizado no Caderno 9 (SMED, 1999).

democracia, a ampliação da face técnico-administrativa, enfim, todos são aspectos que podem estar influenciando no desenvolvimento de suas atribuições.

Ao longo de minha análise do trabalho de campo na escola MC, fui identificando diversas funções que a vice-diretora Olga realizava, indo para além de suas atribuições oficiais previstas no Caderno 9 (SMED, 1999). Nas segundas e sextas-feiras a equipe diretiva conta com um número menor de seus integrantes. Segundo Olga, são os dias em que mais acontecem situações inesperadas. Na sexta-feira é sua compensação⁸⁶ e na segunda-feira é a da diretora. Desabafou: “Então na segunda a gente tá mais desfalcado. Então a gente faz de tudo um pouco, além das nossas atribuições”. (EMEF MC, Olga, 17.08.2015). Na primeira semana em que lhe acompanhei, enquanto resolvia uma situação de indisciplina de um aluno⁸⁷, teve que chamar a guarda municipal. Na presença do guarda municipal, passou de sala em sala recolhendo os telefones celulares dos alunos.

“Conversou com eles sobre as leis que orientam a não utilização do celular em aula. Falou que tinha essa política de falar com eles e que estava combinando com eles que a partir deste dia, não poderiam mais utilizar o celular em aula, e que esta seria a última chance. Solicitou que no final do turno, os alunos passassem em sua sala para pegar o celular. Com os celulares nas mãos, Olga juntamente com o guarda municipal foi passando em seis salas de aula (segundo e terceiro ciclo) comunicando que existia uma lei que não estava sendo cumprida pelos alunos, e que a partir de hoje não seria mais assim. Alguns alunos foram guardando os celulares enquanto ela falava. Estes foram os primeiros 30 minutos de trabalho dela. Passando nas salas juntamente com o guarda municipal, orientando a utilização adequada do celular na escola. Agradeceu a presença do guarda municipal e disse para nós: ‘Se não é assim, depois acontece alguma coisa e vem o pai e fala: ‘Eu quero saber como que a escola não sabe o que tá acontecendo dentro das salas de aula’. Porque é assim que os pais fazem.’” (Diário de campo, EMEF MC, 17.08.2015)

A presença de um membro da equipe diretiva na sala de aula, por si só, remete aos alunos uma situação-problema, que ultrapassaram as possibilidades de intervenção do professor de sala. Isto, porque não é comum serem visitadas ou frequentadas por

⁸⁶ Como a carga horária de trabalho diário nas escolas é de quatro horas e trinta minutos, o turno de compensação representa o turno onde o docente não trabalha na escola, possibilitando totalizar vinte horas semanais.

⁸⁷ O aluno havia fotografado o professor escrevendo no quadro.

eles. Chamou-me a atenção que, além de sua presença e fala ser necessária, ela passou nas salas de aulas com três celulares nas mãos, mostrando visualmente que o que ela estava falando era importante e deveria ser levado a sério pelos alunos. Este episódio me produziu interrogações sobre o que significa falar de cumprimento de leis, levando um sujeito que não é de dentro da cultura escolar? Que situações levam-na a decidir por esta forma de conduzir tal desfecho?

Outra situação que destaco no intuito de compreender como Olga experienciava a posição funcional assumida na gestão escolar aconteceu no dia 24.08.2015. Olga recebeu uma mãe com um bebê no colo, em sua sala. A mãe autorizou que eu permanecesse na sala enquanto conversavam.

“Ela estava pedindo ajuda para a Olga, solicitando algumas roupas para ela e para seus filhos. Contou sua situação familiar, onde tinham casos de drogadição e roubo de objetos pessoais pelos próprios filhos. A mãe solicitou ajuda para a Olga, através de incentivo aos estudos dos filhos que ainda estavam na escola, além de roupas. Fomos até uma salinha que fica bem na frente da entrada da escola, na guarita. Lá ela guarda roupas para o brechó e roupas para doação. Pacientemente, ela começou a mostrar, roupa por roupa para a mãe, que estava sentada na frente do armário. A mãe não pronunciava nenhuma expressão de sugestões de roupas, apenas aguardava Olga pegar uma roupa e concordava com a escolha. Olga mostrou conhecer toda a família (acredito que eram uns 5 filhos), alunos e ex-alunos da escola, e separava algumas peças de acordo com o tamanho de cada um. Ela perguntou para a mãe de que igreja ela pertencia. A mãe é crente da Assembleia de Deus, então não pode usar calças. Então Olga separou duas saias para ela. Separou mais dois calçados para a mãe, onde me pediu ajuda para verificar o número deles. Perguntei o nome do bebê e o tempo de vida.” (Diário de campo, EMEF MC)

A vice-diretora com certeza teria outras atribuições para realizar naquele momento, podendo delegar para um funcionário o que estava fazendo pela família, representada ali pela mãe. Porém, decidiu ela mesma atender ao caso, mostrando-se sensível ao seu clamor. Fiquei questionando-me quem poderia ter feito por ela esta tarefa, mas acredito que está para além das atribuições de qualquer cargo da prefeitura dentro da instituição escolar. Se assim não o estivesse, o papel da escola seria de assistencialismo social legal, onde não partiria de uma compreensão individual e particular de auxílio a um pedido de uma mãe desamparada.

O último exemplo das diversas funções realizadas pela vice-diretora Olga que quero visibilizar neste momento é a verificação de e-mails institucionais. Quando cheguei à escola para acompanhar Olga, ela já estava vendo os e-mails da escola, na secretaria. Cumprimentou-me sempre com um sorriso no rosto e gentilmente me pediu que sentasse ao lado dela. A internet estava lenta, mas seguia vendo e-mail por e-mail.

“Olga: Essa tarefa é feita principalmente pela vice. Mas, é impressionante como a gente recebe muita porcaria por e-mail [se referindo a e-mail que não se relacionavam ao dia-a-dia da escola].” (EMEF MC, 21.09.2015)

Conversou com a secretária Lorena sobre a transferência de alguns alunos, pois havia recebido um e-mail sobre quatro alunos que ainda não tinham sido encaminhados os papéis de transferência. A secretária ficou responsável por entrar em contato com a SMED para solucionar os casos. Todos os e-mails que julgava ter de ser encaminhado para um setor ou área específica (SOE, SOP, Educação Física), assim o fazia. Viu em torno de 140 e-mails.

“Um dos e-mails que a deixou muito feliz foi um anúncio do concurso público para guarda municipal (Edital nº 103). Ela fez uma cópia do e-mail para colocá-lo no mural de informações da escola, que fica na área de espera da secretaria (em frente a sua sala). Falou que essa atitude tinha propósitos de utilidade pública, justificando-a. Imprimiu um outro comunicado que julgou interessante colocar no mural. Ele tratava da terceirização dos serviços públicos no nosso município. Imprimiu também outro documento que continha um cronograma dos conselhos de classe da escola [ela o recebeu por e-mail]. Tinha medo de esquecer, então guardou essa cópia com ela. Um outro e-mail tinha sido enviado pela professora de Educação Física da escola, que estava participando da organização do JAPA e que não tinham árbitro para apitar os jogos. Olga respondeu ao e-mail dando a sugestão de que cada professor pagasse 5-10 reais para pagar o árbitro, para que não deixassem de ocorrer os jogos”. (Diário de campo, EMEF MC, 21.09.2015)

A escolha do que divulgar nos murais localizados nos corredores também revela um modo de pensar a função da escola e contribuir para a interação social entre escola e comunidade. Nos corredores do bloco da sala dela, dos professores, do SOE, do GPS, tinham alguns cartazes sobre: 5ª Mostra Científica, Restinga Semana da Pátria - 2015 (09.09.2015) e do Programa Saúde na Escola. Os próprios corredores dos blocos da

escola são uma reafirmação da cultura da comunidade, pois possuem grafites de celebridades esportivas negras, mapas do Brasil e da África e representações da cultura hip hop.

Meu objetivo em visibilizar estes três acontecimentos é exemplificar a ampla possibilidade de atividades e funções realizadas pela vice-diretora. Além de ser responsável pelo almoxarifado, auxilia na construção dos dados para o PNDE, atende às famílias, atende às empresas e instituições da comunidade que queiram fazer parcerias, cuida da burocracia dos funcionários, se reúne com outros órgãos públicos para pensar medidas para os alunos, verificação de e-mails. Isto é um reflexo da sobrecarga e intensificação da figura da direção escolar, pois demanda tempo, e uma reorganização de atividades que já havia se organizado para realizar⁸⁸. Além disso, em mais de uma visita aos colaboradores privilegiados (secretária, coordenador de projetos) falaram que Olga ainda não tinha almoçado porque teria ocorrido alguns problemas para resolver entre os alunos, mesmo no horário entre 12:00 e 13:30, interferindo também em seu momento de descanso.

Ao tratarmos sobre esta intensificação do trabalho docente nas escolas públicas e a função das mesmas, Olga reflete e amplia o debate.

“Andressa: É igual ao que falam de escola pública. Diziam assim: ‘tu está louca Andressa? Trabalhar em escola pública! Vai baixar de nível. Tu já é fisioterapeuta. Vai descer um degrau, se não for mais de um degrau. Tu vai lá para te cuspirem na cara. Não vão te respeitar. Escola hoje não serve para nada’. Daí eu pensava: ‘Será? Não pode ser assim. Eu não acredito nisso.’ E bom, eu escolhi isso porque me sinto motivada, tive experiências boas. Estou feliz com a minha escolha de trabalhar em escola, estou com ideias legais, quero mudar algumas coisas, mas... Não posso pensar nesse discurso derrotista, antes mesmo de tentar. Será que é isso mesmo? A gente não pode fazer nada...

Olga: Eu acho que pode. Mas acho que talvez a única coisa [pausa], mesmo a fisioterapia não sendo uma coisa de resultado imediato, que a gente sabe disso, a gente sabe que quando colocam 10 sessões, eles colocam 10 porque é o que autorizado pelo convênio. E é mais a longo prazo. Mas a questão da educação está para além disso.

⁸⁸ Posso lembrar das poucas vezes em que os colaboradores tomaram água ou foram ao banheiro durante seu turno acompanhado por mim. Eu demorei um bom tempo para me acostumar com o ritmo intenso das atividades e da versatilidade com que se movimentavam pelos corredores, que interagiam com diferentes pessoas, com seus tempos e espaços de trabalho.

Está mais a longo prazo. Eu digo no sentido de ter um retorno. Isso porque cada vez mais tem omissão de todos os segmentos da sociedade civil e governamental. Que deveriam ajudar na formação dessa criança. Entendeu? Porque a LDB diz isso: 'educação é responsabilidade de todos'. Mas cada vez mais, não estou entrando nos motivos, tem 'ene' motivo, mas as pessoas estão entrando nessa irresponsabilidade não se sentem comprometidas com nada. Por 'ene' razões." (EMEF MC, 30.11.2015)

Entendo que sua narrativa é um desabafo em nome dos três docentes colaboradores, que ao agirem e reagirem às demandas de diversas ordens sentem-se impotentes frente ao descaso e descomprometimento da sociedade em geral, assim como de seus colegas. A sociedade capitalista tem produzido esse perfil de resultados entre as interações pessoais e institucionais. O descrédito para com a educação, que passa a ter uma função assistencialista ao invés de formadora, crítica, reflexiva e emancipatória. As consequências do sistema neoliberal, que vem transformando nosso sistema educacional, vão na contramão da compreensão da escola como um local de trabalho docente digno, que para tal precisa ter condições de trabalho e reconhecimento legal.

Os três colaboradores se mostram envolvidos e comprometidos com as questões de uma continuidade de seu trabalho e com o futuro da escola. Identificam resultados a curto prazo e potencial em suas crenças de se fazer educação, de se gestar uma escola, a longo prazo. Pois, como reflete Pérez Gómez (2001), a escola no sistema neoliberal é considerada como uma instância mediadora de produtos simbólicos como significados, sentimentos e condutas sociais para as novas gerações.

O caráter democrático se evidenciou ainda com limites, sendo um elemento a ser mais explorado para aumentar o envolvimento de toda a comunidade escolar nas decisões e rumos político-pedagógicos das práticas escolares. Isto reflete mais um receio em perder o poder de decisão que a posição funcional oferece do que criar oportunidades de se desenvolver, legitimar e criar uma continuidade de seus trabalhos.

Pelas experiências vividas junto a estes gestores, pude entender que o professor que passa a fazer parte da direção ou vice-direção escolar precisa ter uma formação política, sem o qual não poderá desempenhar seu papel na sua totalidade (SILVA, 2009a). E esta formação se dá na própria prática diária como professor de sala de aula ou como integrante da equipe diretiva.

As duas colaboradoras começaram com suas atividades na gestão escolar apesar de não a vislumbrarem como objetivo profissional. Todavia, devido ao envolvimento e comprometimento com as comunidades atendidas, as próprias circunstâncias da prática docente de não neutralidade e as necessidades identificadas no contexto social e educacional, as conduziram para alguma posição funcional dentro da equipe diretiva.

Cada colaborador possui um foco, um legado, uma prioridade para sua gestão. Daniel objetiva deixar como legado a criação de uma identidade escolar a partir do esporte e da cultura, como possibilidade pedagógica para a escola. Sofia tem como prioridade a formação de uma identidade coletiva docente, onde existam novas lideranças, além de outras questões relacionadas à segurança e ao nível de aprendizado dos alunos. Olga a partir de sua intervenção na vice-direção de forma “mais humana” tem como foco a sensibilização das relações internas entre todos os componentes da comunidade escolar, voltadas para as necessidades dos alunos. Todos, a partir de diferentes ações, recursos e estratégias, objetivam a emancipação dos sujeitos.

Porém, sigo com questionamentos sobre qual a função social que a escola pública tem assumido, assim como quais as possibilidades e limites que a gestão escolar tem sobre seus diversos e complexos caminhos e demandas, para que a finalidade educativa seja realizada.

Pude aprender com as histórias de vida narradas pelos docentes colaboradores que as suas perspectivas e experiências na posição funcional assumida na gestão escolar guardam relação com suas identidades. Apesar de estar tratando de diferentes contextos e demandas, não objetivei comparar as escolhas dos docentes, mas sim compreender como são experienciadas por professores de Educação Física as possibilidades de trabalho posições funcionais de direção e vice-direção, nas escolas públicas da RMEPOA.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou compreender como os docentes de Educação Física que estão na posição funcional de direção ou vice-direção assumem, significam e experienciam a gestão escolar na RMEPOA. O trabalho de campo produziu muitas informações onde a partir de três objetivos específicos, delimitar meus focos de análise.

Cada docente narra, visibiliza, reflete e compreende diferentes elementos que o fez trocar de posição funcional. Estão relacionados à razões que movimentam os sujeitos colaboradores em seu fazer diário, baseados na motivação, no desejo, na crença, no objetivo, no que e com o que se implicam a tomar decisões e ações específicas.

Cada um confere ao exercício da sua posição funcional um determinado estilo, mobilizados por diferentes premissas, marcas pessoais, que perpassam elementos da cultura escolar e de suas trajetórias formativas. Assim, possuem uma visão singular das necessidades e potencialidades da comunidade escolar a qual representam.

Foi possível identificar a conjuntura da cultura escolar que influencia os professores de Educação Física a assumirem posição de direção ou vice-direção, a partir das narrativas dos três colaboradores. Ela se configurou a partir de: mudanças da estrutura político educacional do contexto da RMEPOA, passando para a Escola Cidadã, organizadas por ciclos de formação e com uma proposta emancipatória para as classes populares; contexto histórico da comunidade e da escola, enaltecendo suas particularidades sociais relacionadas a demanda de moradia, segurança, assistência médica e de acesso; prática docente pautada por posicionamento político, preocupados com o processo de ensino-aprendizado; demandas pedagógicas, econômicas e políticas da escola, implicado com as realidades vividas por seus alunos e as condições de trabalho dos professores; identificação e valorização da comunidade, compreendendo e investigando as potencialidades dos moradores próximos e da comunidade escolar; tempo que o docente trabalha na rede municipal, ampliando-se assim as possibilidades de experiências e reflexões sobre a própria prática na RMEPOA; eventos escolares dentro e fora da escola, que os colocam em uma posição mais próxima e horizontal de relação com os alunos e suas famílias; experiências prévias dentro da equipe diretiva, ampliando-se assim a compreensão das potencialidades e limites da gestão escolar, e o próprio processo eleitoral, enquanto experiência democrática.

A pesquisa narrativa possibilitou um aprofundamento na produção de informações, que transcenderam o foco inicial da pesquisa, exigindo muita confiança e responsabilidade por todos envolvidos. Assim, construímos um período de trabalho de campo intenso e formativo, tanto para os colaboradores quanto para mim, possibilitando-me ampliar a compreensão sobre possibilidades de trabalho dentro da escola; a valorizar a escuta; a apurar um olhar mais sensível às relações políticas; a ampliar minha compreensão sobre escola, desde minhas interpretações quando estudante, estagiária, monitora, professora da própria rede e agora como pesquisadora; e me possibilitou aprender que ao escrever a história do outro, também resignifico e reescrevo a minha.

Os movimentos que resultaram nesta troca de posição funcional podem perpassar a formação pessoal, como experiências com os pais em jogos esportivos, assim como a formação escolar, onde elementos como a identificação com a disciplina de Educação Física e para com seus respectivos professores, assim como experiências em espaços políticos como o Grêmio Estudantil.

Na formação acadêmica outros elementos se agregaram a soma de elementos na compreensão deste movimento interno, como a participação em espaços políticos com o Diretório Acadêmico e o Diretório Central de Estudantes. Apesar da formação acadêmica ter disciplinas obrigatórias como os estágios, eles não se mostraram significativos, nas lembranças dos colaboradores, no âmbito do trabalho como gestores escolares. Participaram de oportunidades formativas extracurriculares como grupos de pesquisa e extensão, e monitoria de disciplinas esportivas. Cada um trilhou seu caminho acadêmico em diferentes possibilidades de trabalho da Educação Física, mas nenhuma específica na escola.

A formação continuada dos três colaboradores se deu através de especializações. Nenhum seguiu, apesar de haver o desejo, os estudos acadêmicos *stricto sensu*, como mestrado e doutorado. Outro aspecto relevante e problematizador é a compreensão dos colaboradores de que quanto maior for o nível de formação continuada acadêmica do professor (mestrado e doutorado), mais longe da escola e de suas necessidades o professor se coloca. Principalmente a diretora Sofia e o diretor Daniel tinham queixas quanto a posturas de colegas que tinham estas formações e se colocavam distantes das demandas dos alunos, tendo dificuldades de lidar com as situações de sala de aula. Muitas vezes, a diretora Sofia teve que entrar na sala de aula de uma professora (que

cursava o doutorado na época), para auxiliá-la com situações pequenas (para Sofia) como fazer com que abrissem os cadernos e copiassem a matéria, ou então permanecem sentados ao longo da aula. Sofia me narrou, em diferentes momentos as diversas vezes que teve que entrar na aula desta professora. Em sua opinião, a sua entrada na sala para resolver conflitos e gerenciar sua aula diminuía ainda mais a autonomia da professora e o respeito que os alunos deveriam ter sobre ela.

Minha crítica vem no sentido de que as formações deveriam ampliar as reflexões de possibilidade de trabalho, tanto em sala de aula quanto na gestão escolar. A partir de momentos de leitura, reflexão, debates, as formações poderiam a vir a estimular a compreensão da complexidade e demanda das escolas, auxiliando no processo de construção de soluções e possibilidades a curto e longo prazo para as demandas vividas na atualidade. Todavia, não identifico nas narrativas dos docentes, a necessidade ou valorização de formações específicas para a atuação na gestão escolar. Será que estas formações não poderiam vir a agregar no trabalho dos professores, ou seria uma formação inútil?

Identifiquei que os colaboradores seguem aprendendo em sua prática diária artesanal nas escolas. É do “chão da escola” com seus diferentes contextos educacionais, que emergem as situações formativas onde são constantemente convidados a se posicionarem político e pedagogicamente. Tais posicionamentos carregam e deixam marcas em sua trajetória pessoal e profissional, de uma forma consciente ou inconsciente.

A pesquisa narrativa auxiliou os colaboradores a refletir sobre suas escolhas ao longo de seus processos formativos, como por exemplo, a mudança de posição funcional. Em nenhum momento do trabalho de campo os colaboradores expressaram que o motivo da mudança de posição funcional estivesse relacionado com a FG, por exemplo. Porém, foi possível relacionar as experiências formativas anteriores a esta mudança⁸⁹, a como compreendem e como lidam com o poder, como um elemento pessoal da micropolítica escolar.

Cada colaborador possui um foco, um legado, uma prioridade para sua gestão. Daniel objetiva deixar como legado a criação de uma identidade escolar a partir do esporte e da cultura, como possibilidade pedagógica para a escola. Sofia tem como

⁸⁹ Conforme a fundamentação da pesquisa narrativa, não há correspondências diretas e lineares, mas com o que foi vivido.

prioridade a formação de uma identidade coletiva docente, onde existam novas lideranças, além de outras questões relacionadas à segurança e ao nível de aprendizado dos alunos. Olga tem como foco a sensibilização das relações internas entre todos os componentes da comunidade escolar, voltadas para as necessidades dos alunos. Todos, a partir de diferentes ações, recursos e estratégias, objetivam a emancipação dos sujeitos.

Identifico que suas prioridades vão além das atribuições administrativas de sua posição funcional, relacionadas à conjuntura da sociedade, ou pelo menos, a de Porto Alegre. As questões pedagógicas ficam restritas ao limite das prioridades e possibilidades, ficando geralmente, concentradas em ações da coordenação pedagógica.

Identifiquei uma dualidade de posicionamentos em relação ao regresso para a sala de aula. Os colaboradores compreendem de maneiras antagônicas este “movimento” de retorno: a vice diretora Olga narra “não ter problema” (palavras dela) em voltar para a sala de aula; a diretora Sofia mesmo “se sentindo” distante da Educação Física, compreende-se “a vontade para voltar para a sala de aula” (palavras dela), apesar da possibilidade de reeleição; e o diretor Daniel não se vê mais na possibilidade de voltar para a posição funcional de professor de sala de aula. Questiono-me quanto aos diferentes “porquês”, que os colaboradores devem estar analisando, para voltar para a sala de aula, permanecerem na gestão escolar e para não mais desejarem o regresso à docência em sala de aula.

Também, sigo com questionamentos sobre quais as funções sociais que a escola pública tem assumido, assim como quais as possibilidades e limites que a gestão escolar tem sobre seus diversos e complexos caminhos e demandas, para que a finalidade educativa seja realizada.

Apesar de estar tratando de diferentes contextos e demandas, não objetivei comparar as escolhas dos docentes, mas sim compreender como são experienciadas por professores de Educação Física as possibilidades de trabalho em posições funcionais de direção e vice-direção, nas escolas públicas da RMEPOA.

Tal como eu enunciei no início de meus escritos, finalizo minhas reflexões evocando a metáfora do hip hop. Através da expressão corporal do Break Dance, através do DJ com suas músicas e do MC com suas letras, o hip hop objetiva comunicar, transmitir significados e compreensões de um contexto particular, concreto e temporal, representados pelas diferentes possibilidades de expressões dos sujeitos

envolvidos. Assim compreendo a presente pesquisa, onde a partir da narrativa dos colaboradores sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, objetivei materializar reflexões, interpretações, desejos, ações e possibilidades que compõe o trabalho docente na RMEPOA. Compreendi que o “movimento” para sair da sala de aula e ir para a equipe diretiva precisa estar de acordo com o contexto, com o momento pessoal e profissional que se encontram e se disponham a construir.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, R. O.. **Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu**: diretrizes e características desta política educacional na gestão e organização curricular da Rede Municipal de Ensino. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- AZEVEDO, J. C.. A Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. In: **Utopia e democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 2000.
- BALL, S.. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013
- BALL, S.. **La micropolítica de la escuela**. Hacia una teoría de la organización escolar. Temas de educación. Barcelona, Paidós: 1987.
- BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**. Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, set/dez, 2008.
- BATISTA, N. C.. Conselhos Escolares e Processo de Democratização da Gestão da Educação em Porto Alegre. In: **Gestão Escolar Democrática**: concepções e vivências. LUCE, M. B. e MEDEIROS, I. L. P.. Porto Alegre: Editora da UFRGS: 2006.
- BIANCHETTI, R. G.. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3ª edição. São Paulo, Cortez: 2001. (Coleção Questões da nossa época).
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M.. La investigación biográfico-narrativa em educación. Enfoque y metodología. Madri, Ed. La Muralla: 2001.
- BOSSLE, F.. **O “eu de nós”**: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. – Tese de doutorado. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível no link: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf
- CARDOSO, M. G. M.. **Práticas de gestão da unidade escolar Utopia e o fenômeno da violência escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Piauí. 2011.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M.. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CEREGATTO, L.; SOUZA NETO, S.. Os saberes da experiência discente na educação física. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109249>>.

CHAUI, M.. **O que é ideologia?** 2ª edição, Editora Brasiliense, São Paulo: 1982.

COELHO, J. S.. **O trabalho docente na escola integrada**. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

CONCEIÇÃO, V. J. S.. A construção da identidade docente de professores de educação física no início de carreira: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS. Tese de doutorado em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

CONTRERAS, J. D.. **La Autonomía del Profesorado**. Ediciones Morata: Madrid. 1997.

CONTRERAS, J. D.. **Autonomia de professores**. 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, M.. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, J. M. A.. A proposta de municipalização do ensino nos anos 1990 e seus impactos nas relações entre entes federados. In: CUNHA, M. C. **Gestão Educacional nos Municípios**. Salvador: EDUFBA, 2009.

CUNHA, M. C.. Os Caminhos da Produção Acadêmica sobre as Políticas de Descentralização da Gestão da Educação, da Municipalização do Ensino e sobre a Educação Municipal no Brasil. In: CUNHA, M. C. **Gestão Educacional nos Municípios**. Salvador: EDUFBA, 2009.

DAY, C.; GU, Q.. **Professores: vidas nuevas, verdades antiguas**. Madrid: Narcea, 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIEHL, V. R. O.. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre: implantação e implementação do projeto Escola Cidadã**. Dissertação de mestrado em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

DIEHL, V. R. O.. Investigação e docência: contribuições e fronteiras do caminho percorrido entre esses dois lugares. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U.. **Quem aprende? Pesquisa e formação em Educação Física Escolar**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L.. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos primeiros escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.258-285, jul/dez, 2009.

FONSECA, M; OLIVEIRA, J. F.. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **RBPAAE** – v.25, n.2, p. 233-246, mai./ago., 2009.

FREIRE, A. M. de A.. Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na educação cidadã. In: **Utopia e democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Acessado em: 20.06.2016. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=SL3NAgAAQBAJ&pg=PT7&dq=pedagogia+do+oprimido&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiJ2Yyx8rfNAhUIPJAKHUVUCrYQ6AEIMDAB#v=onepage&q&f=false>

FRANÇOSO, S.. **Cruzando fronteiras curriculares: a Educação Física sob enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo**. Dissertação de Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FILHO, A. H. **Gestão democrática em uma escola comunitária da cidade de Tefé-AM**. Dissertação DE Mestrado em Teologia - Faculdades EST, São Leopoldo, 2011.

GADOTTI, M.. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo, Ática: 1993.

GATTI, B. A.. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**. São Paulo, n. 100, dez/fev, 2013-2014.

GIL, J. M. S.. Inovação e investigação educativa: aproximação e uma relação incerta. In: NETO, V. M. E TRIVIÑOS A. N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física – Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 2010.

GRIGOLI, J. A. G.; *et al.*. A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.237-256, jan./abr. 2010.

GOELLNER, S. *et al.*. Pesquisa Qualitativa na Educação Física brasileira: maço teórico e modos de usar. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 3. trim, 2010.

GÜNTHER, M. C. C.. A prática pedagógica da Educação Física no currículo organizado por ciclos: inovar, resistir ou abandonar? In: **Quem aprende? Pesquisa e formação em Educação Física Escolar**. MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U.. Íjuí: Editora Unijuí, 2009.

GÜNTHER, M. C. C.. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado em ciclos: um estudo na Rede municipal de Ensino de Porto Alegre**. Tese de doutorado em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

- HARGREAVES A.; FINK D.. The Seven Principles of Sustainable Leadership. **Educational Leadership**, 2003. Acessado em 15.07.2016, disponível pelo link: http://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/seven_principles.pdf
- HERNÁNDEZ, F.. Por que dizemos que somos a favor da educação, se optamos por um caminho de que deseduca e exclui? *In*: SANCHO, J.; FERNÁNDEZ, F.. & orgs.. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre, Artmed, p. 43-61, 2006.
- HUBERMAN, M.. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- JOSSO, M. C.. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 413-438, set.-dez. 2007.
- LEÃO, G. M. P.. Gestão da educação e qualificação docente: algumas reflexões em torno da formação permanente de professores/as. *In*: Cidadania, Gestão da Educação e Globalização. **Educação e Realidade**, v.23, n.1, jan/jun, 1998.
- LIBÂNEO, J. C.. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e amp. – Goiânia: MF Livros, 2008.
- LOPES, A. C.; WITTIZORECKI, E. S. Construção da identidade docente através do estágio supervisionado em Educação Física em uma escola estadual de Porto Alegre. **Anais do III Congresso Estadual de Educação Física na Escola: “Educação Física Escolar: o que temos a falar sobre didática?”**, Lajeado: 2014. Disponível em: http://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/76/pdf_76.pdf.
- LOPES, A. C.. **Esporte da escola: um olhar pedagógico sobre a participação nos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul**. Trabalho de Conclusão de Curso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível no link: <http://hdl.handle.net/10183/101762>.
- LOPES, R.. **As Trajetórias de Vida dos Estudantes-Trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos: os significados da Educação Física**. Um estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. – Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- LOURENÇO, B. A.. **Alternativas pedagógicas e pessoais frente ao desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais** – – Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- LOWY, M.. **Ideologias e Ciências Social**. Elementos para uma análise marxista. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- MAAR, W. L.. O que é política? *In*: **O que é política, geopolítica e poder?** Primeiros passos. Vol. 8. São Paulo. 1981.
- MACHADO, T. S.. *et al.*. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, vol. 16, n. 2, abril/jun, 2010.

MARCELO GARCIA, C.. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica v. 02, n. 03, p. 11-49, ago/dez. 2010.

MEDEIROS, I. L. P.. Gestão Democrática e escolha do diretor de escola. In: **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. LUCE, M. B. e MEDEIROS, I. L. P.. Porto Alegre: Editora da UFRGS: 2006.

MEDEIROS, I. L. P.; LUCE, M. B.. Gestão Democrática na e da educação: concepções e vivências. In: **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P.. Porto Alegre: Editora da UFRGS: 2006.

MIRA, M. M.. Práticas de ensino e de pesquisa no estágio supervisionado e a formação do pedagogo. **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul, 2012. Disponível no link:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2023/542>

MOLINA NETO, V.. **La cultura docente del profesorado de Educación Física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. – Tese de doutorado. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1996.

_____. Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Perfil**. ano 2, nº 2, 1998.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K.. A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar. Pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U.. **Quem aprende? Pesquisa e formação em Educação Física Escolar**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K.. Pesquisa qualitativa em Educação Física Escolar: a experiência do F3p - EFICE. In: MOLINA NETO, V. e BOSSLE, F.. **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA NETO, V.. 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: alternativas metodológicas**. 3 ed. – Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA, R. M. K.; MOLINA NETO, V.. Pesquisar com narrativas docentes. In: NETO, V. M. E TRIVIÑOS A. N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física – Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 2010.

MOLINA NETO, V.; G. F. E., FRIZZO; L. O., SILVA. O trabalho pedagógico do professor como eixo articulador da formação, da pesquisa e do ensino do professorado de educação física. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel., Pelotas, nº 46, p. 100–118, set/dez, 2013.

- MONTEIRO, E.; MOTTA, A.. **Gestão Escolar: perspectivas, desafios e função social.** 1ª ed.. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- NASCIMENTO, M. S.. **Políticas educacionais e os espaços físicos no processo formativo em Educação Física: entre o real e o ideal.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, 2012.
- NEIRA, M. G.. As Transformações Sociais e seus Reflexos na Educação. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.. **Educação Física, Currículo e Cultura.** São Paulo: PHORTE, p. 21-53, 2009.
- NEGRINE, A.. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVINOS, A. N. S.. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** 3 ed. – Porto Alegre: Sulina, 2010.
- NIETO, S.. **Razones del profesorado para seguir con entusiasmo.** Madri: octaedro, 2006.
- NÓVOA, A.. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa 2002.
- _____. Nota de apresentação. In: OLIVEIRA, V. F.. **Narrativas e saberes docentes.** Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *et al.*. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set/dez, 2006.
- PARO, V. H.. **Administração escolar: introdução crítica.** 14 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.
- PARO, V. H.. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.
- PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P.. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, abr., 2011.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I.. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- _____. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, J. G.; PÉREZ GOMES, A. I.. **Compreender e transformar o ensino.** 4ªed: ARTMED, 1998.
- PÉREZ-SAMANIEGO, V.; DEVÍS-DEVÍS, J.; SMITH, B. M.; SPARKES, A. C.. La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. **Movimiento**, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 11-38, jan/mar, 2011.
- PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOVISKI, J. P.. **Curso de Pedagogia: formação do professor da Educação Infantil e dos anos séries iniciais do ensino fundamental.** **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

PINHEIRO, I. F.. **Programa Dinheiro Direto Na Escola (PDDE) – implicações na gestão, no financiamento e na qualidade do desempenho da Educação Básica:** Estudo de Caso – modalidade Tempo Integral. – Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2ª ed., Porto Alegre: Sulina, 2004.

RESENDE, L. M. G.. **Relações de poder no cotidiano escolar.** Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico. Editora Papirus, SP: 1995.

RIBEIRO, F. L.. **O impacto do Plano de Ações Articuladas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação na Qualidade da Educação Básica.** Dissertação de Mestrado Profissional em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ROMAGNOLI, R.C.; PAULON, S.M. **Escritas Implicadas, Pesquisadores implicantes:** notas sobre os destinos da subjetividade nos desatinos da produção científica. In: Psicologia em Pesquisa: cenários de práticas e criações. Magda Dimenstein e Jader leite (orgs.). Natal: Editora EDUFRRN, 2014.

RONSONI, M. L.. **O ensino fundamental no limiar de 2010:** repercussões da lei n. 11.274/2006 nos sistemas estadual e municipal de ensino do município de Erechim. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

ROSA, C. C. C. T.. **Análise de ações educacionais de uma escola com bom desempenho no PROALFA.** Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

SANTANA, Kátia de C. **Efeitos do programa Dinheiro Direto na Escola na gestão escolar.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SANTINI, J.. **A Síndrome do Esgotamento Profissional:** o “abandono” da carreira docente pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. – Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SANTOS, N. Z.; BRACHT, V; ALMEIDA, F. Q.. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abr/jun, 2009.

SAVIANI, D.. **Escola e Democracia.** 9ª edição. São Paulo, Cortez: 1985.

SAVIANI, D.. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SCHNECKENENBERG, M. Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 25, n. 1, p. 115-137, jan/abr, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (SMED). **Ciclos de Formação - Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã**. Porto Alegre, 1999.

SENNETT, R.. **Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo**: “Hemos perdido el arte de hacer ciudades” (entrevista de Magda Anglès) (dixit). 1ª edição: Katz Editores, 2013.

SILVA JÚNIOR, G.S.; GARIGLIO, J. A.. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out/dez, 2014,

SILVA, G. G.. Um estudo sobre a formação política na Educação Física. – Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009a.

SILVA, L. O.. **Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. – Tese de doutorado. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

_____. Produção de conhecimento (e de aprendizagem) entre sujeitos: o desafio da pesquisa. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U.. **Quem aprende? Pesquisa e formação em Educação Física Escolar**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009(b).

SILVA, F. O.. **Escola de Tempo Integral**: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006 –2010). Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás. 2011.

SOUZA, A. R.. **Perfil da Gestão no Brasil**. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

_____. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 24, n. 1, p. 51-60, jan/abr, 2008.

_____. A pesquisa no campo da Gestão da Educação: algumas reflexões sobre as relações entre produção do conhecimento e a prática da gestão educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 81-94, jan/jun, 2009(a). Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

_____. Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 49, p. 1-17, 2009(b).

_____. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009(c).

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010. Editora UFPR.

SOUZA, A. R.. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira De Educação**, v. 17. n. 49, jan./abr., 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, M. C.. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, abr/jun, 2013(a). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 15^a Ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013(b).

TENÓRIO, K. M. R.. **O diálogo entre o currículo oficial e o real na implementação de uma proposta curricular para educação física escolar: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade de Pernambuco. Recife: 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S.. Dialética e pesquisa nas Ciências Sociais. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S.. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3 ed. – Porto Alegre: Sulina, 2010.

TOREZAN, Z. F.; BRITO, F. A.. Sublimação: da construção ao resgate do conceito. **Ágora**, vol.15 n.2 Rio de Janeiro, jul/dez, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982012000200003>

VEENMAN, S.. Perceived problems of beginning teacher. **Review of Educational Research**, Washington, v.54, n.2, p. 143-178, 1984.

VIANA, A. C. G. S.. **Educação física e cidadania**: a gestão da Secretaria de Educação do município de Vitória. Dissertação de Mestrado em Educação Física – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, 2012.

VIEIRA, S. L.. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. *In*: **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. LUCE, M. B. e MEDEIROS, I. L. P.. Porto Alegre: Editora da UFRGS: 2006.

WERLE, F. O. C.. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, v. 17, n. 2, jul/dez, 2001.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V.. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.47-70, jan/abr, 2005.

WITTIZORECKI, E. S.. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de Ensino Fundamental**: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. – Tese de Doutorado. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

_____. Das muitas coisas que faz o professor de Educação Física na escola. *In*: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U.. **Quem aprende? Pesquisa e formação em Educação Física Escolar**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009b.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.. Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de Educação Física na escola: estudo a partir de histórias de vida. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 01, p. 149-169, jan/mar, 2012. Acessado em 04.07.2016, disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/23894-120848-1-PB.pdf

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Senhores(as) professores(as),

Dirijo-me a Vosso Senhoria, na condição de estudante do Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH – ESEDUCAÇÃO FÍSICA/UFRGS) e integrante do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P- EFICE), para convidar a participar do estudo que tem o propósito de compreender “como os professores de Educação Física assumem, significam e experienciam posições funcionais em equipes diretivas de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?”.

O estudo orientado pelo professor Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki, constitui tema do projeto de pesquisa no qual pretende contribuir tanto para o entendimento científico, quanto para a análise reflexiva da prática pedagógica dos colaboradores, sobre o trabalho docente dos professores de Educação Física alicerçado em suas histórias de vida (histórias pessoais, processos formativos e prática pedagógica). Por acreditar que os professores são produtores de conhecimento e que suas experiências carregam representações e significados que constituem saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida.

Assim, gostaria de contar com sua colaboração no sentido de permitir observar seu cotidiano laboral, conceder entrevistas (que serão realizadas no local de trabalho e horário estabelecido em comum acordo, com duração máxima de 60 minutos). Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para que examine suas declarações, e validar as mesmas, ou para que faça as alterações que considerar necessárias, antes do texto ser transformado em fonte de informação. Asseguro-lhe que todas as informações coletadas, sob responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos colaboradores e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Consciente de como sua contribuição é importante, agradeço-lhe antecipadamente, considerando que a interpretação das informações, será colocada a sua disposição, assim que forem sendo realizadas.

Atenciosamente.

Andressa Ceni Lopes
Fone: (51) 33085821
(51) 84940447

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA

Nome da Escola: _____

Nome do/a Diretor/a: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: Porto Alegre/RS Telefone: (51) _____

Declaro que a Professora/Estudante Andressa Ceni Lopes está autorizada a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: “DA SALA DE AULA À GESTÃO ESCOLAR: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM EQUIPES DIRETIVAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE (RMEPOA)”, a partir de _____, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender porque e como os professores de Educação Física assumem posições funcionais em equipes diretivas de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Para efetivar a coleta de informações, a professora/pesquisadora terá permissão para acessar e analisar documentos, realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar, e observar/acompanhar o cotidiano escolar, realizar registros fotográficos e solicitar a produção de uma narrativa por escrito dos colaboradores.

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

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

Porto Alegre, _____ de _____ de 2015.

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Natureza da pesquisa: você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “DA SALA DE AULA À GESTÃO ESCOLAR: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM EQUIPES DIRETIVAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE (RMEPOA)”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da UFRGS.

2. Pesquisadores: O principal responsável pela pesquisa é o Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki, que pode ser encontrado em horário comercial no seguinte endereço: Rua Felizardo, 750; bairro Jardim Botânico; Porto Alegre/RS. CEP: 90690-200.

3. Sobre as narrativas, entrevistas e observações: Em relação as entrevistas serão individuais, pré-agendadas de acordo com sua disponibilidade, com duração entre 30 a 60 minutos, para compreender elementos importantes do trabalho docente do professor de Educação Física na gestão escolar. Esta entrevista será gravada, depois transcrita e posteriormente devolvida a você para conferir o que foi registrado. As observações e gravações serão realizadas durante intervalos, reuniões e outras atividades cotidianas da escola.

4. Riscos e desconforto: Os riscos e desconfortos que possam haver por participares desta pesquisa serão minimizados e não ocorrerá nenhuma intervenção fisiológica. O inconveniente maior será a dedicação de um tempo para produzir a narrativa escrita e responder às questões da entrevista. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A utilização da narrativa escrita e da entrevista será posterior a sua validação, e os dados bem como sua participação no estudo podem ser retirados a qualquer momento bastando informar sua decisão.

5. Confidencialidade: Os dados obtidos serão utilizados pelos estudantes e professores do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da UFRGS para a elaboração da dissertação de mestrado da aluna Andressa Ceni Lopes e compor artigos científicos, capítulos de livros relacionados ao tema de formação de professores de Educação Física. O material resultante do trabalho ficará disponibilizado na biblioteca da Escola de Educação Física da UFRGS. Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais. Em todas as etapas da pesquisa será preservada sua identidade, bem como as identidades de todas as pessoas por você referidas;

6. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa apresente informações relevantes e, de algum modo, forneça subsídios às políticas públicas, às escolas, aos professores e a todos que de alguma forma estão ligados ambiente escolar para melhor operar neste cenário.

7. Despesas: você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que seguem abaixo:

Eu, _____ acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que foi lido para mim, descrevendo o estudo “DA SALA DE AULA À GESTÃO ESCOLAR: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM EQUIPES DIRETIVAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE (RMEPOA)”. Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização do mesmo.

Assinatura do sujeito ou representante legal

_____/_____/_____
Local Data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito ou de seu representante legal para a participação neste estudo.

Assinatura do sujeito ou representante legal

_____/_____/_____
Local Data

APÊNDICE D – PAUTA DA OBSERVAÇÃO DIÁRIA

Escola:

Data de Observação:

Docentes de Educação Física presentes:

Horário de início:

Horário de término:

Local:

1. A relação do professor com suas tarefas pedagógicas e administrativas;
2. Quanto tempo dedica para cada tarefa; quais suas tarefas prioritárias;
3. Como se relaciona com os professores de Educação Física e com de outras disciplinas;
4. Como conduz as negociações, relações políticas e interpessoais entre os atores educacionais.

APÊNDICE E – PAUTA DA OBSERVAÇÃO NA REUNIÃO PEDAGÓGICA

Escola:

Data de Observação:

Docentes de Educação Física presentes:

Horário de início:

Horário de término:

Local:

1. Tema e objetivo geral da reunião:

2. Pauta de assuntos tratados na reunião:

3. Participação e interação do(a) diretor(a) ou vice-diretor(a) com os/as docentes de Educação Física:

4. Alguns comentários realizados pelos diretor(a) ou vice-diretor(a), relacionados ou não com a Educação Física:

5. Encaminhamentos dos assuntos tratados:

6. Outras informações:

APÊNDICE F – PAUTA DA OBSERVAÇÃO NA REUNIÃO DE EQUIPE DIRETIVA

Escola:

Data de Observação:

Docentes de Educação Física presentes:

Horário de início:

Horário de término:

Local:

1. Tema e objetivo geral da reunião:

2. Pauta de assuntos tratados na reunião:

3. Participação e interação do(a) diretor(a) ou vice-diretor(a) com os outros membros da equipe:

4. Alguns comentários realizados pelos diretor(a) ou vice-diretor(a), relacionados ou não com a Educação Física:

5. Encaminhamentos dos assuntos tratados:

6. Outras informações:

APÊNDICE G – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome da escola: _____

Nome do colaborador: _____

Formação: _____

Posição função que exerce: _____

Instituição(ões) em que estuda(ou): _____

Idade: _____ Tempo de Magistério: _____

Tempo de trabalho nesta escola: _____

Tempo de trabalho nesta posição funcional : _____

Horas semanais de trabalho nesta escola: _____

Outras escolas em que trabalha(ou): _____

Horas semanais trabalhadas em outra escola: _____

- 1) Fale sobre sua experiência como estudante no Ensino Básico e sua relação com a Educação Física e outros agentes escolares neste período.
- 2) Comente sobre sua formação inicial em Educação Física. Em qual instituição cursou? Em que ano iniciou e concluiu o curso? Qual sua expectativa sobre seu trabalho futuro? O que te levou ao magistério?
- 3) Quais tuas impressões dos primeiros anos como docente? O que lhe trazia motivação para dar aulas?
- 4) Como analisas a experiência de ser professor de Educação Física ao longo de tua trajetória?
- 5) Poderias narrar alguma situação, alguma experiência pessoal que tenha influenciado em teu trabalho?
- 6) Porque e como tu assumiste a posição funcional no qual ocupas hoje?
- 7) Conte-me como é a organização da escola em termos de posições funções existentes, condições físicas e materiais, graus de ensino, organizações interescolares, as relações sociais intra e extraescolares.
- 8) O que poderias me narrar sobre a experiência de gerenciar uma escola, ainda mais uma deste porte/história. Como funciona a gestão administrativa, por exemplo, construção do currículo e do PPP, CE, escolha da equipe diretiva, distribuição de horários dos professores, reuniões, destinação das verbas?
- 9) Vocês têm reunião de professores? Quem as organiza? Quando e como acontecem? O que se trata nelas?
- 10) Quais suas maiores dificuldades e facilidades em ocupar esta posição funcional na escola? Tu acreditas que estejam relacionadas a tua formação inicial em Educação Física?
- 11) O que tu poderias sugerir/dizer para um professor de Educação Física que está pretendendo assumir a direção ou a vice-direção da escola? Que “dica” ou conselho tu darias?

APÊNDICE H – QUADRO DE OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS

NÚMERO	PROFESSOR	ESCOLA	DATA	DURAÇÃO
1	Olga	MC	10.08.2015	2 h
2	Daniel	Break Dance	13.08.2015	3 h
3	Sofia	DJ	20.08.2015	2 h
4	Sofia	DJ	23.08.2015	4 h e 30 min
5	Olga	MC	24.08.2015	4 h e 30 min
6	Daniel	Break Dance	28.08.2015	4 h e 30 min
7	Daniel	Break Dance	31.08.2015	4 h e 30 min
8	Sofia	DJ	16.09.2015	4 h e 30 min
9	Daniel	Break Dance	17.09.2015	3 h e 30 min
10	Olga	MC	21.09.2015	4 h e 10 min
11	Sofia	DJ	23.09.2015	4 h e 20 min
12	Daniel	Break Dance	24.09.2015	3h e 30 min
13	Olga	MC	28.09.2015	4 horas
14	Sofia ⁹⁰	DJ	29.09.2015	4 h
15	Daniel	Break Dance	01.10.2015	3h e 45 min
16	Sofia*	DJ	06.10.2015	4 h
17	Daniel	Break Dance	15.10.2015	4h e 45 min
18	Olga	MC	19.10.2015	4 h e 20 min
19	Olga	MC	26.10.2015	4 h e 20 min
20	Sofia*	DJ	27.10.2015	3 h e 30 min
21	Daniel	Break Dance	05.11.2015	4h e 40 min
22	Daniel*	Break Dance	16.11.2015	4 h
23	Olga*	MC	17.11.2015	4 h e 10 min
24	Sofia*	DJ	19.11.2015	3 h e 30 min
25	Daniel*	Break Dance	23.11.2015	4 h
26	Sofia	DJ	26.11.2015	4 h 35 min
27	Olga*	MC	24.11.2015	4 h
28	Daniel*	Break Dance	01.12.2015	3 h e 30 min
29	Sofia	DJ	03.12.2015	4 h e 25 min
30	Daniel*	Break Dance	07.12.2015	3 h

⁹⁰ Reunião com equipe diretiva

31	Olga*	MC	08.12.2015	3 h e 30 min
32	Sofia	DJ	10.12.2015	4 h e 30 min
33	Olga	MC	15.12.2015	4 h e 30 min
34	Daniel	Break Dance	15.12.2015	2 h
35	Sofia	DJ	26.01.2016	2 h
36	Olga	MC	06.06.2016	2 h
37	Daniel	Break Dance	21.07.2016	2 h
Total de horas observadas: 139 horas				