

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

GUILHERME BARDEMAKER BERNARDI

“A PALO SECO”
ou
AUTONOMIA DOCENTE NA SOCIEDADE NEOLIBERAL: O CASO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE (2017-2020)

PORTO ALEGRE, 2021

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

GUILHERME BARDEMAKER BERNARDI

“A PALO SECO”

ou

**AUTONOMIA DOCENTE NA SOCIEDADE NEOLIBERAL: O CASO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE (2017-2020)**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências do Movimento Humano.

Orientação: Prof. Dr. Vicente Molina Neto.

PORTO ALEGRE, 2021

CIP - Catalogação na Publicação

Bernardi, Guilherme Bardemaker
"A PALO SECO" ou AUTONOMIA DOCENTE NA SOCIEDADE
NEOLIBERAL: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
PORTO ALEGRE (2017-2020) / Guilherme Bardemaker
Bernardi. -- 2021.
305 f.
Orientador: Vicente Molina Neto.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de
Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto
Alegre, BR-RS, 2021.

1. Neoliberalismo. . 2. Educação Física escolar. .
3. Autonomia docente. . 4. Automação do Trabalho
Pedagógico.. I. Molina Neto, Vicente, orient. II.
Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

GUILHERME BARDEMAKER BERNARDI

“A PALO SECO”

ou

**AUTONOMIA DOCENTE NA SOCIEDADE NEOLIBERAL: O CASO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE (2017-2020)**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências do Movimento Humano.

Orientação: Prof. Dr. Vicente Molina Neto.

APROVADO EM: 23 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vicente Molina Neto (Orientador)

Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernst Frizzo (UFPEL)

Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Gunter (UFSM)

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki (UFRGS)

Prof. Dr. José Clóvis de Azevedo (Centro Metodista IPA)

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

GUILHERME BARDEMAKER BERNARDI

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NATUREZA DO DOCUMENTO: Tese de Doutorado

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

DEPARTAMENTO: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

PROGRAMA: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

LINHA DE PESQUISA: Formação de Professores e Prática Pedagógica

TÍTULO DA TESE: “A PALO SECO” ou AUTONOMIA DOCENTE NA SOCIEDADE NEOLIBERAL: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE (2017-20020)

PROBLEMA DE PESQUISA: Como se configura a autonomia docente na escola pública no contexto da sociedade capitalista neoliberal?

OBJETIVO GERAL: Compreender, no contexto atual da sociedade capitalista neoliberal, a configuração da autonomia docente na escola pública.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Compreender o debate científico sobre autonomia docente e neoliberalismo no âmbito da escola pública.
- a) Identificar as atuais políticas educacionais neoliberais em âmbito municipal e compreender o impacto destas na autonomia docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
- c) Compreender como o professorado percebe sua autonomia docente frente às diferentes políticas educacionais.
- d) Compreender como se configura o exercício da autonomia docente na organização do trabalho pedagógico da escola pública neoliberal e seus desdobramentos na Educação Física.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Vera Lúcia e Luiz Emílio. Por me ensinarem princípios que fazem de mim ser o que sou hoje.

À minha irmã Marcela, pela amizade, confidencialidade e cumplicidade, e aos manos Pedro, Lucas e Helena, pela oportunidade de ser o “mano mais velho”.

À minha filha Elis e à Carolina, pelo amor e pelo cuidado cotidiano.

À minha família.

Ao Movimento Estudantil de Educação Física e as amizades que nela construí, pela formação política e sobretudo humana. Hasta La Victoria Siempre!

Aos colegas da EMEF AT, por acreditarem na escola pública e exercerem isto de forma cotidiana.

Aos colegas da RMEPOA, pela resistência cotidiana na luta por uma educação melhor.

Aos colaboradores e colaboradoras desta pesquisa.

À ESEFid e à UFRGS, pela formação pública, gratuita e de qualidade, desde minha graduação até hoje.

A todos os colegas do F3P-EFICE, pelas trocas e pelos ensinamentos nestes mais de 13 anos de participação no grupo, mas em especial à Jéssica, à Gabriela e ao Jônatas, por sermos da mesma “gestão” de doutorado e, portanto, por passarmos juntos pelos dilemas e pelas angústias de escrever uma tese, muitas vezes nos apoiando uns nos outros.

Ao meu orientador, professor Vicente Molina Neto, pela honra de ser seu orientando desde minha graduação, e aprender cotidianamente com sua humildade e seu conhecimento.

Aos amigos do Albion, da infância para a vida.

Aos amigos do Champagnat, da escola para a vida.

Aos amigos Buba e Roberto, pela música, pela poesia, pelo ombro amigo de todas as horas.

Aos amigos Edinho, Burgos e Felipe, por compartilharem comigo o sonho delirante da música.

Aos amigos Duran, Fred, Luizão e Abib. O Rootismo vive!

À lei natural dos encontros.

Ao Belchior, pela inspiração.

RESUMO

A presente tese se insere na linha de pesquisa do grupo Formação de Professores e Prática Pedagógica (F3P-EFICE) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFid/UFRGS) e tem por objetivo **compreender, no contexto atual da sociedade capitalista neoliberal, a configuração da autonomia docente na escola**. Neoliberalismo é entendido como uma resposta liberal às cíclicas crises do capitalismo, inserida no contexto da reestruturação produtiva do tipo toyotista, mais fortemente a partir da segunda metade do século XX, na qual o Estado é compreendido como um entrave para a livre concorrência do mercado. O neoliberalismo também se transforma numa racionalidade, na qual todas as relações sociais e humanas são balizadas pela lógica mercantil, exercendo um papel de hegemonia, tendo impacto direto na educação, a partir da transposição da lógica gerencialista e empresarial para as instituições de ensino. Sob o prisma do materialismo dialético, realizei um estudo de caso etnográfico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, em que os sujeitos colaboradores do estudo foram 3 professores de Educação Física e 3 professores em cargos de gestão. Como instrumentos de coleta de informações, foi realizado um questionário com 125 docentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), além de observação participante nas duas escolas, entrevistas semi-estruturadas com os colaboradores e análise de documentos. A partir do trabalho de campo, identifiquei três momentos principais no caráter político-pedagógico da RMEPOA. Entre 1989 e 2004, há o movimento iniciado com a ascensão de partidos de esquerda ao comando de Porto Alegre, que apresentou um caráter de contra-hegemonia no projeto educacional neoliberal que vigorava no país à época, ampliando o número de escolas, investindo na valorização do funcionalismo público e implementando uma proposta pedagógica progressista, que valorizava o trabalho interdisciplinar, através dos ciclos de formação. Entre 2005 e 2016, com a troca de governo, identifico uma “caminhada à direita”, a partir da desconstrução do projeto dos ciclos de formação, inicialmente com uma abordagem pós-moderna e um afrouxamento teórico, e posteriormente com o princípio da abordagem gerencialista de educação. A partir de 2017, identifico um processo de institucionalização da lógica neoliberal na RMEPOA, por meio de políticas de privatização e terceirização de serviços educacionais, aprofundamento da lógica gerencial e retirada de direitos do funcionalismo público. O impacto dessas políticas tem efeito direto na autonomia docente, gerando o que denomino de “automação do trabalho pedagógico”, que surge quando a autonomia, além de ser regulada pelos aspectos legais, imputa no professorado uma racionalidade extremamente individualista, segundo a qual ele deve conseguir solucionar os seus próprios problemas sem a interferência externa, quando na verdade ele apenas consegue lidar com os elementos aos quais já tem acesso. No caso da RMEPOA, a automação do trabalho pedagógico ocorre a partir de ações da Secretaria Municipal de Educação, como a mudança na rotina escolar; o fim da reunião pedagógica e o fim da Hora-Atividade para planejamento; a mudança na eleição para direções de escolas; as mudanças no plano de carreira. Por fim, relato experiências pedagógicas dos docentes de Educação Física e das escolas observadas, que buscam superar a automação do trabalho pedagógico, surgindo como “utopia” e “esperança”, apostando, principalmente, no trabalho coletivo como forma de resistência perante a lógica que o neoliberalismo vem impondo à educação e à Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo. Educação Física escolar. Autonomia docente. Automação do Trabalho Pedagógico.

RESUMÉN

Esta tesis forma parte de la línea de investigación del grupo de Formación Docente y Práctica Pedagógica (F3P-EFICE) de la Escuela de Educación Física, Fisioterapia y Danza de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (ESEFid / UFRGS) y tiene como objetivo comprender, en el contexto actual de la sociedad capitalista neoliberal, la configuración de la autonomía docente en la escuela pública. El neoliberalismo se entiende como una respuesta liberal a las crisis cíclicas del capitalismo, inserto en el contexto de reestructuración productiva de tipo toyotista, con más fuerza a partir de la segunda mitad del siglo XX, en el que se entiende al Estado como un obstáculo a la libre competencia del mercado. El neoliberalismo se transforma también en una racionalidad, en la que todas las relaciones sociales y humanas se rigen por la lógica mercantil, desempeñando un papel de hegemonía, incidiendo directamente en la educación, desde la transposición de la lógica empresarial y empresarial a las instituciones educativas. Bajo el prisma del materialismo dialéctico, realicé un estudio de caso etnográfico en dos escuelas de la Red Municipal de Educación de Porto Alegre, en el que los sujetos que colaboraron en el estudio fueron 3 profesores de Educación Física y 3 profesores en puestos directivos. Como instrumentos de recolección de información, se realizó un cuestionario a 125 docentes de la Red Educativa Municipal de Porto Alegre (RMEPOA), además de observación participante en ambas escuelas, entrevistas semiestructuradas con empleados y análisis de documentos. A partir del trabajo de campo, identifiqué tres momentos principales en el carácter político y pedagógico de RMEPOA. Entre 1989 y 2004, se produjo el movimiento iniciado con el surgimiento de partidos de izquierda al mando de Porto Alegre, que tuvo un carácter contrahegemónico en el proyecto educativo neoliberal que se encontraba vigente en el país en ese momento, ampliando el número de escuelas, invirtiendo en la valorización. servicio civil y la implementación de una propuesta pedagógica progresiva, que valoró el trabajo interdisciplinario, a través de ciclos formativos. Entre 2005 y 2016, con el cambio de gobierno, identifiqué un “camino a la derecha”, a partir de la deconstrucción del proyecto de ciclos formativos, inicialmente con un enfoque posmoderno y un relajamiento teórico, y luego con el principio del enfoque gerencialista. de Educación. A partir de 2017, identifiqué un proceso de institucionalización de la lógica neoliberal en RMEPOA, a través de políticas de privatización y tercerización de servicios educativos, profundizando la lógica gerencial y retirando los derechos de los servidores públicos. El impacto de estas políticas tiene un efecto directo sobre la autonomía docente, generando lo que yo llamo “automación del trabajo pedagógico”, que surge cuando la autonomía, además de estar regulada por aspectos legales, imputa una racionalidad sumamente individualista en el docente, a partir de la cual debe lograr resolver sus propios problemas sin interferencias externas, cuando en realidad solo puede ocuparse de los elementos a los que ya tiene acceso. En el caso de RMEPOA, la automación del trabajo pedagógico se da a través de acciones del Departamento Municipal de Educación, como cambiar la rutina escolar; el final del encuentro pedagógico y el final de la Hora de Actividad para la planificación; cambio en la elección de las juntas escolares; cambios en el plan de carrera. Finalmente, relato las experiencias pedagógicas de los profesores de Educación Física y las escuelas observadas, que buscan superar la automación del trabajo pedagógico, emergiendo como 'utopía' y 'esperanza', apostando principalmente por el trabajo colectivo como forma de resistencia ante la lógica que El neoliberalismo se ha ido imponiendo a la educación y la educación física.

PALABRAS CLAVE: Neoliberalismo. Educación Física Escolar. Autonomía docente. Automación del Trabajo Pedagógico.

ABSTRACT

This thesis is part of the research line of the group of research F3P-EFICE, of the School of Physical Education, Physiotherapy and Dance at the Federal University of Rio Grande do Sul (ESEFid / UFRGS) and aims to understand, in the current context of neoliberal capitalist society, the configuration of teaching autonomy in the public school. Neoliberalism is understood as a liberal response to the cyclical crises of capitalism, inserted in the context of productive restructuring of the Toyotist type, more strongly from the second half of the twentieth century, in which the State is understood as an obstacle to free market competition. Neoliberalism is also transformed into a rationality, in which all social and human relations are guided by mercantile logic, playing a role of hegemony, having a direct impact on education, from the transposition of managerial and business logic to educational institutions. Under the prism of dialectical materialism, I carried out an ethnographic case study in two schools in the Municipal Education Network of Porto Alegre, in which the subjects collaborating in the study were 3 Physical Education teachers, and 3 teachers in management positions. As instruments for collecting information, a questionnaire was conducted with 125 teachers from the Porto Alegre Municipal Education Network (RMEPOA), in addition to participant observation in both schools, semi-structured interviews with employees and document analysis. From the fieldwork, I identified three main moments in the political and pedagogical character of RMEPOA. Between 1989 and 2004, there was the movement started with the rise of leftist parties under the command of Porto Alegre, which had a counter-hegemonic character in the neoliberal educational project that was in force in the country at the time, expanding the number of schools, investing in the valorization of public service and implementing a progressive pedagogical proposal, which valued interdisciplinary work, through “cycles of formation”. Between 2005 and 2016, with the change of government, I identified a “walk to the right”, from the deconstruction of the training cycles cycles of formation with the principle of the managerialist approach of Education. As of 2017, I identify a process of institutionalization of the neoliberal logic in RMEPOA, through policies of privatization and outsourcing of educational services, deepening the managerial logic and withdrawing the rights of civil servants. The impact of these policies has a direct effect on teaching autonomy, generating what I call “automation of pedagogical work”, which arises when autonomy, in addition to being regulated by legal aspects, imputes an extremely individualistic rationality in the teacher, from which he/she must achieve solve his own problems without external interference, when in fact, he can only deal with the elements to which he already has access. In the case of RMEPOA, the automation of pedagogical work occurs through actions by the Municipal Education Department, such as changing the school routine; the end of the pedagogical meeting and end of the Activity Hour for planning; change the election for school principal; career plan changes. Finally, I report the pedagogical experiences of Physical Education teachers and the schools observed, which seek to overcome the automation of pedagogical work, emerging as 'utopia' and 'hope', betting mainly on collective work as a form of resistance before the logic that neoliberalism has been imposing on education and physical education.

KEYWORDS: Neoliberalism. School Physical Education. Teaching autonomy. Automation of Pedagogical Work.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Teses e dissertações do F3P-EFICE realizadas na RMEPOA / 63

QUADRO 02: Colaboradores e colaboradoras do estudo / 69

QUADRO 03: Teses e dissertações com a temática “autonomia docente” / 115

QUADRO 04: Distribuição de recursos de acordo com a finalidade da atividade no OP entre 1989 e 2000 / 154

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01: Nova Rotina Escolar 2017 / 195

IMAGEM 02: Nota de esclarecimento ATEMPA / 196

IMAGEM 03: Alterações na lei da eleição de direções na RMEPOA / 239

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Avaliação da gestão municipal por docentes da RMEPOA / 198

GRÁFICO 02 – Avaliação da SMED por docentes da RMEPOA / 199

GRÁFICO 03 - Influência do fim da HAFE na organização do trabalho pedagógico / 211

GRÁFICO 04 - Influência do fim da reunião pedagógica na organização do trabalho pedagógico / 221

GRÁFICO 05 – Percepção do professorado da RMEPOA sobre o impacto do PLCE 02/2019 na carreira docente / 234

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATEMPA	Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre
BIC	Bolsista de Iniciação Científica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
DAEFI	Diretório Acadêmico de Educação Física
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EF	Educação Física
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ESEFID	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
EUA	Estados Unidos da América
ExNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
F3P-EFICE	Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
HADE	Hora-Atividade Dentro da Escola
HAFE	Hora-Atividade Fora da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBL	Movimento Brasil Livre
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não-governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Orçamento Participativo
OXFAM	Comitê de Oxford para Alívio da Fome

PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PL	Projeto de Lei
PLCE	Projeto de Lei Complementar do Executivo
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMPA	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGCMH	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
PPP	Parceria Público-Privada
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPS	Partido Popular Socialista
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSE	Programa Saúde na Escola
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PV	Partido Verde
RBS	Rede Brasil Sul
RMEPOA	Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SEJA	Serviço de Educação de Jovens e Adultos
SIMPA	Sindicato dos Municipários de Porto Alegre
SIR	Sala de Integração e Recursos
SMED-POA	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
SMS	Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCE	Tribunal de Contas do Estado
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

LADO A:

“COMO NOSSOS PAIS”

1 “SUJEITO DE SORTE” ou INTRODUÇÃO / 23

1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: Problema Científico e Objetivos / 28

2 “COMO O DIABO GOSTA” ou CONCEPÇÃO DE MUNDO E DE CIÊNCIA: O Materialismo Histórico-Dialético / 39

3 “FOTOGRAFIA 3X4” ou PERCURSO METODOLÓGICO / 56

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO: O Estudo De Caso / 57

3.2 O CAMPO DE PESQUISA E AS UNIDADES DE ANÁLISE / 59

3.3 COLABORADORES E COLABORADORAS DA PESQUISA / 66

3.4 INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO / 71

3.4.1 Análise de Documentos / 72

3.4.2 Questionário / 72

3.4.3 Observação Participante / 74

3.4.4 Entrevista / 76

3.5 CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA, TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES E VALIDEZ INTERPRETATIVA / 77

4 “CONHEÇO O MEU LUGAR” ou SOCIEDADE NEOLIBERAL: RACIONALIDADE E HEGEMONIA/ 79

4.1 AUTONOMIA: Breve Conceituação / 105

4.2 AUTONOMIA DOCENTE: Um Debate com a Literatura / 115

4.3 NEOLIBERALISMO E AUTONOMIA DOCENTE: Situando a Educação Física / 140

LADO B:

“A PALO SECO”

5 “VELHA ROUPA COLORIDA” ou A RMEPOA Revisitada / 151

5.1 RESISTINDO À ESQUERDA: 1989 a 2004 / 152

5.2 CAMINHANDO À DIREITA: 2005 a 2016 / 172

6 “DIVINA COMÉDIA HUMANA” ou A INSTITUCIONALIZAÇÃO NEOLIBERAL NA RMEPOA: 2017 A 2020 / 186

6.1 O ETERNO FEVEREIRO DE 2017: A política educacional do governo Marchezan / 193

6.2 A AUTONOMIA EM XEQUE: A Automação do trabalho pedagógico / 200

6.3 ATINGINDO O “CÉREBRO” DO TRABALHO PEDAGÓGICO: O fim da reunião pedagógica e da HAFE / 210

6.4 ATACANDO O “CORACÃO” DO PROFESSORADO: A mudança no plano de carreira e na eleição de direções / 230

7 “ALUCINAÇÃO” ou A UTOPIA E A ESPERANÇA FRENTE À AUTOMAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO / 244

8 “ANTES DO FIM” ou CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS / 267

REFERÊNCIAS / 272

APÊNDICES / 288

Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido / 288

Apêndice B: Roteiro de entrevista / 292

Apêndice C: Transcrição de entrevista / 293

Apêndice D: Questionário / 300

PRÓLOGO

Início esta tese com um prólogo a fim de explicitar o contexto em que redijo estas palavras iniciais, pois as escrevo ainda em meio à pandemia de Covid-19 que assolou o mundo e o Brasil durante o ano de 2020 e segue sendo um problema mundial no princípio de 2021 mesmo com a esperança da imunização com a já iniciada vacinação em diversos países do mundo e também no Brasil. A realidade nos impôs o isolamento social (algo inédito para esta e muitas outras gerações) e colocou muitas das nossas convicções enquanto humanidade em xeque, sobretudo aquelas defendidas pelos apologistas do livre mercado, tendo em vista que, mais do que nunca, o papel dos Estados foi determinante para garantir a mínima sobrevivência da população. Por outro lado, estamos presenciando, em pleno século XXI, setores da sociedade civil, mas sobretudo do atual governo federal, desacreditarem o conhecimento científico criando e espalhando teorias da conspiração, sugerindo e gastando dinheiro público em tratamentos ineficazes para esta terrível doença, ao passo que tomam medidas na contramão daquilo que a ciência já provou serem as medidas mais eficazes contra o avanço de uma pandemia que, no momento em que escrevo estas palavras, já ceifou a vida de mais de 400 mil brasileiros e brasileiras. Pautados pelo irrealismo típico das políticas fascistas, em nome de uma suposta defesa da economia, demonstram seu viés cada vez mais hediondo que é a busca por uma perpetuação no poder.

No campo da educação, a desigualdade social do país amplificou-se neste período já que em todo o território nacional as escolas estiveram fechadas por muito tempo. De um lado, o ensino remoto sendo a saída para manter as aulas dentro de uma “normalidade”, por outro, a condição de que boa parte do alunado das escolas públicas não teve o acesso garantido aos meios necessários para esta modalidade de ensino, que amplificou o abismo social que temos no país em relação às condições entre estudantes do ensino privado e do ensino público. Este será um desafio para os próximos anos, já que este abismo educacional deve se manter pelo próximo período. Ainda, mesmo que hipoteticamente todo o alunado do país tivesse acesso à internet para o ensino remoto, estaríamos diante de um dilema fundamental: é possível educar sem o encontro, sem a relação dialética inerente entre professor e aluno? Acredito que, ainda que as condições fossem as ideais, o ensino remoto se demonstraria incapaz de dar conta de uma educação transformadora, pois certamente sua lógica se daria muito mais voltada para a pura e simples transferência de conhecimento, balizados por aquilo que Paulo Freire definia como “ensino bancário”. No ano em que nos encontramos basicamente pela tela do computador, é preciso estarmos atentos para que isso não seja mais uma forma que o mercado encontre para

baratear a formação humana, precarizando o ensino e o trabalho docente.

Mas o dilema do ensino remoto parece-me amplificado se considerarmos a área de conhecimento da Educação Física, tendo em vista que muitos de seus conteúdos são, sobretudo, coletivos. Na medida em que escrevo esse prólogo, já vivenciei as dificuldades do ensino remoto, tanto pelo motivo de que tal modalidade não foi efetiva, quanto pelas condições sócio-econômicas que afligem a maioria do alunado da escola pública, bem como pela especificidade da Educação Física, que é, sobretudo, uma área de conhecimento que trabalha a partir da inter-relação dos sujeitos com o conhecimento a ser trabalhado.

Resolvi escrever estas palavras iniciais em forma de prólogo pelo fato de que essa nova realidade, apesar de importante neste momento histórico, permeia a presente tese de forma apenas transversal, mediante o fato de o material empírico dela ter sido construído no período anterior ao isolamento social, que, dentre tantas medidas, fechou as escolas durante o ano de 2020. Por outro lado, a pandemia não impediu que a linha política adotada pelo poder público municipal seguisse a tônica neoliberal dos anos anteriores, tendo bastante impacto no trabalho pedagógico do professorado da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Assim, creio que seria um erro deixar de mencionar isso, uma vez que, metodologicamente, tenha limitado a análise respeitando os próprios limites meus e da tese que escrevo.

Um destes limites que exponho tem relação direta com o processo de escrita final deste trabalho, pois, impossibilitado do contato social, percebi o quanto as nossas relações sociais ajudam na elaboração daquilo que acaba indo para o papel. Desde a troca de experiências com os colegas de grupo de pesquisa, passando pelas idas à Universidade, a participação em eventos científicos ou mesmo a simples ida a uma biblioteca para pesquisar, percebi que teria de lidar com um processo mais solitário de escrita. Durante esse processo de angústias, medos e inquietações, busquei na paixão que tenho pela música um alento, e por isso decidi homenageá-la nesta tese na figura de um cantor e compositor pelo qual tenho grande apreço na música brasileira, Antônio Carlos Belchior, conhecido como “Belchior”. Dono de uma voz inconfundível, compositor de grandes clássicos da Música Popular Brasileira, Belchior fez-se presente em alguns momentos importantes da escrita desta tese, por suas letras ásperas e poéticas, carregadas de realidade e uma musicalidade que, em bons e maus momentos, serviram de inspiração. Por isso, o título desta tese, bem como os seus capítulos são intitulados com algumas de suas canções, constando um trecho da música referida, que constam em três diferentes álbuns do início da carreira de Belchior: “Alucinação” (BELCHIOR, 1976); “Todos os Sentidos” (BELCHIOR, 1978) e “Era uma vez um homem e seu tempo (BELCHIOR, 1979).

Guardadas as devidas proporções, correlaciono junto aos temas pelos quais teço minhas ideias e minhas análises científicas.

“A palo seco” dá o título a esta tese e faz referência à primeira música que conheci de Belchior, gravada em seu disco de estreia (BELCHIOR, 1974) e regravada no disco seguinte, “Alucinação”. Procurando o sentido da expressão, encontrei referências que citam a inspiração de Belchior ao poema homônimo de João Cabral de Melo Neto, que reproduzi na íntegra na epígrafe que segue. Muitas vezes, o grito docente, bem como o daqueles comprometidos com as pautas progressistas de educação e de mundo em suas lutas diárias, são gritos “a palo seco”, não porque o aceitam, mas porque assim é mais contundente. E assim, segue a luta nossa por uma educação e um mundo igual e fraterno, um mundo utópico e com esperança.

Por fim, uma breve explicação acerca do uso da primeira pessoa do singular em meu texto. Quando escrevi a minha dissertação de mestrado, utilizei a conjugação na primeira pessoa do plural. Meu entendimento naquela época era de que a construção do texto era uma escrita coletiva, considerando todo o processo formativo meu, não apenas acadêmico, mas político-pedagógico. A presente tese segue o mesmo caminho, pois entendo que o que aqui escrevo faz parte de uma coletividade de encontros que tornaram possível este estudo e este texto final. Entretanto, faço uma opção política por identificar a minha autoria da escrita, mesmo que seja permeada pela indissolúvel relação das minhas experiências de vida e, desta forma, conferindo apenas a mim as críticas a este texto.

1.1.

*Se diz a palo seco
o cante sem guitarra;
o cante sem; o cante;
o cante sem mais nada;
se diz a palo seco
a esse cante despido:
ao cante que se canta
sob o silêncio a pino.*

1.2.

*O cante a palo seco
é o cante mais só:
é cantar num deserto
devassado de sol;
é o mesmo que cantar
num deserto sem sombra
em que a voz só dispõe
do que ela mesma ponha.*

1.3.

*O cante a palo seco
é um cante desarmado:
só a lâmina da voz
sem a arma do braço;
que o cante a palo seco
sem tempero ou ajuda
tem de abrir o silêncio
com sua chama nua.*

1.4.

*O cante a palo seco
não é um cante a esmo:
exige ser cantado
com todo o ser aberto;
é um cante que exige
o ser-se ao meio-dia,
que é quando a sombra foge
e não medra a magia.*

2.1.

*O silêncio é um metal
de epiderme gelada,
sempre incapaz das ondas
imediatas da água;
A pele do silêncio
pouca coisa arrepia:
o cante a palo seco
de diamante precisa.*

2.2.

*Ou o silêncio é pesado,
é um líquido denso,
que jamais colabora
nem ajuda com ecos;
mais bem, esmaga o cante
e afoga-o, se indefeso:
a palo seco é um cante
submarino ao silêncio.*

2.3.

*Ou o silêncio é levíssimo,
é líquido e sutil
que se ecoa nas frestas
que no cante sentiu;
o silêncio paciente*

*vagaroso se infiltra,
apodrecendo o cante
de dentro, pela espinha.*

2.4.

*Ou o silêncio é uma tela
que difícil se rasga
e que quando se rasga
não demora rasgada;
quando a voz cessa, a tela
se apressa em se emendar:
tela que fosse de água,
ou como tela de ar.*

3.1.

*A palo seco é o cante
de todos mais lacônico,
mesmo quando pareça
estirar-se um quilômetro:
enfrentar o silêncio
assim despido e pouco
tem de forçosamente
deixar mais curto o fôlego.*

3.2.

*A palo seco é o cante
de grito mais extremo:
tem de subir mais alto
que onde sobe o silêncio;
é cantar contra a queda,
é um cante para cima,
em que se há de subir
cortando, e contra a fibra.*

3.3.

*A palo seco é o cante
de caminhar mais lento:
por ser a contra-pelo,
por ser a contra-vento;
é cante que caminha
com passo paciente:
o vento do silêncio
tem a fibra de dente.*

3.4.

*A palo seco é o cante
que mostra mais soberba;
e que não se oferece:
que se toma ou se deixa;
cante que não se enfeita,
que tanto se lhe dá;
é cante que não canta,
cante que aí está.*

4.1.

*A palo seco canta
o pássaro sem bosque,
por exemplo: pousado
sobre um fio de cobre;
a palo seco canta
ainda melhor esse fio
quando sem qualquer pássaro
dá o seu assovio.*

4.2.

*A palo seco cantam
a bigorna e o martelo,*

*o ferro sobre a pedra
o ferro contra o ferro;
a palo seco canta
aquele outro ferreiro:
o pássaro araponga
que inventa o próprio ferro.*

4.3.

*A palo seco existem
situações e objetos:
Graciliano Ramos,
desenho de arquiteto,
as paredes caiadas,
a elegância dos pregos,
a cidade de Córdoba,
o arame dos insetos.*

4.4

*Eis uns poucos exemplos
de ser a palo seco,
dos quais se retirar
higiene ou conselho:
não o de aceitar o seco
por resignadamente,
mas de empregar o seco
porque é mais contundente.*

(JOÃO CABRAL DE MELO NETO)

LADO A:
“COMO NOSSOS PAIS”

*Não quero lhe falar, meu grande amor,
Das coisas que aprendi nos discos
Quero lhe contar como eu vivi
E tudo que aconteceu comigo*

*Viver é melhor que sonhar
Eu sei, o amor é uma coisa boa
Mas também sei que qualquer canto
É menor que a vida de qualquer pessoa*

*Por isso, cuidado, meu bem
Há perigo na esquina
Eles venceram e o sinal está fechado pra nós
Que somos jovens*

*Para abraçar seu irmão
E beijar sua menina na rua
É que se fez o seu braço
O seu lábio e a sua voz*

*Você me pergunta pela minha paixão
Digo que estou encantada como uma nova invenção
Eu vou ficar nesta cidade, não vou voltar pro sertão
Pois vejo vir vindo no vento cheiro de nova estação
Eu sei de tudo na ferida viva do meu coração*

*Já faz tempo, eu vi você na rua
Cabelo ao vento, gente jovem reunida
Na parede da memória, essa lembrança
É o quadro que dói mais*

*Minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais*

*Nossos ídolos ainda são os mesmos
E as aparências não enganam não
Você diz que depois deles, não apareceu mais ninguém
Você pode até dizer que eu tô por fora
Ou então que eu tô inventando*

*Mas é você que ama o passado
E que não vê que o novo sempre vem*

*Hoje eu sei que quem me deu a ideia
De uma nova consciência e juventude
Tá em casa, guardado por Deus contando o vil metal*

*Minha dor é perceber Que apesar de termos
Feito tudo, tudo o que fizemos
Nós ainda somos os mesmos e vivemos
Ainda somos os mesmos e vivemos
Como os nossos pais*

1 “SUJEITO DE SORTE” ou INTRODUÇÃO

*[...] Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte [...]
[...] Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro[...]*

A presente tese de doutorado tem como objetivo compreender, no contexto atual da sociedade capitalista neoliberal, como se configura a autonomia docente na escola e se insere na linha de pesquisa do grupo Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFid/UFRGS).

Por mais que tenha sido escrita em um recorte temporal específico, entre 2016 e 2020, a caminhada que me trouxe até aqui reflete as minhas experiências vividas ao longo de toda a minha vivência ligada à Educação Física, mas sobretudo à Educação. Como professor de Educação Física de escola pública, minha história pessoal e profissional está sendo construída tanto no âmbito da pesquisa quanto no “chão da escola”. Acima de tudo, tal construção é marcada por muitas dúvidas e poucas certezas. Uma delas é a de que a educação, por si, é um ato político.

A minha trajetória pessoal é marcada pela convivência direta com o tema da educação desde cedo. Filho de professor de Educação Física, cresci com a ideia de que a educação é um elemento fundamental na formação do ser humano. Com o passar dos anos, fui compreendendo este conceito para além da pretensão pessoal de ascensão na sociedade, mas também a possibilidade de atuação crítica no mundo em que vivemos.

Já é de conhecimento da comunidade acadêmica que as trajetórias anteriores ao processo de formação inicial têm influência na representação que fazemos do curso de Educação Física, bem como do que almejamos do campo de atuação. Diversos pesquisadores vão afirmar ainda que as vivências anteriores ao ingresso nos cursos superiores já balizam de forma considerável o que e como irão ensinar na escola os futuros docentes. De fato, não há como negar tal influência partindo da ideia de que, considerando o processo de ensino-aprendizagem enquanto um par dialético indissolúvel, o ofício de professor de escola básica seja uma das poucas funções, quiçá a única, que a pessoa tenha experimentado ambos os lados deste processo.

Digo isto porque, ao ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física, no ano de 2004, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, minha representação da área e do ensino

escolar era, de fato, restringida à minha experiência como estudante do ensino básico. Por muitos anos atuei na equipe escolar de voleibol e, assim como tantos outros colegas, a decisão de cursar Educação Física estava intimamente ligada à minha relação com os esportes, mais precisamente aos quatro esportes mais desenvolvidos ao longo de minha vida escolar: futsal, voleibol, basquetebol e handebol.

Mas, apesar da influência das experiências anteriores ao ingresso no curso, tenho clareza de que a formação profissional de um professor não é estanque, tampouco linear ou definida *a priori*. Ela ocorre de forma contraditória e em constante movimento, de acordo com as experiências vividas e as reflexões feitas e construídas ao longo do processo que, tenho clareza, prosseguiu desde o término da graduação e prossegue até hoje, conferindo à formação um caráter constante. Entretanto, considero dois eventos importantes na construção do que sou hoje e do lugar de onde falo.

O primeiro decorre da minha aproximação e participação ativa no Movimento Estudantil de Educação Física, nos espaços do Diretório Acadêmico de Educação Física (DAEFI) da UFRGS e da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), em que fui, respectivamente, Coordenador Geral (2006-2007) e Coordenador Regional (2006-2007). Desta experiência, tive os primeiros contatos teóricos com o materialismo histórico-dialético e com uma visão de mundo baseada na superação das contradições existentes na sociedade desigual em que vivemos, decorrente do modo capitalista de produção.

Tal experiência contribuiu e contribui até hoje na construção do meu trabalho pedagógico na escola e também na minha produção acadêmica, conjuntamente com o que considero o segundo momento: meu ingresso em 2007, após processo seletivo, como Bolsista de Iniciação Científica (BIC) no grupo de pesquisa F3P-EFICE da EsEFID/UFRGS. Vivência que possibilitou minha aproximação às teorias críticas da Educação e Educação Física, principalmente à obra de Paulo Freire, que considero um dos divisores de águas da minha formação enquanto professor.

A experiência como BIC, além da inserção no mundo da pesquisa científica, com participação em eventos da área e algumas publicações, culmina na produção de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), defendido em 2008, sob a orientação do professor Dr. Vicente Molina Neto. Neste texto, intitulado “A contribuição da formação inicial de Licenciatura em Educação Física da EsEF/Ufrgs para a prática docente escolar” (BERNARDI, 2008), procurei compreender como a formação do curso de licenciatura em Educação Física EsEF/UFRGS¹

¹ Desde então, o currículo do curso de Educação Física da UFRGS já sofreu diversas alterações. No trabalho

vinha subsidiando seu egresso para a prática docente escolar, buscando compreender os diversos aspectos referentes à formação inicial do professor de Educação Física. Para a realização de tal pesquisa, formulei um aporte teórico sobre o tema, dialoguei com estudantes que se encontravam no fim do curso e que estavam realizando estágio curricular em escolas públicas e fiz análise de documentos, como currículos, ementas de disciplinas e a legislação sobre a formação de professores no Brasil. Dentre as contribuições do estudo realizado, destacaria o distanciamento entre teoria e prática no curso de formação, fato apontado pelos colaboradores do estudo e pela literatura da área, considerando a rara disponibilidade anterior de reflexão sobre a prática de ensino, visto que os estágios se realizavam no fim do curso, o que impossibilita esse exercício tão importante para a formação do futuro professor, situação também vivenciada por mim enquanto estudante de graduação, que tive contato mais efetivo com a escola apenas no último ano do curso de formação inicial.

Um dia após minha colação de grau, em janeiro de 2009, fiz um concurso público para a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), recebendo, algumas semanas depois, a confirmação de minha aprovação para, então, atuar na área como docente de Educação Física. Ainda em 2009, participei de uma seleção extra de mestrado para o curso de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/UFRGS), para uma vaga no grupo F3P-EFICE, o mesmo do qual já havia sido bolsista na graduação. A não-aprovação naquela seleção deixou-me bastante frustrado inicialmente, mas, posteriormente, considero que ela foi, acima de tudo, de suma importância para o decorrer da minha trajetória acadêmica.

Fui nomeado para a RMEPOA apenas em julho de 2010, designado para uma escola nova, localizada no bairro Belém Velho. A partir dessa inserção no “chão da escola”, como trabalhador da educação, foi possível, então, iniciar um processo de reflexão sobre meu próprio trabalho, que me levou a perceber o quanto ser docente e estar inserido no contexto da escola é primordial para aqueles que desejam pesquisar sobre a realidade da escola. Neste ponto, retomo as ideias de Paulo Freire (2008) no seu clássico “Pedagogia da Autonomia”, quando diz que “*ensinar exige consciência do inacabamento*”, pois onde há vida há o inacabamento, e onde há vida humana há o inacabamento consciente. Um inacabamento que nos torna cheios de possibilidades, que não pode estar ligado a um determinismo que nos impeça de pensar o futuro da nossa humanidade. Ou seja, foi apenas na medida em que tomei consciência do meu inacabamento docente ao passo em que ia me moldando professor, que pude fomentar a crítica

citado, estavam em vigor a chamada “Licenciatura plena” (0.45) e a Licenciatura advinda da divisão do curso entre licenciatura e bacharelado, com o primeiro ingresso em 2005/1.

necessária para pensar além do que até então tinha construído na minha breve experiência na Iniciação Científica. Com essa experiência docente, participei de seleção novamente para o mestrado em 2011, no mesmo grupo e no mesmo programa de pós-graduação, desta vez sendo aprovado.

Assim, a partir da minha reflexão sobre a própria prática, começo a perceber uma gama de possibilidades de construção de um trabalho pedagógico em Educação Física na escola pública e, ao mesmo tempo, perceber limitações para a construção desse trabalho que iam além da minha formação inicial. A realidade do mundo do trabalho da sociedade capitalista e a sua crescente aproximação com a classe trabalhadora e os originalmente considerados “proletários” me levaram a estudar do tema da proletarização, que resultou na dissertação de mestrado “Proletarização do trabalho docente: Implicações na Educação Física Escolar” (BERNARDI, 2014), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS). Tal dissertação teve como objeto de estudo o processo de proletarização do trabalho docente na Educação Física escolar e como o professorado de Educação Física organiza seu trabalho pedagógico frente a esse fenômeno.

O fenômeno da proletarização do trabalho docente é baseado em autores que o compreendem como um processo que amplia as relações capitalistas dentro da escola e que subtrai do professorado diversas qualidades, que precariza e intensifica o trabalho, retirando do corpo docente o controle e o sentido da docência (APPLE e TEITELBAUM, 2010; CONTRERAS, 2002; SÁ, 1986).

Para compreender como esse processo interfere especificamente no âmbito da Educação Física, realizei uma pesquisa em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), contando com a colaboração de um conjunto de 5 docentes de Educação Física escolhidos e escolhidas de forma intencional, junto aos quais observamos as aulas e realizamos entrevistas, mais uma professora que atuava também como dirigente da ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre), com a qual realizamos uma entrevista.

Após a realização das observações, da realização das entrevistas, da análise de documentos e o diálogo com a literatura, organizei o estudo em três categorias de análise. A primeira delas fala sobre o processo de ingresso na rede e como, desde o início, as implicações da proletarização afetam a organização do trabalho dos professores. Diferentemente do trabalho fabril, a lógica escolar, em muitos casos, deixa os trabalhos mais difíceis para os professores iniciantes, além de terem pouco acompanhamento no início de sua carreira como docentes. A

segunda categoria trata da questão da autonomia frente ao processo de proletarização. Vimos que as questões estruturais e materiais são determinantes no planejamento dos professores. Outra questão importante é o fato de boa parte das políticas públicas isolarem o trabalho do professorado de Educação Física em detrimento de uma série de projetos esportivos, dos quais os professores da escola não participam nem de sua concepção nem de sua execução. A terceira categoria tratou da organização coletiva. Foi possível considerar que existe uma dificuldade de organização por parte do professorado da área nos seus contextos escolares devido a um isolamento decorrente de uma estrutura fragmentada. No âmbito do sindicalismo, existe uma relação heterogênea com o movimento sindical por parte de professores e professoras. Muitos não acreditam na atual forma de representação, além de se sentirem desapontados após anos de luta que acreditam não ter surtido efeito. Outros mantêm acesa uma esperança de mudança através da participação coletiva no sindicato. Os professores têm seu trabalho cada vez mais intensificado devido às enormes demandas sociais que as escolas municipais e suas comunidades têm exigido. Isso acarreta uma dificuldade de planejamento, tanto individual quanto coletivo. Interfere no cotidiano do professorado, que recorre a diversas estratégias de sobrevivência, implicando dificuldades de organização da própria escola. Ainda assim, é possível ver movimentos contraditórios, tanto pessoais quanto coletivos, que têm tentado contrapor essas dificuldades hoje existentes.

Para justificar a ideia de seguimento de meus estudos no âmbito acadêmico, penso ser necessária uma breve narrativa pessoal dos acontecimentos que vivenciei no período pós-defesa da dissertação de mestrado. Faço-a tendo a clareza de que narrar, para além de fazer um relato de um acontecimento, é também ressignificá-lo e buscar sentido no vivido. Entre o fim do estudo de mestrado e meu ingresso no doutorado, passaram-se dois anos. Nesse período, tive uma experiência de um ano, porém intensa, como diretor de uma escola municipal da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Tal experiência serviu-me para perceber que, de certa forma, o trabalho de gestor-professor também é proletarizado.

As dificuldades de gerir uma escola, na condição de professor, são muitas e se concretizam pela dependência de lidar diariamente com problemas de origem alheia à vontade própria. A falta de professores, eventual ou estrutural; a escassez de recursos públicos e o atraso de verbas; dar conta da burocracia que limita o pensar pedagógico enquanto direção; a dificuldade de diálogo com a mantenedora são algumas das situações que se me apresentaram nesse período. Por outro lado, foi possível colocar em prática algumas ideias baseadas numa visão de escola aberta à comunidade; e ter conhecido *in loco* a realidade de gerir uma instituição

de ensino me fez perceber a complexidade dessa tarefa e também a importância de que sua função esteja além da função administrativa. A direção de uma escola é, acima de tudo, uma função pedagógica e precisa ser voltada para desenvolver o trabalho político-pedagógico. Entre dificuldades e possibilidades, ficou a experiência de ter passado por esta função.

Após essa experiência como diretor, retorno para a sala de aula, em outra escola da rede, no ano de 2015. É um ano no qual as aprendizagens ocorrem pela experiência de trabalhar com o alunado dos anos iniciais. No fim do ano de 2015, sou convidado pela direção da atual escola em que trabalho a assumir o cargo de coordenador de projetos, cargo que ocupei até 2019, retornando para a sala de aula em 2020.

Decido, então, em 2016, voltar aos estudos acadêmicos, ingressando no curso de Doutorado em Ciências do Movimento Humano, com a pretensão de dar continuidade aos estudos que realizei até o momento na minha modesta carreira como pesquisador, que se materializam na presente tese e passo, a partir de agora, a contextualizá-la.

1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: Problema Científico e Objetivos

Para contextualizar a pesquisa, entendo que esta deva ser feita para além do objeto de estudo em si, compreendendo as relações sócio-históricas que a permeiam, ainda mais considerando que as políticas educacionais são balizadas pelas diferentes perspectivas econômicas, políticas, culturais e sociais de cada período histórico. Por isso, a trajetória em que eu situo a presente tese parte do prisma dos movimentos políticos e sociais que vêm acontecendo no país há pelo menos 10 anos e, portanto, faço aqui uma breve análise desse processo.

Considero que o período histórico no qual escrevi minha dissertação de mestrado é muito diferente do período histórico no qual escrevi esta tese de doutorado. No ano em que ingressei no mestrado, 2011, o Brasil atingia o menor índice de desemprego de sua história², com 6,9%, e tornava-se a 6ª maior economia do planeta³. No âmbito político, o Partido dos Trabalhadores (PT) e partidos aliados iniciavam seu 3º mandato presidencial e, depois de aprovação recorde do ex-presidente Lula em seu último mandato⁴, a presidenta Dilma Rousseff

²Disponível em: <<https://www.terra.com.br/economia/desemprego-medio-atinge-minima-recorde-em-2011-diz-ibge,fb38e500e9c31410VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>> Acesso em maio de 2020.

³Disponível em: <<https://economia.estadao.com.br/noticias/negocios,economia-do-brasil-cresce-2-7-em-2011-e-se-torna-a-6-maior-do-mundo,105010e>> Acesso em maio de 2020.

⁴ Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2010/12/popularidade-de-lula-bate-recorde-e-chega-87-diz-ibope.html>> Acesso em janeiro de 2020.

superava seus dois antecessores na aprovação popular dos seis primeiros meses⁵ de governo.

Inegavelmente, os governos encabeçados pelo PT vinham trazendo importantes avanços para a população brasileira por meio de programas de infraestrutura, de transferência de renda, do acesso à universidade por camadas da população que historicamente estiveram alijadas do ensino superior. Entretanto, fato é que, apesar de termos presenciado o governo mais progressista da história do país, por uma série de fatores conjunturais e também por opção política daquele governo, não foi possível realizar rupturas com o *modus operandi* da política nacional, realizar rupturas com a influência do poder econômico do capitalismo contemporâneo. Por isso, dentre outros motivos mais complexos, é que, mesmo em face ao período mais vantajoso para a classe trabalhadora brasileira em termos de ascensão social e acesso aos mais diversos bens e serviços impensáveis em outras épocas, o Brasil seguiu a tendência mundial de ampliação das relações capitalistas, o que justifica minha tese da proletarianização docente.

É no período do governo Lula em que há um significativo aumento dos lucros de grandes empresários e banqueiros no país⁶, tendo em vista que a opção política dos governos petistas foi de uma chamada “conciliação de classes”, que contrastava com o discurso de origem do Partido dos Trabalhadores.

Mas o primeiro mandato da primeira mulher presidenta da história do país ainda ficaria marcado pelo ano mais emblemático das últimas décadas na política nacional: 2013⁷. É neste ano que eclode no país uma série de protestos de massa em série, que acabaram por dar o tom do que viria a ser a disputa política nos próximos anos.

Inicialmente, a origem desses protestos estava vinculada à pauta específica do aumento da passagem dos ônibus na cidade de Porto Alegre, encabeçados por movimentos sociais populares e pelos partidos de esquerda. Os movimentos contra o aumento nas passagens do transporte público são frequentes nas grandes cidades brasileiras. Em Porto Alegre, as discussões sobre o aumento do preço da passagem geralmente ocorriam em janeiro, período de férias escolares, motivo pelo qual os movimentos nunca tinham número suficiente para causar o impacto necessário para haver pressão pública a fim de barrar o reajuste. Entretanto, naquele ano, por questões políticas e legais, o processo fora arrastado, adentrando o período de retorno

⁵Disponível em <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2011/04/dilma-supera-lula-e-fhc-em-aprovacao-de-inicio-de-governo> Acesso em janeiro de 2020.

⁶Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/economia/bancos-lucraram-8-vezes-mais-no-governo-de-lula-do-que-no-de-fhc/>> Acesso em 20 de janeiro de 2020.

⁷ Para uma análise mais detalhada dos acontecimentos de 2013, sugiro a leitura de HAUBRICH (2018).

às aulas, fazendo com que os protestos contra o aumento das passagens fossem cada vez maiores e mais numerosos.

É em abril que ocorre o primeiro ponto de inflexão do fatídico ano de 2013. O juiz Hilbert Maximiliano Akihito Obara, da 5a. Vara da Fazenda Pública de Porto Alegre, aceitou o pedido de liminar feito pelos então vereadora e vereador do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), Fernanda Melchionna e Pedro Ruas, suspendendo o aumento das passagens de Ônibus da cidade⁸.

Inspirados pela vitória em Porto Alegre, um tempo depois os protestos tomaram as ruas da maior cidade do país, São Paulo, inicialmente bastante ligados ao Movimento Passe Livre, também por conta do aumento da tarifa do transporte coletivo daquela cidade. O que até então era um protesto com uma pauta específica, começou a tomar proporções maiores quando em 6 de julho diversos jornalistas foram agredidos pela Polícia Militar, invertendo a narrativa clássica da mídia tradicional, que começou a apoiar os protestos, tornando-os, por consequência, maiores e mais numerosos.

É nesse momento também que a tônica das manifestações muda, passando da luta direta pela redução do preço da tarifa do transporte para reivindicações por pautas mais amplas, como educação, saúde e, principalmente, contra a corrupção e contra a classe política em geral. A pauta se torna mais ampla, mais genérica e mais difusa, sendo possível observar uma mudança quanto ao perfil das pessoas que começam a aderir aos protestos.

O que podia até então ser considerado um protesto com claro perfil de pessoas ligadas ao espectro político da esquerda e seus partidos políticos e simpatizantes torna-se algo heterogêneo, com pessoas de todos os espectros políticos, defendendo, inclusive, um discurso antipolítico e antipartidário. Um momento que sintetiza essa guinada no discurso e no perfil das pessoas que começam a integrar os protestos de 2013 é o ato de 20 de julho, em São Paulo (SP), que marcou a vitória do movimento que conseguiu a redução da tarifa de ônibus naquela cidade. Nesse ato⁹, de forma contraditória, simpatizantes e partidários dos partidos de esquerda foram hostilizados e acabaram abandonando a manifestação, mesmo que desde o início estivessem articulados pela redução das tarifas do transporte público. Esse sentimento antipartidário e antipolítico é um dos grandes fenômenos do ano de 2013; inclusive, geraria nas eleições vindouras uma narrativa muitas vezes decisiva para a vitória de candidatos que adotaram esse

⁸Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/noticias/2013/04/juiz-acata-pedido-de-liminar-do-psol-e-suspende-ultimo-aumento-da-passagem/>> Acesso em 20 de janeiro de 2020.

⁹Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/militantes-do-pt-sao-hostilizados-abandonam-passeata-em-sp-8757103>> Acesso em maio de 2020.

discurso.

Na tentativa de dar uma resposta aos protestos, a então presidenta Dilma Rousseff anuncia cinco medidas¹⁰: responsabilidade fiscal e controle da inflação; plebiscito para formação de uma constituinte sobre reforma política; saúde; Educação e Transportes. Apesar de algumas delas terem sido colocadas em prática, como a criação do programa Mais Médicos¹¹, tais medidas foram insuficientes para apaziguar a situação e a avaliação do governo federal caiu¹² drasticamente após os protestos de julho.

Compreender os protestos de junho de 2013 é, até hoje, algo extremamente complexo de se fazer. Muitos pensadores e intelectuais ainda se perguntam se julho de 2013 foi de direita ou de esquerda. O que é possível afirmar é que, em sua origem, a onda de protestos teve seu nascedouro nos movimentos populares de esquerda. Porém, diante da amplitude que tais protestos tiveram, muitos grupos de direita tiraram proveito da situação, e começaram a redirecionar a tônica das manifestações. Guilherme Boulos, líder do MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto) e candidato do PSOL à presidência em 2018, faz uma análise sobre esta disputa e sobre a crise das esquerdas em entrevista a Fornazieri e colaboradores (2017). Para ele, houve uma disputa simbólica sobre a apropriação dos protestos de 2013, principalmente pelo fato de que, na época, evidenciava-se um esgotamento do projeto do PT, criando e intensificando uma polarização na sociedade brasileira. Segundo Boulos, o rescaldo dos protestos é muito bem aproveitado pela direita:

[...] o fato é que, depois de junho (2013), essa polarização social se torna mais evidente. A direita sai do armário, se mobiliza. Esses setores conservadores sempre existiram na sociedade brasileira, mas não era bonito se assumir de direita, cometer atos racistas, espancar gay. Depois de junho, uma forte onda conservadora, baseada, do ponto de vista social, num setor de classes médias urbanas, se desencadeia. Mais tarde constitui um movimento que se expressa na campanha de Aécio (Neves) e, posteriormente, eclode em manifestações pelo impeachment (FORNAZIERI *et al.*, 2017, p.151).

A campanha que Boulos cita é a eleição presidencial de 2014. Pela menor diferença da história das eleições presidenciais, Dilma Rousseff foi reeleita em segundo turno com 51,64%

¹⁰ Disponível em <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2013/06/dilma-anuncia-cinco-medidas-em-resposta-manifestacoes.html>> Acesso em maio de 2020.

¹¹ Disponível em <<http://maismedicos.gov.br/>> Acesso em maio de 2020.

¹² Disponível em <http://g1.globo.com/politica/noticia/2013/07/aprovacao-do-governo-dilma-cai-de-55-para-31-aponta-ibope.html>> Acesso em maio de 2020.

dos votos válidos contra 48,36% do então senador Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Mesmo com a vitória de Dilma, as eleições pareciam retratar a guinada que os protestos de 2013 trouxeram, elegendo o congresso mais conservador da história desde o período da ditadura militar no Brasil, ocorrido entre 1964 e 1985.

Além disso, o candidato derrotado, Aécio Neves, não aceita a derrota nas urnas e pede uma auditoria¹³ que, mais do que um procedimento legal, foi utilizado politicamente para iniciar um processo de desgaste da presidenta eleita. Isso culminaria, logo no início de 2015, em diversas manifestações que já pediam seu impeachment, orquestradas principalmente por movimentos políticos financiados por partidos tradicionais, mas que surfaram na onda do discurso antipartidário e anticorrupção, ao mesmo tempo em que empunhavam bandeiras do espectro político da direita, como é caso do Movimento Brasil Livre (MBL) e do VEM PRA RUA. Esses movimentos estiveram na linha de frente do golpe político que resultou no processo de impedimento de Dilma Rousseff. Assim, em 31 de agosto de 2016, assume seu vice-presidente, Michel Temer, do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)¹⁴.

Neste mesmo ano, ocorrem as eleições municipais no país. E o cenário acaba sendo bastante favorável aos movimentos de direita. Referendados pelo discurso antipolítica, diversos candidatos ligados aos movimentos que atuaram ativamente no golpe de 2016 afirmavam em campanha não serem políticos, mas “gestores”. Dessa forma, com base no discurso neoliberal de ajustes fiscais e enxugamento da máquina pública, conquistaram espaço em câmaras municipais e prefeituras de cidades importantes Brasil afora.

Nas eleições de 2016, em Porto Alegre, a tônica nacional se repetiu. Uma cidade que historicamente foi um dos polos da esquerda nacional viu uma eleição em segundo turno ser disputada por partidos e coligações de centro-direita e direita, o que evidencia, assim, que a retórica adotada por esses grupos políticos a partir de 2013 começava a colher os frutos daquele movimento social. A implicação política da eleição de Nelson Marchezan Júnior, do PSDB, que saiu vitorioso daquela eleição, teve impacto direto na organização deste estudo, pois foi em 2016 que ingressei no curso de Doutorado em Ciências do Movimento Humano na ESEFID/UFRGS.

Hoje, passados quatro anos desde meu retorno à Universidade para realizar meu

¹³ Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,psdb-de-aecio-neves-pede-auditoria-na-votacao,1585755>> Acesso em: 05 de julho de 2020.

¹⁴ Atualmente, o partido é denominado apenas MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Entretanto, utilizarei a nomenclatura utilizada pelos partidos à época de cada citação, caso o partido tenha alterado suas siglas e nomenclaturas.

doutorado, percebo o quanto faz sentido dizer que este percurso é muito mais do que a elaboração desta tese. Durante o primeiro semestre do curso de doutorado, ainda em 2016, as ideias mantiveram-se em torno do tema da autonomia docente. Entretanto, eu ventilava a possibilidade de realizar o estudo no âmbito da rede estadual de ensino, considerando que, há época, o grupo de pesquisa do qual faço parte, o F3P-EFICE, estava focado em compreender o projeto de Ensino Médio Politécnico do então governo de Tarso Genro (2011-2014), do PT e partidos aliados.

Contudo, três motivos me fizeram retornar ao campo de estudo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. O primeiro diz respeito ao fato de que eu não tenho nenhuma vinculação com a rede estadual de ensino. Nesse sentido, seria uma empreitada completamente nova para mim e, considerando minha condição de pesquisador e trabalhador, poderia ser mais difícil acessar as escolas estaduais do que as municipais, nas quais eu já tinha, na época do ingresso no doutorado, uma rede de relações estabelecidas. O segundo motivo diz respeito ao fato de que, em 2016, o projeto do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul já estava sofrendo muitas alterações, tendo em vista que, naquele ano, outro grupo político estava no comando do governo estadual, sendo o chefe do executivo José Ivo Sartori (PMDB/MDB). Assim, uma das questões que ponderei era o fato de que eu poderia passar os quatro anos seguintes pesquisando algo que estava, na verdade, sendo desconstruído em relação a sua proposta inicial.

Por fim, o motivo mais importante pelo qual defini a RMEPOA como campo de estudo desta tese é pela própria política educacional adotada pela prefeitura, já no início de 2017. Percebi que as políticas estavam afetando diretamente o meu trabalho pedagógico, e que a decisão mais acertada seria eu aprofundar as discussões sobre isso na minha pesquisa, tendo em vista que eu também faço parte desse campo. Porém, por estar imerso, como trabalhador, no campo no qual eu sou pesquisador, os cuidados éticos, metodológicos e teóricos foram redobrados. De forma alguma deixei minhas convicções políticas pessoais tomarem conta do que aqui nesta tese escrevi. Entretanto, reforço que esta é sim uma tese que tem um direcionamento político claro, porém respaldado pelo olhar científico, por meio do viés materialista dialético.

O olhar que direciono nesta tese é o olhar de pesquisador que é professor e de um professor que pesquisa, conferindo, assim, uma inter-relação indissolúvel entre essas duas condições que permeiam minha existência. Ao longo desses quatro anos, tudo que experimentei como professor que está vivendo o reflexo de políticas neoliberais impactou o estudo, assim

como as experiências vivenciadas como pesquisador tiveram impactos no meu trabalho pedagógico.

Para além das políticas específicas da esfera municipal, é preciso destacar que os acontecidos em âmbito nacional também têm impacto não só na minha condição de estudante de doutorado, tendo em vista que realizei este curso em uma instituição federal, mas também porque as políticas educacionais vindas diretamente do Ministério da Educação (MEC) também são condicionantes da organização político-pedagógica das escolas públicas, independentemente de qual esfera administrativa sejam pertencentes. Por isso, compreendo o ano de 2018 como um marco político daquilo que estamos vivendo no país e, conseqüentemente, do impacto de tais políticas no âmbito educacional.

O acirramento político foi claramente intensificado no início daquele ano, com a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva que até então liderava as pesquisas de intenção de voto mesmo encarcerado.¹⁵ Com a impossibilidade de concorrer à presidência, impulsiona-se a candidatura de Jair Bolsonaro, eleito em segundo turno com 55,13% dos votos válidos, contra 44,87% para Fernando Haddad, substituto de Lula como candidato do PT.

A guinada brusca à direita no âmbito nacional reforça o que aconteceu em 2016, porém, o que chama atenção é a normalização de discursos neoliberais ultraconservadores, abertamente preconceituosos contra as minorias étnicas e sociais do país. O prognóstico de adoção de políticas cada vez mais neoliberais desde então, para além do campo da educação, vieram a se confirmar, bem como a figura do professor começou a ser publicamente cada vez mais atacada e escolhida como o bode expiatório de todas as mazelas educacionais do país. Esse ataque vem desde as primeiras medidas do novo governo federal em 2019, como a pedida para que as escolas gravassem as crianças cantando o hino nacional e que a direção fizesse a leitura de uma carta em que o *slogan* de campanha do presidente Jair Bolsonaro era reproduzido.¹⁶ Posteriormente, o segundo ministro da Educação do governo Bolsonaro adota uma postura cada vez mais próxima das estratégias e dos discursos fascistas, ao dizer que “saía o kit gay e entrava a leitura em família”¹⁷ ao mesmo tempo em que adotava medidas como o corte de verbas de 30% para as Universidades Públicas, e afirmava ser necessário “combater o marxismo cultural

¹⁵ Disponível em :<<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/eleicao-em-numeros/noticia/2018/08/22/pesquisa-datafolha-lula-39-bolsonaro-19-marina-8-alckmin-6-ciro-5.ghtml>> Acesso em maio de 2020.

¹⁶ Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/02/26/ministro-diz-que-errou-ao-pedir-filmagem-de-criancas-cantando-hino.ghtml>> Acesso em maio de 2020.

¹⁷ Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,sai-o-kit-gay-e-entra-a-leitura-em-familia-diz-ministro-da-educacao,70003147685>> Acesso em maio de 2020.

na universidade”.¹⁸

A irrealidade é parte importante do discurso e da prática de uma política fascista, na medida em que se utiliza, também, de uma linguagem cada vez mais baixa. Como sinaliza Stanley (2018):

Numa democracia liberal saudável, uma linguagem pública com um vocabulário rico e variado para fazer distinções é uma instituição democrática vital. Sem isso, o discurso público saudável é impossível. A política fascista procura degradar e rebaixar a linguagem política; a política fascista procura, assim, mascarar a realidade (p. 63).

Esse braço fascista que se apresenta agora no governo é, sobretudo, parte de um projeto que tem no neoliberalismo seu modelo de sociedade. As políticas neoliberais não seriam passíveis de serem colocadas em prática se não fossem os neoconservadores, um dos braços fundamentais daquilo que Apple (2003) chama de “aliança direitista” e que veremos mais profundamente no debate teórico desta tese. Para esse autor, os neoconservadores, baseiam-se na ideia de defender os seus “princípios morais” e lutam por um retorno a um tempo no qual a escola ensinava um “verdadeiro saber”, quando a moralidade reinava. Defendem o patriotismo e suas variantes conservadoras e propõem currículos obrigatórios em vários níveis, provas padronizadas e retorno ao “padrão de qualidade”.

[...] Os neoconservadores lamentam o “declínio” do currículo tradicional e da história, da literatura e de valores que dizem que ele representava. Por trás dessa preocupação está uma série de pressupostos históricos sobre “tradição”, sobre a existência de um consenso social em relação ao que deve ser considerado um saber legítimo e sobre superioridade cultural [...]. (APPLE, 2003, p. 59)

Além do controle sobre o saber legítimo, os neoconservadores querem um Estado forte na regulamentação no que diz respeito aos professores. Apple chama a atenção para a guinada da “autonomia permitida” para a “autonomia regulamentada”, na qual o trabalho dos professores é padronizado, racionalizado e policiado.

Um exemplo disso aqui no Brasil tem sido o tensionamento, via parlamentar, do programa “Escola sem partido”, que diz em seu sítio eletrônico:

¹⁸ Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-da-educacao-defende-combate-a-marxismo-cultural-em-universidade/>> Acesso em maio de 2020.

[...] é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.

[...] A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017. Disponível em: <escolasempartido.org> – acesso em 31/07/2017).

Ainda segundo o *site*, o objetivo da iniciativa é lutar “pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”, justificando que o programa

[...] foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos [...] (idem).

O grupo tem conseguido inserções no legislativo, a ponto de propor – e já conseguir aprovar alguns – projetos de lei, sob a ótica da educação sem partido e/ou ideologia. Segundo informações do sítio, seis estados, mais o Distrito Federal, já protocolaram projetos de lei baseados em seu anteprojeto, além de diversas prefeituras municipais, incluindo projetos de lei em tramitação na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul e na Câmara de Vereadores de Porto Alegre.

Não é de estranhar que, em meio a esse ensaio de “retorno” a um “passado romântico”, a uma ordem cultural que resgate determinados valores, exista também o mito da era de ouro em relação à educação e à escolarização. Nesse sentido, a escola pública também adquire centralidade para os neoliberais e conservadores, sendo pensada e planejada para atender seus interesses.

Por outro lado, meu entendimento de escola pública é de um espaço fundamental para a classe trabalhadora ter acesso ao conhecimento historicamente construído e sistematizado pela humanidade. Esse entendimento, entretanto, refuta a visão que concebe para a escola um papel messiânico na vida das pessoas, bem como a que a estabelece como fadada a reproduzir a lógica capitalista em sua totalidade. Prefiro compreender a escola em seu processo contraditório, na medida em que ela, ao mesmo tempo, reproduz e reforça muitas das desigualdades da sociedade capitalista, mas também possibilita pensar a sociedade de outra forma.

Perceber a escola no seu caráter contraditório é o que me possibilita pensar a construção de um trabalho pedagógico transformador como professor de Educação Física. No contexto da

escola pública, percebo a Educação Física como um elemento importante de reflexão sobre a cultura corporal, como possibilidade de construção da autonomia nos seres humanos, para que estes possam, sim, mudar o mundo. Mas como pensar em autonomia num contexto educacional e político de retirada de direitos, de desvalorização do professorado e de ampliação das políticas neoliberais e neoconservadoras?

A partir desse olhar é que o tema da autonomia da escola pública e da Educação Física ressurge para a presente tese, tendo como ponto de partida a ideia de que, mesmo com o avanço de políticas neoliberais na escola pública, é necessário e possível pensar nela como resistência na formação de seres humanos. Algumas indagações preliminares a este estudo foram surgindo na medida em que esta tese era construída. O que é autonomia? De qual autonomia estamos falando? Seria a autonomia uma liberdade irrestrita para ensinar aquilo que se deseja e da forma que se deseja? Como o professorado e a escola como um todo compreendem a sua autonomia frente às políticas neoliberais de então? É possível pensar que, dentro de seus limites, seja construído um trabalho pedagógico autônomo no contexto da sociedade neoliberal? Quais impactos de tais políticas públicas na organização do trabalho pedagógico da escola pública e suas consequências na Educação Física?

Dessa forma, o problema de pesquisa deste estudo ficou definido da seguinte forma: **Como se configura a autonomia docente na escola pública no âmbito da sociedade capitalista neoliberal?**

Já os objetivos ficaram definidos assim:

OBJETIVO GERAL: Compreender, no contexto atual da sociedade capitalista neoliberal a configuração da autonomia docente na escola pública?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Compreender o debate científico sobre autonomia docente e neoliberalismo no âmbito da escola pública.
- a) Identificar as atuais políticas educacionais neoliberais em âmbito municipal, e compreender o impacto destas na autonomia docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
- c) Compreender como o professorado percebe sua autonomia docente frente às diferentes políticas educacionais.
- d) Compreender como se configura o exercício da autonomia docente na organização do trabalho pedagógico da escola pública neoliberal e seus desdobramentos na Educação Física.

Na sequência, faço uma breve justificativa do objeto de estudo, bem como exponho s

concepções de mundo que permeiam esta tese. Após, pouso um olhar mais detalhado sobre as premissas do materialismo histórico-dialético como forma de pesquisa, bem como sobre o desenho metodológico utilizado neste estudo. Em seguida, teço um aprofundamento teórico sobre conceitos fundamentais para compreender o objeto. Na sequência, a segunda parte da tese compreende as categorias analíticas oriundas do estudo de campo, encerrando com as considerações finais desta tese.

2 “*COMO O DIABO GOSTA*” ou CONCEPÇÃO DE MUNDO E DE CIÊNCIA: O Materialismo Histórico-Dialético

*[...]Já tenho este peso, que me fere as costas
 E não vou, eu mesmo, atar minha mão
 O que transforma o velho no novo
 Bendito fruto do povo será
 E a única forma que pode ser norma
 É nenhuma regra ter
 É nunca fazer nada que o mestre mandar
 Sempre desobedecer
 Nunca reverenciar[...]*

Dizer que essa tese não é política seria uma inverdade. Isso porque o debate político está sempre presente nas nossas formas de ver o mundo e, portanto, também na escrita de um trabalho científico. As ciências humanas e sociais já são bem avançadas ao ponto de que é possível compreender que as escritas podem ser marcadas teoricamente sem que para isso sejam inverídicas ou criem factoides sobre aqueles que, política e ideologicamente estejam do outro lado do espectro político. Por isso, me definir como sendo um pesquisador de esquerda traz mais verdade ao que escrevo do que se em determinado momento buscasse uma pseudoneutralidade científica. Falar de liberalismo, neoliberalismo, democracia, capitalismo, exige, de quem quer que seja, posicionamentos, sejam eles de direita ou de esquerda.

Mas afinal, o que é ser de esquerda e o que é ser de direita? Se a história nos lembra que, à época da Revolução Francesa, a esquerda representava os defensores da República e a direita, os defensores da Monarquia, hoje suas definições são bastante distintas, incluindo uma parcela da sociedade que afirma que direita e esquerda são conceitos ultrapassados e que a discussão política não deveria se utilizar desses termos “ideológicos”. No meu entendimento, esquerda e direita estão mais presentes do que nunca na sociedade, porque são, sobretudo, posturas perante os diversos temas da sociedade. Por isso, concordo com Bobbio (1995) quando afirma que:

“Esquerda” e “Direita” indicam programas contrapostos com relação a diversos problemas cuja solução pertence habitualmente à ação política, contraste não só de ideias, mas também de interesses e de avaliações [*valutazioni*] a respeito da direção a ser seguida pela sociedade, contrastes que existem em toda sociedade e que não vejo como possam simplesmente desaparecer (p. 33, grifo do autor).

Assim, para Bobbio, a grande distinção entre esquerda e direita está na noção de “igualdade”. Para o autor, é preciso deixar claro que ambos os espectros políticos defendem a igualdade, porém de premissas diferentes. Bobbio lança mão dos termos “igualitário” e “inigualitário” como forma de definir melhor como esses elementos se encaixam na direita e na esquerda:

O igualitário parte da convicção de que a maior parte das desigualdades que o indignam, e que gostaria de fazer desaparecer, são sociais e, enquanto tal, elimináveis; o inigualitário, ao contrário, parte da convicção oposta, de que as desigualdades são naturais e, enquanto tal, inelimináveis (BOBBIO, 1995, p. 105).

Ainda, retoma a ideia de que o conceito “liberdade” também é central na discussão para a esquerda e a direita, principalmente porque, historicamente, se associou à esquerda a designação de “autoritária” na sua luta por igualdade, ao passo que a direita buscaria a “liberdade”. Entretanto, a história nos mostrou que, tanto esquerda quanto direita podem ser autoritárias e, hoje, a visão de liberdade para direita está ancorada nos princípios do liberalismo econômico, rejeitando avanços nas liberdades individuais e coletivas, que hoje compõem as pautas vinculadas à esquerda, como, por exemplo, a legalização das drogas e do aborto. Sendo assim, entendo que os conceitos de esquerda e direita, mesmo que precisem ser pensados para além das representações políticas que a caracterizam, encontram materialidade no pensamento das diversas correntes político-filosóficas, partindo da apreciação que fazem do conceito de igualdade e liberdade. Comumente, se utiliza o termo “extrema-direita” e “extrema-esquerda” como forma de caracterizar as experiências mais autoritárias desses espectros políticos, e na medida em que os conceitos de liberdade e igualdade se aproximam, tendem ao “centro”, com experiências mais moderadas destes espectros. Considero que, para esta tese, o mais importante é compreender o preceito que existe por detrás desses constructos em vez de propriamente citar as experiências sociais que deles surgiram, pois assim estaria apenas “tabelando” o que é ser de esquerda e direita.

Para esta tese, vou definir “esquerda” como o espectro político ou social que entende que as desigualdades sociais são oriundas do sistema em que vivemos, sendo a liberdade econômica irrestrita uma potencializadora dessas desigualdades. Ainda, considera que estas são passíveis de ser mudadas e que, para isso, deve ser garantida a igualdade social por meio de mudanças coletivas e também do Estado. Igualmente, a esquerda defende o avanço das

liberdades individuais, que rompam com ideias conservadoras da sociedade, desde que estas não se sobreponham ao bem coletivo. Defende que os seres humanos devam ser socialmente iguais, e luta para que isso se concretize.

Por outro lado, defino “direita” como o espectro político que defende o liberalismo econômico irrestrito, a partir do qual a sociedade encontrará seu equilíbrio, e considera que as desigualdades são naturais da humanidade. Entende que as liberdades individuais devem ser irrestritas e estão acima das liberdades coletivas, e que a interferência do Estado deve ser limitada apenas ao ponto de garantir as liberdades econômicas e individuais. Defende que os seres humanos devam ser socialmente diferentes, e luta para que isso se concretize.

Por fim, compreendo também “esquerda” e “direita” como direções. Ou seja, mesmo definindo os conceitos, vou além do local estacionário que os termos ocupam. Quando sigo um mapa para uma determinada direção, posso definir onde é direita e esquerda. Mas, na medida em que eu me movimento, se eu dobro para a esquerda numa rua, minha nova esquerda estará em outro lugar, assim como a minha direita também será alterada. Portanto, na política também compreendo os movimentos contraditórios que nos conduzem ora para um lugar ora para outro, e isso ficará mais esclarecido quando falar dos movimentos políticos abordados nesta tese.

Por isso, este projeto tem lado e tem intencionalidade pedagógica. A defesa desse posicionamento, construído ao longo da minha vida, é sobretudo uma postura política em um campo do conhecimento que durante muito tempo carregou (e ainda carrega) o tema da neutralidade como primordial para a sua existência: a ciência. Mas a ciência, assim como toda e qualquer criação humana, é carregada de intencionalidade por si só, carregada de subjetividade. No âmbito da educação, a ciência sempre terá lado, porque um ponto de vista nada mais é do que algo visto de um determinado ponto. Não significa, contudo, o abandono de método rigoroso e do compromisso ético enquanto pesquisador. A ética na pesquisa é condição *sine qua non* para o avanço e a própria existência da ciência como forma sistematizada de construção de conhecimento. Entretanto, o ser humano estando em constante desenvolvimento é determinado por condições sociais e culturais que moldam sua subjetividade e compõem a construção científica.

Pensar, falar e discutir sobre educação é algo sempre importante e atual. A educação formal é a maneira como as sociedades modernas, invariavelmente, passam o conhecimento construído pela humanidade às novas gerações. Debater sobre a escola, a cultura escolar, o que fazem os professores, o que fazem e aprendem os alunos e alunas: essas são questões que têm estado sob o olhar de diversos pesquisadores e pesquisadoras do mundo todo nos últimos anos.

Entretanto, ao olharmos para o que se passa na escola e no seu interior, é preciso compreender a relação indissolúvel entre escola e sociedade. Nesse sentido, o contexto social no qual estamos inseridos faz-se necessário para compreendermos o estágio atual da educação. Dito isso, uma reflexão acerca do atual quadro em que vivemos, organizados numa sociedade pautada pelo modo de produção capitalista, é fundamental para me aproximar de fato ao problema de pesquisa que me propus a responder. Tal reflexão, entretanto, não é baseada em ideias ou divagações, mas fundamentada em dados sobre a realidade. Esses dados, longe de serem analisados de forma imparcial, são elementos importantes para que a análise da conjuntura seja feita a partir de uma determinada premissa político-científica a qual irei defender neste projeto de pesquisa.

Por isso, antes mesmo de falar especificamente sobre o objeto em questão, defendo aqui o que considero ser minha concepção de mundo, os “óculos” que utilizo para compreender a realidade da qual faço parte, pela qual sou determinado e que, dialeticamente, com minha ação no mundo, também determino. A minha concepção de mundo determina, nesse sentido, a concepção de ciência que defendo e, por isso, as laudas que seguem tentarão dar conta de explicitar ambas as concepções, compreendendo-as como indissolúveis.

Assim, trago a contribuição do grande pensador italiano Antonio Gramsci (GRAMSCI, 1978) que, ao defender sua concepção dialética da história, ao explicitar seu entendimento sobre o materialismo histórico-dialético, inicia seu escrito falando sobre o conceito de “concepção de mundo”.

Para Gramsci, todos os seres humanos são filósofos à sua maneira. Ou seja, todo ser humano, ao estar inserido no mundo, pensa sobre ele. A questão que o pensador italiano enfatiza é que todos pertencemos a um determinado grupo e, por isso, partilhamos os elementos sociais do contexto em que estamos inseridos. Ao estarmos inseridos nesse grupo somos “conformistas de algum conformismo”. A questão é saber em qual conformismo estamos e do qual fazemos parte.

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a si mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício do inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (GRAMSCI, 1978, p. 12, grifos do autor)

O “inventário” de que Gramsci fala nada mais é do que a compreensão de que a realidade em que estamos inseridos é fruto da contradição e da superação de realidades

anteriores à atual, e que, portanto, está em constante movimento, sendo resultado de tudo o que veio anteriormente à nossa existência. Assim, faz-se necessário ter consciência da historicidade do período em que vivemos; bem como de que as ideias e os pensamentos difundidos como “verdade” em nosso tempo são fruto de disputas e superações ante o pensamento difundido de outras épocas. Os pensamentos difundidos como verdade, para Gramsci, fazem surgir outro conceito na obra do italiano, que é o conceito de “senso-comum”. Para ele, “senso-comum” é algo coletivo, genérico. Existem diversos sentidos-comuns, pois estes também são frutos das mediações históricas. Ou seja, por mais que uma ideia represente o pensamento de uma determinada época, ela foi conflituosa com outras antes de ser tomada como verdade e, por seu caráter histórico, será confrontada e, quiçá, superada por outras.

Um exemplo clássico para visualizarmos o que Gramsci quer dizer com isso é pensarmos por quanto tempo a humanidade acreditou (teve o “senso-comum”) que a Terra era o centro do universo e os demais astros giravam ao seu redor. Foi necessária a ação crítica ao senso-comum da filosofia para que compreendêssemos e chegássemos ao que Gramsci chama de “bom-senso”, que a verdade é que a Terra, assim como outros astros do sistema solar, é que giram em torno do Sol.

Esse exemplo é apenas para situarmos a discussão que pretendo fazer no âmbito conceitual acerca de mundo e de ciência. Diferentemente de uma parcela significativa de pesquisadores no âmbito da Educação Física (incluindo uma parcela que pesquisa a Educação Física na escola), tomo como opção e me junto àqueles e àquelas que, apesar das limitações inerentes a qualquer pesquisa acadêmica, buscam compreender os fenômenos educacionais a partir da categoria da totalidade, considerando sua relação dialética e indissolúvel com a sociedade na qual estamos inseridos. A elaboração crítica que construí ao longo de minha formação acadêmica faz com que a análise que estou me propondo a fazer perpassa, de alguma forma, as concepções de ser humano, sociedade e, sobretudo, de realidade que defendo na condição de pesquisador. É por esse motivo, portanto, que talvez seja necessário explicitar mais profundamente a compreensão de ciência do materialismo histórico-dialético, tendo em vista que a discussão proposta segue as premissas dessa forma de pensar e agir no mundo. A defesa dos pressupostos do marxismo para nortear este estudo é, sem dúvida, uma marcação teórica bastante clara e intencionada. Não é apenas uma argumentação defensiva de uma forma de pensar o mundo por muitos atacada, mas a explanação dos pressupostos teóricos e metodológicos que balizam o meu pensamento nesta tese.

Entretanto, preciso esclarecer duas questões fundamentais. Primeiramente, acho pertinente pontuar que o materialismo histórico-dialético é uma tendência filosófica que busca dar conta de uma série de questões fundamentais sobre o ser humano e que, portanto, como tal, está alicerçada sobre determinadas premissas e concepções filosóficas. Algumas categorias (como veremos a seguir) são fundantes do próprio marxismo e, portanto, elas são a base que perpassa as outras discussões. Todavia, é preciso pontuar que tais categorias não significam que as análises marxistas de um fenômeno sejam definidas *a priori*, como costumeiramente defendem aqueles que atacam o marxismo.

A outra questão que julgo ser importante de explicitar previamente é o diálogo de autores e autoras marxistas com outras vertentes teóricas do campo crítico. O marxismo está alicerçado em determinadas concepções de mundo e, portanto, possui alguns pressupostos ontológicos que, por assim serem, são incompatíveis com pressupostos diferentes dos seus. Por outro lado, o que pretendo humildemente afirmar aqui é que inclusive a própria teorização marxista está sob constante debate por vertentes distintas.

Isso significa, portanto, que, ao manter a disciplina teórica marxista, abduco do “obscuro ecletismo” que, como aponta Triviños (2009), revelaria uma “fraqueza intelectual”. O apontamento de Triviños é extremamente pertinente para que eu, pesquisador, tenha clareza do caráter histórico e social do estudo que propus. Portanto, a coerência epistemológica é uma das premissas mais importantes em um estudo científico. Considerando isso, me parece bastante aceitável, do ponto de vista teórico, a possibilidade do diálogo com autores de campos críticos da educação e da Educação Física que, mesmo com divergências teóricas com o marxismo, dialogam no sentido de uma superação das atuais condições da sociedade, desde que, por uma questão de coerência epistemológica, não se configure um ecletismo teórico.

Ao definir o materialismo histórico-dialético como a maneira pela qual olharei o objeto de estudo, é necessário explicitá-lo mesmo que de forma mais sucinta neste projeto. A definição por tal abordagem é mais do que uma escolha, mas sobretudo uma premissa filosófica que nos remete às grandes discussões da filosofia, a saber, o que veio primeiro, a ideia ou a matéria.

Brevemente, é possível definir o idealismo como a corrente filosófica que compreende a ideia como prioritária em relação à matéria. Ou seja, o campo das ideias é superior à realidade material. O materialismo é a corrente filosófica que compreende a matéria como anterior à ideia.

O idealismo, ao longo da história, teve muito mais representantes e formulações do que o materialismo. De acordo com Lessa e Tonet (2011), a explicação histórica para isso está no fato de que por muito tempo ele refletiu melhor a vida cotidiana até o século XIX do que as

ideias materialistas, tendo em vista que o pensamento da época era o de que as formulações de pensamentos, as atividades de organização e de controle da produção pelas classes dominantes, ou seja, o trabalho intelectual, é que geravam a vida social, sendo o trabalho manual decorrência dessa organização. O idealismo prevê, portanto, que as ideias têm papel decisivo na história da humanidade. Para o pensamento idealista, portanto

[...] todo o mundo em que os homens vivem (portanto, tanto a sociedade quanto a natureza) passa a ser decorrente da ação da consciência. O idealismo não nega a existência da matéria, apenas afirma que, na nossa relação com o mundo material, este assume a forma pelo qual é reconhecido pela consciência. (LESSA e TONET, 2011, p. 38, grifo dos autores)

Para Triviños (2009), existem dois tipos de idealismo. O Idealismo subjetivo e o Idealismo Objetivo. Os pensadores do idealismo subjetivo entendem como única realidade a consciência do sujeito e o conjunto de sensações e vivências. Um dos autores representativos do idealista subjetivo é Immanuel Kant (1724-1804). Já o idealismo objetivo parte da ideia de que o primário não é a consciência humana, mas sim uma ideia suprema, a consciência objetiva e o espírito absoluto, tendo em Hegel (1770-1831) seu grande expoente, o grande idealista objetivo, e que representa a filosofia clássica alemã. Como aponta Triviños (2009), a ideia da filosofia de Hegel é a da “identidade do ser e do pensamento. Isto quer dizer que o mundo real deve ser compreendido como uma manifestação do espírito, da ideia absoluta” (p. 20). Tanto idealistas subjetivos quanto objetivos conferem à ideia a prioridade em relação à matéria.

Já os representantes do materialismo filosófico são os que compreendem que o mundo objetivo, a realidade em si, origina as ideias. Tanto Triviños (2009) quanto Lessa e Tonet (2011) corroboram a ideia de que o materialismo teve sua sistematização mais elaborada a partir do século XVIII, após passar bastante tempo “apagado” durante o período da Idade Média, no qual a ciência fora perseguida e a verdade absoluta se encontrava baseada na ideia suprema de Deus. O materialismo filosófico retorna com força a partir do período da renascença, e é a partir dessa época que existem grandes avanços produzidos em diversos campos, e as chamadas ciências naturais avançam na compreensão da natureza e do ser humano.

Entretanto, o grande problema do materialismo filosófico de então residia na impossibilidade de compreender as grandes transformações sociais que aconteciam, tendo em vista que a ideia materialista vigente pensava o mundo e a natureza de forma estanque e imutável. Ou, como salienta Engels (2011):

Esse método de trabalho nos legou o hábito de estudar os objetos e os fenômenos naturais isoladamente, fora das relações recíprocas que os ligam em um grande todo, isto é, não em seu movimento, mas em seu repouso, não como essencialmente variáveis, mas como essencialmente constantes, não em sua vida, mas em sua morte (p. 68).

Ou seja, o materialismo de Marx e Engels é um materialismo que evolui em relação aos tipos de materialismo existentes até então. Triviños (2009), apoiado pelas ideias de Bazarian (1982), distingue algumas fases na evolução da concepção materialista de mundo anteriores à elaboração de Marx e Engels, tais quais *materialismo ingênuo*, *materialismo espontâneo*, *materialismo mecanicista* e *materialismo vulgar*. Tais formas de materialismo são, de fato, mais facilmente contestadas, principalmente por serem inerentemente a-históricas. Segundo Cheptulin,

[...] a tese segundo a qual a matéria não é uma realidade objetiva concreta qualquer, mas uma realidade objetiva em geral, distingue a concepção marxista da matéria da concepção que tinham sobre ela os materialistas da Grécia antiga que identificavam a matéria com qualquer fenômeno qualitativamente determinado (a água, o ar, o fogo), ou ainda com um grupo de fenômenos (p. ex., a terra, a água, o ar e o fogo); esta tese distingue-a ainda da tese que tinha o materialismo mecânico pré-marxista que identificava a matéria com a substância. Enfim, a ideia segundo a qual a matéria é uma realidade objetiva, dada ao homem por suas sensações, diferencia a concepção marxista da matéria da concepção que têm sobre isso alguns agnósticos e, em particular, Kant, que reconhecia a existência da matéria, mas considerava que ela é inacessível aos nossos órgãos sensitivos, que é uma “coisa em si” incognoscível (CHEPTULIN, P. 79, 1982, parênteses do autor).

Mas um dos avanços importantes em relação ao materialismo vem das críticas que Marx e Engels fizeram à obra de Ludwig Feuerbach, explicitadas em *A Ideologia Alemã* (2017). Para eles, Feuerbach tinha vantagem em relação ao que chamam de “materialistas puros”, por compreender que o ser humano também é objeto sensível. Os autores evidenciaram o fato da importante ruptura de Feuerbach com o idealismo hegeliano, que tomava conta em meados do século XVIII. Mas o criticam por não compreender o ser humano também como “atividade sensível” e, por conseguinte, não conceber o ser humano a partir da conexão social que os faz ser como são em dado momento histórico. Por isso, afirmam que “na medida em que Feuerbach é materialista, nele não se encontra a história e, na medida em que toma em consideração a história, ele não é materialista. Nele, materialismo e história divergem completamente” (MARX e ENGELS, 2017, p. 32).

Outras críticas a esse tipo de materialismo são descritas assim por Lenin (1974): a) o

velho materialismo era predominantemente mecanicista e não levava em conta os últimos progressos da química e da biologia; b) não havia neste materialismo um caráter histórico, tampouco dialético, e, ao não manter os aspectos da evolução, torna-se metafísico; c) concebia a essência humana de forma abstrata e não como um conjunto de relações sociais, razão pela qual tentava só interpretar o mundo, quando existe de fato a necessidade de transformá-lo.

Outro pensador que aborda a questão do materialismo pré-marxista é Mao Tse-tung (1999) em seu texto *Sobre a prática e sobre a contradição*. Nesse texto, o autor afirma que o materialismo pré-marxista desconsiderava a natureza social dos homens e das mulheres, bem como o seu desenvolvimento histórico. Dessa forma, esse materialismo era incapaz de compreender que a produção do conhecimento depende da prática social.

O conhecimento do homem depende essencialmente da sua atividade de produção material, durante a qual vai compreendendo progressivamente os fenômenos da natureza, as suas prioridades, as suas leis, assim como as relações entre ele próprio, homem, e a natureza; ao mesmo tempo, pela sua atividade de produção, ele aprende a conhecer em graus diversos, e também de uma maneira progressiva, certas relações que existem entre os próprios homens. (TSE-TUNG, 1999, p. 12)

Assim, o grande mérito de Marx e Engels reside exatamente no fato de, ao fazerem a crítica ao velho materialismo, concederem a ele uma dimensão histórica e dialética, para então fazer análise e crítica da sociedade capitalista que se solidificava a partir das revoluções burguesas dos séculos XVII, XVIII e XIX.

O marxismo, além de ser uma visão de mundo, é também uma forma de interpretá-lo e de propor sua transformação. O marxismo parte de uma oposição à visão idealista e fragmentada de mundo da ciência clássica de viés positivista. Tal forma de compreender a história não leva em conta as leis objetivas que regem as relações sociais e, por isso, diz-se que o marxismo cria a concepção materialista da história, levando em conta os princípios da lógica *dialética*, que avança na compreensão dessa realidade.

Nesse sentido, Gadotti (1986) retoma historicamente a dialética até chegar em Marx. É somente em Hegel que a dialética adquire status como tema central na filosofia e como uma filosofia em si. Em Hegel, a contradição não é considerada como “ilógica”, mas como o verdadeiro motor do pensamento, sendo assim o motor da história. O pensamento não é estático, mas procede a partir de contradições superadas: onde há uma afirmação (tese), a negação desta tese (antítese) cria, por conseguinte, uma conciliação entre as duas anteriores, a síntese (GADOTTI, 1986).

Para Cheptulin (1982), Hegel superou Aristóteles e Kant ao estabelecer as categorias de seu pensamento a partir de uma base histórica, apresentando-as em movimento e em desenvolvimento. No entanto, essa visão dialética de Hegel ainda se encontra no campo das ideias. Ou seja, ele realizou tudo isso no plano da ideia pura, do pensamento puro, o que faz com que as categorias se manifestem em sua obra não como graus de desenvolvimento do processo do conhecimento, mas apenas como graus do desenvolvimento do pensamento.

O que Marx e Engels fazem a partir do pensamento Hegeliano é justamente descrever que os movimentos contraditórios da dialética, ou seja, o desenvolvimento do processo de conhecimento não é apenas no pensamento, na ideia, mas sim na realidade objetiva material. O desenvolvimento proposto por Hegel que se manifestava apenas no pensamento, materializa-se nos fenômenos manifestando-se objetivamente nas relações da sociedade. E a superação das contradições ocorre no interior desses fenômenos. O próprio Marx deixa explícita a sua grande diferença em relação a Hegel no prefácio de *O Capital*.

Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 2012, p.28, prefácio da 2ª edição)

O materialismo dialético surge, portanto, como uma concepção de mundo, na medida em que sua análise busca não somente a compreensão, mas também a transformação da sociedade, nesse caso, a superação da sociedade capitalista. A visão dialética do mundo pressupõe que existe uma relação entre as coisas e que essa relação se dá a partir do movimento, como uma possibilidade de produzir conhecimento. Nas palavras de Gadotti (1986),

O materialismo dialético tem um duplo objetivo: 1º) como **dialética**, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade; 2º) como **materialismo**, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la [...] (p. 22, grifos do autor).

Uma das grandes críticas ao materialismo dialético como possibilidade de pesquisa é o fato de ele ter categorias *a priori*, razão pela qual um estudo baseado no marxismo já estaria

“definido” antes mesmo de ser concretizado. Refuto essa crítica, principalmente porque as categorias fundantes da dialética materialista explicitam exatamente o oposto de algo definido e concluído. O fato de essas categorias serem fundantes da dialética marxista não é sinônimo de conclusões prévias antes de o objeto de estudo ser, de fato, estudado.

Para este estudo, as categorias centrais do materialismo dialético que fundamentam a pesquisa são:

1) totalidade: segundo Carvalho (2007) o conceito de totalidade na dialética marxista é central para entender as mais diversas esferas de sociabilidade na sociedade burguesa. O princípio da totalidade é que tudo se relaciona. É preciso observar os fenômenos compreendendo que eles fazem parte de uma totalidade concreta, para assim analisarmos de forma mais profunda, ou seja, para que não fiquemos apenas no campo da aparência. A conexão dialética essencial pode ser apreendida a partir de sucessivas aproximações, degrau a degrau, mesmo que não se tenha obtido o grau máximo de compreensão da realidade. Partindo disso, é possível compreender a lógica interna de um fenômeno, que faz com que a visão do “todo” seja mais fácil de ser identificada.

2) movimento: parte da ideia de que tudo está num constante processo de transformação. Como aponta Gadotti (1986),

[...] A dialética considera todas as coisas em seu devir. O movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas. A natureza, a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidas definitivamente, sempre inacabadas. A causa dessa transformação é a luta interna [...] (p. 25).

Significa que, ao analisarmos um fenômeno, precisamos ter a compreensão de que este não “é”, mas “está sendo”, num contínuo processo de mudança. É a lei da “negação da negação”.

3) mudança qualitativa: as mudanças ocorrem não com a repetição do velho, mas, como afirma Gadotti (1986), com o acúmulo progressivo quantitativo. Portanto, a mudança na quantidade altera a qualidade de um fenômeno, que em um dado momento produz algo qualitativamente novo. O autor cita o exemplo da água, que ao ter sua temperatura aumentava gradativamente, ou seja, em degraus quantitativos, em um determinado ponto muda qualitativamente o seu estado, de líquido para gasoso.

4) contradição: a unidade e a luta dos contrários. Ou seja, as coisas só se transformam porque em seu interior existem forças opostas, que ao mesmo tempo tendem a se unir e a se

colocar em oposição. A contradição, portanto, aparece nos fenômenos na forma de coexistência, quebrando a dualidade da lógica formal de que as coisas “são” ou “não são” “isto ou aquilo”. A lógica dialética nos aponta a ideia de que as coisas são e não são ao mesmo tempo, coexistindo, lutando internamente para se manter tanto para “ser” como para “não ser”.

Mas essas categorias, para além da teoria, precisam corresponder à prática. Marx já dizia, nas *Teses sobre Feuerbach*, que é na práxis que o ser humano precisa comprovar a verdade. Ou seja, a verdade de um determinado conhecimento só pode ser vista a partir dos seus resultados na prática social objetiva. Mas, afinal, como esse conhecimento surge da prática e retorna à prática?

Segundo Tse-Tung (1999), quando nos aproximamos de um conhecimento por meio da prática, iniciamos a conhecer o fenômeno primeiro em seu aspecto exterior, de forma isolada em relação a outros fenômenos. E é a partir da continuação da prática social, da repetição, que as sensações e representações podem criar efeitos na consciência e na compreensão humana sobre o fenômeno para, daí, surgirem os conceitos.

O conceito já não reflete mais os aspectos exteriores dos fenômenos, os seus aspectos isolados, a sua ligação externa; ele capta a essência dos fenômenos, os fenômenos no seu conjunto, a ligação interna dos fenômenos. Entre o conceito e a sensação, a diferença não é somente quantitativa, ela é também qualitativa. (TSE-TUNG, 1999, p. 15).

Para esse autor, esse processo de desenvolvimento do conhecimento, do superficial ao profundo, a partir da prática social, era desconhecido antes do marxismo. É o marxismo que evidencia o conhecimento a partir do seu movimento, num processo contínuo de aprofundamento deste. Mas como seria possível compreender profundamente um conhecimento se, do ponto de vista das condições materiais objetivas, é impossível conhecer todos os elementos de um fenômeno? Talvez essa seja uma das grandes, dentre as várias, contribuições do materialismo dialético para o desenvolvimento da construção científica.

Para o pensamento marxista, não é necessário conhecer todas as partes de um fenômeno, mas sim, a partir de suas partes, compreender a sua lógica interna, suas contradições e seus movimentos. Marx, ao estudar o funcionamento da sociedade capitalista, não esteve presente em todos os locais onde ela se materializava. Porém, conseguiu compreender a lógica interna de seu funcionamento, a luta de classes. E esse conhecimento advém não só do conhecimento direto de seus estudos, mas também do conhecimento indireto, adquirido pela humanidade antes dele.

Para Tse-Tung (1999), o conhecimento só é autêntico se resultar de uma experiência direta. Mas, obviamente, não é possível conhecermos tudo de forma direta. O que conhecemos, em sua maioria, parte do conhecimento indireto, baseado naquilo que já se sabíamos antes mesmo de buscarmos conhecer um determinado fenômeno diretamente. Em algum momento da história, mesmo para que eu conheça de forma indireta um fenômeno, ele precisou ser conhecido de forma direta por alguém. Eu não preciso ir ao espaço para saber que a terra é uma esfera. Nem mesmo Iuri Gagarin, ao ir ao espaço em 1961, precisou disso para saber que a terra é redonda. A humanidade já conhecia o formato da terra pelo conhecimento direto de outras ciências. A autenticidade do conhecimento, nesse exemplo, está na experiência direta da matemática e da física ao comprovar que a terra não é plana. Portanto, dizer que a terra é plana não é autêntico, do ponto de vista científico.

Pensando do ponto de vista da epistemologia da Educação Física, o debate trazido por Sánchez Gamboa (2010) apresenta elementos importantes. Primeiramente, Sánchez Gamboa aponta que a Educação Física enquanto área do conhecimento ainda está se definindo epistemologicamente, sobretudo por causa do processo de “flutuação epistemológica” pelo qual passou a área durante a década de 1980, num processo de transição da influência das práticas de pesquisa do campo das ciências naturais para as práticas de pesquisa oriundas das ciências sociais. Nesse sentido, este momento parece salutar ao campo, principalmente porque o autor entende um salto de qualidade, na medida em que há maior preocupação em passar da discussão de técnicas e metodologias de pesquisa para a discussão teórica e epistemológica. Para o autor, pesquisar a problemática em Educação Física não consiste apenas em utilizar instrumentos, realizar procedimentos, aplicar algumas teorias e um método já desenvolvidos em outras áreas, mas sim elaborar referenciais teóricos específicos, opções epistemológicas condizentes com a natureza da área.

A preocupação com questões teóricas é, de certa forma, um rompimento com a ideia de que a Educação Física ultrapassa a fase de ciência aplicada quando se utiliza de métodos de outras ciências historicamente consolidadas. Mesmo assim, a Educação Física sofre as flutuações do chamado “colonialismo epistemológico”, sendo não uma ciência em si, mas um campo de passagem para as teorias sociológicas, fisiológicas, estas sim, como ponto de partida e de chegada:

[...] o ponto de partida está nos referenciais teóricos já constituídos das várias ciências, que são aplicados aos fenômenos da Educação Física, na tentativa de explicá-los e retornam à matriz disciplinar confirmando suas hipóteses. Estabelece-se assim um circuito em que os fenômenos da Educação Física são

pontos de passagens das elaborações científicas, caracterizando um processo de “colonialismo epistemológico” sobre um campo aberto a diversas apropriações (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010, p.31).

Assim, para o autor, a superação da Educação Física como “ciência aplicada” pode acontecer com a inversão do circuito do conhecimento, tendo a Educação Física como ponto de partida e de chegada, em que haja uma articulação com a contribuição das outras ciências.

Nesse ponto, tenho discordância com o autor, pois, para ele, esse ponto de partida da Educação Física, a tal especificidade, pode ser tensionada por um eixo central, seja ele a motricidade humana, a conduta motora ou a cultura corporal. Além disso, a “inversão” de que Sánchez Gamboa fala carece de melhores explicações, pois, em meu entendimento, a definição de uma epistemologia própria da Educação Física passaria pela necessidade de uma definição de qual é, de fato, o objeto de estudo da Educação Física. Porém, esse debate é intenso, vem de longa data na comunidade científica da área e geralmente está balizado pelas concepções de mundo e de ciência de pesquisadores e pesquisadoras.

Ao mesmo tempo, o autor chama atenção para os trabalhos desenvolvidos no âmbito do materialismo dialético, em que as concepções de ser humano se aproximam de sua condição histórica de ser atuante na realidade, como ator social, transformador da natureza ao mesmo tempo em que é transformado por ela. Um ser condicionante e condicionado pela realidade material objetiva que a ele se apresenta, a partir da lógica dominante da sociedade capitalista. Por isso que, segundo Sánchez Gamboa (2010), a pesquisa em Educação Física, ao considerar o ser humano construído socialmente,

[...] deve considerar essas condições materiais históricas e a dinâmica das sociedades nas quais esse homem se constitui como humano. Nas sociedades divididas em classes, essas condições são caracterizadas por privilégios, marginalidade, exploração, alienação, violência, lutas de classes, mecanismos de controle, domesticação, submissão etc., condições essas que determinam formas de Educação que, na conjuntura de manter ou superar essas condições, reproduz o conflito que pretende, ou reproduzir o status quo ou se engajar nos processos emancipatórios transformadores [...] (p. 41).

Nesse sentido, aqui começamos a delinear claramente um posicionamento em relação à pesquisa acadêmica, antagônico ao pensamento tradicional de que possa haver neutralidade científica, como se os conhecimentos estivessem “soltos” pelo mundo, sendo o papel da pesquisa apenas “descobri-los”. Essa visão ainda se apresenta como dominante em algumas

áreas do conhecimento, e de certa forma ainda se mantém como hegemônica no campo da Educação Física. Partimos da necessidade de compreensão da ciência enquanto ação humana e, sendo assim, configura-se como uma “construção”, e não uma “determinação”. Ela existe dentro de um determinado contexto social, político e histórico, sendo papel do pesquisador participar desse processo de construção, em que suas visões de mundo e sociedade estarão colocadas e serão fundamentais para o caminho em que será trilhada sua pesquisa.

A proposta teórico-metodológica para este estudo é o materialismo histórico-dialético. O referencial já foi utilizado em minha dissertação de mestrado (BERNARDI, 2014) e tem sido uma possibilidade de construção do conhecimento utilizada na Educação Física, apesar de ainda ser pouco presente nas dissertações e teses do PPGCMH. No grupo de pesquisa F3P-EFICE, temos os trabalhos de mestrado de Diehl (2007), Silva (2009) e Fazenda Junior (2016) e a tese de doutorado de Frizzo (2012).

Para Triviños (2010), o método materialista dialético pode ser dividido em duas grandes etapas: o método de pesquisa e o método de exposição. O método de pesquisa é constituído pela escolha do fenômeno material a ser estudado, *o concreto sensível*, pois é a realidade que se apresenta para o pesquisador. A partir dele, passará para a segunda etapa, que é a da *abstração ou análise*. É a partir do todo do fenômeno material social que iremos nos debruçar, mas faremos isso analisando as suas partes, a partir de abstrações, para então poder compreender o fenômeno na sua totalidade. Já o método de exposição é aquele onde apresentamos o *concreto lógico*, que é resultado da organização e reorganização dos materiais reunidos, sendo expostos após sua reorganização, que resulta em um relatório, forma escrita do concreto lógico.

As características apontadas que aqui defendo não implicam a inexistência de uma rigorosidade metodológica, tampouco a ausência de um embasamento teórico consistente. Em tempos em que a atual configuração da sociedade capitalista tem interferido cada vez mais de forma direta nos rumos dos processos educativos no mundo, nada é mais atual do que nos remetermos à teoria e fortalecê-la. Além disso, para tal, são necessários métodos a partir dos quais possamos analisar essa realidade de forma consistente. Isso significa que teoria e método de pesquisa caminham lado a lado, ambos estão interligados, e a relação de uma subordinação da teoria ao método ou vice-versa é deficitária para o bom andamento da pesquisa. Uma discussão sobre teoria necessita de uma discussão sobre método.

Isso não significa abrir mão de teorias críticas ou do contexto político e histórico da ciência, tão necessários para uma transformação paradigmática da Educação Física; tampouco colocar o conjunto de técnicas acima de nosso aporte teórico. Compartilhamos da ideia de

Minayo (2010) que, ao fazer a discussão sobre pesquisa social (e aqui entendemos que a pesquisa educativa também é pesquisa social), estabelece que *metodologia* não compreende apenas as técnicas para a apreensão da realidade, mas a compreende como um todo, abarcando as concepções teóricas de abordagem e também o potencial criativo do pesquisador. Ainda complementa sinalizando que

[...] o conjunto de técnicas constitui um instrumental secundário em relação à teoria, mas importante enquanto cuidado metódico de trabalho. Elas encaminham para a prática as questões formuladas abstratamente. Seu endeusamento e reificação conduzem ao empirismo tão frequente ainda nas ciências sociais. Mas o contrário, isto é, a excessiva teorização e a pouca disposição de instrumentos para abordar a realidade, provenientes de uma perspectiva pouco heurística, conduzem a divagações abstratas ou pouco precisas em relação ao objeto de estudo (p. 21).

Ou seja, quando fazemos uma discussão sobre teoria, há de se fazer sobre o método, pois ambos caminham juntos na pesquisa. E para nos contrapormos ao método que ainda se configura como o dominante na área da Educação Física, precisamos de um embasamento teórico e metodológico qualificado, que justifique nossas escolhas para os estudos que pretendemos fazer. Mas, reafirmo, embasamento teórico e metodológico não pode significar uma suposta neutralidade científica. Se parto do princípio de que a pesquisa científica é uma construção e uma prática humanas para tentar compreender a realidade, é impensável a ideia de uma ciência que possa ser neutra.

Do ponto de vista da evolução do pensamento científico, não é possível a separação do ser pesquisador e do ser que se constrói como ser humano, com suas (de)formações de cunho político, cultural, social. Assim, concordo com Lüdke e André (1986), que apontam que

é pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as suas peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas [...]. Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (p. 05).

É a partir dessas premissas científicas que começo a delinear o percurso metodológico

deste estudo, o qual irei abordar mais profundamente no próximo capítulo.

3 “FOTOGRAFIA 3X4” ou PERCURSO METODOLÓGICO

*[...] Em cada esquina que eu passava um guarda me parava
Pedia os meus documentos e depois sorria
Examinando o 3x4 da fotografia
E estranhando o nome do lugar de onde eu vinha [...]*

Este capítulo trata do percurso metodológico utilizado para compreender o objeto de estudo para esta pesquisa. Compreendo que, para compor essa “fotografia” metodológica, sob o prisma da dialética materialista, faz-se necessário um brevíssimo debate, que ainda está na pauta das pesquisas em âmbito educacional: a (falsa) polarização pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa. Entendo que a origem dessa polarização está ligada ao fato de que, por muito tempo, as pesquisas educacionais se detiveram a quantificar os processos educativos, como se não fosse possível teorizar sobre os aspectos educacionais, conforme nos aponta Triviños (2009). Como boa parte das pesquisas educacionais quantitativas reproduzia a lógica das pesquisas nas ciências naturais a partir de uma lógica positivista (e, portanto, evidenciava a “neutralidade” do pesquisador), a inserção de métodos qualitativos às produções voltadas para a educação produziu um efeito que, ao invés de incorporar elementos, rejeitou qualquer possibilidade quantitativa na investigação.

Minha análise sobre essa questão vai no sentido de compreender que, em determinado momento histórico, a guinada radical aos métodos qualitativos como contraponto aos métodos positivistas foi importante como estratégia contra-hegemônica e uma postura político-científica importante na compreensão de que existem “formas” de fazer ciência. Os avanços teóricos oriundos das pesquisas qualitativas contribuíram e continuam a contribuir para uma visão progressista da educação.

No campo específico da Educação Física, compreendo que as pesquisas de âmbito qualitativo cumpriram e cumprem um papel fundamental na disputa do campo científico da área, considerando que a hegemonia da produção está calcada nas pesquisas com amparo nas ciências da biodinâmica (fisiologia, biomecânica, bioquímica etc.). Porém, entendendo o papel de resistência frente às “ciências duras”, a ênfase na ideia da pesquisa qualitativa criou uma falsa dicotomia quantitativo-qualitativa. O que define a metodologia é o objeto, e não o contrário. Posso considerar, analogamente, que esta tese é uma viagem a um determinado lugar, e que o objetivo geral é meu ponto de chegada, sendo a metodologia o meio de transporte que utilizo. Se alguém me pergunta para onde estou viajando, não se espera que eu responda “estou

viajando de avião”, mas sim “estou viajando para tal destino”. Nesse caso, se estou indo para a Bahia, seria mais fácil e rápido ir de avião. Mas se meu objetivo não é apenas ir até a Bahia, mas perceber a paisagem entre os diferentes estados do país desde o Sul até o Nordeste, então o mais ideal, mesmo que mais demorado, seria ir de carro.

Essa breve analogia serve apenas para reforçar a tese de que, do ponto de vista marxista, quantitativo e qualitativo são elementos contraditórios, porém complementares. É a partir da quantidade que se dão os saltos de qualidade. Portanto, chamo a atenção para o fato de que as opções de pesquisa não podem ser reduzidas à escolha de algumas técnicas. Discutir técnicas de forma isolada, como se a escolha pura e simples entre métodos quantitativos ou qualitativos fosse garantia de um trabalho conservador ou progressista, pode nos levar ao chamado “reducionismo acomodado”, como aponta Sánchez Gamboa (2010), que relembra que a produção do conhecimento precisa ser compreendida em toda a sua complexidade.

Apesar de compreender que boa parte das pesquisas no âmbito do marxismo possa ser considerada qualitativa, a partir do *enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural* (TRIVIÑOS, 2009), é possível construir um estudo no qual elementos quantitativos e qualitativos dialoguem para o melhor entendimento do objeto em questão, fato que foi utilizado nesta tese.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO: O Estudo De Caso

Para esta tese, lanço mão do estudo de caso do tipo etnográfico, considerando que foi o desenho mais adequado para a compreensão do objeto de pesquisa em questão. Como salienta Yin (2001), o estudo de caso pode ser uma estratégia quando as questões do estudo são “como” e “por que”, e quando o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos e o foco do estudo está em fenômenos inseridos no contexto da vida real. Ainda segundo esse autor, o estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas por pesquisas históricas, mas acrescenta fontes de evidências que não são usualmente incluídas por historiadores, como o exemplo da observação direta e da série sistemática de entrevistas. Para Yin (2001), o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, principalmente quando não há como definir claramente quais são os limites entre o fenômeno e o contexto observado.

Nesse sentido, o fenômeno da autonomia docente frente às políticas públicas neoliberais está interligado e conectado com o contexto do trabalho pedagógico nas escolas do município

de Porto Alegre. Sendo assim, o estudo de caso veio a ser uma estratégia que me permitiu estabelecer conexões entre a realidade das unidades escolares e o contexto político de modo geral.

Como define Kreuzburg Molina (2010), o estudo de caso no âmbito educativo é aquele que se ocupa da compreensão de uma ação educativa numa dimensão específica. A autora complementa que o eixo de interesse pode ser centrado não apenas na ação em si, mas nos impactos por ela produzidos. Dessa forma, tal definição contempla meu objetivo de compreender os efeitos das políticas neoliberais na educação, dando ênfase nas oriundas do poder público municipal, bem como os limites e as possibilidades da autonomia da escola frente a esse contexto.

Para André (2005), o estudo de caso tem uma vantagem ao possibilitar uma visão integrada de uma unidade complexa, mas ao mesmo tempo demanda um trabalho de campo intenso por parte do investigador. Exige, portanto, uma teoria bem fundamentada e um cuidado ético importante, para que o pesquisador não eleja apenas o que lhe é conveniente para seu objeto de estudo, mas sim o maior número de elementos que possibilite uma visão mais próxima do real sobre o que se pretende analisar. Para isso, a questão temporal é central em um estudo de caso. Quanto mais tempo imerso no caso, mais o pesquisador consegue compreender o que são apenas impressões sobre a unidade estudada do que de fato correspondem a elementos reais do cotidiano daquele lugar.

Para essa autora, o estudo de caso tem um potencial de contribuição aos problemas da prática educacional, de forma a fornecer informações valiosas para que possam ser tomadas decisões políticas acerca dessas questões. Um ponto pertinente também apontado por André diz respeito ao fato de muitos estudos de caso serem meramente descritivos, o que nesse caso pode levar a um tipo de pesquisa “ateórica”, como se o pesquisador se eximisse de expressar seu ponto de vista sobre o fenômeno estudado. Sobre isso, a autora é pontual:

Há certos autores que defendem essa postura, mas no meu ponto de vista seria uma irresponsabilidade e um descompromisso imperdoáveis. Já que o pesquisador detém as informações coletadas que lhe possibilitam, sem dúvida, tomar um posicionamento sobre o caso, ele tem obrigação de divulgar seus pontos de vista sob pena de estar assumindo uma postura de neutralidade incompatível com esse tipo de pesquisa” (ANDRÉ, 2005, p. 53).

O posicionamento, no estudo de caso, é, portanto, um posicionamento científico acerca do objeto em questão, e não uma mera opinião, tampouco uma crítica etnocêntrica. Mas sim,

partindo da ideia da compreensão do fenômeno desde um determinado marco teórico, para que, ao fim da investigação seja possível ampliar o conhecimento teórico sobre o objeto estudado. Concordo com Krebsburg Molina (2010) quando diz que o estudo de caso precisa interessar a comunidade científica a partir da perspectiva teórica do pesquisador, de modo que possa contribuir para ampliar a teoria e que abstrações teóricas possam se relacionar com as percepções de sentido na vida cotidiana. Mas para que as abstrações teóricas oriundas de um caso possam estabelecer uma relação na totalidade do contexto social, é preciso que a decisão de como definir o caso em si é de fundamental importância, e é o que veremos na seção a seguir.

3.2 O CAMPO DE PESQUISA E AS UNIDADES DE ANÁLISE

O campo desta pesquisa é a Rede Municipal de Porto Alegre. A breve apresentação feita aqui sobre seu histórico não compreende uma análise específica de cada período por entender que esta seria necessária não apenas a título de exposição, mas também de uma ampla discussão.

Portanto, a definição da RMEPOA como campo deste estudo compreende o seu movimento histórico e as diferentes concepções pedagógicas que balizaram as ações da Secretaria Municipal de Educação (SMED) ao longo das últimas décadas relacionadas também com o contexto político de cada período. Isso me levou não apenas a contextualizá-la, mas a analisá-la mais profundamente, tornando-se o primeiro capítulo analítico desta tese, tendo em vista que há uma articulação profunda dos seus movimentos com o tema da pesquisa e também com a experiência direta dos colaboradores.

Sendo assim, aqui, nesta seção, apenas situo a RMEPOA ao leitor por meio de uma breve síntese do que o *site* oficial da SMED¹⁹ aponta na seção ‘histórico’.

Ela foi criada em 1955, pela lei nº 1.516 (PORTO ALEGRE, 1955) que, à época criara a chamada Secretaria Municipal de Instrução e Assistência. A década de 1950 é marcada pela construção de escolas de madeira chamadas de brizoletas e por uma proposta pedagógica com enfoque humanista.

Na década de 1960, cabe destacar que a cidade já era, proporcionalmente, a maior rede escolar do país. Também nessa década a cidade é incluída no Plano de Estado e Cidades, com foco na Campanha Paulo Freire “Pró-Eradicação do Analfabetismo do Adulto” e, nos anos

¹⁹ Disponível em : <https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518> Acesso em: 25 de outubro de 2020.

1970, vigora a Proposta Pedagógica denominada “A Cidade que Educa” ou “A Cidade Educativa”.

A década de 1980 pode ser entendida em duas partes. Na primeira metade, o projeto de governo tinha como lema “No Rumo de uma Gestão Participativa”. Já na segunda metade, são implantados de forma gradativa os Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs) com turno integral.

A partir de 1989, a rede passa por mudanças significativas, com a chegada do PT e os partidos da denominada Frente Popular ao poder municipal, que ficariam até o ano de 2004 no comando de Porto Alegre. Na primeira gestão (1989-1993), o foco das políticas se baseia nas teorias construtivistas. A partir da gestão seguinte, especificamente em 1995, inicia-se a implantação e a implementação do projeto Escola Cidadã, com a organização curricular por ciclos de formação.

Em 1998, na terceira gestão do PT, é criado o Sistema de Ensino de Porto Alegre, por meio da lei 8198/98 (PORTO ALEGRE, 1998). A partir daí, integram o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre as Instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional mantidas pelo Poder Público Municipal; as Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação. No início dos anos 2000, na última gestão do PT, a SMED trabalha com a ideia de “Cidade Educadora”.

A partir de 2005, com a chegada de outro grupo político na prefeitura, a Secretaria estabelece o tema “Cidade que Aprende”. A Secretária de Educação tem como proposta pedagógica uma educação que demarque singularidades e seja potencializadora. Entre os programas e projetos desse período destacam-se: Cidade Escola, Abrindo Espaços e Vou a Escola.

A partir de 2010, a proposta é denominada “O conhecimento fazendo a diferença”. A SMED, nesse período, trabalha com quatro Eixos Prioritários: Gestão Educacional de Resultados, Conhecimento, Inclusão e Integralidade da Educação. Entre os Programas e Projetos destacam-se: Educação em Tempo Integral – Escola Aberta, Cidade Escola; Inclusão Digital – Robótica Educacional e Mídias Escolares; Fronteiras da Educação – Diálogos com a Geração Z e com os Professores; Jogos Escolares. No *site* da SMED, não há referência sobre o período de 2017 até o presente momento.

De acordo com o *site* da SMED²⁰, atualmente, a rede é composta por 99 escolas com

²⁰ Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>> Acesso em 18 de março de 2019.

cerca de 4 mil professores e 900 funcionários, atende mais de 50 mil alunos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

Como já explanado anteriormente, a escolha da RMEPOA como campo de pesquisa foi intencional e decorre de alguns fatores importantes. O primeiro é a minha própria inserção no campo como docente há dez anos, sendo um deles na função de diretor de escola. Ao estar inserido na realidade, por meio do contato construído com outros colegas da área da Educação Física ao longo desse tempo, considerei que essa mesma condição de colega me traria benefícios para o andamento do estudo, o que na prática se confirmou.

Ser trabalhador dessa rede e pesquisar junto aos meus colegas, na medida em que eu, enquanto docente, estou submetido às mesmas condições de trabalho daqueles que foram meus colaboradores, fez com que a inserção nas escolas fosse muito mais tranquila. O fato de ter realizado observações de aulas e feito entrevistas com colegas da rede foi um facilitador para a obtenção de informações. Os colegas sentiam-se tranquilos para compartilhar sentimentos e revelar percepções sobre seu cotidiano escolar, pois estavam em interlocução com alguém que faz parte de seu meio.

A preocupação com essa interlocução foi pertinente, partindo do ponto de que diversos colaboradores da minha pesquisa me revelavam, informalmente, seu descontentamento por parte de alguns pesquisadores que iam até eles ou à escola, realizavam suas pesquisas, coletavam dados e voltavam para os bancos acadêmicos sem retorno visível para a instituição escolar. Ou seja, a já amplamente debatida distância entre escola e academia pode ser, em certo ponto, amenizada pelo fato de que a pesquisa estava sendo realizada por um pesquisador que era também colega.

Frente a isso, uma preocupação importante que tive foi, ao mesmo tempo em que compreendia o lado positivo dessa condição, buscar elucidar as questões de pesquisa sempre com base em questões teóricas fundamentadas. Entendo que realizar uma pesquisa em um universo do qual faço parte resultou no fato de minhas análises também serem feitas a partir de elementos que problematizo não só enquanto pesquisador, mas também enquanto docente. Não foi possível separar as duas condições na medida em que realizava o estudo. Entretanto, assim como fiz no trabalho de mestrado, minha preocupação no doutorado foi que minhas reflexões cotidianas estivessem embasadas não somente nas representações que faço do contexto em que estou inserido, mas a partir do entendimento do contexto na sua totalidade desde a ótica da pesquisa científica, o que, pela condição colocada, inclui minha própria posição de trabalhador-

pesquisador.

Outro fator que contribuiu para a escolha da RMEPOA como campo de pesquisa diz respeito ao grupo de pesquisa do qual faço parte. O histórico de produções do grupo tendo como campo as escolas municipais de Porto Alegre caminha junto com a construção da proposta por ciclos na rede implementada ao longo da década de 1990.

A aproximação do grupo com a rede inicia antes mesmo de sua criação oficial, com a tese de Molina Neto (1996), intitulada: *La cultura docente del profesorado de educacion fisica de las escuelas publicas de Porto Alegre*. A partir de um estudo em quatro escolas públicas de Porto Alegre e com 20 professores de Educação Física, esse autor buscou compreender a cultura particular do professorado de Educação Física e se apropriou da etnografia educativa crítica como procedimento metodológico para realizar sua pesquisa. Esse primeiro estudo também apontou que a prática educativa dos professores e das professoras se desenvolve nas escolas e é influenciada sobretudo pelos modelos socioeconômicos de um determinado contexto histórico.

Essa tese pode ser considerada o estudo embrião do que viria a se tornar o F3P-EFICE alguns anos depois, sendo construídos a partir dele e sobretudo sob orientação do referido autor outros estudos e propostas para compreender as escolas públicas de Porto Alegre e o fazer pedagógico dos professores e das professoras de Educação Física. Não à toa, em 1997, Vicente Molina Neto juntamente com Alberto Reinaldo Reppold Filho (ESEFID/UFRGS), Mário Generosi Brauner (ESEFID/UFRGS) e Rosane Kreuzburg Molina (Unisinos) são os docentes responsáveis por ministrar o curso de formação permanente em parceria entre UFRGS e PMPA, intitulado “A prática de investigar a própria prática”. Esse curso parte da necessidade do corpo docente de debater a especificidade da Educação Física no âmbito dos ciclos de formação, e teve como objetivo trabalhar no campo da reflexão, e não apenas desenvolver uma proposta de repertório de técnicas e procedimentos didáticos (MOLINA e MOLINA NETO, 2001). É importante destacar que o curso também buscou já demarcar a posição acerca dos instrumentos metodológicos da pesquisa qualitativa, tendo em vista que, à época, tal forma de pesquisar no âmbito da Educação Física escolar ocupava um espaço marginal no campo acadêmico científico da área.

A decisão em reconhecer os professores participantes como profissionais reflexivos e transformadores da realidade social onde atuam nos levou a dar ênfase à questão da pesquisa em sala de aula, reforçando os instrumentos metodológicos da pesquisa qualitativa, especificamente a questão da etnografia educativa. Essa decisão estratégico-didática não só ofereceria

possibilidade para sistematizar o que fazem nas aulas, mas ligava-se à necessidade que eles têm de elaborar os complexos temáticos e os conceitos a serem trabalhados nas aulas de educação física, já que os mesmos emergem do diálogo que os participantes mantêm com seus estudantes nas Escolas Municipais de Porto Alegre (p.80).

Ainda a partir de Molina e Molina Neto (2001), o professorado também apontou que a organização da Educação Física no então novo contexto da Escola Cidadã, estava lhes impondo novos desafios docentes, tais como “intercâmbio de conhecimento com as outras áreas – princípio da interdisciplinaridade –, o permanente contato entre a escola e a comunidade – princípio dos complexos temáticos –, além de trabalhar os conhecimentos específicos da Educação Física numa outra lógica temporal e espacial” (p.81)

Os reflexos do curso se materializaram na criação de um grupo de estudos composto por professores da UFRGS e por professores e professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino – que, a partir de 1998, criou o que viria a se denominar, em 2001, o F3P-EFICE. Desde então, o grupo tem vasta produção teórica no âmbito da Educação Física escolar, sobretudo na Rede de Porto Alegre. Ao longo de mais de 20 anos, considerando a data da primeira dissertação defendida em 2000, são 7 teses de doutorado, 19 dissertações de mestrado, além de diversos trabalhos de conclusão de curso, artigos publicados em periódicos e eventos da área no qual o campo da pesquisa foram as escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, como podemos conferir abaixo no Quadro 01.

Quadro 01: Teses e dissertações do F3P-EFICE realizadas na RMEPOA

Título	Autoria e ano	Produção
A Cultura Docente do professorado de Educação Física das Escolas Públicas de Porto Alegre	Molina Neto (1996)	Tese
Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre no período de 1989 a 1999: Um estudo a partir de quatro escolas da rede.	Günther (2000)	Dissertação
O trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz	Wittizorecki (2001)	Dissertação
Planejamento de Ensino dos Professores de Educação Física do 2º e 3 ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em 4 escolas desta rede de ensino	Bossle (2003)	Dissertação

A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de educação física da Rede Municipal de Porto Alegre	Pereira (2004)	Dissertação
A Síndrome do Esgotamento Profissional: O abandono da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de Ensino de Porto Alegre	Santini (2004)	Dissertação
A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o Currículo Organizado por Ciclos: Um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	Günther (2006)	Tese
O Estudante Negro na Cultura Estudantil e na Educação Física Escolar	Santos (2007)	Dissertação
A relação entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a sua prática pedagógica: Um estudo de caso	Sanchotene (2007)	Dissertação
Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identidade docente em educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	Silva (2007)	Dissertação
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	Diehl (2007)	Dissertação
O eu do nós: O professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	Bossle (2008)	Tese
Alternativas pedagógicas e pessoais frente ao desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças socioculturais	Lourenço (2009)	Dissertação
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	Wittizorecki (2009)	Tese
A prática pedagógica dos professores de educação física na educação de jovens e adultos	Reis (2011)	Dissertação
Protagonismo Juvenil: narrativas de estudantes do ensino fundamental sobre si e outro a partir da educação física escolar	Oliveira (2011)	Dissertação
Os sentidos da escola na atualidade: narrativas docentes e estudantes da rede municipal de ensino de Porto Alegre	Silva (2012)	Tese
Proletarização do trabalho docente: implicações na Educação Física escolar	Bernardi (2014)	Dissertação
A construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da carreira: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS	Conceição (2014)	Tese

Mojuodara: A Educação Física e as Relações Étnico Raciais na RMEPOA	Bins (2015)	Dissertação
As experiências e as políticas em educação no trabalho docente da Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	Diehl (2016)	Tese
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)	Lopes (2016)	Dissertação
A socialização docente de professores de educação física no início da carreira: um estudo etnográfico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS	Frasson (2016)	Dissertação
Organização do conhecimento nas aulas de educação física em duas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre	Fazenda (2016)	Dissertação
Os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da capoeira no contexto escolar: a compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da RMEPOA.	Araújo (2017)	Dissertação
Se virando nos 30” com “os pequenos”: um estudo no I ciclo sobre o trabalho docente de Educação Física	Assis (2017)	Dissertação

Fonte: Bernardi (2021) a partir do quadro de pesquisas realizadas pelo grupo F3P-EFICE.

É possível notarmos que, em seu princípio, grande parte dos estudos do grupo teve como foco o ensino organizado pelos ciclos de formação, tanto pelo ineditismo da proposta quanto pela complexidade que as mudanças vinham acarretando no trabalho pedagógico do professorado de Educação Física.

Em 2005, uma vez que as pesquisas do grupo sempre caminharam junto às mudanças políticas e sociais de cada época, é possível inferir que os estudos do grupo começaram, nesse período, a voltar seus olhares para uma gama de diferentes temáticas dentro do contexto escolar. Além disso, uma característica importante pode ser percebida nas diferentes matrizes teórico-epistemológicas utilizadas para compreender a realidade escolar.

Apesar de o grupo F3P-EFICE não ter como foco único a RMEPOA, essa rede é muito cara ao grupo. Tanto pela ligação histórica, mas também porque boa parte de seus pesquisadores e suas pesquisadoras são (ou foram) também docentes em suas escolas. A partir de 2017, as políticas que vêm sendo implementadas geraram uma nova série de inquietações epistemológicas, levando novos pesquisadores e pesquisadoras do grupo retornarem seu olhar para a política educacional da RMEPOA – caso desta tese de doutorado.

3.3 COLABORADORES E COLABORADORAS DA PESQUISA

Ao pensar na autonomia da escola e do trabalho pedagógico frente às atuais políticas adotadas pela administração municipal, é preciso tomar a escola a partir da categoria dialética da totalidade, e não apenas do ponto de vista ou da representação que alguns sujeitos fazem dela. Mas compreender a totalidade não significa, no âmbito da pesquisa marxista, pesquisar o todo; antes, se trata de compreender a lógica interna do processo em questão. Sendo assim, cabia a mim definir aquilo que Yin (2001) denomina de “unidades de análise” do caso. Neste estudo, compreendo a RMEPOA como o campo de pesquisa e as escolas observadas, as “unidades de análise”, pois é especificamente nelas em que o “caso” acontece.

Partindo dessa premissa, tinha a incumbência de, então, definir qual ou quais seriam as unidades de análise em que realizaria meu estudo. Essa escolha, entretanto, precisava não apenas dar conta de responder às perguntas deste estudo, mas também considerar a minha condição de docente com 40h de trabalho semanais. Isso, portanto, foi um fator condicionante nas escolhas das escolas observadas. Uma decisão tomada ainda na construção do projeto foi a de que apenas uma escola não seria o suficiente para compreender o objeto de estudo. Entendo que, por mais que as políticas educacionais atinjam a totalidade das escolas municipais de Porto Alegre, as escolas e as comunidades escolares lidam de formas distintas com as políticas públicas. Portanto, a opção de considerar duas escolas para realizar o estudo teve o intuito de, a partir das partes, compreender o todo.

Ainda na fase de construção do projeto desta pesquisa, uma mudança dentro das políticas municipais acabou, indiretamente, definindo uma das escolas observadas. A partir de 2018, a SMED limitou o acesso do professorado à Hora-atividade Fora da Escola (HAFE)²¹, o que me reduziu drasticamente as possibilidades de deslocamento da minha escola de trabalho para outras durante os dias de semana. Com isso, escolhi meu próprio local de trabalho como uma das unidades de análise. Essa decisão, no início, me trouxe bastante angústia, pois tive o receio de que estar no meu próprio ambiente laboral pudesse “contaminar” as observações e de que não seria possível manter o afastamento necessário para um olhar científico mais apurado. Todavia, nessa época, por não estar atuando em sala de aula, mas sim na coordenação de projetos da escola, entendi que conseguiria ter um olhar distanciado em relação ao trabalho

²¹ Hora-atividade Fora da Escola. Este tema será debatido mais profundamente no decorrer desta tese.

pedagógico em Educação Física. Além disso, por estar trabalhando na equipe diretiva da escola, meu acesso a observações junto à direção e à coordenação pedagógica era direto; portanto, essa imersão no campo seria bastante facilitada. Como forma de não misturar o que era trabalho e o que era a minha análise de campo, estabeleci junto à direção da escola um dia específico para isso, negociando o deslocamento do meu horário de intervalo para realizar as observações das aulas e outras atividades que julgava importante. Entretanto, considero que a análise do campo no meu local de trabalho não ficou limitada apenas aos horários previamente estabelecidos. Mesmo em meu horário de trabalho, por diversas vezes ocorreram situações no meu cotidiano que eu acabei anotando em meu diário de campo, tendo em vista a importância daquele fato ocorrido para uma posterior reflexão para esta tese. Dito isso, entendo que, do momento em que iniciei o projeto de doutorado até a escrita, tudo o que vivenciei constituiu-se como o meu campo de pesquisa. Não há como separar momentos que são e momentos que não são do campo. Seria limitante definir que o campo seriam apenas os momentos pré-estabelecidos para observar os eventos “aula”, “reunião”, “recreio”, dentre outros. Esse entendimento serviu não só para a escola em que trabalho, mas também para todo este estudo. O pressuposto de que “tudo é campo” considera a dimensão de um estudo de doutorado que aborda as questões políticas que permeiam também minha história e minha atuação como docente da RMEPOA. Dada a dimensão histórico-dialética do olhar que propus para o objeto desta pesquisa, fazer recortes do que seria passível de observação ou não traria limitações incondizentes com um estudo na perspectiva aqui defendida.

Definida uma escola, precisei, então, definir o segundo local em que seriam realizadas as observações e os diálogos com os docentes. Para essa definição, lancei mão do recurso bastante utilizado do “porteiro”. Ou seja, alguém que mediasse o meu acesso ao local a ser observado. Nesse caso, o “porteiro” foi um professor da rede, da área da filosofia, de quem fui colega por cinco anos. Hoje, ele atua como coordenador pedagógico dos anos finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal situada na Zona Sul da Cidade, de fácil acesso para mim tanto desde minha residência quanto da escola em que trabalho. Por meio desse “porteiro”, tive então acesso facilitado à direção da escola, que prontamente se mostrou disposta a aceitar minha presença como pesquisador. A partir da sugestão do colega “porteiro”, defini o dia das minhas observações e conversei com os possíveis docentes de Educação Física que fariam parte do estudo como colaboradores.

A partir do aceite de ambas as direções em realizar meu estudo, o passo seguinte seria formalizar meu acesso às escolas para, de fato, iniciar as observações. Historicamente, a boa

relação entre F3P-EFICE e SMED fez com que fosse extremamente tranquilo o acesso dos pesquisadores do grupo à RMEPOA. Via de regra, fosse de mestrado, doutorado ou Iniciação Científica, o estudante comparecia apenas com a carta de apresentação assinada pelo coordenador do grupo e seu orientador para, então, ser-lhe concedida a autorização pela direção da escola a ser observada.

Porém, o que se sucedeu nesse processo foi algo oposto ao que vinha ocorrendo na história das relações entre SMED e F3P-EFICE. No início das negociações com a diretora do meu local de trabalho, ela demonstrou-se preocupada com a minha presença na escola também como pesquisador. Segundo ela, seria necessário nos precavermos de qualquer possibilidade de interpretação equivocada por parte de outros colegas, para que isso não causasse algum problema para ela como responsável legal da instituição ou para mim enquanto servidor público, tendo em vista a forma como a atual gestão da SMED vinha tratando da sua relação com as escolas e o professorado. Ao dialogar sobre isso com o professor “porteiro”, ele me disse que concordava com a diretora da escola em que trabalho e que seria mais prudente me resguardar e cumprir todas as demandas legais junto à SMED.

De posse de toda a documentação, ainda no segundo semestre de 2018, encaminhei-a junto ao setor de recursos humanos na SMED. Por normativas atuais, fui registrado como “estagiário”. De acordo com as orientações da Secretaria, eu deveria aguardar o trâmite burocrático para, enfim, poder realizar as observações. Recordo-me de que essa situação me causou um desconforto enorme em relação à forma como estava sendo tratado. Alguns anos atrás, acessava o prédio da SMED enquanto diretor de escola. Naquele momento, era registrado como “estagiário” para poder realizar essa pesquisa. Lembro que nesse mesmo dia enviei uma mensagem ao professor “porteiro”, incomodado, dizendo que iria iniciar as observações mesmo sem o aceite da SMED. Ele me disse que era melhor esperar a autorização legal, pois “as paredes da escola têm ouvidos” (DIÁRIO DE CAMPO, Outubro de 2018).

Definidas as escolas, precisava definir os colaboradores da pesquisa. Parto do entendimento de que, no âmbito do contexto educacional, são diversos os sujeitos, de diversas posições, que ocupam espaço na organização do trabalho pedagógico. Considerando as limitações de horário para observação das atividades, o número de colaboradores foi de três docentes de Educação Física. Além disso, considerei importante a escuta não só do professorado atuante em sala de aula, mas também de professores e professoras em cargos como coordenação pedagógica e direção. Seria a forma de compreender a rotina escolar a partir de outro espaço pedagógico, além de obter informações sobre a organização da escola em uma

perspectiva ampliada no contexto escolar. Dessa forma, inicialmente, seriam colaboradoras do estudo as diretoras de ambas instituições, bem como um professor em cargo de supervisão/coordenação pedagógica. Porém, no início das observações, a diretora de uma das escolas acabou afastando-se por motivos de saúde, e minha decisão foi de manter apenas a diretora da outra escola como colaboradora em cargo de direção.

No projeto inicial, eu defendi que alunos e alunas das escolas também são sujeitos ativos do processo educativo, e isso implica reconhecer que sua representação e sua compreensão da realidade sobre a vida escolar precisa ser escutada. Digo isso porque continuo compreendendo tal condição, e minha ideia de realizar a escuta dos estudantes foi mantida quase até o fim deste estudo. Entretanto, por questões relativas aos limites da pesquisa em si, decidi suprimir a entrevista com estudantes, apesar de, no contexto do campo, muitas reflexões terem surgido a partir de conversas informais com alguns estudantes ao longo das observações nas escolas. Sendo assim, o quadro de colaboradores do estudo ficou definido como segue (Quadro 02).

QUADRO 02 - Colaboradores e Colaboradoras do estudo

Colaborador	Escola	Formação	Área de atuação	Ano Ingresso RMEPOA
Mariana	EMEF ²² Vera Lúcia	Pedagogia	Diretora	1995
Manoel	EMEF Luiz Emílio	Filosofia	Coordenador Pedagógico Anos finais/EJA	2001
Amanda	EMEF Luiz Emílio	Educação Física	EF²³ Anos Finais	2002
Alejandro	EMEF Vera Lúcia	História	Coordenador Pedagógico Anos finais/EJA	2006
Antônio	EMEF Luiz Emílio	Educação Física	EF Anos iniciais/ Turno Integral	2010
Paula	EMEF Vera Lúcia	Educação Física	EF Anos Iniciais	2015

Como é de praxe, os nomes dos colaboradores e das colaboradoras deste estudo, bem como o nome das escolas, foram alterados a fim de garantir o seu anonimato. Geralmente, essa

²² Escola Municipal de Ensino Fundamental.

²³ Educação Física.

informação consta nos estudos em formato de nota de rodapé. Eu fiz questão, entretanto, de explicitar no corpo do texto meu motivo para essa decisão que, geralmente, é tida como apenas mais um procedimento metodológico. O uso do termo “colaborador” e “colaboradora” não é apenas formal, mas sim político. O professorado que contribuiu com esta tese é parte atuante do processo desta construção teórica e, em meu ver, nada mais justo do que conferir a cada um desses e dessas a autoria de suas palavras, de seus pensamentos e de suas reflexões acerca daquilo sobre o que dialogamos. Por outro lado, compreendo o caráter público deste texto, o que significa deixar registrado suas inquietações, seus incômodos e suas críticas em relação ao contexto político atual. Considerando o tom de denúncia que muitas vezes se procedeu em relação àquilo que governo municipal e SMED vêm fazendo com o professorado, a partir das falas e entrevistas realizadas com os colaboradores e as colaboradoras, prefiro mantê-los no anonimato, conferindo apenas a mim, na condição de pesquisador, eventuais críticas às sínteses aqui elaboradas. Feito isso, passo a falar sobre as escolas, os colaboradores e as colaboradoras.

A EMEF Vera Lúcia fica localizada no extremo sul de Porto Alegre, a aproximadamente 20km de distância do centro da cidade. A escola tem cerca de 80 professores e atende por volta de 1100 estudantes, nas modalidades de ensino fundamental e EJA. De acordo com o *site*²⁴ da escola, desde 1983, as associações de moradores de quatro comunidades da região buscavam a construção de uma escola que atendesse as crianças e os adolescentes do local, evitando seu deslocamento para bairros distantes. A construção dessa EMEF, portanto, corresponde a uma conquista das lutas dessas comunidades por meio do Orçamento Participativo. Em 1992, enquanto aguardavam a construção da escola, algumas turmas foram atendidas em um local provisório. A escola definitiva foi construída em um terreno doado por um proprietário de terras da região, mas que não correspondia ao local onde a maior parte das crianças em idade escolar morava. O primeiro ano letivo no local onde hoje funciona a escola foi em março de 1993. Em 1994 a escola passou a funcionar no turno da noite, atendendo jovens e adultos trabalhadores, com a modalidade SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos, que viria a tornar-se EJA posteriormente); em 1998, foi implantado [o currículo organizado por Ciclos de Formação](#). Em 2001, com a criação da Sala de Integração e Recursos (SIR), a escola passou a atender alunos com necessidades educativas especiais, sendo o polo da região nesse serviço. As quadras poliesportivas foram conquistadas também por disputa em Orçamento Participativo, sendo uma delas coberta. O pátio central da escola também é utilizado em revezamento pelos docentes de Educação Física quando há mais de dois professores simultaneamente em algum período. Há

²⁴ Como forma de manter o anonimato das instituições, assim o faço com o endereço eletrônico de ambas.

ainda uma sala de múltiplas atividades que também é utilizada pelos docentes para atividades como dança, teatro, lutas e atividades de expressão corporal.

A EMEF Luiz Emílio também se localiza na Zona Sul da cidade. Apesar de sua proximidade em relação ao centro da cidade, uma distância de 6km, está em uma região mais pobre e que concentra grandes problemas sociais. É uma escola fundada em 1955, ou seja, uma instituição com uma história sexagenária. No local atual, funciona desde 1988 e atende, também em três turnos, cerca de 1500 estudantes nas modalidades de ensino infantil, fundamental e EJA. É uma instituição que conta com espaço físico amplo, um ginásio poliesportivo e quadra descoberta que, tendo em vista o desgaste, passaram por reforma durante o período em que realizei as observações. Para a prática da Educação Física ainda existe um espaço no pátio central, onde há uma demarcação no chão simulando uma mini quadra retangular e duas tabelas de basquete. A escola conta ainda com um espaço específico para um projeto de dança que existe desde a década de 1980, é reconhecido na cidade toda e orgulha toda a comunidade escolar. Algumas construções mais antigas, como algumas salas de madeira, são destinadas à educação infantil. A instituição conta com uma biblioteca, sala de informática e também atende estudantes com necessidades educativas especiais na SIR.

3.4 INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para compreender o fenômeno, foi necessário lançar mão de alguns instrumentos para a coleta de dados. Isoladamente, cada instrumento possibilita apenas acessar alguns tipos de informações e não outros. Por isso, parto do entendimento de que é a combinação desses instrumentos que pode possibilitar uma maior aproximação com o real, com a totalidade do objeto de estudo. Assim, a triangulação, como forma de tratar os dados coletados, é tão necessária quanto a obtenção de informações. Para Triviños (2009), a técnica da triangulação tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, na explicação e na compreensão do foco em estudo. Para isso, devem estar articulados, ou seja, triangulados, três aspectos: processos e produtos centrados no sujeito (como entrevistas, observações etc.); elementos produzidos pelo meio do sujeito (documentos oficiais etc.); processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito, a partir da teoria estabelecida.

3.4.1 ANÁLISE DE DOCUMENTOS

A análise de documentos tem por objetivo trazer informações fundamentais que, conjuntamente com outras técnicas, ajudam na compreensão do fenômeno estudado. Ou seja, os documentos auxiliaram na construção de um “estado da arte”, pois expõem visões oficiais do governo e de determinados grupos políticos e sindicais, o que nos situa e auxilia na abrangência do entendimento.

Dos diversos documentos analisados, estiveram documentos oficiais do governo (portarias, decretos, projetos de lei, leis, dentre outros), publicações do SIMPA e da ATEMPA, documentos da organização escolar (Projeto político-pedagógico, planos de aula), além de reportagens jornalísticas que, conjuntamente com outras formas de análise, puderam contribuir para a análise do problema de pesquisa.

3.4.2 QUESTIONÁRIO

O questionário foi uma ferramenta de coleta de informações bastante importante nesta tese. Ele foi realizado concomitantemente ao início das observações nas escolas e anteriormente às entrevistas realizadas com os colaboradores. O tema das perguntas girou em torno da percepção do professorado da RMEPOA em relação às políticas municipais, tanto as educacionais quanto as econômicas, e seus possíveis impactos na organização do trabalho docente.

Minha ideia foi utilizá-lo como suporte, em vez de considerá-lo definitivo em si mesmo – prática comum com os dados de questionários nas pesquisas sob a ótica positivista. Trago exemplo de duas teses produzidas pelo grupo F3P-EFICE, nas quais a utilização dos dados buscou esse caráter complementar a outras formas de obtenção de informações.

Uma delas é a tese de Frizzo (2012), que teve como objetivo compreender como se organiza o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento da educação física na escola capitalista. Em seu estudo, o autor realizou um questionário com o alunado das escolas nas quais ele fez suas observações. As perguntas do questionário foram elaboradas a partir do problema de pesquisa, bem como a necessidade de ouvir a voz discente, entendendo o alunado como sujeito do trabalho pedagógico. Sobre os resultados do questionário, o autor afirma:

[...] não pretendemos que os seus resultados sejam utilizados nos mesmos marcos empírico-analíticos, que, tradicionalmente, procedem desta forma

para verificar a veracidade de suas hipóteses, onde os números falam por si mesmos e retratam uma realidade estanque e imóvel através das médias estatísticas que traçam o perfil de determinado fenômeno[...] (FRIZZO, 2012, p. 53).

Na tese de Diehl (2016), que teve como objetivo compreender como as experiências sociais, corporais, esportivas, culturais e políticas contribuem na constituição do trabalho docente em Educação Física, o questionário foi utilizado para dar visibilidade às experiências dos docentes de Educação Física da RMEPOA a respeito das Políticas Públicas em Educação:

[...] a utilização do questionário como um dos instrumentos de obter informações teve o objetivo de qualificar as questões das entrevistas e aprofundar a compreensão do problema de pesquisa. Além disso, o questionário foi de suma importância, visto que os docentes de Educação Física revelaram o modo como percebem e articulam as suas experiências, o seu trabalho docente e as ações da Política Pública de Educação que vem sendo implementada pela SMED/POA” (DIEHL, 2016, p. 106).

Considerando esses exemplos, o questionário é bastante útil na compreensão do fenômeno e do problema de pesquisa. Portanto, foi realizado um questionário acerca das atuais políticas da administração municipal e sobre como, na percepção dos atores do processo, elas vêm moldando o cotidiano escolar.

Como forma de compreender inicialmente a percepção dos professores da rede de ensino de Porto Alegre acerca das mudanças impostas pela gestão da SMED, elaborei um questionário que continha perguntas objetivas e subjetivas. Compreendo que a utilização do questionário não foi feita de forma a compreender a realidade conforme as respostas, mas sim de modo a ter uma base para também utilizar tais dados como forma de aprofundar as análises junto aos sujeitos colaboradores. Nesse sentido, entendo que as respostas não são definitivas em si, mas trouxeram elementos para compreender os fatos de forma mais profunda.

O questionário foi elaborado na plataforma *Google Forms* e distribuído de forma eletrônica em grupos do aplicativo de mensagem via internet *WhatsApp* dos quais participo, nos quais solicitava que divulgassem também em grupos de outras escolas. Sendo assim, foi possível abranger o maior número de escolas possíveis, contemplando ao menos 20 escolas diferentes e um total de 125 professores, dentre os quais 18 são de Educação Física.

Como forma de validação do questionário, havia um termo de consentimento antes do início das perguntas, em que constavam as informações sobre a pesquisa e a utilização das

respostas unicamente para esse fim. Além disso, foi solicitada a inclusão de um *e-mail* válido como forma de garantia de que cada docente só poderia responder a pesquisa uma única vez e também para que cada docente recebesse a confirmação de suas respostas ao término do questionário. Considerando o número extenso de docentes que responderam ao questionário, as citações ao longo do trabalho em que utilizo de trechos das respostas estão identificadas com o número que atribuí a cada pessoa que respondeu às perguntas.

3.4.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante é um importante instrumento de coleta de informações nos estudos educativos. Para esta pesquisa, as observações realizadas foram diversas atividades docentes dos colaboradores, bem como elementos do cotidiano escolar, como reuniões pedagógicas, conversas informais na sala de professores, observação do recreio dos alunos, além de reuniões de Conselho Escolar e momentos de atividades sindicais, como manifestações, paralisações e greve. Nesse aspecto, preciso explicar a decisão metodológica adotada, pois o fenômeno estudado é muito mais amplo do que compreender o que acontece ou deixa de acontecer no evento “aula”. Tudo o que antecede, sucede e acontece concomitantemente a esse evento faz parte da organização do trabalho pedagógico. Além disso, em outros momentos podem acontecer fatos que contribuam para um melhor entendimento do cotidiano escolar, como os intervalos ou as conversas informais na sala dos professores, no recreio, na entrada e na saída de aula. Para melhor definir o “observar”, concordamos com Triviños (2009), que aponta que observar não é apenas olhar, mas sim

[...] destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um “fenômeno social” significa em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, sejam estudados seus atos, atividades, significados, relações etc. (p. 153) [grifos do autor].

O “observar”, do ponto de vista da ciência, não é e nem pode ser igual ao “observar” que todos nós fazemos em nossos cotidianos, olhando e caracterizando objetos ou pessoas segundo nossas condições sociais e culturais, crenças ou posicionamentos políticos. Por isso, alguns cuidados devem ser tomados na hora de utilizar a observação durante uma investigação.

Isso não significa que a observação estará imune às subjetividades do pesquisador, até porque a própria subjetividade é uma das principais características da pesquisa qualitativa e está presente desde o momento da eleição do problema de pesquisa até a síntese de todo o processo investigativo.

Como apontam Lüdke e André (1986), para que esse instrumento seja válido e fidedigno, precisa ser, antes de mais nada, controlado e sistemático. O planejamento cuidadoso é parte fundamental para o pesquisador iniciar a observação.

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. (p. 25) [grifo dos autores]

Negrine (2004) ainda destaca que os registros devem ser descritivos ao máximo, livres de juízos de valor. É necessário que a observação seja intencionada com os objetivos do estudo e que seja sustentada pelo corpo de conhecimentos teóricos utilizados pelo pesquisador. Ainda segundo o autor, requer que se utilize processos mentais superiores como a atenção, a percepção, a memória e o pensamento para observar fatos e realidades sociais presentes. Nesse caso, é fundamental que a observação das pessoas se realize num contexto real no qual desenvolvem normalmente suas atividades (p. 67).

Assim, as observações foram realizadas em todas as situações nas quais existia algum evento ou situação relevante para o estudo. Muitas vezes, a minha observação iniciava no caminho para as escolas, pois já era possível perceber elementos importantes para a análise. Por isso, tinha sempre à mão um caderno, no qual descrevia as situações, tentando registrar no momento exato em que acontecia, para que fosse o mais fidedigno com o que estava observando. Algumas situações não me permitiam o registro instantâneo (conversas informais com estudantes ou docentes da escola) e, nesses casos, rabiscava os tópicos principais daquele assunto, para, assim que terminasse a observação da aula, já relatar com mais detalhes a observação como um todo. As observações iniciaram em outubro de 2018 e encerraram-se em setembro de 2019, totalizando nove meses, considerando as férias escolares entre esse período. Os registros foram realizados em um caderno que, posteriormente, foi transformado em um documento eletrônico, para facilitar a análise juntamente com os outros instrumentos. Muito do que foi por mim observado encontra-se ao longo do texto de forma indireta. Entretanto, em alguns casos, julguei importante citar exatamente o que registrei no diário de campo, como

forma de situar mais fidedignamente o evento em questão. Posteriormente ao período das observações, foram realizadas as entrevistas.

3.4.4 ENTREVISTA

A entrevista é um instrumento que proporciona uma interação direta com os sujeitos da pesquisa e que tem contribuído de forma relevante para os estudos realizados no âmbito da educação. Sobre a entrevista, Negrine (2010) argumenta que, por ser uma estratégia de coleta de informações em que se está frente a frente com o colaborador, permite um vínculo maior com o indivíduo, possibilitando uma maior profundidade nas perguntas elaboradas como roteiro. Para este estudo, utilizei a entrevista semiestruturada, em que há um roteiro pré-estabelecido, mas é possível flexibilizá-lo de acordo com o andamento da entrevista, incluindo novas questões ou buscando aprofundar alguns pontos. Para Molina Neto (2010), esse instrumento possibilita um roteiro para o diálogo, além de ser flexível para que os participantes incluam novas questões e contribuições relevantes para o estudo.

Seguindo essa mesma linha, Triviños (2009) privilegia a entrevista semiestruturada, pois entende que esta valoriza a presença do investigador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance liberdade e espontaneidade em suas respostas, o que acaba por enriquecer o processo investigativo e trazer contribuições pertinentes ao estudo. Para o autor, esse tipo de entrevista parte de alguns questionamentos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem novas hipóteses na medida em que o investigador vai recebendo as respostas de seu colaborador. Dessa forma, o colaborador passa a participar de forma efetiva do conteúdo do estudo.

Como procedimento metodológico, foram realizadas entrevistas com todos os colaboradores e as colaboradoras do estudo. As entrevistas foram feitas após o período das observações participantes, e essa decisão teve como objetivo trazer tanto os elementos do diário de campo quanto os dados obtidos no questionário. Ainda, realizar a entrevista após o período de observações fez com que eu tivesse mais familiaridade com os colaboradores, uma vez que eu já me fazia presente nos seus cotidianos. Como cuidado metodológico, realizei a entrevista em locais onde os colaboradores se sentissem à vontade. Com os colaboradores Alejandro e Mariana, foi realizada a entrevista em suas residências. Os colaboradores Amanda, Antônio e Paula, responderam nas suas escolas, em dias e turnos em que não tinham aula, para garantir

que o processo não sofresse interrupções. Com o docente Manoel, que ficou afastado por questões de saúde por um tempo considerável, realizei a entrevista de forma virtual, pelo aplicativo *WhatsApp*. As entrevistas foram gravadas em um programa eletrônico via telefone móvel. Após, foram transcritas e enviadas aos colaboradores para que lessem e alterassem algo caso necessário, suprimindo ou adicionando alguma informação, para então utilizar as informações ali contidas na construção das categorias analíticas da tese.

3.5 CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA, TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES E VALIDEZ INTERPRETATIVA

Após a banca de qualificação, em 2018, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS) sendo aprovado pelo parecer consubstanciado Nº 13307219.00000.534. Também como cuidado ético, os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual constam riscos e benefícios do estudo, e, na medida em que consentiram, validaram a utilização do material construído como elemento empírico para a tese.

Do ponto de vista metodológico, a interpretação das informações é um processo bastante amplo, que permeia todo o processo investigativo. Para dar uma sustentação epistemológica às análises e como forma de garantir que a análise seja realizada de modo aprofundado, uma das técnicas adotadas foi a realização da triangulação dos dados, de modo que a plausibilidade da discussão seja baseada não apenas em uma fonte específica, mas que encontre sua materialidade em diversos meios.

Diferentemente da realização dos instrumentos, a análise iniciou pelas entrevistas, nas quais fui identificando unidades de significado relevantes, que foram agrupadas em blocos temáticos. Esses blocos temáticos permitiram a análise das entrevistas a partir desses assuntos em comum na fala dos colaboradores. Após a organização dos blocos temáticos, cruzei essas informações com os dados obtidos nos questionários e no diário de campo. A partir desse processo, surgiram as categorias analíticas deste estudo. Tive o cuidado para que o processo analítico das categorias não tivesse um fim em si mesmo; inclusive, a construção das categorias me demandou a ampliação de aspectos teóricos que não estavam previstos anteriormente no projeto.

Além disso, considero que, no processo de validade interpretativa, ela foi realizada nos âmbitos externo e interno, como salienta Molina Neto (2010). No âmbito externo, “é necessário que outra pessoa verifique a coerência interna e se há uma relação de adequação e causalidade entre a coleta de informação e as proposições gerais apresentadas” (p. 139). Para garantir a validade de âmbito externo, o trabalho foi apresentado e debatido juntamente ao grupo de pesquisa que integro, o F3P-EFICE, em uma experiência que o grupo vem adotando como forma de potencializar os escritos acadêmicos. Desde o ano de 2019, realizamos rodadas de “simulação de bancas”, nos quais todos os integrantes do grupo se propõem a ler o trabalho em questão, de mestrado ou doutorado (em fase de projeto ou redação final), porém dois ou três integrantes têm a incumbência de avaliá-lo, incluindo a escrita de um parecer acadêmico, tecendo críticas e sugestões para a melhora do texto final. Essa rodada avaliativa garantiu a validade externa desta tese, considerando a rigidez acadêmica e a seriedade desse processo.

Do ponto de vista interno e teórico, Molina Neto (2010) sinaliza a importância do contraste entre a interpretação da autoria do trabalho e as referências utilizadas. O diálogo entre diferentes autores e autoras garante a validade teórica do texto, ainda mais considerando que, com o avançar do trabalho de campo, iam surgindo novas questões teóricas que foram sendo discutidas teoricamente para, de fato, garantir, por meio da triangulação dos dados, uma validade interpretativa e teórica consolidada.

A partir disso é que passo, agora, a discutir os elementos teóricos que balizaram o estudo e que finalizam o “Lado A” deste estudo, para, posteriormente, virar o disco com o “Lado B”, onde estão, de fato, as categorias empírico-analíticas, oriundas deste processo de construção do conhecimento.

4 “CONHEÇO O MEU LUGAR” ou SOCIEDADE NEOLIBERAL: RACIONALIDADE E HEGEMONIA

*[...]Era uma vez um homem e seu tempo
 Botas de sangue nas roupas de Lorca
 Olho de frente a cara do presente e sei
 Que vou ouvir a mesma história porca
 Não há motivo para festa
 Ora esta eu não sei rir à toa
 Fique você com a mente positiva
 Que eu quero a voz ativa
 Ela é que é uma boa[...]*

O debate que aqui faço sobre a sociedade neoliberal está calcado em dois conceitos importantes: Racionalidade e Hegemonia. Nesta tese, opero com ambos, tendo em vista que eles me parecem dar conta da particularidade histórica do neoliberalismo, sendo complementares entre si na análise desta que é uma das facetas que o capitalismo apresenta ao longo da história como modo de produção e reprodução da vida. Para chegar a este debate, faz-se necessário situar a discussão a partir da categoria trabalho, considerando sua centralidade na discussão acerca do modo de produção vigente.

Partindo de uma visão de totalidade, o conceito de trabalho aqui adotado é a partir de sua condição ontológica e que ganha uma conotação específica no âmbito da sociedade capitalista. As compreensões de trabalho são históricas; portanto, compreendê-lo na sua totalidade não significa esgotá-lo enquanto conceito epistemológico, mas sim situá-lo a partir das relações sociais em que ele se estabelece nos dias de hoje, apesar de estar em constante movimento.

Para Frigotto (2009), pensar “Marx além de Marx” é considerar a polissemia do trabalho a partir de sua historicidade na luta classes.

Esse pressuposto, como consequência, leva-me ao mesmo tempo a compreender e tratar as relações de produção e de reprodução sociais, a linguagem, o pensamento e a cultura de forma histórico-dialética e, para não cairmos numa discussão abstrata, atemporal ou – nos termos de Marx – escolástica, que o sentido do trabalho, expresso pela linguagem e pelo pensamento, só pode ser efetivamente real no campo contraditório da práxis e num determinado tempo e contextos históricos. (p. 169)

No que concerne à concepção ontológica de trabalho, o compreendo na função humanizadora. O trabalho é a mediação do ser humano com a natureza a fim de produzir e reproduzir a sua existência. Ao transformá-la, o ser humano também se transforma. Mas é uma transformação consciente e ativa, que dá a possibilidade de seu desenvolvimento superior. Para Lukács (1978), o trabalho não é apenas a forma pela qual se *apresenta* o ser social, mas converte-se na forma de ser humano como um *todo*. Por isso é determinante o papel da consciência na definição do trabalho como uma atividade essencialmente humana, diferentemente da transformação que os animais realizam na natureza:

A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica [...](p.5).

O trabalho é, assim, fruto de uma ação e transformação consciente da natureza, pois, diferentemente dos animais, o ser humano estabelece uma relação cognoscível crescente com o processo de trabalho, analisando-o, aperfeiçoando-o, compreendendo-o em dimensões para além da pura e simples sobrevivência.

Na sua dimensão histórica, o trabalho adquire outras definições no âmbito da sociedade capitalista e que vai para além da sua dimensão ontológica. Não raro, vemos o trabalho como sinônimo de emprego, e todas aquelas atividades realizadas por seres humanos nas quais o tempo despendido não é remunerado de alguma forma não são consideradas trabalho. Isso é, de acordo com Frigotto (2009), uma *redução ideológica* do conceito de trabalho para o senso-comum. Como ainda sugere o autor, essa redução vincula-se ao desenvolvimento concomitante da palavra trabalho, do termo emprego e das relações sociais dominantes.

Para esta tese, não é intento aqui fazer uma retomada histórica acerca do trabalho ao longo de toda a sociedade capitalista, mas apenas situar a discussão a partir de algumas características específicas que ele assume, principalmente a partir do século XX e as suas transformações ao longo desse período e agora no princípio do século XXI. Primeiramente, é importante afirmar a posição marxista de que, ao analisar o trabalho na sociedade capitalista, isso é feito a partir da lógica do movimento, ou seja, o trabalho *está* assim nesse momento histórico e não o *é* de forma definitiva. Essa premissa é importante na medida em que muitas das críticas às análises marxistas se debruçam sobre o fato de que estas seriam deterministas,

produzindo uma análise pura e simplesmente mecanicista do mundo do trabalho e da produção. Nesse sentido, concordo com Antunes e Pinto (2017) quando afirmam que o mundo da produção em Marx não é só produção, mas sim modo de produção e reprodução da vida, sendo relacional e recíproco. As análises marxistas, para assim serem, de fato precisam levar em conta uma característica fundamental, que é o fato de o trabalho de Marx ser no universo da *economia política*, e não da economia ou da política de forma isolada. Assim,

[...] o conceito de modo de produção em Marx só pode ser pensado na perspectiva de totalidade. E, com isso, Marx rompe com as leituras que seccionam o mundo da objetividade e da subjetividade e suas dimensões inter-relacionais. A reciprocidade verdadeiramente dialética desses polos faz com que a construção marxiana seja, nesse sentido, absolutamente fundamental enquanto tentativa de compreender a totalidade da vida social, na busca do *máximo de conhecimento possível*, por intermédio da ciência, acerca do modo de produção do ser social e da vida, num dado momento da história [...] (ANTUNES & PINTO, 2017, p. 11, grifo dos autores).

Uma das contribuições mais importantes de Marx (2010) para compreender o trabalho no âmbito da sociedade capitalista é o conceito de trabalho estranhado/alienado. Para Marx, o trabalho é alienado quando a relação do produto do trabalho humano, que já não pertence ao ser que o produz, torna-se exterior a ele. No que diz respeito ao ato da produção, o trabalhador tem sua função parcelada, não tendo compreensão do todo de seu trabalho, portanto não se reconhece nele. O trabalhador adquire *status* de uma mercadoria: quanto mais produz, menos vale enquanto tal. Pois quanto mais valoriza-se o mundo das coisas, mais desvalorizado é o ser humano. Nessa lógica, ocorre o processo de estranhamento, pois essa é a relação que o trabalhador tem para com o objeto de sua produção. Torna-se um objeto estranho, e assim sendo, acaba estranhando a si mesmo, pois as atividades que realiza não lhe pertencem. Como reflete Marx (2010), quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio, que ele cria diante de si. E tanto mais pobre se torna, em seu mundo interior e tanto menos pertence a si próprio. Ou seja, o trabalho na sociedade capitalista torna-se estranho ao trabalhador. É exterior a ele. Assim, o trabalho que ele produz não é seu, mas de outro, e acaba não reconhecendo a si mesmo naquele processo (MARX, 2010).

Tais características, portanto, são fundantes do trabalho na sociedade capitalista, mas foram aprofundadas e complexificadas ao longo do século XX, primeiro a partir do avanço das ideias tayloristas-fordistas e, mais a partir da segunda guerra, sua variante toyotista. O que não significa, entretanto, dizer, como apontam Antunes e Pinto (2017), que os traços alienantes do

trabalho no modo capitalista de produção foram modificados; pelo contrário, foram mantidos essencialmente, apesar das particularidades e singularidades na nova forma de alienação.

A reestruturação produtiva da segunda metade do século XX é oriunda de uma das crises cíclicas do capital e resultou na implantação cada vez mais ampla das ideias toyotistas²⁵ no modo de produção. Basicamente, o trabalho da era toyotista se configura pela adoção de uma estrutura de trabalho mais flexível, onde cada trabalhador não é mais responsável por uma única função, mas sim por um conjunto de funções na cadeia produtiva. Ademais, a produção é realizada pela demanda, o chamado *just in time*, em contraponto à produção em série da lógica fabril do tipo fordista-taylorista. É denominado toyotismo pois tem como base as medidas adotadas na fábrica da Toyota, no Japão, em um contexto pós-segunda guerra, no qual o país precisava suprir a necessidade de produção com uma força de trabalho reduzida pelas consequências da guerra.

Apesar da tese de que o toyotismo viria a suprimir a alienação do trabalho, devido a sua suposta horizontalidade de gestão e maior envolvimento dos trabalhadores nas decisões do trabalho, esse tipo de organização vem trazendo diversas consequências para os trabalhadores e as trabalhadoras no mundo todo. Apesar de alguns autores advogarem a tese do “fim do trabalho”, Antunes (2013) lembra que os capitalistas tentam reduzir ao máximo a utilização do trabalho humano na produção, mas não conseguem extingui-lo. Entretanto, tais mudanças produzem uma nova configuração do trabalho atualmente. O autor salienta que $\frac{1}{3}$ da população mundial exerce trabalhos parciais, precários, temporários ou está em situação de desemprego. Há um encolhimento do operariado clássico industrial do tipo taylorista-fordista em razão do avanço tecnológico, um aumento da flexibilidade toyotista, com um número cada vez maior de trabalhadores no âmbito dos serviços, os quais têm cada vez menos garantias trabalhistas, sendo boa parte terceirizados, subcontratados ou temporários.

O próprio Relatório de Desenvolvimento Humano da Nações Unidas (PNUD, 2015) traz alguns elementos acerca das consequências das transformações no mundo do trabalho. Uma destas é o processo de *deslocalização*, que nada mais é do que a transferência de postos de trabalho de grandes empresas para países com salários mais baixos. Um exemplo é a empresa *Apple* que, de acordo com o relatório, emprega diretamente apenas 63000 das mais de 750000

²⁵ Não tenho a pretensão de fazer uma discussão aprofundada acerca das formas de trabalho no capitalismo no século XX e XXI. Da mesma forma, entendo que não há uma separação binomial e temporal entre taylorismo-fordismo até um período histórico e toyotismo desde então. Entretanto, a configuração flexível toyotista é a que vem balizando a reestruturação produtiva e, por conseguinte, as políticas econômicas e sociais no Brasil e no resto do mundo e que reconfiguram o mundo do trabalho. Daí a ênfase nesse aspecto. Para mais detalhes acerca do taylorismo-fordismo e toyotismo sugiro Antunes e Pinto (2017).

peças em todo o mundo que concebem, vendem, fabricam e montam os seus produtos. Isso acarreta um aumento no processo de desindustrialização de países desenvolvidos, com consequente aumento no desemprego no setor industrial, chegando a 55% de todo o desemprego no caso de Portugal, e um aumento da industrialização de países mais pobres, com a produção voltada basicamente para exportação. De acordo com o relatório, em países como Austrália, Canadá e Estados Unidos, de 20 a 29% de todos os empregos têm o potencial de serem deslocalizados.

Por conseguinte, os empregos gerados nos países do capitalismo periférico são precários, com baixos salários, menos garantias sociais e em boa parte de forma terceirizada:

A natureza flexível das cadeias de valor mundial pode gerar menos segurança no emprego e exercer ainda mais pressão sobre os governos e as empresas subcontratantes para minimizar os custos. Esta situação, por sua vez, exerce pressões sobre os salários e condições de trabalho dos trabalhadores, especialmente entre os trabalhadores menos qualificados. Os países em desenvolvimento também se deparam com o risco de ficar bloqueados em modelos de competitividade assentes no baixo valor acrescentado das cadeias de valor mundiais que limitam as oportunidades de trabalho, o desenvolvimento de competências e a exposição da tecnologia (PNUD, 2015, p. 10).

A configuração do trabalho nessa era flexível traz condições que vão além da reorganização produtiva e causam consequências pessoais, como apresenta Sennett (2008). Esse autor fez um trabalho extensivo e denso acerca das condições de trabalho no capitalismo em diversas cidades dos Estados Unidos. Seu estudo abrangeu trabalhadores que se encaixavam ainda no tipo de estrutura taylorista-fordista e, anos depois, trabalhadores sob o prisma da flexibilidade toyotista, investigando como o trabalho afetava suas vidas pessoais. Ou seja, elementos encontrados na lógica do trabalho afetam a forma como as pessoas comportam-se em suas relações familiares e sociais.

Uma dessas consequências é a nossa noção de “tempo”. As novas configurações do mundo do trabalho definiram que “não há longo prazo”. O trabalhador deve abandonar a ideia de carreira, porque esta está deixando de existir. Inculca-se no consciente coletivo a ideia de trabalho a curto prazo. O trabalhador de hoje precisa pensar na ideia do “projeto”, com início, meio e fim, para então engajar-se em mais um novo projeto. O trabalhador hoje não pode dispor de apenas um conjunto específico de qualificações, mas estar disposto a mudá-las mais de um par de vezes ao longo de sua trajetória no labor, o chamado “aprender a aprender”. Não à toa, uma das características do trabalho da era flexível é a distribuição, feita pelas empresas, de

tarefas que devem ser realizadas por pessoas com contrato de curto prazo, aumentando assim o número de postos de trabalhos temporários.

As novas formas de flexibilidade expressam um sistema de poder baseado em três elementos, de acordo com Sennett (2008). O primeiro é a *reinvenção descontínua de instituições*, em que o mundo dos negócios tende a retratar o comportamento flexível como sendo um desejo de mudança da sociedade. Vende-se a ideia de que tal maneira de pensar o mundo do trabalho é mais “aberta” à decisão de todos, quando na verdade serve para justificar mudanças bruscas na organização produtiva. Utiliza-se conceitos como *reengenharia* para “modernizar” as esferas produtivas e, assim, justificar demissões de uma grande quantidade de trabalhadores.

O segundo elemento é a *especialização flexível de produção*, que, por sua vez, tenta impor cada vez de forma mais rápida seus produtos variados no mercado. Ao contrário da linha de montagem fordista, a especialização flexível responde às demandas do mercado, com suas ilhas de produção. *Inovação e tecnologia* são palavras-chave. As empresas precisam sempre inovar para competir no mercado, e isso faz com que os trabalhadores tenham que constantemente mudar seus afazeres, exigindo tomadas de decisão cada vez mais rápidas.

O terceiro elemento apontado por Sennett é a *concentração sem centralização*. Um dos grandes mantras das formas flexíveis de produção é que o poder é descentralizado e isso, portanto, garantiria mais controle por parte dos trabalhadores na produção, quando ainda as altas administrações detêm o controle do trabalho, principalmente pelo estabelecimento de metas de produção e lucros, geralmente difíceis de atingir, mas que as unidades de trabalho têm “liberdade” de atingir da maneira que acharem melhor. Para o autor, a *concentração sem centralização* nada mais é do que

[...] uma maneira de transmitir a operação de comando numa estrutura que não tem mais a clareza de uma pirâmide — e a estrutura institucional se tornou mais complexa, não mais simples. Por isso a própria palavra “desburocratização” é enganadora, além de desgraciosa. **Nas modernas organizações que praticam a concentração sem centralização, a dominação do alto é ao mesmo tempo forte e informe** (SENNETT, 2008, p. 65, grifo meu).

Outro elemento apontado pelo autor acerca das consequências pessoais do capitalismo na era flexível sobre o caráter dos trabalhadores diz respeito às noções de risco e ética. Para Sennett, a fase atual do capitalismo fez com que o “risco” não seja algo apenas para capitalistas de risco e/ou pessoas aventureiras. Tornou-se uma necessidade diária de todos. A instabilidade

do trabalho nas organizações flexíveis faz com que as pessoas assumam riscos no seu trabalho como algo necessário para estar sempre “crescendo” profissionalmente ou, senão, ao menos manterem seu posto de trabalho. Uma pessoa que não arrisca, que faz apenas o “necessário” no seu trabalho, é vista como alguém que não tem “visão de futuro”.

A noção de tempo desorganizado expõe a condição que faz com que a ética do trabalho no capitalismo da era flexível seja a ética da *superficialidade*. Tal princípio concentra-se na noção de “trabalho de equipe” que, como sugere Sennett (2008),

[...] é a ética de trabalho que serve a uma economia política flexível. Apesar de todo o arquejar psicológico da administração moderna sobre o trabalho de equipe no escritório e na fábrica, é o etos de trabalho que permanece na superfície da experiência. O trabalho de equipe é a prática de grupo da superficialidade degradante [...]. (SENNETT, 2008, p.118)

O que se apresenta, dessa forma, é a condição master de que a alienação do trabalho — no sentido marxista do termo — não foi superada na era toyotista de produção, mas apenas carrega em si formas diferentes e peculiares de se apresentar, por meio das quais os gerentes do novo capitalismo flexível buscam disseminá-la, maquiando-a com conceitos e rótulos que pretendem dar a impressão de que as antigas formas de centralização de poder e organização do capitalismo foram superadas. Tais formas não apenas não foram superadas como também evidenciam o fato de que as atuais condições econômicas e sociais no presente estágio do desenvolvimento do capitalismo mostram que nunca antes o mundo havia presenciado tanta desigualdade.

Os dados que trago são de duas pesquisas realizadas pela Oxford Committee for Famine Relief (OXFAM), chamadas “Uma economia para o 1%” (2016) e “Uma economia para os 99%” (2017). Os relatórios apresentam informações extremamente relevantes para pensar o momento atual da humanidade e do sistema capitalista em que vivemos.

O discurso de que a pobreza extrema tenha, em números absolutos, diminuído, demonstra um equívoco de olhar para uma realidade que mostra que vivemos num mundo caracterizado pela desigualdade, pois o abismo entre os mais ricos e os mais pobres atinge níveis nunca vistos antes. O 1% da população mundial mais rica acumula mais riquezas do que o resto do mundo junto. De acordo com o relatório da OXFAM (2017), entre 1990 e 2010, mais de 200 milhões de pessoas teriam saído da pobreza caso a desigualdade nos países não tivesse aumentado, podendo ter chegado a 700 milhões, caso as pessoas na pobreza pudessem ter sido beneficiadas pelo crescimento econômico.

Os oito homens mais ricos do planeta detêm patrimônio igual à da metade mais pobre do mundo. Desde 2015, 1% da população mundial detém riqueza maior do que os outros 99%. Esse 1% mais rico aumentou a sua renda nos últimos 13 anos 182 vezes mais do que os 10% mais pobre (US\$ 11.800 contra apenas US\$ 65). As 10 empresas mais ricas do mundo tiveram entre 2015 e 2016 receita superior à de 180 países do mundo. Enquanto os salários dos executivos de empresas têm aumentado, o de trabalhadores mantém-se estagnado ou diminuiu, como parte de uma estratégia para aumentar o lucro e diminuir despesas, incluindo o aumento da precariedade das condições de trabalho.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) estima que 21 milhões de pessoas são trabalhadores forçados que geram cerca de US\$ 150 bilhões em lucros para empresas anualmente. Todas as maiores empresas de vestuário do mundo têm ligação com fábricas de fiação de algodão na Índia que usam trabalho forçado de meninas rotineiramente. Os trabalhadores menos remunerados e que trabalham nas condições mais precárias são, predominantemente, mulheres e meninas. Em todo o mundo, empresas estão implacavelmente empenhadas em reduzir seus custos com mão de obra – e em garantir que os trabalhadores e fornecedores da sua cadeia de abastecimento fiquem com uma fatia cada vez menor do bolo econômico. Essa situação aumenta a desigualdade e suprime a demanda. (OXFAM, 2017, p.3)

Outra forma de aumentar os lucros têm sido a evasão fiscal, aumentando o número de companhias que usam paraísos fiscais para instalarem suas empresas, ou a concorrência entre países, garantindo menor carga tributária. Segundo o relatório, a empresa *Apple* pagou no ano de 2014 apenas R\$ 0,005% de impostos sobre seus lucros na Europa, e um país como o Quênia perde, por ano, mais de US\$ 1 bilhão em isenções fiscais – o dobro do valor investido em saúde naquele país. Além disso, grandes empresas atuam fortemente em esquemas de *lobby* político para diminuir impostos, enquanto para o restante da população essa carga tende a aumentar. Nos Estados Unidos da América (EUA), a alíquota máxima de imposto de renda na década de 1980 era de 70%; hoje, não passa dos 40%.

Esse quadro criou o que o relatório chama de “Era dos super-ricos”, na qual, desde 2009, as pessoas com patrimônio superior a US\$ 1 bilhão têm tido crescimento médio de suas fortunas em 11% ao ano.

Se os bilionários continuarem a garantir esses retornos para si, é possível que tenhamos o primeiro trilionário do mundo em 25 anos. Em um ambiente desses, se você já é rico, precisa se esforçar muito para não continuar enriquecendo muito mais. As grandes fortunas detidas pelos que estão no topo do espectro da riqueza e da renda evidenciam claramente a crise de

desigualdade. No entanto, **os super-ricos não são apenas beneficiários passivos dessa crescente concentração de riqueza. Eles a estão perpetuando ativamente.** (OXFAM, 2017, p. 5, grifo meu)

Esse dado é interessante para pensarmos a contradição existente, tendo em vista que diversos estudos apontam que, de fato, a pobreza reduziu no mundo e sobretudo na América Latina nas últimas décadas. É o que aponta o Relatório “*Perfil de estratos sociales en America Latina: pobres, vulnerables y clases medias*”, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2016). Nessa publicação, a entidade apresenta dados acerca da redução da pobreza²⁶ nos países latino-americanos e do Caribe e o aumento desta na chamada “classe média”. Porém, a questão a salientar é que, mesmo com a diminuição da pobreza em números absolutos, a concentração de riqueza aumenta, elevando conseqüentemente as desigualdades sociais. Ao passo que cresce a concentração de riqueza, aqueles que sobrevivem da venda de sua força de trabalho e geram essa riqueza, os trabalhadores e as trabalhadoras, vêm ganhando cada vez menos e cada vez com piores condições para exercer o seu labor.

Tais condições nos levam a crer que, mais do que nunca, uma crítica contundente ao capitalismo como modo de produção de vida faz-se necessária. As desigualdades não são fruto da “má gestão” do sistema, mas da própria essência do sistema que, apesar do aparente viés democrático, se fundamenta também numa profunda desigualdade de poder, tendo em vista que quem detém o poder econômico é quem detém o poder político.

Um debate importante é o trazido por Ellen Wood (2015). A autora aponta que atualmente a crítica ao capitalismo anda fora de moda e destaca a guinada que muitos intelectuais de esquerda realizaram ao “abraçar” o capitalismo como o melhor mundo possível e o fato de muitos limitarem-se a sonhar com “interstícios”, localizando apenas resistências locais.

Wood (2015) aponta ainda que o debate entre autores denominados pós-marxistas deu lugar ao culto do “pós-modernismo”, a seus princípios de contingência, fragmentação e heterogeneidade e sua hostilidade à grandes narrativas, à noção de totalidade, sistema e estrutura. Ainda, há nos dias atuais um discurso forte para defender que a esquerda atue nos espaços em que o capitalismo permite, fazendo um direcionamento do debate estrutural para o discurso e a cultura da “identidade”.

A mesma autora salienta a necessidade de se fazer um debate sobre democracia, e defende que ela seja o que diz seu nome: o governo pelo povo ou pelo poder do povo. Parte do

²⁶A Organização das Nações Unidas (ONU) define a linha da pobreza como 4 dólares por dia por pessoa.

princípio de que a definição é ampla e que converge com a ideia não apenas de escolha de governo, mas sim como aquela em que o homem comum possa reverter o governo de classe. Distingue tipos de lutas “anticapitalismo”: há um grupo que defende um capitalismo reformado democrático e outro para o qual (e do qual a autora se diz parte), apesar da luta crítica por dentro do capitalismo, este é, em essência, incompatível com a democracia pelo fato de representar o governo de uma classe específica que detém o poder pelo viés econômico, os detentores de capital e meios de produção.

O capitalismo é estruturalmente antitético à democracia não somente pela razão óbvia de que nunca houve uma sociedade capitalista em que a riqueza não tivesse acesso privilegiado ao poder, mas também, e principalmente, porque a condição insuperável de existência do capitalismo é o fato de a mais básica das condições de vida, as exigências mais básicas de reprodução social, ter de se submeter aos ditames da acumulação de capital e às “leis do mercado”. (p.8)

A radicalidade da afirmativa de Wood, no sentido de ir à raiz do problema, não é, todavia, uma forma de “fuga” ou uma conformação de que nada possa ser feito, mas sim de que as lutas devem partir de uma perspectiva anticapitalista de superação, e não de reforma, pois o capitalismo, na sua essência, vai continuar mantendo as desigualdades pela sua própria natureza.

Quando situo e discuto sobre mundo do trabalho nesse modo de produção, falo sobretudo de políticas econômicas e sociais que o sustentam. O modo de produção capitalista da era flexível, e que criou as grandes desigualdades existentes hoje no planeta, só foi passível de ser colocado em prática ao redor do mundo com o suporte teórico, político e econômico do neoliberalismo. Entretanto, a ênfase dada aqui ao neoliberalismo é como uma das faces do capitalismo, e não como algo isolado desse modo de produção. Saliento isso porque existem diversas críticas ao neoliberalismo sem serem críticas ao capitalismo. A concepção teórica que pretendo expor e utilizar como referência entende o neoliberalismo com características bastante peculiares, que permitiram à humanidade alcançar, contraditoriamente, níveis de desenvolvimento produtivos e tecnológicos sem precedentes, mas que, por outro lado, produziram a maior desigualdade social já vista durante toda a história da humanidade. Por esse motivo, meu entendimento é de que a crítica ao neoliberalismo precisa ser também uma crítica ao modo de produção capitalista, pois, do contrário, ela não compreenderá o contexto histórico e dialético que levou à adoção das políticas neoliberais como “salvadoras” do capitalismo. Mas para falarmos de neoliberalismo, é preciso brevemente remeter à sua origem.

Como o próprio nome sugere, o neoliberalismo é um “novo” liberalismo. Mas para compreender quais são as características que se imputam no prefixo “neo”, precisamos discutir o conceito do liberalismo econômico. Apesar de não ser possível marcar um começo absoluto do liberalismo, é possível afirmar que ele surge como um processo revolucionário em relação à época feudal, partindo do pressuposto de que, à época, já existiam os elementos fundamentais para seu surgimento, como a divisão da sociedade em classes e a propriedade privada, como sugere Orso (2007). Para esse autor, são também condições para a ascensão dos ideais liberais

[...] o desenvolvimento do empirismo, o racionalismo, a reforma religiosa, o antropocentrismo, bem como o surgimento dos burgos, do comércio e das cidades. Sua base, portanto, encontra-se radicada principalmente na propriedade privada dos meios de produção, na competição, na concorrência, no individualismo, e na defesa da liberdade de consciência e do livre mercado (p. 165).

Esse autor faz uma breve retomada acerca das principais ideias liberais e seus principais expoentes ao longo do tempo. Historicamente, a ideia liberal é a de que o ser humano já encontra no seu estado de natureza as condições para a produtividade e para a liberdade. E que, entretanto, a única intervenção possível externa é no sentido de garantir a segurança para o indivíduo preservar sua liberdade natural, como sugere um dos primeiros defensores do liberalismo, Thomas Hobbes (1558-1678), um poder comum que “atemorize a todos”.

Orso ainda cita John Locke (1632-1704), que defende a tese do “direito natural”, conforme a qual todos seriam sujeitos a uma mesma lei que os protegeria e também os castigaria, em que funda-se a ideia do Estado para assegurar a liberdade. Segundo Melo (2007), é John Locke que lança os fundamentos para uma sociedade fundada a partir da liberdade individual.

Na obra de Locke, a liberdade termina por mostrar-se não como pressuposto de um processo de convivência social; mas como um pressuposto ideológico cuja institucionalização jurídica seria o ponto necessário para o bem-estar das relações sociais. **A liberdade do sujeito social teria de ser transformada em uma relação jurídica**, aceita por todos os membros da sociedade ou por quem dela desejasse participar para, de uma forma ou de outra, garantir a liberdade comum. (MELO, 2007, p. 193, grifo meu)

Ainda no século XVII, Orso (2007) aponta o surgimento do conceito *laissez-faire*, *laissez-passer* como uma crítica ao protecionismo mercantil existente até então. É a partir

dessas ideias que surgem posteriormente as daqueles que são considerados os maiores teóricos do campo liberal, Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823).

Adam Smith desenvolveu a tese da mão invisível do mercado, que melhor promoveria os interesses de cada um e pela qual se daria o progresso. Sendo assim, Adam Smith acreditava que, a partir da realização dos interesses individuais de cada sujeito dentro de uma determinada sociedade, isso resultaria em benefício para toda a sociedade. Dessa forma, uma de suas grandes ideias é a defesa de um sistema de liberdade natural, no qual prevalece o princípio da individualidade acima de tudo. Entretanto, como aponta Santana (2007), para Smith, caberia ao Estado zelar por esse princípio da individualidade, ficando ao cargo de apenas três deveres:

- 1) proteger a sociedade contra violência e invasão de outros países independentes;
- 2) proteger cada membro da sociedade contra a injustiça e a opressão de outro membro da mesma;
- 3) manter e criar obras e instituições públicas nas quais jamais algum indivíduo possa ter interesse, pois o lucro não compensaria.

As instituições que aponta Smith são as necessárias para cuidar da defesa e da justiça na sociedade, bem como outras encarregadas de facilitar o comércio. Apesar das diversas vertentes do pensamento liberal desde o pensamento de Adam Smith, é possível afirmar que existem alguns princípios em comum em todos eles. Melo (2007) sintetiza e tenta, de forma sucinta, apontar quais são os princípios balizadores do pensamento liberal até o início do século XX:

- a) apologia à liberdade individual como a base de ordenação social;
- b) afirmação do mercado como instância reguladora;
- c) negação da crítica a qualquer intervenção no sistema do mercado regulador;
- d) crítica à intervenção estatal.

Apesar de esses pilares serem muito consolidados no pensamento liberal, uma discussão que se apresentava era como colocar os limites de poder do Estado para garantir as liberdades individuais? O que é consolidado pelo pensamento liberal é que este é fortemente marcado por uma liberdade alicerçada por um amadurecimento da visão burguesa de mundo, como aponta Alves (2007):

Enquanto doutrina, o liberalismo deve ser visto como a expressão mais desenvolvida da visão de mundo burguesa. Mas ela não surge do nada. Sua gênese deu-se no interior das lutas que a burguesia vinha travando contra a Igreja católica e a nobreza no sentido de superar os “entraves feudais” postos ao desenvolvimento de seus negócios. No âmbito do discurso, essa classe alicerçava suas reivindicações nas liberdades individuais: liberdade de comerciar, liberdade de produzir, liberdade de crença, liberdade de trabalho etc. Logo, o liberalismo, mesmo tendo sido formulado enquanto doutrina no século XVIII, tinha suas raízes fincadas na existência da burguesia desde suas origens [...] (2007, p. 79-80, grifo do autor).

Assim, o surgimento do neoliberalismo está diretamente relacionado à crise do liberalismo como até então vinha sendo praticado, entre o final do século XIX e o princípio do século XX. É preciso entender, primeiramente, que os ideais liberais não representavam uma ideia única, uníssona. Existiam diversos pensadores que compreendiam o liberalismo de formas distintas, divergindo, inclusive, da aplicabilidade de suas ideias na prática.

Essa é uma das análises feitas por Dardot e Laval (2014), que salientam que o princípio da crise do liberalismo está ligada à necessidade de intervenção governamental na gerência do capitalismo. Ou seja, havia, no fim do século XIX, um conjunto de liberais que começam a duvidar da “harmonia natural” do mercado, contrapondo-se à clássica conceituação de “mão invisível” do mercado, de Adam Smith, propondo formas de controle mais rígidas do mercado, a fim de garantir seu pleno funcionamento.

Ao mesmo tempo, uma parcela de liberais, como Herbert Spencer, defendia o mercado livre e irrestrito, balizado por um discurso contra aquilo que ele chamava de obra dos “socialistas”: as reformas sociais que visavam o bem-estar da população. Calcado no discurso Darwinista de “sobrevivência do mais apto”, esse autor defendia fielmente a teoria do *laissez-faire*. Spencer foi central para o liberalismo ao defender que a competição constituía a natureza humana e que ela seria o princípio do progresso e da evolução da humanidade. Portanto, sua visão acerca da intervenção do Estado na tentativa de mínimas garantias sociais era vista como um entrave ao livre funcionamento do mercado e do progresso.

É em função de uma “lei da evolução” que Spencer se ergue contra toda intervenção do Estado, mesmo quando feita por responsáveis do Estado que proclamam seu liberalismo. Ele vê as disposições legislativas e as instituições públicas que estendem as proteções da lei aos mais fracos apenas como “ingerências” e “restrições” que travam a vida dos cidadãos. (DARDOT e LAVAL, 2014, p. 46, grifos dos autores)

Essa visão de Spencer, que dá origem ao que chamamos de “darwinismo social”, influenciará diretamente o ideário neoliberal que viria a surgir anos mais tarde, juntamente com a tese do concorrencialismo de William Summer. Para esse autor, a competição é o que move a natureza. O que fica para a posteridade desses dois liberais é a ideia difundida de que somente a competição entre os indivíduos é que move a sociedade para frente.

O princípio do neoliberalismo como política é marcado por algumas controvérsias de quando e onde foram elaboradas suas primeiras teses. Trago essa discussão de forma sucinta, pois ambas as versões corroboram um princípio em comum: a necessidade de reforma do capitalismo tendo em vista as diversas crises que afetam a produção e, conseqüentemente, o mercado e a vida de grande parcela da população. Orso (2007) aponta que, em meados dos anos 1920 e 1930, a ideia do *laissez-faire* torna-se uma ameaça ao desenvolvimento do liberalismo e do capitalismo, pois mesmo depois de um período de progresso econômico e de expansão comercial, a lógica de mercado revelou sua irracionalidade, evidenciada na grande crise de 1929.

Para Dardot e Laval (2014), o fato marcante que impulsiona as ideias reformistas do liberalismo é a I Guerra Mundial. Após a guerra, diversos autores liberais constroem críticas fortíssimas ao *laissez-faire*, considerando-o ultrapassado devido às grandes crises que o capitalismo vinha atravessando. Um dos autores embrionários do “novo liberalismo” é justamente John Keynes, que hoje em dia é visto por muitos como um antiliberal defensor do Estado. Mas Keynes, longe de ser um antiliberal, apenas rebatia o “dogma” liberal, já que o mesmo era crítico ferrenho das ideias socialistas e marxistas. Para Orso (2007), o intervencionismo estatal, antes visto como empecilho, foi a saída proposta por Keynes para garantir que o capitalismo não fosse destruído, não só na disputa ideológica, mas na disputa econômica com o socialismo que vinha colhendo bons frutos com a experiência soviética.

Diante da incerteza gerada pela mão invisível, Keynes propõe a intervenção estatal, a administração e o gerenciamento do mercado como o único meio para evitar a destruição das instituições econômicas, a iniciativa individual e evitar o socialismo. Mas o faz contrariado, pois gostaria de continuar pautando suas decisões no *laissez-faire*. Porém, a necessidade se impunha com mais força. Diante do “espectro” que pairava, Keynes preferiu o remédio amargo a pôr em risco a saúde do capitalismo. Tratava-se de agir rápido e de ser prático; dos males o menor [...]. (ORSO, 2007, p. 169)

Ao propor o intervencionismo estatal, as ideias de Keynes deram fôlego ao liberalismo e aos grandes centros do capitalismo mundial, a partir de políticas como o New Deal, Welfare

State, Plano Marshall e outras políticas estatizantes. Mas de acordo com Dardot e Laval (2014), as ideias de Keynes, de um “novo” liberalismo, não constituem o que hoje chamamos de “neoliberalismo”. Inclusive, muitas pessoas, erroneamente, consideram o projeto keynesiano como sendo de inspiração socialista. Porém, ele nada mais é do que um projeto que incorpora o Estado na vida das pessoas, mas que, na sua premissa, tem a preocupação de manter a vivacidade do capitalismo, evitando que suas contradições possam gerar algum tipo de convulsão social que coloque em risco os pilares de sua existência.

Os defensores do “novo liberalismo” pregavam uma reforma do liberalismo, enquanto os defensores do “neoliberalismo” se opunham a qualquer entrave do jogo da concorrência entre interesses privados. A intervenção do Estado ficaria a cargo de desenvolver e “purificar” o mercado da concorrência. Sendo assim, para os autores, a origem do neoliberalismo é uma “resposta da resposta” reformista ao liberalismo que dava sinais de esgotamento no fim do século XIX.

O ponto inicial é o Colóquio Walter Lippmann, realizado em Paris no ano de 1938. Uma das teses centrais desse colóquio é a de que o intervencionismo do Estado é que causou a falência do liberalismo, e não o fato de as ideias liberais terem encontrado seus limites de atuação no âmbito do capitalismo. Ao contrário do que os reformistas liberais defendem, as intervenções do Estado é que tornam os trabalhadores pobres, e apenas um sistema de intervenção que garanta a liberdade do mercado pode trazer o bem-estar às classes mais necessitadas, defendiam os “neoliberais” em Paris.

Abordando o princípio do neoliberalismo de forma distinta, Perry Anderson (1995) argumenta que foi uma reação política e teórica contra o chamado Estado de bem-estar social do tipo intervencionista na economia, que surge com mais força no período pós-II Guerra Mundial, basicamente a partir da criação da famosa sociedade Mont Pèlerin que, nas palavras do autor, era uma espécie de franco-maçonomia neoliberal, com reuniões a cada dois anos e que tinha como propósito “combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro (p. 10)”.

Dois dos principais teóricos da sociedade Mont Pèlerin são Friedrich Hayek e Milton Friedman. Ambos eram extremamente críticos ao keynesianismo (apesar de Keynes posteriormente dizer que concordava com as ideias de Hayek). Como aponta Orso (2007), eles retomam as ideias do “naturalismo” e defendem que o melhor governo é aquele que garante mais liberdade ao mercado.

Ou seja, aqui temos duas visões diferentes acerca do nascimento do neoliberalismo, mas não distintas sobre suas principais ideias. O princípio neoliberal considera o Estado um inimigo às liberdades individuais e econômicas, razão por que defende o livre mercado acima de tudo. Entretanto, e contraditoriamente, as políticas neoliberais precisam do Estado para que este permita que o livre mercado funcione “perfeitamente”, agindo como uma “polícia” do mercado.

Ainda a partir da análise de Anderson (1995), até o início da década de 1970, as ideias neoliberais não são bem aceitas, principalmente porque o capitalismo passava pelo chamado período de ouro, com economias no maior crescimento da história nas décadas de 1950 e 1960. Além disso, as políticas baseadas no keynesianismo que garantiam o chamado Estado de bem-estar social em diversos países do mundo ainda estavam a pleno vapor. Nesse contexto, ideias baseadas em desresponsabilizar o Estado e desregular o mercado não faziam muito sentido.

Em meados da década de 1970, diante de mais uma das crises cíclicas do capital, começam a ganhar força as ideias neoliberais, colocadas em prática basicamente a partir dos governos Thatcher e Reagan, na Inglaterra e nos EUA, respectivamente, com posterior avanço de governos de direita em praticamente toda a Europa. As poucas experiências de governos que tentaram ir na contramão desse processo e restaurar políticas de bem-estar social acabaram fracassando e cedendo à nova ordem econômica. Para Anderson (1995), o neoliberalismo alcançara sua hegemonia enquanto ideologia, incluindo, com algumas exceções, governos que se autointitulavam de esquerda e social-democratas.

Elevação das taxas de juros, diminuição dos impostos sobre os mais ricos, aumento do desemprego, corte de gastos sociais e privatizações são algumas das medidas adotadas e que caracterizam essa política econômica e ideológica. Por outro lado, o “êxito” neoliberal esteve em controlar as taxas inflacionárias e aumentar o lucro das grandes empresas, isso ao custo do aumento da desigualdade social, da diminuição dos níveis salariais e do pouco investimento, principalmente devido ao fato de que, sob o prisma neoliberal, a desregulamentação financeira favoreceu o capital especulativo em detrimento do produtivo (idem).

Anderson (1995) ainda lembra da experiência chilena sob o regime ditatorial de Pinochet como uma das pioneiras experiências neoliberais não só na América Latina, mas no mundo, antes inclusive do que o governo Thatcher na Inglaterra. Desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos e privatização de bens públicos são algumas das características desse regime citadas pelo autor, que lembra, contudo, a condição de ter sido imposto por uma das mais cruéis ditaduras que a história já presenciou

na América Latina. No caso específico do Brasil, é importante salientar que as mudanças se originam a partir da década de 1980, pela reestruturação que a sociedade passava como um todo com a abertura democrática do país após o fim do regime militar em 1985 e com a pressão do capital internacional para a adoção de políticas neoliberais. O princípio destas apareceu no governo Collor (1989-1992), quando este faz a reforma do Estado em 1991 e assina um acordo com o FMI. Segundo Paccola (2016), é a partir desse acordo que o Estado brasileiro se submete às políticas de austeridade delineadas pelo capital internacional a partir das diretrizes estabelecidas pelo chamado “Consenso de Washington”, caracterizado pelas normas que os países latinos deveriam se submeter para a “retomada da economia”.

O que Paccola (2016) ainda aponta é que as políticas neoliberais são as responsáveis pela reconfiguração da divisão internacional do trabalho. O grande ponto a ser destacado é a ascensão do capital financeiro como primordial no processo de acumulação capitalista. Esse autor salienta o fato de estarmos vivendo no Brasil hoje um período de hegemonia neoliberal.

A implantação deste modelo na América Latina possui objetivos muito bem definidos. Em primeiro lugar, o ajuste monetário e fiscal, que possibilitaria a estes países o pagamento, ou ao menos a rolagem, de suas dívidas públicas. E a desregulamentação econômica e dos fluxos financeiros, possibilitando uma maior abertura de seus mercados e maior liberdade aos fluxos de capitais. Como o capital financeiro e as grandes empresas transnacionais já haviam logrado estabelecer sua predominância nos países centrais, estes tornam-se os maiores difusores do modelo neoliberal para o restante do mundo. (PACCOLA, 2016, p. 39)

Um dos fatores também apontados pelo autor como sendo decisivos para o “sucesso” da implementação das políticas neoliberais em nosso país tem a ver com o fato de que, mesmo sendo um projeto antinacionalista, o projeto de desenvolvimentismo do país, tão difundido em décadas anteriores, estava em crise. Portanto, houve uma mudança de postura da burguesia nacional que contribuíram para implementação dessas políticas.

Segundo Sader (2013), o neoliberalismo no Brasil sofre um atraso com o *impeachment* de Collor, e quando as políticas neoliberais são retomadas tomam no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), outros países latino-americanos já sofriam com as crises oriundas do neoliberalismo. Para Sader (2013),

quando disse que ia “virar a página do getulismo” na história do Brasil, FHC revelava a consciência clara de que o Estado regulador, protetor do mercado interno, indutor do crescimento econômico, que garantia os direitos sociais e promovia a soberania externa era um obstáculo frontal ao modelo neoliberal. Buscou desarticulá-lo, reduzindo-o ao Estado mínimo, a favor da centralidade

do mercado. Desregulamentou a economia, abriu o mercado interno, promoveu a precarização das relações de trabalho, privatizou o patrimônio público (SADER, 2013 p. 137-138).

FHC acelera as reformas neoliberais a partir da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado e da elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Para Silva (2001), um dos eixos centrais do governo na tentativa de justificar a reforma é o discurso de que o agente responsável pela crise econômica é o modelo de Estado existente nas últimas décadas. E que, portanto, a crise só se resolve com a adoção de políticas de enxugamento do próprio aparato estatal.

Além disso, inicia-se um processo midiático por parte do governo de forma forte e intensa, a fim de convencer a população brasileira de que uma das medidas necessárias para superar a crise, equilibrar as finanças públicas e ainda promover investimento em setores como saúde e educação, dependia da privatização de setores estratégicos como as telecomunicações e empresas tal como a Companhia Vale do Rio Doce. No entanto, nas palavras de Silva (2001), a privatização

[...] tem-se mostrado muito eficiente para formar novos monopólios privados, principalmente nos setores de água, de saneamento, de energia elétrica e de telecomunicações. Infelizmente, os dados divulgados pela imprensa, ou alguns outros estudos, não indicam que a defesa do patrimônio público ou da economia nacional tenham estado na agenda do amplo projeto de privatização. No projeto não constavam medidas que exigissem alguns compromissos por parte dos compradores, como investimentos que dinamizassem a economia nacional ou limites à importação e remessas dos lucros para o exterior (SILVA, 2001, p. 5).

A partir de 2003, com a ascensão do PT e partidos aliados ao poder no Brasil, podemos abordar esse período a partir de análises distintas acerca das políticas adotadas pelo partido, tanto nos governos Lula (2003-2010) quanto nos governos Dilma (2011-2016, ano de sua saída após o golpe jurídico-parlamentar). Sader (2013) denomina esse período como sendo “pós-neoliberalismo”, pois partilha de características comuns a outras experiências que ocorriam na América Latina, como nos governos dos Kirchners na Argentina, da Frente Ampla no Uruguai, de Hugo Chávez na Venezuela, de Evo Morales na Bolívia e de Rafael Correa no Equador. Para Sader (2013), todos esses governos representavam uma reação anti-neoliberal ao que vinha sendo implementado no continente, tendo em vista que esses governos optaram por priorizar as políticas sociais, e não o ajuste fiscal, os processos de integração regional, e não os tratados de livre-comércio com os Estados Unidos e o papel do Estado como indutor do crescimento

econômico e da distribuição de renda, em vez do Estado mínimo e da centralidade do mercado. Ao mesmo tempo, a política econômica de Lula buscou um “consenso”, de forma a permitir as coalizões políticas e sociais que viabilizavam seu governo.

De forma coerente com a Carta aos Brasileiros, Lula nomeou uma equipe econômica conservadora e tomou medidas preventivas, um duro ajuste fiscal, com o objetivo de evitar os riscos inflacionários e de fuga de capitais. Em outro plano, promoveu uma reforma regressiva da previdência e uma inócua reforma tributária, na expectativa de tranquilizar os investidores e permitir uma retomada dos investimentos. (SADER, 2013, p. 140)

Ainda na visão de Sader, considerando o período de ditadura militar até o período de políticas neoliberais, houve a guinada de um Estado com um aparato blindado militarmente, promotor de políticas a favor do grande capital nacional e internacional, para um Estado mínimo, fundado nas doutrinas liberais de mercado, com políticas favoráveis ao capital financeiro. Assim, os governos Lula e Dilma representariam uma ruptura com essas décadas, promovendo uma inflexão marcante na evolução da formação social brasileira.

Para Porchmann (2013), quatro pressupostos fundamentaram a estratégia de mudança social de natureza pós-neoliberal conduzida pelos governos Lula e Dilma. O primeiro foi o abandono da perspectiva neoliberal de que bastaria alcançar a estabilidade monetária para atingir a expansão econômica. Lula e Dilma recuperaram o papel do Estado tendo resultados positivos no crescimento econômico duas vezes maior que na década de 1990. O segundo pressuposto se deu a partir da opção de conceder forte ênfase às políticas sociais, valorizando o salário-mínimo e avançando em programas sociais. O terceiro pressuposto foi o fortalecimento gradual da gestão operacional e técnica do Estado, paralisando a privatização e reativando o planejamento reorganizador do investimento público e da coordenação das expectativas do setor privado. O quarto pressuposto foi o reposicionamento brasileiro frente ao estabelecimento da nova geopolítica mundial, passando de devedor a credor internacional.

Por outro lado, existe uma análise de que o projeto neoliberal não deixou de existir nos governos petistas, tanto por embates e composições governamentais quanto pela difícil relação com o congresso, mas também pela ilusão criada nos governos progressistas da América Latina de que a onda neoliberal havia terminado, como sinaliza Freitas (2020):

Na América Latina, o esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos 1990, seguido da ascensão de governos progressistas ocorrida em seguida, criou a ilusão de que o neoliberalismo havia passado. Produziu também um efeito

complementar: chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo – sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste. Não levamos a sério o fato de o liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e não ter compromisso com a democracia, mas apenas com a instauração do livre mercado – o que surpreendeu o “socialismo democrático” e a “social-democracia”, que tinham na democracia liberal seu parâmetro constitutivo (FREITAS, 2020, p. 14).

Para esse autor, o governo de coalizão do PT que assumiu em 2003 representou um enfrentamento ao setor empresarial e político vinculado ao neoliberalismo daquela época, mas a direita liberal sempre se fez presente na disputa política. Inclusive, um dos elementos a se discutir sobre esse período gira em torno do debate sobre quais seriam as possibilidades do governo em realizar as mudanças que fez no país se não tivesse feito a coalizão com os setores conservadores da sociedade e da política.

Uma análise que faço é de que o governo Lula mudou a vida dos brasileiros sem mudar o Brasil. Precisou dos setores conservadores para garantir avanços para a sociedade brasileira, porém as estruturas econômicas e sociais não foram rompidas, e isso acaba incluindo o pano de fundo que baliza a política no mundo todo, o neoliberalismo.

Pensando por esse prisma, é possível percebermos que, no âmbito da educação, ao passo que mudanças na sociedade trouxeram avanços para a vida do povo, na sua essência, a lógica mercantil manteve-se presente. Souza (2017) aborda o tema da mercantilização da educação a partir da década de 1990 e que, conseqüentemente, teve seguimento nos governos do PT (2003-2016). O primeiro ponto sinalizado pelo autor é que o discurso de que a educação aparece como solução para as mazelas que afligem nosso planeta é uma retórica utilizada para o mercado como forma de iniciar a vinculação das empresas e formular as políticas educacionais, utilizando-se de organismos multilaterais e de ONGs. A partir disso, o autor salienta uma ideia coesa, que refuta a ideia de “descaso” com a educação, mas sim uma visão bem determinada sobre qual o papel que a educação vai ter na lógica mercantil.

A mercantilização da educação, no Brasil, assume os contornos de um projeto de Estado e da burguesia local, com as reformas estruturantes, iniciadas nos anos 1990 do século que se foi, implicando a criação, a partir do Estado, de um mercado educacional, ou seja, o Estado brasileiro passou a estimular e subsidiar um negócio altamente lucrativo para grupos capitalistas nacionais e internacionais. (SOUZA, 2017, p. 68)

Nesse sentido, apesar dos avanços que os governos progressistas do PT tiveram em possibilitar o acesso de mais pessoas aos diversos níveis de ensino, a lógica mercantil iniciada na década de 1990 não foi rompida, mas sim “apaziguada” por programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Isso se reflete nos dados atuais de censos educacionais, como o Censo do INEP²⁷ de 2019. Há no país 2.608 instituições de educação superior. Dessas, 2.306 são privadas e 302, públicas. Do total de matrículas na educação superior (8.604.526), a maior parte, 6.524.108, está na rede privada, ou seja, de cada quatro estudantes matriculados no ensino superior, 3 estão no ensino privado.

No campo do ensino básico, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) no governo de Dilma Rousseff sinaliza a força que o capital financeiro teve para manter seu direcionamento dos rumos educacionais. Em boa parte das suas metas (são 20 no total), há a substituição do termo *pública* por *gratuita*. Ou seja, a definição de público deixa de ser algo gerido pelo Estado, mas torna-se aquilo que não cobra taxa ou mensalidade. De acordo com Souza (2017):

A consequência disso é que as escolas privadas poderão receber verbas públicas em pé de igualdade com as escolas mantidas pelo Estado, algo que já ocorre na educação dos EUA, por exemplo - **é a volta do conceito de público não estatal**, de Bresser Pereira, e a abertura das escolas públicas para a penetração das ONG's (p. 110, grifo meu).

Ou seja, fica demonstrada aqui a força que a retórica neoliberal tem na configuração de políticas públicas de educação, mesmo aquelas oriundas dos governos populares de Lula e Dilma. O neoliberalismo adentra o funcionamento do Estado, pois é assim que ele precisa se manter e se reinventar quando necessário. Não é à toa que os setores conservadores da sociedade cobraram o preço e quiseram eles mesmo ditar os rumos do país, aproveitando a onda dos protestos de 2013 e das eleições de 2014, e articularam o golpe jurídico-parlamentar que culminou no *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016. Isso explica, também, o sentimento antipetista, criado quase como um “espectro que ronda o Brasil”, parafraseando Marx e Engels, de que a qualquer momento poderia ser implementado o comunismo no país pelas vias eleitorais. A onda conservadora surfa nesse movimento gerado por parte da sociedade e, hoje, também pelo governo atual, e aproveita para aprofundar a lógica neoliberal em suas políticas econômicas e sociais:

²⁷ Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia>>. Acesso em 24 de outubro de 2020.

Para o neoliberalismo, as garantias deveriam ser incluídas nas constituições nacionais de forma a se tornar praticamente irrevogáveis, mesmo por caminhos que pudessem significar uma ruptura com as teses da democracia liberal. Afinal, o que está em jogo é a própria “liberdade pessoal e social” que precisa ser defendida a qualquer custo para deter a ideia de uma economia planejada (contrária ao livre mercado), de onde – dizem – advêm o “esquerdismo” e o “comunismo”. A ação do liberalismo econômico é, portanto, proativa, presciente de um risco futuro. Isso explica sua narrativa belicosa permanente contra a “social-democracia”, o “esquerdismo” e o “comunismo” – mesmo que não estejam no horizonte imediato. (FREITAS, 2018, p. 22).

Sobre o uso do termo “neoliberalismo”, aprofundo o debate. Orso (2007) entende que essas medidas constituem apenas uma adaptação do liberalismo às necessidades do capital e seu desenvolvimento. Por isso, seria errôneo utilizar o termo neoliberalismo, já que sua política seria, na prática, apenas a ampliação das relações liberais. Portanto, o autor defende o uso do termo “ultraliberalismo”. Ainda, entende que, pelas razões acima expostas, não faria sentido uma luta contra o neoliberalismo, mas sim contra o liberalismo e o capitalismo em todas as suas formas.

Concordo com a análise de Orso na medida em que apenas a crítica ao neoliberalismo não dá conta de criticar o liberalismo e o funcionamento do capitalismo em si. Entretanto, entendo que o neoliberalismo de hoje aprofunda as relações capitalistas para além de uma revisão e/ou resgate da teoria liberal. Por isso, concordo com Dardot e Laval (2014) quando dizem que uma das grandes originalidades do neoliberalismo é considerar a intervenção do Estado como do tipo jurídica, e não mais administrativa, para garantir a livre concorrência e a ação livre das empresas. Essa ação livre das empresas ganha contornos que levam a uma lógica não apenas de que não haja entraves estatais para o funcionamento do mercado, mas torna cada ser humano cada vez mais responsável pela sua condição econômica, pois deve criar mecanismos de se autopromover nesse mundo competitivo. Cria-se a figura do indivíduo como “empresa de si mesmo”. Os valores e conceitos antes limitados ao funcionamento das corporações invade a vida das pessoas, e estas incorporam os discursos empresariais para si:

[...] a política neoliberal deve *mudar o próprio homem*. Numa economia em constante movimento, a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa recriar uma harmonia entre a maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter. Nascido num estado antigo, herdeiro de hábitos, modos de consciência e condicionamentos

inscritos no passado, o homem é um inadaptado crônico que deve ser objeto de políticas específicas de readaptação e modernização. E essas políticas devem chegar ao ponto de mudar a própria maneira como o homem concebe sua vida e seu destino a fim de evitar os sofrimentos morais e os conflitos inter ou intraindividuais (DARDOT e LAVAL, 2014, p. 81, grifo dos autores).

Mas o neoliberalismo mostrou, ao longo dos anos de sua aplicação, que, enquanto política econômica, não apenas não solucionou a desigualdade como também a aumentou. A desigualdade ampliada pelas políticas neoliberais mundo afora fez com que o Fundo Monetário Internacional (FMI) chegasse a publicar um artigo em sua revista *Finance & Development*, em que os autores (OSTRY, LOUNGANI e FURCERI, 2016) questionam se o neoliberalismo não fora superestimado como política econômica, pois muito de sua agenda não havia funcionado como esperado, devido ao fato de que ele criara mais desigualdade e que isso prejudicaria o crescimento das economias a longo prazo.

Se, do ponto de vista econômico e social, a realidade já demonstrou que o neoliberalismo fracassou, por quais motivos ele ainda segue sendo defendido e difundido como ideia a ser ampliada mundo afora?

Nesse sentido, Dardot e Laval (2014) vão afirmar que, primeiramente, é preciso compreender que o neoliberalismo não transformou completamente apenas o capitalismo, mas transformou as sociedades nas quais ele foi implementado. Os autores partem da ideia de que o neoliberalismo não é uma ideologia apenas ou um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência no mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as esferas da vida. A análise dos autores pós-crise de 2008, mostra, sobretudo, a força de autofortalecimento que o neoliberalismo tem.

Quando todos pensavam que após mais essa crise cíclica do capital, oriunda especificamente da desregulamentação do mercado imobiliário e especulativo nos EUA, as ideias neoliberais perderiam força e se repensaria a ideia do Estado forte aos moldes keynesianos, foi o momento em que mais políticas neoliberais foram adotadas a fim de salvar os mercados e garantir os lucros das grandes empresas, com consequente aumento de políticas de austeridade e promoção da lógica dos mercados financeiros. Dardot e Laval (2014), consideram que houve um erro de diagnóstico quando, no fim dos anos 1970, identificou-se que o neoliberalismo era um puro retorno ao *laissez-faire*, uma política econômica inspirada numa ideologia.

Nesse sentido, eles questionam como, apesar das consequências catastróficas a que nos conduziram as políticas neoliberais, afundando os Estados e as sociedades em crise, elas seguem há mais de 30 anos sem encontrar resistência. E uma possível resposta para isso é que o neoliberalismo não destrói regras e direitos, mas *produz* tipos de relações sociais e subjetividades. Define normas de existência, formas de comportamento, relacionamento e competição generalizada. Por isso, defendem a tese do neoliberalismo como uma *razão* de mundo:

[...]o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (p.17).

O neoliberalismo, enquanto razão de mundo, molda não só as políticas econômicas e sociais, mas estabelece um princípio universal de concorrência nas relações humanas, moldando, também, a subjetividade das pessoas. Cada pessoa vira uma empresa. Vivemos na época em que o discurso dominante do “faça você mesmo” transforma a hiperexploração do trabalho e a aniquilação de direitos trabalhistas em empreendedorismo.

Apesar de afirmar que qualquer balanço do neoliberalismo à época de sua análise seria inconclusivo, dada sua condição de movimento inacabado, Perry Anderson (1995) afirma com certo grau de conclusão algo que ainda é válido, passados 20 anos de sua análise:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. **Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios**, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (ANDERSON, 1995, p. 23, grifo meu).

Corroborando a visão de “vitória ideológica”, Freitas (2018) traz uma ideia complementar:

A questão, portanto, não tem apenas um lado econômico, como querem fazer parecer os empresários. É também ideológica, no sentido de dar garantias à defesa da apropriação privada e sua acumulação contínua que, nas formas democráticas liberais vivenciadas, não teria demonstrado estar suficientemente protegida ou seria ineficaz para barrar reivindicações de grupos organizados, que promovem a cooptação de políticos contra o livre mercado. E o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham “liberdade” para construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal (p. 22-23)

Nesse sentido, o caráter ideológico do neoliberalismo opera a partir da noção de hegemonia, conceito difundido no âmbito do marxismo pelo pensador italiano Antonio Gramsci. Tomamos aqui o conceito de hegemonia de Gramsci, nas palavras de Mochcovitch (1988), que nos traz um pouco dessa noção:

[...] hegemonia é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade. A hegemonia é composta de duas funções: de domínio e função de direção intelectual e moral, ou função própria de hegemonia (p. 19-20).

A noção de hegemonia de Gramsci, partindo daquela defendida anteriormente por Lenin, foi concebida para pensar as diversas configurações sociais para além das relações apenas econômicas e estruturais, considerando como a interferência das relações ideológicas ganham força na perpetuação de tal forma de organizar a vida. Para Alves (2010), a hegemonia gramsciana propõe, portanto, uma nova relação entre estrutura e superestrutura e tenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda, mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas. Nesse contexto, o conceito de sociedade civil adquire um papel central, já que se distingue do que Gramsci define como “sociedade política ou Estado” (GRAMSCI, 2010). Isso porque, como defendem Dore e Souza (2018), Gramsci vai além da ideia de um Estado-força, coercitivo, sem consenso das maiorias sociais. Já o conceito de “hegemonia civil” diz respeito ao desenvolvimento da sociedade civil, com um Estado que mantém a coerção (força) ao mesmo tempo em que busca o consentimento dos governados (hegemonia).

Por isso, Gramsci (2010) define os dois planos no campo da superestrutura:

[...] a “sociedade civil”, isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”, o da “sociedade política ou Estado”, que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em

toda a sociedade, e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (GRAMSCI, 2010, p. 98).

Para o pensador italiano, essas funções são precisamente organizativas e conectivas. Já aquilo que ele define como intelectuais são os “comissários” do grupo dominante para “o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (idem). Ou seja, sua função é a busca de um consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação dos grupos dominantes, que não nasce apenas da força, mas também do prestígio que esse grupo obtém pela posição de dominação. Além disso, Gramsci destaca que, para conquistar a disciplina daqueles que não consentem espontaneamente, o Estado lança mão de um aparato de coerção estatal que age quando fracassa o consenso espontâneo.

Para a maioria dos autores no âmbito do pensamento marxista, o conceito de hegemonia de Gramsci é a maior contribuição teórica do escritor italiano. Pode ser entendida como um conjunto de funções por parte de uma classe dominante que a leva ao domínio e à direção de outra classe. Assim, Mochcovitch (1988) traz a contribuição de outros pensadores marxistas que abordam a questão da hegemonia. Um deles é Piotte, que aponta que a categoria hegemonia é que consegue explicar a dominação ideológica na sociedade de classes. É a dominação para além da dominação econômica. É uma dominação que não é apenas existente no ponto de vista da força, mas também consegue dirigir de forma moral e intelectual as massas. Outro autor que traz contribuição importante para essa discussão é Raymond Williams. Para ele, a hegemonia não é secundária e não age apenas no âmbito da superestrutura, pois é vivenciada de forma tão profunda pelas massas que acaba por ser parte da realidade social de forma muito mais próxima da base das relações sociais. Williams explica ainda que, se fosse uma questão secundária, seria muito mais fácil destituí-la e mudar a hegemonia da classe dominante que hoje existe.

Para Gramsci, a dominação econômica só consegue ser mantida porque há uma dominação político-ideológica, cujo agente principal é o Estado, e uma dominação ideológica, que produz um consenso que aceita as coisas como estão e quem está no comando da sociedade.

[...] A possibilidade de dominação é dada [...] basicamente por dois fatores: a interiorização da ideologia dominante pelas classes subalternas e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das classes subalternas que lhes permita a autonomia. As classes dominadas ainda estão presas ao senso-comum, à religião, ao folclore. Não chegaram a uma visão de mundo que lhes seja própria e adequada às suas condições reais de vida. (MOCHCOVITCH, 1988, p.13)

Assim, o que acontece é que um determinado grupo que tem controle da sociedade acaba por organizar uma concepção de mundo que, mesmo que não lhes convenha, serve como modelo para as classes subalternas apenas para manter a relação de dominação. E para que essa concepção faça sentido para a classe dominada, cria-se o que o pensador italiano define como senso-comum. Esse senso-comum, se tomarmos o exemplo da educação, é o que vêm direcionando cada vez mais investimentos para a iniciativa privada, sobre a lógica de que o mercado pode melhor gerir os recursos públicos. Ainda, o senso-comum criado a partir da ideia de que o funcionamento interno da empresa cria um modelo imaculado de gestão e eficiência, e que este deve ser replicado para qualquer instituição pública. Como veremos, essa lógica molda a autonomia e, portanto, é a partir desses preceitos, compreendendo a lógica neoliberal como uma racionalidade e como uma hegemonia, que irei adentrar o debate sobre a autonomia.

4.1 AUTONOMIA: BREVE CONCEITUAÇÃO

Segundo a origem do termo grego, autonomia vem da junção de *autos*, “de si mesmo”, e *nomos*, “lei”, aquele que se autogoverna, que não sofre de influências exteriores. Porém, como conceito, é importante firmar que ele é fruto de uma construção histórica e cultural que configura as sociedades ao longo do tempo. Por isso, o conceito de autonomia não é fácil de definir, principalmente pelo caráter polissêmico que adquiriu ao longo da história. Assim, para ser possível debater a autonomia no campo da docência, entendo ser necessária uma breve revisão acerca de como o termo foi sendo construído e definido, tanto na filosofia quanto no campo político e educacional.

Para tanto, tomo como base as contribuições de Cornelius Castoriadis (1991), que elucida as dimensões do conceito, primeiro na perspectiva da autonomia do indivíduo e posteriormente na autonomia no plano coletivo. Para tanto, o autor busca compreender o que é um indivíduo autônomo e o que é uma sociedade autônoma, ou não alienada, como ele próprio define.

Para definir o que é um sujeito autônomo, o filósofo busca explicações na psicanálise freudiana, considerando que a “autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente” (p. 123). E para definir isso, aborda a questão pelo seguinte ponto: se tomamos por base que a autonomia seja a regulação de si, sem regulação de outrem, é então o inconsciente um “outro em mim”. Dessa forma, esse “outro”, que aparece na forma de discurso, é a relação com o

imaginário, no qual o discurso acaba sendo tomado pelo sujeito por algo que não lhe pertence. Quando o inconsciente, o “outro em mim”, controla o consciente, então o sujeito é dito por outro (heteronomia), mesmo que esse outro seja ele mesmo.

O sujeito não se diz, mas é dito por alguém, existe, pois, como parte do mundo de um outro (certamente, por sua vez, travestido). O sujeito é dominado por um imaginário vivido como mais real que o real, ainda que não sabido como tal, precisamente *porque* não sabido como tal. O essencial da heteronomia — ou da alienação, no sentido mais amplo do termo — no nível individual, é o domínio por um imaginário autonomizado que se arrojou a função de definir para o sujeito tanto a realidade quanto seu desejo. (p. 124, grifos do autor)

Mas o que seria então um sujeito oposto a isso, um sujeito autônomo? Seria um sujeito que nega o discurso do outro. Mas isso, por sua vez, como define Castoriadis, seria um objetivo inatingível, pois o discurso de alguém nunca será integralmente seu.

Por isso, a noção importante da teorização desse autor está em dizer que esse sujeito autônomo que supera o discurso do outro, ou seja, que tornar-se-ia Ego definitivamente, não passa de uma mistificação. Dessa forma, entende que a autonomia do sujeito está em estabelecer uma outra relação consciente-inconsciente, pois o discurso do outro também faz parte de si.

A autonomia não é, pois, elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é a instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito. **A total eliminação do discurso do outro não reconhecido como tal é um estado não-histórico.** (p. 126, grifo meu)

Assim, o que o autor defende é o sujeito não como relação subjetiva de forma abstrata, mas um sujeito efetivo que é totalmente penetrado pelos outros e pelo mundo. Por isso, esse “eu” autônomo não é absoluto, exatamente pelo fato de ser uma instância ativa, que produz ideias a partir da sua relação com conteúdos estabelecidos não por ele, mas por outros. E é por isso que Castoriadis, categoricamente, refuta a ideia da “verdade própria” do sujeito num sentido absoluto, pois, segundo ele, a verdade de um sujeito é participação a uma verdade que o ultrapassa.

Mesmo que o sujeito possa ser autônomo, a sua verdade tem raiz num determinado contexto histórico e social, pois, do contrário, define-se apenas como uma ideia subjetivista de liberdade abstrata. Por essa razão, a tese fundamental de Castoriadis é que “não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se

plenamente como *empreitada coletiva*” (p.129, grifo meu). Sendo assim, para esse autor, autonomia é sobretudo um *problema* e uma *relação social*. Em suas palavras, a existência humana é a “existência de muitos”, e não é apenas uma relação intersubjetiva entre os indivíduos, mas sim condição sócio-histórica, sendo tal condição uma construção da história já feita e da história que está sendo feita.

Dessa forma, o conceito de autonomia precisa ser compreendido na sua possibilidade na sociedade contemporânea. José Carlos da Silveira Freire (FREIRE, 2018) parte de uma perspectiva ontológica da autonomia, como uma “práxis de emancipação presente no horizonte do trabalho como realização humana” (p. 321). A partir de uma análise marxista da realidade, considerando a ótica neoliberal de sociedade, a autonomia surge como uma nova demanda nas novas formas de produção de bens e serviços, nas quais não significa uma desalienação do processo de trabalho. Aponta que, nessa nova realidade, o conceito ressurgiu no imaginário social a partir da ideia da “autossuficiência, do “cuidado de si” e do “eu empreendedor” (p. 324).

Dessa forma, o autor entende que é necessário questionar os sentidos atribuídos à autonomia no capitalismo contemporâneo, tendo em vista que ela se coloca quase como um imperativo nessa nova forma de organização da sociedade. Para situar sua discussão, o autor aponta o conceito de autonomia sob dois aspectos. O primeiro, relacionado à autodeterminação social e política, como autogoverno da sociedade ou de uma instituição, como a escola, por exemplo. Por outro lado, aponta o conceito a partir do aspecto moral e subjetivo, partindo do conceito de Kant de “autonomia do sujeito” como autonomia da razão. Aponta também que Hegel, ao compreender o conceito kantiano de autonomia, sinalizou que essa autonomia só é possível na medida em que há relações entre os sujeitos, e que esta, por sua vez, se dá mediada de forma objetiva pelas instituições que configuram o Estado como instância máxima de uma ética da possível realização da autonomia do sujeito.

O exercício da autonomia vem sempre acompanhado de algum nível de mediação sociocultural ou política que pertence ao Estado enquanto realidade ética, então, há a impossibilidade da autonomia se realizar apenas como moralidade subjetiva, que configura somente uma vontade em termos subjetivos [...] O sujeito autônomo é o homem enquanto ser genérico, isto é, ser histórico e social, oposto ao sujeito moral ou epistemológico, que se ancora numa individualidade subjetiva. (FREIRE, 2018, p. 326)

É a partir desse pressuposto que o autor entende a autonomia, a partir da dialética materialista, como condição para a emancipação humana, pois incorpora a noção de liberdade. Além disso, busca na literatura situar a discussão de autonomia na sua acepção liberal moderna,

que, segundo ele, guarda estreita relação com a ideia de liberdade. Assim, busca em Merquior (1991) o referencial para situar essa relação entre os conceitos. Para José Guilherme Melchior, intelectual brasileiro, conservador, defensor do liberalismo, autonomia é “estar livre de coerção, implica que os outros não impeçam o curso de ação que escolhemos” (p. 34). Porém, Merquior orienta sua visão de autonomia por uma perspectiva liberal, calcada nos ideais do liberalismo econômico. Esse autor aponta quatro formas nas quais a autonomia se materializa:

- 1) *autonomia como liberdade de opressão como interferência arbitrária*. Segundo o autor, consiste na fruição livre de direitos estabelecidos e está associada a um sentido de dignidade.
- 2) *autonomia como liberdade de participação*; na administração dos negócios da comunidade em qualquer nível, compreendida pelo autor como “liberdade política”.
- 3) *autonomia como liberdade de consciência e crença*. Considera um marco a partir do movimento da reforma protestante, que, por sua vez, consolidou-se no moderno direito de opinião, tal como refletido na liberdade de imprensa e no direito à liberdade intelectual e artística.
- 4) *autonomia como liberdade de materialização da aspiração de que temos de viver como nos apraz*. A ideia de liberdade enquanto “realização pessoal”.

É interessante destacar que, segundo Merquior, esses conceitos estão colocados na ordem em que aparecem historicamente. Ou seja, a conceituação de uma determinada ideia tem íntima relação com a forma de se organizar da sociedade e, portanto, concordo com a assertiva de José Carlos Freire (2018) ao apontar que a autonomia só pode ser entendida no seu contexto histórico e social, apesar de não negar sua condição moral e subjetiva.

Por isso, contrapondo-se a Merquior, Freire reforça a ideia marxista de autonomia a partir do ser humano como ser autoprodutivo, que produz e reproduz sua existência a partir do trabalho e que busca sua emancipação humana por meio da práxis sócio-histórica, mas que, sob a ótica do capitalismo, tem sua autonomia obstruída pela forma alienante na qual o trabalho é organizado.

Ser autônomo é produzir a existência humana de forma livre e consciente como ser social. A essência e efetividade humanas constroem-se na práxis produtiva dos homens, e não numa práxis científica ou moral desligada das determinações sócio-históricas que constituem a humanidade do homem. (FREIRE, 2018, p. 336)

Martins (2002) também busca abordar o conceito de autonomia, do ponto de vista tanto político quanto filosófico. Para a autora, o tema tem aparecido na literatura de duas formas: ou vinculado à ideia de participação social ou como ampliação da participação política, de modo a pensar uma sociedade em que o poder seja menos centralizado. O conceito de autonomia é ressignificado constantemente, principalmente a partir do avanço da premissa dos direitos individuais sob a ótica do *individualismo*.

O que Martins (2002) sinaliza como ideia é que o exercício da autonomia é diretamente relacionado à própria construção da democracia. O que nos leva a pensar que, do ponto de vista histórico, a discussão sobre a autonomia pode estar diretamente relacionada à forma como as sociedades se organizam, tendo em vista que estas sempre estão sob a tensão entre a classe que detém o controle político-econômico e a classe que não o tem. A autonomia é presente tanto na consolidação da sociedade burguesa, pois a ideia liberal é centrada na *liberdade individual* como um princípio democrático, quanto nos grupos que combatem e lutam para ampliar a sua autonomia e sua participação nas decisões da sociedade, em busca de um conceito de *liberdade coletiva*.

Para a autora, no âmbito social e político, o tema da autonomia emergiu ao longo do século XIX e XX a partir de experiências embasadas na organização da classe trabalhadora com vistas à superação do modo capitalista de produção da vida, como a Comuna de Paris (1871), a Revolução Russa (1917) e movimentos camponeses e operários em diversos países, assentado, principalmente na ideia de *autogestão*, ao mesmo tempo em que o *liberalismo econômico* desenvolve-se como a expressão dos ideais da classe burguesa.

É, entretanto, a partir da experiência de movimentos dos trabalhadores que o conceito se consolida no âmbito social e na educação.

[...] A história das lutas de trabalhadores tem demonstrado que estes, ao se organizarem autonomamente, desenvolvem uma disciplina fundamental para lograr levar adiante as reivindicações, orientados pela necessidade premente de criar novas relações sociais, extrapolando as orientações estritamente partidárias, de um lado; e de outro, são movidos pela busca da ressignificação dos valores democráticos que permeiam nova organização do espaço político. **Os rumos tomados pelo movimento internacional de trabalhadores ao longo da primeira metade do século XX promoveram a consolidação do conceito de autonomia no pensamento social e, por conseguinte, na educação [...].** (MARTINS, 2002, p. 216, grifo meu)

As experiências *autogestionais*, como forma de o trabalhador sentir-se não apenas representado por alguém, mas poder de forma efetiva tomar decisões, são fortalecidas,

principalmente, como uma alternativa crítica do próprio movimento operário ao modelo Stalinista, que burocratizou e centralizou o poder na experiência socialista da União das Repúblicas Socialistas Soviética (URSS).

A forma de organização baseada na autogestão consolida um movimento amplo em nível internacional, com vistas à superação da forma capitalista de produção, seja na direção de sindicatos, seja na ruptura com o modelo Taylorista/fordista de produção na própria estrutura de uma fábrica de produção. Em suma, a reivindicação pela autonomia, segundo a autora, constituiu-se em um elemento de união de diferentes movimentos em torno da luta por uma sociedade mais justa.

Trazendo o conceito para o âmbito educacional, Martins (2002) faz referência a diferentes movimentos educacionais baseados na ideia de autonomia, principalmente por duas óticas. Por um lado, as ideias que deram origem ao movimento da Escola Nova, tendo como centralidade a autonomia da criança *em si*. No que se refere à pedagogia da Escola Nova, Saviani (2009) afirma que tal movimento surge em contraponto à pedagogia tradicional, como um instrumento de “correção da marginalidade”, de ajustamento e adaptação dos indivíduos na sociedade, a partir da ideia de “aceitação dos demais e pelos demais”, reforçando a sua individualidade.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender [...]. (SAVIANI, 2009, p. 8)

Entretanto, tal tipo de escola, por necessitar de custos mais elevados, acabou funcionando apenas em escolas experimentais de elite, porém o ideário “escolanovista”, para o autor, foi danoso para as classes populares, pois criou um ambiente de despreocupação da transmissão de conhecimentos, principalmente para a camada da população que tem na escola o único espaço de acesso ao conhecimento sistematizado.

Por outro lado, temos as tendências pedagógicas que se basearam na literatura marxista, tendo a ideia de educação libertária, a autonomia em um sentido mais ampliado, no âmbito da

relação do ser humano com a sociedade, baseadas na ideia da autogestão. Para Martins (2002), tais ideias tiveram surgimento, principalmente, nos anos 1960, na França, e tiveram, ao longo dos anos 1970, dificuldades de se manterem, principalmente pela limitação de atuação no contexto do modo capitalista de produção. A partir da década de 1980, o conceito de autonomia foi ressignificado devido a mudanças nas políticas educacionais e encontra-se reduzido à definição de procedimentos administrativos e financeiros da rede de escolas.

Sobre o significado do conceito em termos oficiais, é necessário refletir acerca da presença do conceito autonomia em documentos legais do campo educacional para termos percepção de como, ao longo da história, ele foi utilizado para balizar projetos e propostas pedagógicas na educação brasileira. Por isso, trazemos a contribuição de Azanha (2006), que trata da questão da autonomia escolar na construção de uma proposta pedagógica, além de fazer uma retomada histórica da presença do termo em documentos oficiais.

O autor inicia citando o famoso “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, de 1932, no qual a palavra autonomia aparece pouquíssimas vezes, apenas para dar conta de fundos de investimento específicos para a questão educacional. Algumas décadas mais tarde, nas Leis de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71), a questão da autonomia aparece como uma norma, que determina a organização de cada estabelecimento de ensino por meio de regimento próprio.

O que Azanha sintetiza, a partir disso, é a escassa atenção do tema da autonomia em documentos oficiais que, em suma, resumiam-se a reivindicar maior liberdade dos professores em relação ao diretor e da escola com outras instâncias administrativas, mais ligada à questão de regimento próprio, não contemplando discussões de cunho pedagógico.

Já na atual LDB, Lei nº 9.394/96, o tema surge mais forte, principalmente porque liga a questão da autonomia à construção de um projeto pedagógico e à exigência de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Na visão do autor, a relevância da nova Lei de Diretrizes e Bases reside exatamente nessa exigência de pluralismo de ideias, pois esse é um fundamento importante da convivência democrática, pois a autonomia centrada apenas na construção de um projeto não elimina a possibilidade de que este cerceie a discussão no âmbito escolar, por isso a necessidade de uma autonomia escolar ligada aos pressupostos éticos da tarefa educativa, pois “a autonomia escolar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática” (p.93). Complementa enfatizando que o tema da autonomia escolar é “extremamente complexo” devido ao fato de que, em nome de uma suposta autonomia, existe a possibilidade

de que se crie um ambiente autoritário e opressivo, resguardado na forma de regimento próprio.

Nesse sentido, a discussão proposta por Azanha (2006) é extremamente pertinente para a discussão da escola como um todo, principalmente porque o uso do termo autonomia, apesar de recorrente e uma necessidade educativa reivindicada por educadores e pesquisadores, carece de ser discutida com a seriedade epistemológica e teórica necessária. A construção do conhecimento e o advento da ciência são frutos de determinados posicionamentos sobre a sociedade e a realidade. Isso porque a escola e os processos educativos sempre foram e sempre serão pautados por um ponto de vista acerca do mundo, acerca de como devem ser as relações humanas para o seu desenvolvimento. A escola, portanto, sempre será discutida a partir de uma ideologia.

Por isso, retomo a contribuição de Paulo Freire (2008) quando diz que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (p. 141). E a sua crítica é em relação a toda educação ideológica capitalista que trata a atual condição da humanidade não como uma construção da própria humanidade, mas como algo natural, algo superior, que nos condicionou a isso, e que só nos resta aceitar. Essa forma de ver o mundo é responsável por mantermos, ainda no século XXI, determinados pensamentos que camuflam a realidade, mas que ganham *status* de senso-comum.

A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela. (FREIRE, 2008, p. 142)

Percebemos que a base desses projetos é a ideia de que um determinado conteúdo ou conhecimento possa ser desprovido de parcialidade, como se a própria ciência fosse neutra. É interessante perceber que as visões que estão ganhando corpo na atual situação política brasileira já eram criticadas por Paulo Freire à época da elaboração de sua Pedagogia da Autonomia, principalmente porque ainda mantém-se a ideia de uma educação pura e simples de transmissão de conhecimento, uma guinada total à concepção bancária de educação, na qual os educandos são tratadas como tábulas rasas e o papel do professor é apenas despejar o conhecimento, eliminando fatores importantes desse processo: a intrínseca e dialética relação educador/educando, que requer, acima de tudo, uma necessidade vital, que é o respeito ao saber

dos educandos e o questionamento da realidade na qual está inserido.

Por isso, confiro aqui a centralidade do conceito de autonomia em Paulo Freire para esta tese, sendo um conceito carregado, intencionalmente, de um caráter político, humano e educativo. O entendimento sobre o que é e qual autonomia queremos para a escola só pode ser construída na prática. Não há a possibilidade de construirmos sujeitos autônomos e críticos para atuar politicamente na sociedade se a sua formação não permite isso. Só será autônomo aquele que o é durante sua formação. Paulo Freire (2008) já nos recordava que

ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade (p.120-121).

É ancorado a partir da ideia de que o processo educativo é, acima de tudo, um processo de troca entre quem ensina e quem aprende. Como ele mesmo diz, “não existe docência sem discência”. Nessa relação, portanto, existem sujeitos, e não apenas objetos que irão ser “formados” por alguém. Por isso, a necessidade de respeitar os saberes dos educandos.

Por que não estabelecer uma “necessária intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, p.34, 2008)

A atual conjuntura nos faz ter a clareza da necessidade e da atualidade do tema da autonomia no âmbito da escola, principalmente porque a literatura já tem demonstrado o avanço de políticas que vêm sistematicamente retirando a autonomia dos professores no contexto mais amplo da educação (elaboração e implementação de políticas) apesar de muitos autores fazerem a ressalva de que a sala de aula ainda existe, de certa forma, como “fortaleza” em relação ao cerceamento da autonomia.

Como aponta Wittizorecki (2001), os trabalhadores do ensino detêm uma autonomia

relativa. Isso porque se, de um lado podem possuir uma certa autonomia de caráter instrumental em relação ao micro contexto que atuam, todo esse quadro já citado conduz à uma perda da autonomia em relação à totalidade do seu trabalho. De certa forma, mantém sua autonomia no que tange aos processos de ensino-aprendizagem, mas ficam impossibilitados de intervir e modificar o rumo das políticas educacionais.

Isso evidencia uma característica da alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranhada entre ele e os conhecimentos, com uma consequente destituição da prerrogativa do professor de seleção e organização dos conteúdos e da avaliação do rendimento escolar dos alunos (COSTA, 2009). Tal ideia vai ao encontro do que Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) afirmam quando sinalizam a pouca participação dos docentes na elaboração e na implementação de leis e de políticas educacionais como um todo, existindo um certo controle burocrático de seu trabalho, apesar de possuírem um espaço de autonomia em relação à maneira de como e o que ensinar na relação professor-aluno.

Na tentativa de ampliar sua autonomia, muitos docentes acabam por cair no que Fernández Enguita (1991) chama de “ambiguidade docente”, argumentando que existe um certo mal-estar entre os docentes, porque podem ser caracterizados tanto como “profissionais” quanto como “proletários”. Assim, o autor classifica o trabalho docente como uma “semiprofissão”. De acordo com o autor, as semiprofissões são constituídas por

grupos que **estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho** e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes (p. 43, grifo meu).

Essa autonomia, para Contreras (2002), precisa ser entendida não só como um direito trabalhista, mas principalmente enquanto uma necessidade educativa vital. Isto é, a autonomia, mais que uma reivindicação no campo da estrutura do trabalho, é fundamental para a construção do trabalho pedagógico.

Ou seja, aqui começo a delinear o debate acerca da produção sobre o tema da autonomia docente, como forma de sustentar as conceituações feitas anteriormente e que apresento na próxima seção.

4.2 AUTONOMIA DOCENTE: UM DEBATE COM A LITERATURA

Para compreender o fenômeno da autonomia docente, realizei uma busca por teses e dissertações no portal da CAPES a fim de compreender melhor a produção acadêmica sobre o tema. Na busca inicial, coloquei os seguintes termos: AUTONOMIA DOCENTE e EDUCAÇÃO FÍSICA, que resultou no montante de 230.956 trabalhos. Levando em conta a quantidade de trabalhos encontrados, considerei que a busca achou os termos em qualquer parte do trabalho. Sendo assim, procurei refinar a consulta com os termos entre aspas: “autonomia docente” “educação física”. Ainda assim, o montante foi de 19.178 trabalhos. Por fim, como forma de refinar ainda mais e tentar me aproximar das teses e dissertações em que a autonomia docente fosse o tema central das pesquisas em questão, utilizei apenas o descritor “autonomia docente” entre aspas.

Foram encontrados 147 trabalhos. Ainda como forma de aprimorar os resultados, selecionei apenas trabalhos posteriores à plataforma scopus, pois somente destes eu conseguiria acesso ao resumo, às suas informações completas e, possivelmente, ao trabalho completo, restando, assim, 94 trabalhos. Por fim, apliquei o filtro de acordo com a área de conhecimento, selecionando apenas os trabalhos nos campos da EDUCAÇÃO (50), ENSINO (7), e EDUCAÇÃO FÍSICA (3). Ainda como filtro, excluí os estudos que não possuíam divulgação autorizada, além de um estudo que tratou o tema de forma muito superficial, apesar de constar o termo “autonomia docente”. Por fim, cheguei no total de 46 estudos: 38 em Educação (EDU), 5 em Ensino (E) e 3 em Educação Física (EF). No quadro abaixo, apresento os trabalhos que apareceram na busca, sendo grifados em negrito os 3 trabalhos do campo da Educação Física.

Quadro 03 - Teses e Dissertações com a temática “Autonomia Docente”

Nº	Autoria	Título	Nível
16	Almeida, 2017.	Movimento brasileiro de alfabetização - MOBREAL: memórias e práticas pedagógicas no município de São João do Jaguaribe/CE (1972-1979)	M
35	Andrade, 2017.	O sindicato como espaço de formação: trajetórias de professores militantes do SEPE/CAXIAS	D
2	Antunes, 2013.	Profissionalidade docente em uma escola privada de rede.	M
21	Arruda, 2018.	Os mecanismos de controle nas escolas públicas da rede	M

		municipal do Rio de Janeiro e seus efeitos para a autonomia docente	
5	Bombarda, 2018.	Dilemas e contradições da autonomia docente	M
24	Carvalho, 2018.	Reflexões sobre a inclusão na educação física escolar: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional	D
37	Castro, 2014.	Política educacional do governo do estado do Rio de Janeiro (decreto nº 42.793): do planejamento estratégico às estratégias construídas pelos docentes'	M
42	Castro, 2017.	Planejamento curricular: narrativas de professores do ensino médio	M
30	Dias, 2014.	IDEB, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG	M
11	Dias, 2017.	Os docentes e o planejamento educacional: estudo de caso sobre o programa São Paulo faz escola em três escolas públicas estaduais de Votorantim-SP	M
15	Ferreira, 2013.	Autonomia docente em cursos de graduação a distância na universidade de Brasília (UNB)	M
44	Gama, 2017.	Políticas curriculares e formação de professores: uma análise a partir do currículo mínimo no contexto do curso normal do estado do Rio de Janeiro	M
19	Gomes, 2016.	Autonomia docente e Avalia-BH: implicações das avaliações externas sobre o trabalho dos professores	M
13	Gomes, 2018	(Re)flexão: quebrando paradigmas em tempos de perda de autonomia docente	D
10	Guedes, 2014.	Os sentidos do trabalho docente: atividade, status e experiência de professores do ensino médio em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro'	D
29	Henrique, 2016.	O amanhã que ainda não chegou: desafios de educar em áreas de conflito no município do Rio de Janeiro	M
17	Hodge, 2018.	Necessidades, motivos e sentidos que mobilizam professores para a atividade de ensino e participação em grupos constituídos na interface universidade e escola	M
20	Janke, 2018.	Relação público-privado na rede pública de um município da região celeiro: gerencialismo e padronização pedagógica	M
43	Klein, 2017.	A pesquisa como prática formativa de professoras da educação básica da área de ciências da natureza e suas tecnologias	M

38	Lopes, 2014.	Programa de alfabetização na idade certa: reflexões teórico-metodológicas sobre a proposta de alfabetização e as interferências na prática docente	M
34	Lopes, 2018.	Ações de formação continuada, baseadas na pedagogia dialógica, para a inserção da educação ambiental crítica em escolas públicas	D
22	Macedo, 2014.	Formação inicial de professores de ciências da natureza e matemática e o ensino de astronomia	D
40	Madke, 2016.	Trabalho educativo e desenvolvimento profissional de professores – implicações no ensino no nível médio	M
25	Martins, 2014.	Abelhas ou arquitetos? A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho	D
33	Martins, 2015.	Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa	M
12	Martins, 2018.	O material do professor no programa nova EJA do estado do Rio de Janeiro: investigando a relação entre a produção do currículo e a autonomia docente	M
18	Medeiros, 2016.	“Que autonomia é essa?”: uma etnografia com os professores de educação física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS	M
31	Menezes, 2015.	Projeto colaborativo de avaliação do desempenho escolar: contribuições para a formação de professores da educação básica	M
7	Moraes, 2014.	A educação parou: as orientações curriculares da SME/RJ reinterpretadas pelos professores de história no contexto da prática	M
36	Nogueira, 2018.	Discursos em disputa: os sentidos de avaliação no ensino fundamental do município de Macaé	M
6	Pereira, 2014.	Autonomia docente: estudo sobre sua construção no contexto do ensino universitário	M
32	Pereira, 2014.	A influência do ENEM na prática pedagógica da disciplina de química: o ponto de vista dos professores	M
3	Pinto, 2017.	Docência autônoma: desafios para o exercício da autonomia docente em uma perspectiva freiriana no estado capitalista – estudo de caso em uma escola da rede municipal de Pelotas.	M
8	Rodrigues, 2013.	Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil'	M
27	Rodrigues, 2017.	Formação continuada em educação física: um estudo	M

		sobre a proposta do município do Natal/RN'	
28	Rodrigues, 2018.	Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP	D
39	Ruschel, 2017.	O déficit republicano na educação pública brasileira: reflexões de um jovem professor	M
1	Santos, 2017.	Currículo e avaliação de larga escala: performatividade e autonomia docente na Rede Estadual do Rio de Janeiro.	M
9	Schiabel, 2017.	A autonomia docente na (re)construção do currículo no cotidiano escolar	M
23	Serra, 2013.	Estudo de caso referente a uma formação continuada de docentes para uso das TIC no ensino de ciências da natureza	D
41	Silva, 2014.	Política de formação continuada de professores em escolas da rede pública municipal de ensino de Sorriso-MT: implicações entre formação e trabalho docente	M
14	Silva, 2018.	Formação de professores centrada na escola: uma reflexão sobre a experiência nas escolas de educação infantil da rede pública municipal de Primavera do Leste	M
26	Thomazine, 2018.	Textos e contextos da interdisciplinaridade nos projetos em ciências da natureza nas escolas municipais de Itajubá	M
4	Vianna, 2013.	Formação de professores na graduação articulada à produção de currículo no ensino de química: contribuições da situação de estudo.	M

A partir destes, o próximo passo foi ler atentamente todos os resumos para compreender conceitos importantes, caminhos metodológicos e de que maneira o tema da autonomia aparecia em cada estudo. Quando julguei necessário, acessei o trabalho completo, como forma de aprofundar conceitos e/ou metodologia utilizada. Feita a leitura dos estudos, o próximo passo foi identificar as temáticas estudadas, considerando o foco e o objeto de cada estudo. Agrupei os estudos a partir de quatro temáticas principais: Conceituação; Formação/Legislação; Ensino; Políticas Públicas/Programas de Governo.

A temática “Conceituação” agrupa os estudos que buscam aprofundar o conceito de autonomia. Isso não significa, entretanto, que o objetivo geral seja esse. Entretanto, nos

trabalhos assim denominados, há um debate um pouco mais aprofundado acerca desse constructo.

Bombarda (2018) aborda a relação estabelecida no conceito de autonomia a partir da filosofia de Kant, intermediando com a visão freiriana sobre o mesmo tema. Seu estudo parte da ideia Kantiana de que ser autônomo é guiar-se pela própria razão, ou seja, pensar por si mesmo. É um processo em que o homem consegue sair da menoridade e se esclarecer. Em Kant, a educação que possibilita a autonomia é a educação racional do homem. A ação racional é o bem constitutivo, só ela tem dignidade, e a educação deve acostumar o homem a obedecer aos preceitos da razão para que ele possa ser autônomo.

O diálogo que o autor traça entre Paulo Freire e Kant diz respeito à passagem da heteronomia para a autonomia pela qual o educando passa. Frisa, entretanto, a diferença entre a visão idealista de Kant, diferentemente do que ele chama de

[...] agregação do materialismo histórico-dialético e da ontologia quando apresenta a autonomia como ser para si a partir de uma concepção sócio-político-pedagógica, ele imprime um conceito de autonomia com caráter ontológico (enquanto modo-de-ser do ente) e fenomenológico enquanto fenômeno a ser abstraído pelos sujeitos (p. 36).

O trabalho de Martins (2014) trata especificamente do tema da autonomia. Teve como objetivo identificar e analisar como docentes de quatro escolas de Juiz de Fora (MG) têm construído seu conceito de autonomia docente e, conseqüentemente, como tal construção tem influenciado no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para definir autonomia, faz um aporte teórico em Kant, Giddens, Paulo Freire e Tardiff.

A partir das contribuições desses autores, podemos compreender autonomia como um conceito complexo, ligado à ideia de liberdade para escolha dos caminhos a serem percorridos em nossa vivência. Por vivermos em uma rede de relações, autonomia não é um valor absoluto, é necessário considerar que a sua existência ou não existência depende sempre de uma referência: em relação a quê? (p. 57)

O estudo, que contou com questionário e entrevista com os professores, chegou a alguns apontamentos importantes. Segundo a autora, os professores da rede municipal de Juiz de Fora indicaram possuir autonomia, porém os dados apontaram o predomínio de uma autonomia individual, encastelada e ligada a procedimentos, a qual contribui para processos de

responsabilização e proletarização docente.

Os professores, ao acreditarem exercerem sua autonomia prescrita, de forma individual e atrelada a procedimentos, não sentem a necessidade de nenhum enfrentamento, nada “aparentemente” interfere em sua liberdade para trabalhar em sala de aula, mas, “silenciosamente”, acabam sendo ditados os caminhos a serem percorridos por estes professores. (p. 186)

E conclui:

Se a autonomia procedimental e encastelada iguala a atuação docente à de uma abelha que constrói instintivamente sua casa sem ter a dimensão de como ela será, o emprego da autonomia de forma autoral devolve ao professor a possibilidade de antever o resultado de seu trabalho antes de realizá-lo, de reconhecê-lo como seu (p. 187).

A dissertação de Medeiros (2016) transita entre a conceituação e a discussão sobre autonomia no ensino. A autora busca compreender como se configura a autonomia de professores de Educação Física em uma cultura particular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. O conceito de autonomia docente é alicerçado nas ideias de Contreras (2012) e Freire (2013), caracterizada não apenas como liberdade do “fazer”, mas também um processo de emancipação, coletivo – através de relações – que visa à transformação de toda a retórica neoliberal que circunscreve o sistema educacional brasileiro.

A partir do estudo de campo, a autora compreende que no contexto pesquisado a autonomia é “encharcada” por diversas representações sociais, construídas pelo coletivo docente e equipe diretiva. Finaliza colocando que essas representações estão ligadas ao entendimento de que a autonomia do professor de Educação Física está relacionada ao pedagógico. O estudo também demonstra que em contextos com modelos “verticais” de gestão a autonomia tem menor possibilidade de ser integral.

Já na temática “formação/legislação”, estão agrupados os estudos que abordam a autonomia docente a partir de legislações específicas e/ou programas de formação, seja ela inicial ou continuada. O estudo de Carvalho (2018) é um dos três no campo da Educação Física. Trata do tema da inclusão na educação física escolar. Ao analisar legislação e pesquisas no campo da Educação Física sobre a temática, a autora compreende que há pouca interação entre elas. Que as determinações teóricas estão distantes de ações para sua implantação na prática. Sugere uma “Inclusão Estruturada” pela articulação dos elementos da tríade

legislação/conhecimento acadêmico/prática profissional, e entende que a forma de superar a dicotomia teoria *versus* prática está na autonomia docente.

O trabalho de Rodrigues (2017) está no campo da Educação Física e trata de um programa de formação continuada da cidade de Natal (RN) para os professores da Rede Municipal. De acordo com o estudo, a forma sob a qual a formação foi planejada e executada caminha na direção de uma concepção inovadora de formação continuada, regida por alguns princípios, tais como a reflexão, a autonomia docente, o protagonismo dos professores em sua formação, a aproximação com a realidade da escola. Ainda, afirma que:

[...] a organização didática dos encontros que leva os professores a conhecerem, experimentarem, discutirem, refletirem e a construir uma autonomia pedagógica, baseada na capacidade de transformar sua prática pedagógica a partir das necessidades cotidianas, ultrapassando os modelos baseado na reprodução (p. 125).

O trabalho de Macedo (2014) fala sobre a formação de professores em Ciências da Natureza e Matemática, voltado para o ensino da astronomia. Apesar de ser um tema pouco correlato para o meu estudo, o autor defende o conceito de autonomia docente “relacionado à capacidade do sujeito de agir por si mesmo, de tomar decisões, sendo crítico, consciente e responsável por suas ações” (p. 50).

Serra (2013), em sua tese de doutorado, desenvolveu um estudo de caso referente a uma formação continuada de docentes no campo do ensino de ciências da natureza. Também é um estudo pouco correlato com meu objeto de pesquisa. Porém, a conceituação de autonomia trazida por essa autora faz menção à ideia de que há uma nítida correlação entre a autonomia docente e a autonomia do educando. O estudo de Vianna (2013) discute a formação de professores no contexto do curso de Licenciatura em Química da Unijuí (RS), no qual se articula na formação dos licenciandos a produção da proposta curricular denominada Situação de Estudo (SE), nos componentes disciplinares Estágios Curriculares Supervisionados. A partir de um estudo de caso na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV: Ensino de Química I, nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011, conclui que o processo de elaboração de SE pode proporcionar autoria e autonomia do e ao futuro professor, apesar de não terem conseguido ressignificar os conteúdos científicos, devido às interferências dos programas de ensino das escolas. Por fim, defende:

Constatai que a competência de autoria e autonomia na produção curricular ainda é restrita, mas já mostra algum potencial e diferencial de compreensão do papel profissional de ser professor. Espera-se que essa competência tenha

condições de desenvolvimento no contexto da escola (p. 116).

Rodrigues (2013), ao discutir a formação e autonomia docente no âmbito da inclusão na educação infantil, aponta o debate sobre heteronomia e autonomia a partir das ideias de Adorno. Para Adorno, heteronomia é quando o sujeito se torna dependente de mandamentos que não da própria razão do sujeito, e todo processo formativo é uma forma de se tornar autônomo. Nesse sentido, Rodrigues entende e defende que a formação continuada de professores deve ser um incentivo à liberdade e à autonomia docente. Reforça a ideia de que a autonomia não é uma saída individualista, mas sim um processo de emancipação.

Em um estudo sobre a legislação brasileira, Schiabel (2017) compreende que esta assegura a participação e a autonomia do professor no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar, tanto no aspecto global da instituição como na ação pedagógica desenvolvida em sala de aula. Entretanto, em seu estudo, constata tentativas de cerceamento dessa autonomia do professor, principalmente quando o currículo oficial é assumido sem a devida contextualização. Conclui que o exercício da autonomia na (re)construção do currículo no cotidiano escolar constitui-se em um jogo de força e de poder entre as esferas legais, administrativas e pedagógicas, no qual os professores projetam suas possibilidades de autonomia profissional e modelam o projeto originário por meio do planejamento e da execução das atividades.

O trabalho de Silva (2018) aborda o contexto da formação de professores centrada na escola. Apresenta uma compreensão de formação permanente com base em autores como Freire, Imbernón, Nóvoa, Pacheco, entre outros, com ênfase no espaço da escola por entender que é por meio da reflexão da e sobre a prática que se promove o desenvolvimento e a formação da identidade e da autonomia dos professores. Defende uma ideia de formação voltada para a autonomia coletiva.

Desenvolver uma autonomia coletiva eivada de responsabilidade, de ética, de respeito e de amorosidade pode ser um dos maiores desafios da formação de professores e professoras. Isso porque, em muitos casos, esses valores que são necessários, não só para a prática de atividades educativas, mas à convivência saudável em qualquer espaço social, não são estimulados a se tornarem parte natural do processo da construção do conhecimento. Como entender, por exemplo, a ação de um professor ou professora, diretor ou diretora, coordenador ou coordenadora que humilha os seus pares, alunos, pais ou demais servidores? (p.69)

Por isso, entende que a formação permanente baseada na escola é um projeto de autonomia docente. Reforça que ainda é de competência dos órgãos públicos a responsabilidade

da formação permanente e da manutenção das escolas. Diante da historicidade da profissão docente, que absorve impactos das transformações sociais, dos conflitos ideológicos, políticos e culturais, entende que o processo de formação permanente centrada na escola não é algo inovador e não acontece de maneira instantânea. Sintetiza afirmando que esse é um processo lento, mas que, se bem estruturado, pode avançar e contribuir fortemente para o desenvolvimento dos profissionais envolvidos na construção de um projeto de uma escola autônoma.

O estudo de Ferreira (2013) sobre a autonomia docente em cursos de graduação a distância na UnB aponta que os professores dos cursos de Pedagogia e Biologia do Programa UAB/UnB apresentam elementos que caracterizam tanto o docente crítico e reflexivo quanto o docente técnico, exercendo uma autonomia ilusória, exercício da racionalidade técnica sem problematizar como as suas condições materiais de existência interferem diretamente em sua prática docente. Outra conclusão é de que autonomia docente não é um conceito isolado, menos ainda há uma única definição para o termo.

O trabalho de Almeida (2017) versou sobre as memórias e práticas pedagógicas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), colocado em prática durante o regime militar brasileiro. Teve como objetivo analisar a atuação do MOBRAL em São João do Jaguaribe, no período compreendido entre 1972 e 1979, de forma contextualizada, observando os limites enfrentados e as possibilidades de autonomia na prática pedagógica nos Programas de Alfabetização Funcional (PAF) e Educação Integrada (PEI), bem como as repercussões destes nas vidas dos alunos.

Segundo o estudo, no que concerne à autonomia na prática pedagógica, as orientações repassadas pelo MOBRAL Central evidenciavam a estrutura engessada e vertical do Programa, No entanto, chama a atenção para o fato de que, apesar desse engessamento balizado por um material didático, criava-se brechas para possibilidades de resistências por parte das professoras em trabalhar conteúdos críticos.

Nesse sentido, considerou que:

A experiência acompanhada permitiu concluir que não havia um controle totalitário do trabalho docente. Por outro lado, o controle se dava ideologicamente, através da censura e das informações acerca da realidade do país, as quais não eram veiculadas no município, ao mesmo tempo em que o civismo levava a uma concepção ufanista do Regime Militar (p.117).

O estudo de Hodge (2018) teve por objetivo investigar necessidades, motivos e sentidos

pelos quais docentes da universidade e de escolas públicas decidem constituir e participar em grupo formado na interface universidade-escola. Através da análise, via discurso desses sujeitos, quais as implicações dessa participação para os processos de aprofundamento e de produção de saberes docentes necessários para bem ensinar. A partir de um estudo de caso, a autora conclui que a criação de espaços de trabalho coletivo entre professores é fundamental para atribuir sentidos à profissão docente e criar necessidades e motivos sobre o seu desenvolvimento prático. Entende que tal condição estabelece uma construção maior da autonomia docente de forma coletiva e, para tal, baseia-se no entendimento de Paulo Freire (2004) sobre a questão da autonomia, ao defender que sozinhos nunca seremos autônomos.

Nesse sentido, autonomia é resultado de um processo de desenvolvimento do sujeito que o torna capaz de resolver questões por si mesmo, de tomar decisões conscientes e responsáveis em relação às situações com as quais vier a se deparar, sejam elas relacionadas à atividade de ensino, ou, àquelas relacionadas a outros contextos. Porém, é a autonomia, o que qualifica ao professor para assumir compromissos e consequências de seus atos/ações, é estar consciente das influências externas sobre a sua atividade de ensino e ter discernimento para tomar decisões sobre submeter-se ou não às imposições sociais, tendo clareza dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que permeiam tais imposições, no entanto, o professor não só constrói autonomia com seus colegas, mas com seus alunos ao convidá-los a passar da curiosidade ingênua para curiosidade epistemológica. (HODGE, 2018, p. 64-65)

Lopes (2018) teve como objetivo desenvolver, aplicar e avaliar as contribuições de uma proposta de formação continuada de professores, baseada na pedagogia dialógica freiriana, para as práticas de Educação Ambiental desenvolvidas em escolas públicas. O estudo aponta que, sendo autonomia um conceito central em Paulo Freire, ele é um dos elementos importantes para constituir uma prática de Educação Ambiental nas escolas públicas.

A tese de Andrade (2017) teve como objeto de estudo o Sindicato dos Profissionais da Educação de Duque de Caxias (RJ) enquanto instância de formação para o professor, procurando identificar as contribuições da participação sindical sobre as trajetórias de vida de professores militantes. De acordo com o estudo, a autora define dois tipos distintos de formação oriundos da participação docente nos sindicatos. Um que denominou de caráter mais sistemático, inclui os que têm objetivos definidos em função de demandas da docência, da vida funcional dos profissionais da educação ou das políticas educacionais. Como exemplo, traz palestras, cursos e seminários de diferentes modalidades e com diversos objetivos. O outro tipo de formação é aquele que se dá na “ação”, pela participação na organização docente, por meio dos fóruns ordinários e extraordinários como assembleias, conselhos, atos e manifestações.

Ainda, complementa ressaltando a importância do sindicato nesse processo:

Considerando as dificuldades da docência nos tempos atuais, o espaço do sindicato colabora na formação. Nessas circunstâncias de baixos salários, falta de autonomia profissional, dupla jornada de trabalho, ausência da garantia de horário para o planejamento, reflexão e sistematização da prática dentro da jornada de trabalho, salas de aula lotadas com número de alunos acima do ideal, a participação sindical pode ser o único espaço encontrado pelo professor de estímulo ao seu desenvolvimento profissional (p. 112).

Por fim, a tese aponta a importância dos sindicatos na formação dos professores, sobretudo em tempos de instabilidade democrática em que se acentua a precarização do magistério e avançam projetos de retirada de direitos e perda da autonomia docente.

O estudo de Silva (2014) fala sobre política de formação continuada em uma rede municipal de ensino. Para a autora, frente aos processos impostos pelas políticas formativas, o professor pode exercer uma autonomia para pensar e agir criticamente com vistas a buscar a transformação de sua profissionalização no intuito de possibilitar o fortalecimento da identidade docente. Entretanto, sua análise é que as políticas de formação continuada

[...] possuem a relação com discursos globais e perspectiva de avanços na profissionalização docente, caracterizando-se por elementos híbridos que apontam para o fortalecimento do trabalho docente através da autonomia docente, e ao mesmo tempo indica influências de políticas gerencialistas que resultam na responsabilização docente (p. 104).

Por fim, defende a formação continuada de professores como fundamental na construção da identidade profissional de professores:

A busca pela construção de uma escola democrática e de qualidade é elemento essencial na empreitada de fortalecimento do trabalho docente, que passa também pela valorização do professor e pela plena autonomia docente em suas atividades profissionais. Pois entendemos que o resgate da autonomia do professor e da escola pode proporcionar um profissionalismo marcado por colaboração e democracia (p.105).

O estudo de Klein (2017) apresenta a análise decorrente das discussões, registradas em Diários de Bordo, de um grupo de 10 professoras supervisoras dos subprojetos do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e participantes dos encontros mensais do

projeto de extensão do Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino de Ciências e Matemática (GEPECIEM) da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Cerro Largo, Estado do Rio Grande do Sul. O objetivo geral dessa investigação foi identificar e analisar os indícios de pesquisa como prática formativa e suas repercussões na formação docente e em sala de aula. A autonomia docente surge como uma importante categoria analítica, e o contexto formativo vivenciado no PIBID e no GEPECIEM foi constituído por momentos de interação entre professores em formação inicial, professores de educação básica e professores formadores. Os resultados da investigação apontam que o Diário de Bordo é instrumento potencializador da reflexão docente, pois ao compartilhar conhecimentos e experiências reflexivas no Diário de Bordo e no grupo de formação, é possível o estabelecimento de interações entre os pares que qualificam o processo da formação continuada.

Na temática “ensino”, estão os estudos em que o foco foi debater a autonomia a partir de determinadas práticas de ensino-aprendizagem, conduzindo o debate não apenas na autonomia docente, mas também na possibilidade de trabalhos pedagógicos com vista a uma maior autonomia por parte de educandos. O trabalho de Pinto (2017) buscou compreender, por meio de um estudo de caso em uma escola municipal da periferia do município de Pelotas/RS, em que medida e de que forma professores de ensino fundamental da rede pública têm enfrentado o desafio da construção de uma docência autônoma. A partir de abordagem qualitativa e no enfoque materialista histórico-dialético, englobou inicialmente um estudo bibliográfico para, logo, proceder a uma investigação empírica utilizando as técnicas do questionário aberto e da entrevista semiestruturada com professores atuantes no Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino. Ao mesmo tempo em que há possibilidades vislumbradas no desafio da construção da autonomia docente, os limites para o exercício da autonomia docente podem possibilitar a necessária reflexão sobre as estratégias para sua construção. Os achados da autora apontam a importância de um bom relacionamento com os alunos, do apoio pedagógico e da gestão, do diálogo, da busca constante do conhecimento que vem da consciência de seu inacabamento, de uma equipe diretiva democrática, como sendo fundamentais para a construção da autonomia. Além disso, o estudo trouxe compreensão sobre a importância do compromisso do professor enquanto sujeito-histórico capaz de assumir sua tarefa de construtor de sua autonomia. Com relação aos limites enfrentados para o exercício de uma docência autônoma, o estudo apontou a burocracia, a educação bancária, a imposição de regras, conteúdos e atividades desconectados da realidade dos alunos; a falta de recursos didáticos e de apoio,

desorganização, imprevisto; a separação dos setores da escola em guetos que gera ausência de unidade na luta pela educação; equipe não democrática; a verticalidade das políticas educacionais; a jornada massacrante e o acúmulo de trabalho e prazos impostos pelo sistema que os distanciam de uma educação libertadora; a ausência de um debate que leve a uma construção coletiva de um projeto de escola e de educação; a ausência de comprometimento e a acomodação pelos próprios professores; a estrutura verticalizada e o modelo de educação tradicional; a rotatividade de professores na escola. Por fim, considera que, segundo as reflexões realizadas pelos professores, a construção da autonomia é fortemente dificultada pelos condicionantes econômicos, políticos e socioculturais que tolhem seu desenvolvimento. Apesar disso, os professores buscam construir sua autonomia e uma educação autônoma, principalmente a partir de um trabalho coletivo dentro do espaço escolar.

Em Pereira (2014), a autora apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi compreender como os docentes participantes da pesquisa constroem a autonomia no exercício da sua prática pedagógica no ensino superior. O referencial teórico sistematiza reflexões acerca de duas concepções de autonomia docente: a autonomia ilusória, que se configura pelo tipo de professor que apresenta uma preocupação maior pelo rigor, em detrimento da relevância, justamente por não estar preocupado com o desenvolvimento de uma visão global da situação, mas sim com a limitação da bagagem em relação ao conhecimento que possui; e a autonomia por construção ou emancipação, que supõe um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia. Os resultados desse estudo sinalizam que os docentes concebem a autonomia como liberdade de agir com responsabilidade pessoal com vistas à formação do estudante crítico e comprometido com o seu processo de aprendizagem. Entretanto, uma contradição aparece na medida em que a autonomia a ser construída nos discentes é de forma prescritiva.

No estudo de Gomes (2018), a pergunta fundamental é “como as estratégias de ensino com caráter subversivo podem ser importantes aliadas nos processos de aprendizagem mais significativos”? Apesar de ser focado em outra linha de pesquisa (Educação em Ciências da Química e Saúde), faz uma defesa da autonomia docente em tempos de ideologia do movimento “escola sem partido” que, com o avanço das políticas neoliberais,

[...] tem influenciado diretamente no que a população pode ou não ouvir, debater e ser estimulada a pensar/refletir/criticar e, por fim, agir

subversivamente e criticamente frente às inúmeras demandas complexas da sociedade contemporânea. Por isso a importância de estimular a crítica, frente às demandas complexas que afligem nosso sistema global: economia, política, ciência (avanços dos conhecimentos/saberes e suas implicações sociais na saúde, na tecnologia e nas ciências humanas que implicam nas nossas relações sociais) (p. 172, grifo do autor).

O estudo de Thomazini (2018) é um dos estudos do campo das ciências da natureza e a interdisciplinaridade. No que nos interessa, como recorte importante, a autora entende que o trabalho com projetos interdisciplinares favorece o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da criatividade e da interação entre os pares e a sociedade de modo geral.

A dissertação de Ruschel (2017) coloca em discussão as contradições inerentes à escola republicana decorrentes de um déficit estrutural na república brasileira. O autor aborda problemas como a falta de envolvimento docente nas questões teóricas e políticas referentes à educação pública, a dicotomia entre a dimensão prática e reflexiva do professor. A questão da autonomia docente surge em relação às orientações legais para a educação. Nesse sentido, ele aborda uma discussão importante sobre como harmonizar a autonomia docente com a universalização. Por isso, sinaliza que, por um lado,

o professor não pode simplesmente agir em nome de uma autonomia sem seguir princípios orientadores, do contrário entraríamos na lógica do “tudo pode”. Não haveria razão para a definição de parâmetros e balizadores para a educação da escola pública, o que ameaçaria a garantia do ensino básico, da instrução pública necessária a todos e do conhecimento poderoso. A escola republicana perderia sua essência, pois cada escola e cada professor agiriam apenas de acordo com seus princípios, tornando as escolas espécies de redomas em torno do educando, obliterando a relação das novas gerações com o mundo plural e multicultural (p. 68).

Por outro lado, sinaliza sobre a questão da universalização:

[...] a universalização também é perigosa, quando traz consigo interesses econômicos e políticos a fim de enquadrar todas as escolas e cidadãos em uma única lógica. Um exemplo disso é a massificação cultural que ameaça a pluralidade, a construção da cidadania e os valores democráticos nas escolas. Visando a produtividade e o progresso – no sentido econômico do neoliberalismo –, é esperado um maior rendimento das escolas, dos professores e dos alunos, de forma a ignorar alguns dos elementos principais da escola pública (p.68).

Por fim, defende a autonomia relativa como uma possibilidade intermediária para essa

questão, no sentido de garantir a autonomia do professor, ao mesmo tempo em que essa autonomia precisa estar alinhada ao sentido republicano de educação.

O estudo de Rudke (2016) teve por objetivo investigar e analisar potencialidades e fragilidades de um processo coletivo e reflexivo de professores envolvidos na produção e no desenvolvimento curricular. Objetivou, ainda, analisar e compreender que mudanças esse processo produziu no trabalho educativo e no desenvolvimento profissional de professores nele inseridos. Como reflexão, a autora entende que a inserção docente em processos de construção e desenvolvimento de propostas de ensino favorece o desenvolvimento da autonomia docente para propor mudanças curriculares e oferece melhores oportunidades para ampliar e aprofundar conhecimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho educativo com qualidade.

O estudo de Castro (2017) debate a questão curricular em uma escola da rede estadual em Vitória da Conquista (BA), buscando compreender os sentidos que os professores atribuem ao currículo e a seu planejamento. Quanto às finalidades atribuídas ao currículo no processo formativo, a autora destaca: educar para a vida, preparar para as avaliações externas e capacitar para o mercado de trabalho. Para a autora, há enorme influência das avaliações externas no planejamento do currículo, muitas vezes, determinando o que deve ou não ser abordado, cerceando a autonomia docente:

Nesse percurso, a atuação docente ocorre de maneira mais significativa na etapa de planejamento, tanto individual quanto coletivo, o professor é, portanto, o agente mais importante na concretização desse currículo. No entanto, as entrevistadas defendem que o professor deveria ter mais autonomia, já que a ele cabe traduzir a proposta curricular da escola em ações pedagógicas que proporcionem aos alunos experiências de ensino que auxiliem o seu processo de aprendizagem (CASTRO, 2017, p. 124).

Por fim, a temática que conteve o maior número de estudos, é a de “políticas públicas e programas de governo”. Nesse tópico estão agrupadas as pesquisas que abordam como determinadas políticas públicas, a partir de programas governamentais, impactam a autonomia docente. Não obstante, essa parece ser a temática que mas se aproxima de uma crítica contundente aos modelos gerenciais invadindo as propostas educativas, trazendo importantes elementos para o debate sobre neoliberalismo e educação.

Santos (2017) abordou as políticas curriculares e de avaliação do Estado do Rio de Janeiro. A partir dos conceitos de performatividade de Stephen Ball, em que os setores públicos

passam a funcionar a partir da lógica de mercado, e analisa como o Estado regula a distância através de metas. A conclusão do autor é de que tanto o currículo quanto a avaliação externa na rede estadual do Rio de Janeiro regulam a autonomia de professores pela subalternização, responsabilização, precarização e controle pedagógico dos docentes da educação básica. Em contrapartida, argumenta que uma forma de promover práticas curriculares centradas na autonomia é a valorização da profissão docente.

Guedes (2014) abordou os sentidos do trabalho docente no âmbito do ensino médio. O conceito de “cultura da performatividade” aparece também nesse estudo. Segundo Ball (2005),

[...] a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p. 543).

Segundo o estudo, essa cultura de performatividade faz-se presente nas escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro, já que diversas ações são exigidas pela Secretaria, criando um sistema de regulação e controle das atividades docentes em nome de uma suposta melhora em “produtividade”, “eficiência” e “qualidade”. Cita as exigências de avaliações do ensino e do professor, através de metas da GIDE (Gestão Integrada da Escola) e do desempenho em avaliações estaduais como o SAERJ (Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro) como as formas de regular o trabalho docente e, conseqüentemente, interferir na autonomia docente.

Gama (2017), utilizando também a teoria de Ball, trabalha com o conceito do ciclo de políticas, utilizando-o como referencial analítico útil e lançando o olhar para trajetória de políticas sociais e educacionais. A partir do debate sobre as arenas políticas no campo educacional, as entende como um lugar privilegiado nas ações da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, através da adoção de um currículo mínimo no âmbito do Curso Normal. Sua pesquisa debruçou-se sobre a análise dessa política no contexto da produção do texto curricular, buscando levantar elementos que caracterizassem o processo de elaboração do documento, sob a análise de como se deu o processo de seleção de seus elaboradores, quais foram os sentidos atribuídos aos documentos por esses sujeitos e, finalmente, como esse conjunto de elementos contribui para a reflexão sobre a produção dessa política curricular no âmbito do Curso Normal. Uma de suas conclusões é:

Como podemos ver, o currículo mínimo está submetido a mecanismos que buscam controlar o seu cumprimento pelos professores e que reforçam a sua concepção como guia para a prática. Todas essas estratégias parecem contribuir para a reconstrução da atividade docente, tentando transformar os professores em técnicos de sala de aula que implementam e avaliam resultados de um currículo que foi produzido em outro contexto e sobre o qual não podem interferir. A autonomia docente pode se enfraquecer no contexto em que o currículo é significado como um guia que orienta o professor sobre aquilo que deve ensinar, estabelecendo uma fronteira entre o especialista que elabora o currículo e o professor que o executa (GAMA, 2017, p. 103).

Antunes (2013) aborda a profissionalidade docente em uma escola filantrópica, ligada a uma rede de escolas privadas, que trabalha pelo método apostilado. Chega à conclusão de que

fundada em uma perspectiva bastante técnica do ensino e em uma ideologia educacional voltada muito mais para uma lógica performativa do que propriamente para o processo de ensino e aprendizagem, a escola deixa pouca (senão nula) margem de autonomia para que as professoras possam coletivamente construir conhecimentos e desenvolver sua profissionalidade através de uma cultura profissional entre o corpo docente da instituição. São conclusões do estudo também a grande desmotivação, o mal-estar e a rotatividade dos professores, além de um processo de tecnização do trabalho docente provocando, em geral, o isolamento dos professores e dificultando a construção de uma cultura profissional colaborativa (p. 131).

E finaliza apontando que é necessário nos preocuparmos com os sistemas de ensino que emergem com ideologias educacionais travestidas de uma qualidade educacional, pois essa forma de pensar a escola que está surgindo tenta tomar dos docentes algo que demandou bastante luta para ser construído, o seu estatuto profissional e sua autonomia.

A pesquisa de Moraes (2014) investiga como professores de História da rede municipal do Rio de Janeiro reinterpretam a política curricular (entendida como orientações e cadernos pedagógicos) em vista da sua autonomia docente e do contexto de sua escola. Trata-se de um estudo qualitativo, utilizando entrevistas que foram realizadas, em sua maioria, durante a greve dos professores ocorrida no ano de 2013, sendo essa mobilização fundamental para perceber como a política educacional é reinterpretada pelos sujeitos da pesquisa. As conclusões revelam que a aplicação das orientações e dos cadernos pedagógicos não segue um padrão. Os professores fazem adaptações, tendo em vista tornar o conhecimento histórico significativo aos estudantes, as condições materiais e o contexto sociocultural da escola em que atuam. Outro

aspecto a ressaltar diz respeito à atuação da gestão, que interfere na política reduzindo ou ampliando a margem de autonomia dos professores quanto à seleção e a aplicação de materiais didáticos, pois a questão da aprovação dos alunos é supervalorizada por causa da política de metas e bonificação das escolas.

Dias (2017) realizou um estudo que problematiza como as políticas públicas educacionais paulistas têm se relacionado com a autonomia docente no processo de planejamento. Para tal, foi dado destaque ao Programa São Paulo faz Escola, que tem sido responsável pela disponibilização de um currículo básico e de material de apoio para toda a rede estadual de ensino público paulista desde 2008. Para a autora, o conceito de autonomia é entendido “como um fator que excede a liberdade do professor sobre o planejamento pedagógico e execução de suas práticas educativas, ultrapassando a responsabilidade que o professor toma para si sobre o processo de ensino aprendizagem e atingindo o caráter de trabalho coletivo” (p. 24). Além disso, compreende a forma como o conceito de autonomia transita pelos diferentes períodos históricos:

A partir da década de 1990, termos como “autonomia da escola”, “descentralização de responsabilidades”, “terceirização de serviços” têm se tornado cada vez mais presente nos discursos políticos educacionais. Com a globalização, a reestruturação produtiva, e o pensamento da “nova Terceira Via”, a função do Estado passou a ser repensada (p. 56).

A análise do seu estudo deu-se em três escolas. As investigações construídas permitiram inferir que o discurso de flexibilidade e de autonomia tem contribuído com uma desresponsabilização do Estado e a responsabilização dos docentes; a divisão dos docentes em categorias tem fragilizado a luta por melhoras nas condições de trabalho dos professores; os docentes não têm participado significativamente do processo de construção das políticas educacionais estaduais; e as condições estruturais da rede de ensino paulista têm dificultado o desenvolvimento crítico do processo de planejamento docente.

Em relação especificamente à autonomia docente predominante nas escolas analisadas, a autora constata uma liberdade na escolha de métodos, e não na participação ativa e comprometida com a emancipação (autonomia no sentido emancipatório). Exatamente pelo fato de a autonomia docente possuir um sentido emancipatório, que por não se tratar de um elemento isolado só pode ser promovida por meio do diálogo entre os pares e da inclusão dos docentes no processo de tomada de decisões, isso não ocorre no programa estudado.

Outro estudo que aborda a questão da cultura da performatividade é o trabalho de Martins (2018), que fez a análise do Programa Nova EJA, da Secretaria de Estado de Educação

do Rio de Janeiro, a partir do Material do Professor de Biologia, com o intuito de compreender a relação entre este e as possibilidades de liberdade/autonomia e/ou cerceamento/subalternização do trabalho docente. A partir do Manual da Nova EJA, a autora encontra elementos que parecem indicar que a política se direciona para a cultura da performatividade, elementos estes que priorizam o estabelecimento de sistemas de avaliação; planos de metas para as escolas; programa de formação de professores com foco na educação a distância, articulado com novas tecnologias (mídias) e projeto de reforma, visando uma organização curricular central, terceirização da administração política e pedagógica, intensificação e regulação do trabalho do professor. Complementa, dizendo que essa forma de organização do material sugere que o Programa tem uma visão de professor incapaz ou, no mínimo, com dificuldades de desenvolver as atividades por conta própria. Por fim, entende que se apresenta uma tendência de cercear a autonomia do professor, interferindo assim na criação do seu trabalho, caracterizando um processo de subalternização, levando o profissional à intensificação do trabalho.

No estudo de Gomes (2016), a autora buscou apreender e analisar a percepção de docentes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH) sobre as implicações do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental da prefeitura (Avalia-BH) no trabalho dos professores e na sua autonomia.

A investigação teve um estudo bibliográfico, pesquisa documental e pesquisa de campo. Foram observadas duas escolas e realizadas entrevistas com seis professores, um diretor, um vice-diretor e um dirigente sindical. Na análise dos dados coletados, verificou-se a atribuição de, pelo menos, três sentidos à expressão autonomia docente: como liberdade que se exerce dentro de certos limites, como não-intromissão no trabalho em sala de aula e como competência profissional.

Segundo a autora, a visão dos entrevistados sinaliza a autonomia docente como liberdade de ação dentro de certos limites impostos pela gestão, pela legislação, pelas prescrições curriculares nacionais e municipais e pelo compromisso com a aprendizagem dos conteúdos avaliados nas provas externas. Por fim, a autora entende que as políticas de avaliação externa representam apenas um dos muitos mecanismos que compõem um amplo processo de transformação da educação em âmbito mundial, rumo à privatização e à apropriação do fundo público pelos setores privatistas. Um processo que coloca os direitos sociais em questão e, no seu rastro, o direito dos trabalhadores dos serviços públicos.

O trabalho de Janke (2018) teve como objetivo geral compreender as implicações acerca

da implantação de Sistema de Ensino (SE), enquanto material estruturado, para a organização do trabalho pedagógico em escolas da Rede Pública de um município da Região Celeiro (RS). Para alcançar os objetivos propostos pelo estudo, utilizou a abordagem metodológica histórico-crítica, o método do materialismo histórico e o desenho da pesquisa realizado por estudos documental, bibliográfico e de campo. Como procedimento de análise, utilizou-se da análise de conteúdo.

Segundo a autora, a adoção de SE na Rede Pública vem crescendo significativamente no país, decorrente dos processos históricos relacionados às crises vivenciadas pelo Estado. Na visão da autora, o material oferecido pelos SE pode se constituir em um redutor da autonomia docente e um condutor da padronização pedagógica, resultando na sobreposição do privado com relação ao público, pois não oferece total autonomia para o professor planejar de acordo com a necessidade da turma. O uso do material acarreta também a realização de avaliações também padronizadas. Seus resultados são lançados em sistema próprio da empresa contratada, logo, os conteúdos das avaliações são elaborados a partir dos materiais do SE adotado.

Uma das conclusões da autora é que

[...] o trabalho com SE na Rede Pública, como mencionado no referencial teórico desta pesquisa, está se expandindo cada vez mais. Os gestores públicos na tentativa de qualificar a educação e atender a demanda imposta pelas exigências das avaliações externas buscam apoio com instituições privadas, estabelecendo parcerias. Muitas destas instituições privadas, observando a vulnerabilidade educacional dos municípios, planejam suas ações com vistas à lucratividade, lançando propostas de trabalho a serem desenvolvidas com materiais pedagógicos prontos, os quais devem ser seguidos integral ou parcialmente [...] (p. 101).

O estudo de Arruda (2018), partindo da análise do projeto de hegemonia neoliberal no âmbito nacional e suas interferências no contexto da rede pública municipal do Rio de Janeiro, buscou identificar de que forma a autonomia docente é afetada diante dos mecanismos de controle impostos pela rede municipal do Rio de Janeiro. O estudo foi realizado por meio de análise documental e revisão bibliográfica, priorizando a abordagem qualitativa e entrevistas semiestruturadas com professores de duas escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro. Além do conceito de autonomia docente, a cultura da performatividade adquire centralidade na sua análise. Segundo a autora, a pesquisa mostra que os docentes têm sua autonomia comprometida quando executam tarefas construídas por elementos externos ao cotidiano escolar, que valorizam a cultura do desempenho, usando ferramentas que visam o controle do

trabalho docente. Há, também, evidências apontadas pela pesquisa de que os cadernos pedagógicos, implementados pela rede municipal do Rio de Janeiro, fazem parte de um pacote que direciona e controla o trabalho docente. Por fim, a autora traz uma reflexão importante sobre a necessidade de valorizar o protagonismo docente como forma de fortalecer a autonomia:

É preciso resguardar o protagonismo docente, mostrando que a autonomia não é uma livre demanda, mas um fator intrínseco à carreira docente. As escolas já trabalham com currículo oficial, logo não precisam que determinem os conteúdos, pois seus profissionais conhecem seu cotidiano, têm seus norteadores configurados oficialmente, que, no caso da prefeitura, são as orientações curriculares. A defesa da escola pública está acima de qualquer ideologia, sendo necessário defender também aqueles que estão à frente do processo de ensino, os professores. Quando pensamos na autonomia docente, pensamos que o respeito às escolhas desse professor pode ser um facilitador para a aprendizagem do aluno (p. 79).

O estudo de Rodrigues (2018) buscou identificar e analisar as repercussões das políticas gerenciais e de responsabilização no trabalho docente de professores do Ensino Médio da rede estadual de Campinas (SP). Foram considerados na análise os seguintes programas da SEE/SP: Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (Saresp); Projeto São Paulo faz escola (SPfe); Programa de Qualidade da Educação (PQE): Idesp; Bonificação por Resultados (BR); Programa de Valorização pelo Mérito, e Educação – Compromisso de São Paulo. Como opção metodológica, foram observadas quatro escolas e entrevistados 18 profissionais, entre os quais, quatro diretores, quatro professores coordenadores pedagógicos, seis professores de língua portuguesa e quatro de matemática. No que concerne à questão da autonomia, o autor entende que as políticas analisadas têm impacto nesse quesito.

As políticas pesquisadas buscam eliminar, parcialmente, o trabalho autônomo e criativo que apresente potencialidade em se dissociar das prescrições da política. Afirma-se como “parcial”, na medida em que os dados indicam que a criatividade e certa autonomia relativa dos professores são bem-vindos, desde que sejam consideradas as habilidades e competências previstas no currículo como critérios norteadores de suas ações. (p. 254)

Em outro trecho, sintetiza as políticas adotadas:

A análise das quatro escolas, orientada pelos pressupostos teóricos utilizados, induz a crença de que as ações da SEE operam a lógica do gerenciamento do precário. Em outras palavras, são observadas ações racionalizantes, cujo objetivo se volta para um linear e hierárquico controle do centro para as pontas, fazendo uso de múltiplas estratégias aglutinadas na noção de gerencialismo pedagógico, ou seja, a intersecção entre pressupostos gerenciais e pedagógicos. As ações perseguem a diminuição da margem de autonomia,

acentuando a divisão entre concepção e execução, buscando subordinar o processo educacional a uma perspectiva racional, pragmática, neotecnista (p. 324).

Ao mesmo tempo, entretanto, evidencia que há resistência por parte do professorado. Pois na medida em que um currículo prescrito busca eliminar a autonomia docente, impedindo que o professor crie um planejamento original e autêntico, os professores o recusaram e mantiveram seus projetos.

O estudo de Henrique (2016) versa sobre os desafios de educar em áreas de conflito na cidade do Rio de Janeiro. Abordou um programa específico, denominado “Escolas do amanhã”, implantado na Rede Municipal daquela cidade desde 2009. Através de pesquisa bibliográfica e documental, além de trabalho de campo por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas com professores, oficinairos e gestores de duas Escolas do Amanhã, o autor aponta que as Escolas do Amanhã, na vasta maioria, estão, por um lado, articuladas às Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), um dos programas de maior visibilidade da política de segurança pública realizada no Brasil nas últimas décadas, introduzida no Rio de Janeiro no final de 2008, com o objetivo declarado de retomar os territórios dominados pela criminalidade e, assim, contribuir para reduzir a evasão escolar nas áreas de conflito. Por outro, tais escolas são alvo de vários projetos, por meio de parcerias, que o corpo docente não elabora, mas deve executar. Assim, tais projetos, a um só tempo, mesclam o espaço público e o privado e comprometem a autonomia docente, secundarizando seu papel.

[...] Em nome de uma suposta melhoria para o aprendizado dos alunos, as Escolas do Amanhã são contempladas com parceiros como o Sangari, a Fundação Roberto Marinho, Unibanco, que chegam às escolas como salvadores dos problemas educacionais, mas que, na prática, retiram a autonomia pedagógica do professor. Tais projetos se impõem de forma autoritária tornando o docente um mero executor. Como resultado, a atuação do professor é secundarizada, fato que se traduz no desânimo e na baixa autoestima, revelada no trabalho de campo com afirmações do tipo: “eu pensei que pudesse opinar”, “eu não sei quem gerou ou matou o projeto”, “o professor nunca sabe de nada”. (HENRIQUE, 2016, p. 118)

O estudo de Dias (2014) busca verificar como as avaliações de desempenho discente refletem no trabalho dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas

da rede pública de educação de Araguari, Minas Gerais. Além disso, busca compreender a percepção dos trabalhadores docentes dessas escolas sobre essas avaliações externas que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Parte do entendimento de que o Estado atual, seguindo a lógica do mercado, busca o controle dos resultados e reproduz o preceito da organização neoliberal que prevalece no atual cenário político, econômico e social. E nesse contexto, sugere que há uma consequente perda de autonomia em diversos momentos do trabalho docente, que acaba se direcionando apenas a questões técnicas:

[...] a preocupação passa a estar voltada para a autonomia que, aos poucos, vem sendo retirada dos professores: autonomia para decidir sobre seu próprio trabalho; sobre sua realidade e suas necessidades; autonomia para decidir quando e como fazer; autonomia de controlar o seu tempo de trabalho dentro e fora da sala de aula; autonomia para aceitar ou não os programas que chegam prontos às escolas, autonomia para refutar determinações externas que podem contribuir de forma negativa para a realidade escolar, etc. (p. 86-87).

E conclui que os programas avaliativos impostos acabam criando uma autonomia “condicionada, vigiada e controlada”.

O estudo de Menezes (2015), trata de um projeto desenvolvido no âmbito do programa Observatório da Educação (OBEDUC / CAPES), no qual participaram professores da rede pública da Educação Básica do Estado de Sergipe, tendo como objetivo principal de desenvolver instrumentos para avaliação de alunos do ensino fundamental. A autora buscou compreender se o fato de professores continuarem seus estudos por meio da participação em pesquisas financiadas pelo OBEDUC contribui para o seu processo de formação para a docência, bem como para pesquisa. A partir de sua pesquisa, a autora compreende que o projeto explicita um conjunto de contribuições, dentre eles, uma maior autonomia por parte dos docentes, na medida em que estes conseguem refletir e avaliar melhor a sua própria prática. Nesse sentido, defende que os sistemas de ensino precisam dialogar mais com os docentes, pois estes têm uma visão mais aprofundada da realidade escolar, e a autonomia docente não pode ser desconsiderada.

O estudo de Pereira (2014) versa sobre a influência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na prática de professores de química de três escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. De acordo com o achado do estudo, o Enem e todas as perspectivas que o envolvem não interferiram diretamente na prática diária dos professores entrevistados. Isso porque, como eles lecionam em instituições conceituadas e que prezam pela autonomia docente, esses professores já

vinham praticando as competências e habilidades sugeridas pelo Enem. Ainda evidencia que os professores estabelecem um vínculo de trabalho com essas escolas que perpassa sentimentos como respeito, orgulho e satisfação. Segundo a autora, “a autonomia dada ao professor em sala de aula, a estrutura diferenciada se compararmos a outras escolas públicas foram pontos destacados nas entrevistas que junto aos sentimentos percebidos possivelmente são traduzidos e refletidos em suas práticas” (p.92).

O estudo de Martins (2015) tem como objeto de estudo a avaliação oficial bimestral da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) – Saerjinho, e por objetivo principal a análise das articulações discursivas produzidas por docentes da Educação Básica da disciplina História e pelos gestores educacionais do governo fluminense para fixar sentidos de avaliação e de conhecimento histórico escolar nesse instrumento avaliativo. Através de entrevista com docentes, o estudo aponta que o “Saerjinho” é uma avaliação externa sem caráter diagnóstico, e que, por isso, não ganha consideração por parte dos docentes:

Os argumentos mais mobilizados pelos professores de História para deslegitimar o Saerjinho foram: o sentido de avaliação externa que produziria efeitos sobre a subjetividade docente em relação à autonomia; a padronização, entendida como impossibilidade de contemplação de demandas de diferença; o vínculo desta avaliação com políticas de responsabilização marcadas pela remuneração variável, visto como injusto sob a alegação de que o estado não cumpre com o seu papel de provedor de condições estruturais adequadas; a ausência de caráter diagnóstico, dada a periodicidade com que é aplicada e o atrelamento com a política de responsabilização; e a ausência de representação docente significativa no processo de elaboração de políticas educacionais (MARTINS, 2015, p.143).

A dissertação de Nogueira (2018) tem como objeto de estudo a avaliação em larga escala do governo federal denominada ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e a municipal denominada AMA (Avaliação Macaense de Alfabetização) e por objetivo principal a análise dos sentidos de avaliação produzidos por docentes de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental no município de Macaé/Estado do Rio de Janeiro. A autora chama a atenção para o processo de esvaziamento da autonomia escolar diante do destaque que as provas em larga escala estandardizadas têm assumido no cotidiano escolar, a partir da intensificação da avaliação como sinônimo de qualidade, bem como a responsabilização docente pelos resultados obtidos.

A avaliação sistemática das escolas por órgãos externos tem suscitado críticas e discussões acerca das suas consequências sobre o trabalho docente, como a perda da autonomia do grupo profissional. A padronização e a rotinização das

atividades levadas a termo com o objetivo de atingir as metas para a aprendizagem estabelecidas para a escola intensificam o trabalho docente e as exigências do Estado regulador conferem aos exames confiabilidade, legitimidade e fidedignidade técnica para definir se o (a) aluno (a) aprendeu ou não, se a escola é de qualidade ou não, se o responsável é o (a) professor (a) ou não. (NOGUEIRA, 2018, p. 112)

Nesse sentido, entende que a autonomia é um ponto central de disputa, pois ao mesmo tempo as provas padronizadas diminuem a autonomia docente para produzir sentidos de docência, resistência, legitimidade e recontextualização de políticas educacionais do governo federal.

A dissertação de Castro (2014) buscou compreender como o Programa Educacional do Governo do Estado do Rio de Janeiro, proposto pelo Decreto nº 42.837/2011, interferiu na organização do trabalho docente. A implementação dessa proposta suscitou na autora questionamentos sobre as condições de trabalho dos docentes e a autonomia do professor diante das imposições da proposta. De acordo com o estudo, há uma crescente perda de autonomia dos docentes da referida rede, que se veem impelidos a construir sua prática a partir de conteúdos pré-definidos, nos quais os estudantes seriam avaliados bimestralmente e os professores poderiam receber bonificações por desempenho. Avalia que há um processo de responsabilização docente por resultados.

Ao associar remuneração e desempenho parece ficar subentendido que os professores são possuidores de todos os meios e condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, mas não o fazem por falta de incentivo. A questão da eficiência está ligada a fatores gerenciais. (CASTRO, 2014, p. 99).

Apesar disso, conclui que os professores elaboram estratégias de resistência como forma de garantir sua autonomia e, por isso, as políticas de controle não conseguem se constituir plenamente.

O estudo de Lopes (2015) teve como objetivo analisar como o “Programa Alfabetização na Idade Certa” e sua proposta teórico-metodológica influencia na atuação docente de professoras de duas escolas do município de Limoeiro do Norte, Ceará.

Apesar de ser visto como positivo para a aprendizagem dos educandos, os achados do estudo apontam sobrecarga no trabalho docente pelo excesso de atividades. Além disso, a rotina do Programa é rígida e inflexível, fazendo com que o professor tenha sua autonomia didática comprometida, sendo muitas vezes um mero executor de uma dada técnica, pois precisa se

adequar ao perfil profissional que o Programa necessita.

A partir dessa revisão, percebo que há um entrelaçamento dos estudos. O debate sobre a conceituação de autonomia ganha corpo nos estudos mencionados, pelo fato de o termo carregar uma condição polissêmica. Assim, na medida em que a ciência debate o conceito de autonomia, são essas conceituações que servirão de base para como o tema aparecerá nas legislações educacionais, como podemos ver também nos estudos citados.

Ao tomar corpo no âmbito da legislação educacional, o tema da autonomia, como vimos, surge como elemento importante na formação do professorado que, por sua vez, acaba balizando as políticas públicas e os programas governamentais e tem impacto direto naquilo que o professorado faz nas escolas. Entretanto, me parece que um mote importante emergido dessa revisão realizada diz respeito a como as políticas públicas, principalmente as de cunho neoliberal, vêm afetando diretamente a autonomia docente. Mesmo que tal revisão tenha sido breve e limitada (por limitações do próprio pesquisador), é possível compreender que o tema da autonomia docente tem sido um debate importante na comunidade acadêmica. Desse quadro, passo agora a compreender como a autonomia docente e as políticas neoliberais permeiam a área de conhecimento específico da Educação Física.

4.3 NEOLIBERALISMO E AUTONOMIA DOCENTE: SITUANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA

Partindo do pressuposto de que um dos pilares do neoliberalismo é a mercadorização de todas as esferas da vida, não é de se estranhar que tal ideia seja disseminada no âmbito educacional, tanto como forma político-econômica de gerenciar a educação como o que dela se espera como razão de ser e seu papel no mundo. Por isso, o impacto do neoliberalismo na educação vai além de um simples processo de desresponsabilização por parte do Estado em financiar a educação para a população. Atinge, principalmente, os meios e os fins da educação no contexto de mundialização do capital e, via de regra, está alinhado com o modo de produção vigente. Por isso, parto da indissociabilidade do mundo do trabalho com os processos educacionais, mais especificamente com o processo básico de escolarização.

Como sustenta Mézáros (2007), é preciso considerar esses movimentos dentro de uma lógica “incorrigível” do capital, e se quisermos pensar em uma mudança significativa da educação, precisamos também compreender que se faz necessária uma mudança também na forma como a sociedade hoje está organizada. Para o autor, se não pensarmos nesse rompimento com o modo de produção hegemônico, todos os esforços em nome de uma melhor educação, mesmo os mais avançados, estarão limitados a tentar corrigir as falhas da ordem estabelecida, ou seja, tentar remediar os piores efeitos que a lógica do capital tem inserido nos processos educacionais.

Segundo o autor,

limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2007, p.198, grifos do autor).

Assim, o autor aponta que o capital tem impactado de forma intensa no campo da educação ao longo de seu desenvolvimento. O que tem mudado, de fato, são apenas as *modalidades* de imposição de sua lógica. Em decorrência das diferentes circunstâncias que o capital tem se apresentado, os efeitos na educação mostram-se relacionados com esses fatos. Dialogando nesse sentido, Laval (2004) compreende que a lógica do neoliberalismo nada mais é do que o espírito do capitalismo se moldando para o tempo presente na escola. Essas novas transformações são na verdade a atualização de uma fase mais madura da sociedade de mercado.

Algumas dessas relações que merecem destaque são: a padronização de objetivos e controle, descentralização, produtividade e a pretensão de elevar a qualidade da força de trabalho sem aumentar despesas públicas. Assim, a escola do período neoliberal tende a se dirigir dentro de uma lógica de mercado, com base nos modelos de gestão das empresas, principalmente em nome de uma melhor “eficácia”, visto que o modelo de gestão do Estado é taxado de burocrático e ineficiente.

A autonomia na educação precisa ser entendida a partir do contexto da sociedade capitalista no qual alguns conceitos importantes originários das teorias críticas da educação são apropriados pela lógica mercantilista, a fim de criar um ambiente ideológico favorável à

implementação de medidas cada vez mais voltadas para a ótica neoliberal. Barbosa (2015) sugere que estamos vivendo um período em que a educação se encontra em “núpcias com a normatividade da autonomização”, na qual o que vigora é a centralidade do *indivíduo* no processo educativo, fundamentada em uma ideologia da privatização, segundo a qual “é pura perda de tempo preocupar-se com a sociedade, com o bem comum, pois essa preocupação é irrelevante para a felicidade individual e para o êxito na vida” (p. 998). Tal apelo à autonomia,

[...] tem vindo a incitar a uma vida intelectual própria, a uma vida com critério independente, segura de si e capaz de governar a si mesma, de dar a lei a si mesma e de afirmar-se, com originalidade, no universo incerto e mutável das conjunturas fluídas da atualidade. Sendo certo que podemos ouvir essa interessante voz e nela rever todo um passado de lutas sociais pela dignificação do ser humano, também poderemos ouvir, provavelmente sem surpresas e estremecimentos, **a cantilena neoliberal e neoconservadora do “sê autónomo” e “sê independente”, e, portanto, de todo um discurso que se quer apoderar da linguagem ou do vocabulário da autonomia para não só arregimentar os indivíduos à lógica da exclusiva responsabilidade pessoal por tudo o que lhes acontece na vida**, como também para melhor os adaptar, segundo uma nova ortopedia pedagógica chamada “autonomização”, às exigências e às contingências da novíssima economia [...] (p. 997, grifo meu).

Dentro das exigências da sociedade neoliberal, com a transposição da lógica de mercado para a escola, o conceito de autonomia sugere, na verdade, maior responsabilização dos envolvidos visando maior eficiência na produção da sua mercadoria, nesse caso, a força de trabalho, como aponta Frizzo (2012).

Essa suposta autonomia, na realidade, diz respeito ao processo de flexibilização da organização do trabalho em que o professorado deve realizar diferentes tarefas que antes não era responsável por sua execução, aparentemente se tem a impressão que o professorado tem maior domínio sobre seu trabalho pois é ele quem tem algum poder decisório, pelo menos, em suas aulas. (p.132)

A autonomia da escola apresenta-se com um claro limite que lhe é imposto pelas condições materiais que encontra na sociedade atual. Principalmente porque o entendimento acerca do tema carece de aprofundamento dentro das próprias instituições de ensino. O que podemos refletir é que é bem possível que tal visão sobre a autonomia esteja restrita ao que acontece dentro da sala de aula exatamente pelo fato de a estrutura escolar não permitir ao professorado ter tal compreensão. Frizzo (2012) questiona se é possível uma autonomia

institucional ou pedagógica, se as políticas educacionais são elaboradas externamente à participação do professorado ou alunado.

O que dizer então da autonomia do alunado em relação à organização do trabalho pedagógico, ao seu processo de formação? Se nem mesmo processos decisórios democráticos estão sendo garantido à comunidade escolar, que forma de autonomia é possível quando o alunado não participa das deliberações a respeito do seu próprio aprendizado, do seu próprio futuro? De que maneira a escola capitalista vai conseguir formar sujeitos autônomos, críticos, conscientes e que possam exercer sua cidadania, como ela se propõe na definição de seus objetivos, se nem mesmo é levado em consideração o que os sujeitos pensam? (p.136)

Ao pensarmos o papel da Educação Física no espaço escolar, enquanto elemento da cultura humana, vemos que ela está inserida no contexto socioeconômico e do modo de produção vigente. Ghiraldelli Jr. (1991) traz em sua obra muitos apontamentos sobre as tendências que consolidaram o campo da Educação Física ao longo do século XX, e todas elas baseiam-se nas concepções políticas de cada época. A primeira delas é a tendência higienista, fortemente disseminada até a década de 1930 e inspirada principalmente pelos pensamentos liberais do início do século. Trata da manutenção da higiene do corpo através da atividade física. Bastante identificada com a medicina, essa tendência encara a educação física essencialmente no seu aspecto biológico, praticada por meio de métodos que, apesar da pretensão de atender ao ser humano como um todo, conferem à prática de exercícios físicos um caráter anatomofisiológico (OLIVEIRA, 2001).

Entre a década de 1930 e meados da década de 1940, temos a ascensão da chamada tendência militarista. Ghiraldelli Jr. chama a atenção para não confundirmos militarista com militar. E essa observação é pertinente. A educação física militarista pressupõe muito mais do que uma prática militar de atividades físicas. Ela pressupõe a transferência da pedagogia do exército para o âmbito da educação física escolar, que busca acima de tudo um comportamento padrão para a sociedade, um doutrinamento da juventude, para que esta estivesse pronta para defender a nação caso fosse preciso. E a educação física cumpre um papel fundamental nesse processo de doutrinamento, sendo até hoje presente a influência que essa tendência teve na educação física brasileira.

No período pós-guerra (1945-1964), ganha força a chamada Educação Física pedagógica que, segundo Ghiraldelli Jr (1991), é fortemente influenciada pelas teorias da

chamada “Escola Nova”. Apesar de ser um avanço em relação à Educação Física militarista, não existe na prática um abandono total desse tipo de organização didática. Entretanto, essa nova concepção incumbe à educação física responsabilidades educativas que não seriam possíveis de incumbência a outras disciplinas.

As fanfarras da escola, os jogos intra e inter-escolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, tudo isso passa a ser incumbência do professor de Educação Física. Este elemento, abnegadamente, deve, além das aulas, cumprir sua função de “educador” e até mesmo de “líder” da comunidade. A Educação Física, acima das “querelas políticas”, é capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão. (p.29)

Assim, a Educação Física pedagógicista segue a básica premissa da educação liberal, que é a formação de um cidadão, ideia que se consolida com a ascensão da Educação Física Competitivista. Essa tendência surge entre as décadas de 1960 e 1970, em plena ascensão do regime militar brasileiro: o apelo governamental ao esporte, à busca de recordes e à “fabricação” de ídolos esportivos, o culto ao “atleta-herói”, aquele que pode superar as dificuldades individuais e chegar ao alto do pódio, aquele que pode, através de muito esforço, conquistar seu lugar ao sol.

Todas essas são características marcantes dessa tendência que, juntamente com aspectos relacionados às tendências higienista, militarista e pedagógicista, se consolidam-se como paradigmas importantes da Educação Física até meados dos anos 1980, quando as mudanças estruturais do mundo do trabalho com o advento das políticas neoliberais começam a influenciar o campo de trabalho da Educação Física escolar ou não, bem como a produção acadêmica da área.

De acordo com Bracht e colaboradores (2011), a produção acerca da Educação Física Escolar nos principais periódicos da área durante a década de 1980 era orientada predominantemente pelo pensamento marxista. As principais problematizações giravam em torno da crítica ao esporte alienante, do lugar da Educação Física na escola e do seu papel social, bem como da função da Educação Física no mundo do trabalho capitalista. Corroborando essa ideia, Taffarel (2007) salienta que a herança tecnicista e positivista começa a ser questionada radicalmente na década de 1980, sendo necessário romper, no âmbito da formação do profissional e nas intervenções sociopedagógicas, com as origens dessas perspectivas que serviam de referência para a formação acadêmica no Brasil.

No âmbito do campo de atuação do professor de Educação Física, de acordo com Nozaki (2015), a desobrigação do Estado com a gerência das conquistas sociais proliferou os serviços

privados no setor da saúde, como, por exemplo, as academias de ginástica. Somando-se à tradição esportiva e ao lazer, o autor aponta esse movimento como uma ampliação do campo de atuação do professor de Educação Física, até então concentrado basicamente no campo escolar.

Mas essa ampliação do campo foi acompanhada pelas mudanças estruturais do capitalismo, a partir da reestruturação produtiva. O aumento das possibilidades de atuação do professor de Educação Física andou junto com o aumento da informalidade, das terceirizações, da diminuição dos direitos trabalhistas, da necessidade de os professores trabalharem em mais de um local de trabalho devido aos baixos salários recebidos em locais não-escolares.

Em análise anterior, Nozaki (2008) aponta que, a partir da ideia de formação humana dominante, é possível dizer que a Educação Física cumpria seu papel dentro dessa lógica, e por isso era valorizada no contexto de formação de um corpo disciplinado para obedecer a uma determinada lógica do mercado de trabalho, fundamental no período do fordismo. Entretanto, considerando que tal característica não é mais central para a demanda de formação do trabalhador no âmbito do trabalho flexível do tipo toyotista, a Educação Física, enquanto área de conhecimento escolar, perde o seu valor, já que sua formação não atua para a formação de competências, tão cara para a educação sob a ótica neoliberal. Acaba secundarizada, em detrimento de outras disciplinas escolares.

Isso pode ser evidenciado, por exemplo, nas medidas adotadas em algumas redes de ensino de disponibilizar a Educação Física no contraturno escolar, substituí-la pela prática de apenas uma única modalidade ou, como o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, que no ano de 2016 acabou com a equidade epistemológica das disciplinas nos anos finais do ensino fundamental, reduzindo o número de aulas de Educação Física e Arte-Educação. Conforme Both (2011), ao passo que existe uma perda da centralidade da Educação Física no projeto dominante nas escolas públicas, ela é utilizada como um diferencial nas escolas particulares. Segundo o autor:

Do ponto de vista da atração de alunos e da prática de atividades físicas, possivelmente essas características das escolas particulares consigam grandes êxitos. No entanto, se analisarmos do ponto de vista pedagógico, essas vivências são práticas desportivas, realizadas através de projetos desvinculadas de um projeto de formação, ou seja, não se considera a importância da disciplina Educação Física, como uma particularidade da cultura humana que deve ser apropriada pelos estudantes através dos diversos conteúdos que trata (p.52).

Como sintetiza Nozaki (2008), o reordenamento do trabalho do professor de educação física, portanto, obedeceu a um duplo movimento:

Por um lado, houve a desvalorização do magistério, de forma geral, acompanhando os ajustes estruturais do neoliberalismo e, no interior dessa desvalorização, a secundarização da educação física, em particular, ocasionada através das demandas da formação do trabalhador de novo tipo. Por outro lado, baseada na noção do empreendedorismo, o trabalhador da educação física foi, aos poucos, vislumbrando a possibilidade de atuação no campo das práticas corporais dos meios não-escolares, caracterizados pela precarização do trabalho enquanto fenômeno de gerência da crise do capital (NOZAKI, 2008, p.1).

Mas o reordenamento do mundo do trabalho faz com que se amplie também no âmbito escolar o processo denominado de *proletarização docente* que, para Contreras (2002), é o aprofundamento das relações capitalistas de trabalho no trabalho docente, resultando numa crescente perda de autonomia e do sentido do seu trabalho. Em trabalho anterior (BERNARDI e MOLINA NETO, 2016), salientamos que há um processo de proletarização docente em curso também para os docentes de Educação Física, materializado em situações como a divisão do trabalho cada vez maior em especialidades, a precarização das condições de trabalho e a intensificação do trabalho docente pela crescente burocratização da escola, e caracterizado pelo aprofundamento da alienação do trabalho, tendo em vista que cada vez mais o docente têm alijada a possibilidade de concepção do trabalho pedagógico. Condições que muitas vezes levam os professores a um isolamento profissional, elemento que dificulta a organização coletiva por parte dos professores, que ainda procuram encontrar formas de resistência para superarem tais dificuldades.

Na tentativa de fugir da proletarização, ganha força o discurso do *profissionalismo*, o qual, segundo Contreras (2002), é uma tentativa de busca de *status* e dignificação, um reconhecimento social do seu trabalho, buscando comparações geralmente com profissões reconhecidas como tal. Entretanto, como sugere o autor, a retórica do profissionalismo cria uma ambiguidade, na qual os docentes acabam por “serem usados” pelo Estado em épocas de reformas, nas quais precisam da colaboração do professor para melhorar a qualidade do seu trabalho e, por isso, devem fazer um esforço para alcançar tais objetivos, assim tendo uma postura profissional. A narrativa da profissionalização favorece a adoção de políticas educacionais baseadas em metas, inserindo no ambiente escolar a meritocracia como forma de “motivar” os docentes.

O discurso do profissionalismo, juntamente com a reconfiguração do trabalho pela ótica da precarização do trabalho, reordena o campo profissional e possibilitou, por exemplo, após um controverso debate na comunidade da Educação Física durante a década de 1980, a regulamentação da profissão no fim da década de 1990, com a Lei 9696/98. O argumento principal dos defensores da regulamentação baseia-se na ideia de que a área estava dominada por “leigos” e que, portanto, era necessário proteger a sociedade daqueles que exerciam “ilegalmente” a profissão.

Como sinalizam Almeida e colaboradores (2009), a origem das regulamentações das profissões no Brasil remete às décadas de 1940 a 1960, num período em que o Estado ampliava seu controle sobre os trabalhadores e as trabalhadoras. Não à toa, boa parte delas funcionam como autarquias do Estado. No caso da Educação Física, houve tentativas de regulamentar a profissão anteriores à lei de 1998, mas que esbarraram não só na falta de consenso na comunidade, mas em um entendimento de que o professor de Educação Física já estava sob subordinação do então Ministério da Educação e Cultura (MEC), por isso a lei fora vetada pelo então presidente José Sarney (1985-1990). Foi a partir da possibilidade da criação do bacharelado em Educação Física, em 1987, que se abriu maior possibilidade de aprovar a regulamentação, tendo em vista que o egresso dessa modalidade não estaria regulado pelo MEC.

Com a aprovação da Lei 9696/98, delimita-se então um campo específico de atuação do denominado “profissional”:

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do esporte (BRASIL, 1998).

Para Almeida e colaboradores (2009), o objetivo central dos defensores da regulamentação era:

[...] formar uma *intelligentsia* perante a sociedade, e às outras profissões já constituídas, endossam a necessidade da criação de um Conselho profissional, junto com um código de ética. Essas iniciativas, dentro da lógica que rege a regulamentação, são essenciais para estabelecer padrões de conduta profissional, assegurar o oferecimento de um serviço de alta qualidade e a projeção de uma imagem profissional. A regulamentação permite que um instituto legal proteja uma

área vulnerável à atuação de indivíduos não profissionais [...] (p. 280-281, grifo dos autores).

O discurso e a legislação baseados na ótica da reserva de mercado endossam uma visão privatista da Educação Física e do trabalho, incluindo a tentativa de apropriação de práticas corporais de outras manifestações como a dança e as artes marciais para o bojo exclusivo da Educação Física. Para Frizzo (2008), a tese da regulamentação só faz sentido no contexto neoliberal, pois a ideia de reserva de mercado por meio de lei não garante direitos no campo do trabalho, apenas coloca os trabalhadores em confronto, uns com os outros.

Além disso, a regulamentação da profissão e o discurso de “proteção à sociedade” dos “leigos” em Educação Física teve impacto na formação profissional, sob a lógica da divisão dos cursos superiores de formação inicial em Educação Física em Licenciatura e Bacharelado, sob forte influência do sistema CONFEF/CREF’s²⁸, instituindo uma lógica de que quem atua nos espaços não-escolares não seria professor, mas sim “profissional”, negando a esses trabalhadores e essas trabalhadoras o acesso ao conhecimento pedagógico estruturante da Educação Física, fragmentando a formação com base em uma falsa dicotomia professor/profissional.

Do ponto de vista do professorado que atua na educação básica, não há argumentos que sustentem a tese de que a regulamentação da profissão trouxe algum benefício. As condições de trabalho do professor e da professora que atuam na escola, sobretudo a pública, são, em alguns casos, degradantes. Parcelamento de salário, sobrecarga de turmas e de alunos/alunas, adoecimento cada vez mais frequente no exercício da docência e abandono precoce da carreira são situações comuns num contexto educacional marcado por políticas públicas neoliberais centradas em números e que, com frequência, estão distantes da realidade social da escola pública brasileira.

As contradições existentes no âmbito da educação, decorrentes de uma maior adoção de políticas neoliberais nos últimos anos, também incidem sobre a Educação Física que, com suas particularidades, está inserida no bojo das transformações do mundo do trabalho sob a ótica da agenda neoliberal – isso precariza as relações de trabalho dos professores que atuam em espaços não-escolares. Nesse sentido, as transformações do mundo do trabalho a partir do processo cada vez maior de aproximação do trabalho com a ótica toyotista não eliminaram as contradições alienantes do trabalho da era fordista-taylorista e ampliaram o processo de precarização,

²⁸ Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

terceirização e diminuíram o acesso de uma parcela significativa da população a direitos trabalhistas historicamente conquistados. Os impactos das políticas públicas neoliberais, como veremos, impõem à educação pública uma visão gerencialista da educação, tendo na lógica empresarial seu modelo intocável de gestão e eficiência. Isso traz consequências para a construção de um trabalho pedagógico compatível com os preceitos da educação pública, afetando a autonomia docente. Isso será discutido no Lado B desta tese, a partir dos elementos já abordados.

LADO B

“A PALO SECO”

*Se você vier me perguntar por onde andei
No tempo em que você sonhava
De olhos abertos, lhe direi
Amigo, eu me desesperava*

*Sei que assim falando pensas
Que esse desespero é moda em 73
Mas ando mesmo descontente
Desesperadamente, eu grito em português*

*Tenho vinte e cinco anos
De sonho e de sangue
E de América do Sul
Por força deste destino
Um tango argentino
Me vai bem melhor que um blues*

*Sei que assim falando pensas
Que esse desespero é moda em 73
E eu quero é que esse canto torto
Feito faca, corte a carne de vocês*

5 “VELHA ROUPA COLORIDA” ou A RMEPOA Revisitada

[...]*Você não sente, não vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança, em breve, vai acontecer
E o que há algum tempo era novo, jovem, hoje é antigo
E precisamos todos rejuvenescer[...]*

O primeiro capítulo analítico desta tese revisita a RMEPOA. Não apenas como um resgate histórico puro e simples, mas por entender que a construção de conceitos sobre o que hoje é vigente como política pública acaba sendo permeado por relações dialéticas a partir de pares, ou seja, novo e velho, bom e ruim, público e privado.

Se hoje a construção política da rede é permeada pela elaboração de decisões por metas, contenção de gastos e efetividade, típicas de uma forma de pensar a escola como se esta fosse uma empresa, por outro lado, temos trabalhadores e trabalhadoras que estão no “chão da escola” enfatizando que as medidas atuais, sejam elas diretivas ou não, não encontram equivalência com a realidade dos locais onde as escolas municipais estão localizadas.

Mas apenas situar o que vem acontecendo nos últimos quatro anos na Rede Municipal não seria suficiente para compreender o porquê de todas essas críticas advindas de uma parcela bastante considerável do professorado. Nesse sentido, pensando a partir da dialética materialista, é preciso compreender as políticas atuais na sua lógica de movimento e de totalidade. As políticas neoliberais do governo de Nelson Marchezan Júnior estão inseridas em um contexto político nacional e internacional de avanço dessas políticas e de avanço desse pensamento na sociedade, o que permitiu que esse projeto pudesse ser escolhido pela população da cidade no ano de 2016.

O confronto de perspectivas políticas apareceu tanto na fala dos colaboradores e das colaboradoras do estudo quanto no questionário realizado com diversos docentes da RMEPOA que, quando indagados sobre as atuais políticas educacionais do município de Porto Alegre, relacionaram o que acontece hoje tendo como parâmetro perspectivas anteriores, tanto no âmbito de políticas educacionais, bem como no âmbito da carreira docente e do funcionalismo público:

*“Falta de conhecimento ou interesse na **trajetória histórica** e pedagógica da rede, não respeitam a gestão democrática das escolas, mudanças impostas de forma autocrática.” (docente 1)*

*“A gestão atual da SMED não dialoga de fato com os servidores, os trata como números e **NÃO respeita a trajetória de trabalho e a história da Rede**, bem como a gestão democrática. Há uma burocratização das funções que dificulta o trabalho pedagógico.” (docente 2)*

*“É péssima por desconsiderar a **trajetória da rede municipal**, desrespeitar a realidade de periferia que as escolas estão situadas, pela destruição da educação popular em POA que já foi referência mundial, por não haver investimento em concursos, RH, estrutura, materiais pedagógicos, formação.” (docente 3)*

*“Não se envolvem, não sabem nada sobre a **história da rede**.” (docente 4)*

*“Um desgoverno que vem destruindo o trabalho educacional que **foi construído na RME há anos**. Lamentável.” (docente 5)*

Esses relatos, oriundos da percepção docente acerca das políticas municipais, sinalizam para a discussão de trajetória das concepções político-educativas que construíram o que hoje é a RMEPOA. A discussão deste capítulo traz à baila os desdobramentos políticos e pedagógicos de diferentes matizes ideológicas que estiveram à frente do poder público municipal nos últimos anos, bem como a forma que essa caminhada é perpassada pelas políticas neoliberais e como a discussão sobre autonomia e autonomia docente perpassa essas diferentes linhas de pensamento. Para tal, busquei fazer um diálogo com a literatura que conta essa trajetória, a partir de documentos oficiais da época, bem como pude ouvir o posicionamento a partir da narrativa de atores que fizeram parte dessa trajetória. Portanto, a análise da caminhada dos diferentes projetos políticos que estiveram à frente da Prefeitura de Porto Alegre nos últimos anos é fundamental para que seja possível compreender os diferentes movimentos que nos trazem a esse contexto político e que ganha forma nas políticas adotadas pela atual gestão da Secretaria de Educação do Município. Apenas compreendendo esses movimentos é que é possível entender os motivos que levam às disputas que tensionam a relação entre professorado e gestão municipal, que nos leva a compreender melhor a discussão da autonomia docente no âmbito das políticas neoliberais.

5.1 RESISTINDO À ESQUERDA: 1989 a 2004

O primeiro recorte temporal que faço é de 1989 até 2004. Esse recorte é definido por dois motivos. O primeiro é pelo fato de ser a primeira gestão que foi regida sob a recém

aprovada Constituição Federal de 1988, que veio a garantir uma série de direitos relativos à educação, elencando novas obrigações a União, Estados e municípios, no que tange à aplicação de recursos, bem como de que forma seriam elencadas as prioridades orçamentárias. O segundo motivo, e central para entendermos os contornos políticos que hoje constituem-se no campo hegemônico, trata da vitória eleitoral do PT e de um conjunto de partidos de esquerda, denominado Frente Popular, em Porto Alegre em 1988.

Nesse ano, é eleito como prefeito da cidade o então deputado federal Olívio Dutra, com 38,90% dos votos²⁹, iniciando um ciclo de quatro mandatos seguidos do PT e dos partidos que compunham a chamada Frente Popular³⁰ no comando da capital gaúcha. Esse período é fundamental para compreender as políticas educacionais do município, pois foram 16 anos à frente da prefeitura, tempo em que um projeto educacional foi discutido e implementado em toda a rede, com tempo suficiente para que fosse possível compreender seus êxitos e fracassos, avanços e limites. E, mesmo depois de tanto tempo da saída do PT do governo municipal, a proposta curricular dos ciclos de formação não fora substituída oficialmente por nenhuma outra, ainda que as gestões seguintes tenham optado por outras estratégias educacionais, políticas e teóricas, que desconstruíram a proposta original.

Do ponto de vista político, os governos do PT em Porto Alegre se consolidaram como uma força contra-hegemônica de esquerda em relação ao que vinha acontecendo no país e no mundo. Contrariando a tendência do que vinha se implementando no âmbito do governo federal, com a ascensão do projeto neoliberal do governo Collor e, posteriormente, do governo FHC, os governos do PT na capital gaúcha faziam parte de uma onda de gestões municipais de cidades importantes do país, com viés fortemente balizado pelas ideias de esquerda e centro-esquerda de defesa e ampliação do serviço público e de um Estado público, e que apostaram na ampliação da participação popular nas decisões da cidade. Um dos grandes exemplos disso é o projeto de política pública mais central e de maior visibilidade nacional e internacional da década de 1990, o Orçamento Participativo (OP).

Em relação ao projeto do PT e da chamada Administração Popular, José Clóvis de Azevedo, Secretário de Educação do município entre 1997 e 2000, defende que, apesar da

²⁹ Esta foi a última eleição em que havia a disputa apenas em um turno.

³⁰ As Frentes Populares são coligações eleitorais compostas por partidos de esquerda, geralmente reunindo comunistas, socialistas e sociais-democratas, como forma de barrar o avanço eleitoral de partidos de centro-direita e direita. No caso das coligações da Frente Popular em Porto Alegre, estas sempre foram encabeçadas pelo PT, e contaram com apoio de diversos partidos nas suas quatro gestões: Partido Comunista Brasileiro (PCB), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Comunista do Brasil (PC do B) e Partido Verde (PV).

hegemonia neoliberal da década de 1990, tanto no contexto nacional quanto internacional, foi possível construir alternativas democráticas de experiências de exercício da democracia participativa (AZEVEDO, 2000). Para ele, houve a inversão do que chamou de “caráter privado do Estado” para um “Estado público”, e cita o OP como sendo um dos instrumentos principais desse processo.

O instrumento mais significativo do processo de democratização e desprivatização do Estado é o Orçamento Participativo - OP -, através do qual a população decide sobre a aplicação de todos os recursos orçamentários da cidade. Todos os investimentos passam pela decisão do Orçamento Participativo, além do exame e aprovação dos demais itens da peça orçamentária. (AZEVEDO, 2000, p. 32)

O Orçamento Participativo tornou-se o “carro-chefe” das gestões do PT na capital gaúcha, pois era uma política que, de fato, trazia algo novo para a cidade. Para além do investimento em serviços públicos, o direcionamento da decisão de “como” e “onde” o dinheiro seria investido, com maior participação da sociedade, fez com que uma tendência histórica de investimento da cidade tivesse uma inversão significativa. O investimento público municipal em atividades-fim teve um visível aumento e, conseqüentemente, houve uma desaceleração nos gastos com atividades-meio. Isso demonstra que, considerando os limites que a proposta tem, a população participando das decisões orçamentárias teve a tendência de investir naquilo que é “palpável”. O quadro demonstrativo abaixo traz o montante gasto no início da primeira gestão (1989), no fim da terceira gestão (2000), bem como o total nesse intervalo de 12 anos, com os valores em reais, atualizados pelo Índice Geral de Preços (IGP), como mostram esses dados do Gabinete de Planejamento da Prefeitura (GAPLAN).

QUADRO 04: Distribuição de recursos de acordo com a finalidade da atividade no OP entre 1989 e 2000.

DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS	1989	2000	TOTAL 1989/2000
Atividades-meio	48.708.681,00	96.255.442	939.339.471,00
Atividades-fim	231.147.605,00	744.157.370	6.175.823.208
Desenvolvimento Urbano	134.653.077,00	358.829.241,00	3.232.249.150,00

Políticas Sociais	91.155.553,00	361.558.678,00	2.723.913.742
-------------------	---------------	----------------	---------------

Fonte: AZEVEDO (2000).

Na tentativa de compreender os motivos que levaram a esse aumento significativo em atividades-fim comparadas às atividades-meio, acredito que uma análise possível está ligada a dois fatores. Primeiro, o que Tavares (2014) define como “sentimento de pertencimento social como direito universal”. Nesse estudo, a autora compreende as necessidades humanas a partir de uma perspectiva histórico-social, baseada em Doyan e Gough (1994). Segundo Tavares, esses autores compreendem que necessidades humanas elementares não se limitam ao abrigo e ao alimento, mas também a participação na sociedade, e que este deve ser sim um dever do Estado.

Para os autores, necessidades elementares e universais não são apenas o alimento e o abrigo, mas, principalmente, a necessidade de participar de alguma forma da vida na sociedade. Ao inserir a participação social na esfera das necessidades básicas, eles compartilham das concepções e conceitos defendidos pela Psicologia Social Crítica, uma vez que esta concebe que as necessidades humanas transcendem o vínculo biológico e as contingências do desenvolvimento humano. A Psicologia Social Crítica reconhece como condição básica de todos os sujeitos a sua inclusão em um grupo, a sua valorização, os desejos e os sentimentos que cada um traz ao ficar impossibilitado de participação na sociedade. (TAVARES, 2014, p. 104)

Nesse sentido, o sentimento de pertencimento social se materializa também na possibilidade de decidir sobre questões fundamentais da sua vida. Considerando que a maior parte das escolas municipais estão inseridas em locais de vulnerabilidade social, em locais historicamente esquecidos pelo poder público, é plausível pensarmos que o ato de decidir sobre o que vai e o que não vai ser construído no local onde se mora cria o sentimento de pertencimento na sociedade.

O sentimento de pertencimento também precisa ser relacionado no âmbito das necessidades humanas. Doyan e Gough (1994), ao considerarem isso, entendem que os níveis das satisfações humanas são divididas em “mínimas” e “ótimas”. Ambas estão interligadas, e presumem que, numa determinada cultura, num determinado tipo de relação social, existam direitos e deveres mútuos, que correspondem à uma responsabilidade moral. Para os autores, essa responsabilidade moral é necessária para a vida em sociedade, sem a qual não seria possível pensar na possibilidade de êxito da participação de cada indivíduo nessa sociedade. Mas quando

um determinado indivíduo tem o dever de fazer algo, porque um determinado grupo assim espera que esse indivíduo assim o faça, é necessário que esse grupo também considere que esse indivíduo tenha a capacidade necessária para cumprir esse dever. Mas para que isso seja possível, como apontam os autores,

[...] a atribuição de um dever — e para que o dever seja inteligível como tal tanto para aqueles que o aceitam como para os que o prescrevem — precisa ser acompanhada da crença de que o sujeito do dever tem direito ao nível de satisfação de suas necessidades necessário a que ele aja em conformidade com esse dever (DOYAL e GOUGH, 1994, p. 101).

Ainda, quando um indivíduo age de determinada maneira de acordo com o dever imputado a ele numa determinada relação social, sendo exitoso ou não, significa que se impõe a ele o direito de “escolha” nesse êxito ou não. E se é possível considerar que ele escolheu, presumimos que ele pode, em um determinado momento futuro, mudar a sua escolha. E se ele tem o direito de mudar a sua escolha em outro momento, precisamos partir do ponto de que ele tem os recursos mínimos para fazer isso.

Mas do ponto de vista das necessidades, os autores salientam o conceito de satisfação “ótima” de suas necessidades. No contexto de uma determinada relação social, esperamos que os indivíduos possam dar o melhor de si, que possam realizar as suas obrigações e alcançar seus objetivos da melhor maneira possível. Entretanto, para que isso seja possível, novamente, é necessário que esse indivíduo tenha acesso aos meios e às condições para tal. Se numa determinada relação moral esperamos que os outros sejam comprometidos com a moralidade que eu assumo, preciso me comprometer também com o direito de esse sujeito ter a possibilidade a tudo que for indispensável para que ele alcance esse objetivo. Por isso, seria inconsistente esperarmos que os outros deem o melhor de si se, ao mesmo tempo, acreditarmos que eles não possam ter acesso aos recursos que permitam a eles fazer isso (DOYAL e GOUGH, 1994).

Para alcançar aquilo que os autores definem como “satisfação ótima”, apenas seres humanos saudáveis e autônomos, dando o melhor de si, podem alimentar a criatividade e produzir uma explosão de riqueza cultural que potencialmente possa ser alcançada por todos. Por isso, sua defesa é de que não é possível relativizar as necessidades humanas, pois algo só pode ser um direito se partirmos da premissa de que ele existe na sua objetividade. Sendo assim, há uma crítica contundente dos autores ao pensamento pós-moderno, pois, na medida em que

se relativizam culturas e costumes, não se objetiva as necessidades humanas como direito, e a luta pela igualdade, mesmo dentro de uma determinada cultura, caminha para um “igualitarismo”.

Em todas as sociedades, os conflitos de interesse se manifestam e aqueles que detêm o poder e os privilégios normalmente lutam ferozmente para defender os níveis elevados de satisfação tanto de suas necessidades como de seus desejos, independentemente das consequências danosas causadas a outros com quem dizem compartilhar os mesmos valores. (p. 110)

Essa análise parece pertinente se fizermos uma relação com aquilo que é estabelecido, por exemplo, na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Se o artigo 205 afirma que a educação é um direito de todos e que o dever de provê-la é do Estado, da família e da sociedade em geral, é preciso que existam os meios concretos para tal, principalmente se estivermos falando da família. Como seria possível uma família ter um dever de cuidar da educação de suas crianças sem que a elas seja garantido o direito ao acesso e à permanência em um ambiente escolar? Sendo assim, se não é garantido o direito, o dever passa a ser inconsistente, e qualquer cobrança em cima de um dever que exista sem a premissa de um direito anterior torna-se apenas mais um dos casos escancarados de poder e privilégio dos que advogam as premissas neoliberais.

Nesse caso, por mais limites que possamos elencar ao Orçamento Participativo como política de ampliação democrática, ele correspondeu a um importante instrumento de autonomia para as comunidades da cidade de Porto Alegre, nos quais o dever de cuidar da educação estava ancorado na possibilidade concreta de serem atores desse processo e, assim, exercerem de fato sua cidadania democrática, o que pode ser considerado como uma otimização das suas necessidades. Nesse sentido, a construção da autonomia como algo objetivo, e não subjetivo, mostra que as necessidades humanas precisam, sim, ser objetivadas, pois, do contrário, elas não poderiam ser fruto de políticas públicas por parte do poder público. Segundo Tavares (2014),

a defesa de Doyal e Gough (1994) é de que as perspectivas subjetivistas e relativistas das necessidades são reflexos da compreensão errônea de que as necessidades humanas não podem ser objetivadas, por estarem associadas a estados pessoais intrínsecos e culturais de cada indivíduo ou grupo. Essas abordagens, no campo das políticas e da garantia de direitos, são ineficazes e não possibilitam a transformação da realidade social e nem a diminuição das desigualdades, pois, segundo os autores, elas transferem para os indivíduos ou grupos a capacidade de estabelecer as próprias necessidades e retiram do poder público e da sociedade a obrigação de contribuir com a satisfação do

que é básico para a população (TAVARES, 2014, p. 182).

Se a premissa relativista das necessidades humanas prevalece, prevalece o discurso de que cada pessoa é, então, a única responsável por suas necessidades, o que reforça a retórica neoliberal do “faça você mesmo”, como um mantra, um lema de vida. Isso do ponto de vista político corrobora as teses de Estado mínimo, pois, se no contexto de uma coletividade (a sociedade), a necessidade individual é relativizada, cabe apenas a essa pessoa lutar para que alcance tal objetivo.

Dizer que as necessidades devam ser objetivadas não significa, entretanto, que todas as necessidades dos indivíduos sejam responsabilidade de outrem ou do Estado. Mas sim, entender que parte do Estado e da sociedade prover os meios para que se busque uma igualdade. O conceito de “igualdade”, entretanto, é polissêmico e é muito baseado nas premissas políticas de quem o define. Azevedo (2013) trata do tema ao questionar qual a medida da justiça social. Igualdade ou equidade? Segundo o autor, a partir da Revolução Francesa, o princípio da igualdade passou a expressar um ganho fundamental para a vida em comum, no qual a participação do cidadão seria ampliada no âmbito político. Seria “um escudo contra a opressão, um promotor do mérito individual”. Todavia, o princípio de igualdade é baseado num ideário liberal, em que tal igualdade está intimamente ligada à lógica burguesa de obrigação de todos ao cumprimento da lei, e uma “igualdade de condições” para sobreviver nessa lógica, na qual a democracia é ligada às classes dominantes da economia. Por isso, o autor afirma que

[...] não se pode usar o “direito igual” para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada. Para se promover a igualdade entre desiguais, estes devem ser tratados positivamente (com mais cuidado, atenção e recursos) de modo que sejam promovidos ao patamar de igualdade (AZEVEDO, 2013, 138).

Já para o pensamento marxista, o conceito de igualdade é alicerçado em outros princípios, principalmente na luta pela superação da contradição capital-trabalho. Como Marx descreve na *Crítica ao Programa de Gotha*,

en una fase superior de la sociedad comunista, cuando haya desaparecido la

subordinación esclavizadora, de los individuos bajo la división del trabajo, y con ella, la oposición entre el trabajo intelectual y el trabajo manual; cuando el trabajo no sea solamente un medio de vida, sino la primera necesidad vital; cuando, con el desarrollo de los individuos en todos sus aspectos, crezcan también las fuerzas productivas y corran a chorro lleno los manantiales de la riqueza colectiva, solo entonces podrá rebasarse totalmente el estrecho horizonte del derecho burgués, y la sociedad podrá escribir en su bandera: ¡De cada cual, según su capacidad; a cada cual, según sus necesidades!” (MARX, 2009, p. 31, grifo meu).

A frase que grifei, descrita por Marx, muitas vezes é utilizada apenas isoladamente. Porém, é preciso compreendê-la na totalidade do pensamento marxista, pois “cada qual segundo suas capacidades e a cada qual segundo suas necessidades” não pode e nem deve ser utilizada simplesmente como lema. Essa frase, no seu contexto, vem de encontro à lógica existente na sociedade capitalista, e amplificada na sociedade neoliberal, de que os direitos são iguais para todos. Entretanto, o direito de igualdade numa sociedade em que a procedência de classe determina o seu direito à igualdade acaba perpetuando as desigualdades. Por isso, compreender as capacidades de cada cidadão e cada cidadã é compreender que, para que estes e estas cumpram os deveres que a sociedade lhes impõe como comuns, essa mesma sociedade precisa prover os meios para tal.

Nesse sentido, compreendo que, apesar das limitações, o programa de governo Orçamento Participativo teve um papel fundamental não apenas por compreender as necessidades das camadas mais pobres da cidade de Porto Alegre, mas também por construir com a população um sentimento de autonomia frente às decisões da cidade, objetivando a autonomia como direito. O programa objetivou as necessidades da população, fazendo com que o sentimento de pertencimento fosse materializado na criação de muitas escolas durante os primeiros quatro anos de governo.

Uma das escolas observadas, A EMEF Vera Lúcia, foi fruto da luta da comunidade do seu entorno, sendo uma dessas escolas inauguradas no período da primeira gestão do governo municipal. Recordo que uma passagem do meu diário de campo evidenciou para mim a importância que as pessoas dão àquilo que faz sentido para elas, como parte da sua luta para suprir as suas necessidades, nesse caso, o acesso à educação, que se materializa numa instituição escolar que seja no seu lugar de moradia.

Saio da escola Vera Lúcia no fim da tarde, e estou na parada esperando o ônibus para ir até o estádio Beira-Rio, pois era dia de jogo do Inter. A parada fica em frente a um bar, onde vejo algumas pessoas também com camiseta do Inter, dentre eles um senhor, que aparenta ser o dono do Bar. Escuto a

conversa, na qual o dono do bar começa a “mandar” o pessoal que estava ali pra casa pois iria pro jogo. Ele fecha o bar, e pergunta para mim se estou indo para o jogo (estava com a camiseta do Inter) e se quero carona pra ir ao estádio. Eu respondo que sim, entro no banco de trás, enquanto na frente está o senhor que me ofereceu carona e outro senhor no banco do carona. As conversas inicialmente são sobre o jogo, o clima para a partida e tudo mais. Lá pelas tantas, o senhor pergunta em que rua do bairro eu morava, pois nunca tinha me visto por ali. Eu respondi que era professor da escola Vera Lúcia. Ele então abre um sorriso, e diz, com uma entonação de voz bastante orgulhosa: “-Ah, a Vera Lúcia, eu lutei muito por essa escola. Foram muitos anos até a gente conseguir ela. Meu filho e meu neto estudaram ali”. A conversa segue com ele me perguntando se conhecia seu filho ou seu neto, se a escola continuava boa, entre outras coisas. Depois, o assunto voltou a ser o jogo de futebol até chegarmos ao estádio. (DIÁRIO DE CAMPO, Setembro de 2019)

O sentimento de orgulho desse morador da comunidade onde fica a escola evidencia o impacto direto que a inversão orçamentária, sob o Orçamento Participativo, teve na primeira gestão do governo da Frente Popular (1989-1992). Isso materializa-se, principalmente, na construção de escolas, oriundas das demandas históricas das comunidades mais carentes, onde, até hoje, está inserida a grande maioria das escolas municipais. Isso de fato pode ser confirmado, por exemplo, pelo aumento expressivo de escolas construídas ao longo da gestão Olívio Dutra. Em 1988, o total de escolas municipais da cidade, dentre todos os níveis de ensino, era 29. Ao final de 1992, último ano do primeiro mandato petista, o número era de 61, um aumento de mais de 110%.

Interpretando esse processo, que mais do que dobrou o número de escolas na cidade, compreendo que ele demonstra que a participação popular nesse primeiro momento demandava algo que desse sentido às comunidades, como de fato é a construção de uma escola, o que de fato foi a ênfase dada nessa primeira gestão. O aumento do número de escolas implicou também a ampliação do quadro de profissionais da educação. Enquanto em 1988 eram 1698, em 1992 já eram 2815, a partir de um projeto de valorização do serviço público, bem como da carreira de professor(a) na RMEPOA, com plano de carreira estabelecido e valorização progressiva do salário.

Do ponto de vista do projeto político-pedagógico das escolas, a gestão de Olívio Dutra foi inspirada nas teorizações construtivistas, que andavam em voga no início da década de 1990. No *site* da SMED³¹, encontramos na seção “histórico” um trecho que se refere a isso:

³¹ Disponível em: <https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518>: Acesso em janeiro de 2021.

A década de 90 inicia com a crescente afirmação das teorias construtivistas. Isso acontece também nas escolas da Rede Municipal de Ensino, segundo a Secretária Esther Pillar Grossi, “pela consistência e pela eficácia dos seus resultados na aprendizagem, sobretudo por estarem embebidas na interação social e na sua expressão mais alta que é a da consciência de cidadania”. Nesse período foram construídas quatro escolas com um projeto arquitetônico construtivista que privilegiava o espaço de convívio no pátio coberto em posição central no terreno e com blocos de formato quadrangular ao seu redor (PORTO ALEGRE, 2020, acesso em abril/2020).

A perspectiva arquitetônica baseada no modelo construtivista está presente, por exemplo, na escola, construída em 1992. O pátio central fica na entrada da escola, e são quatro blocos de dois andares cada. Os blocos possuem um centro octogonal no andar superior, que permite a visão total do primeiro andar. Ainda, as salas de aula possuem cinco lados, possuindo assim, dois quadros negros. Na minha experiência como professor dessa escola, vi algumas professoras do ciclo de alfabetização utilizarem o formato da sala, de maneira a considerar os diferentes níveis de aprendizagem do alunado da turma. É interessante pensar que esse formato de construção, para além de ser uma concepção arquitetônica, possui uma intencionalidade educativa. Segundo Dayrell (1996):

[...] a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida "a priori". O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (DAYRELL, 1996, p. 12-13, grifo do autor).

Entretanto, uma forma de pensar a escola, por mais avançada que seja, depende de diversos elementos para ser colocada em prática. Para além de prédios construídos fora do padrão arquitetônico, o processo educativo está alicerçado, sobretudo, na relação que as pessoas estabelecem como aquele espaço. Mesmo com um projeto educacional bem definido, ao fim da primeira gestão do governo da Frente Popular em Porto Alegre, algumas questões importantes ainda causavam desconforto na administração da cidade.

De acordo com Azevedo (1998), em 1992 o índice de reprovação estava em 22% e a

taxa de evasão escolar, em 5,25%. Junto a isso, a avaliação do próprio partido era de que essa alta taxa de reprovação estava alinhada com uma prática pedagógica conservadora, que, por ser ainda hegemônica, mantinha as desigualdades e reforçava uma lógica excludente dentro das escolas.

Se, por um lado, a primeira gestão buscou dar conta de ampliar a oferta educacional com a construção de escolas e a ampliação no número de docentes, por outro lado, compreendeu que um projeto educacional é feito não só de cimento e tijolo nos quatro cantos da cidade. Por mais que uma proposta pedagógica seja bem fundamentada, ela só é posta em prática se aqueles que educam também estejam educados.

Em 1993, a partir da segunda gestão³², o projeto educacional da Secretaria Municipal de Educação busca romper com a perspectiva conservadora do trabalho pedagógico, aprofundando, principalmente, os espaços democráticos dentro da escola. Era criada a “Escola Cidadã”. A partir da constituinte escolar, foram definidos três eixos centrais: 1) democratização da gestão, que estabeleceu eleições diretas paritárias para direção de escolas e criou os Conselhos Escolares (também paritários) como órgãos máximos consultivos e deliberativos nas unidades de ensino; 2) democratização do acesso, criação das escolas infantis, da Escola Porto Alegre (que atendia à época crianças em situação de rua), SEJA e MOVA; 3) democratização do acesso ao conhecimento, através da organização das escolas pelos ciclos de formação.

A sistematização da proposta do ensino por ciclos pode ser encontrada no chamado “Caderno Pedagógico n. 9” (PORTO ALEGRE, 1999), no qual constam seus princípios teóricos e sua forma de organização curricular, fruto de um amplo debate ocorrido em meados da década de 1990 e que resultou na proposta pedagógica que serviu de subsídio para a implementação do projeto “Escola Cidadã”. É nesse documento que se explica a escolha teórica e metodológica pela organização por *ciclos de formação*, que foram sendo implementados aos poucos nas escolas municipais. São três ciclos, com três anos cada, ampliando assim, o processo de escolarização de oito para nove anos. A ideia do ciclo, nesse documento, é baseada em princípios que entendem o currículo de uma forma mais abrangente, reforçando seu caráter histórico, sendo resultado das diversas forças sociais que compõem o espaço escolar.

Nessa perspectiva, currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar, de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutável, sujeito a inúmeras influências, portanto, aberto e flexível. Essa concepção de currículo veicula toda a concepção de pessoa,

³² O primeiro secretário desta gestão foi Nilton Fischer, que, após alguns meses, fora substituído por Sônia Pilla Vares.

sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais as quais os indivíduos pertencem; portanto, referidas sempre a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social. (PORTO ALEGRE, p. 8, 1999)

Ao defender um determinado ponto de vista, o documento, sobretudo, se opõe à forma curricular conservadora, de modo que a escola esteja inserida no contexto cultural da sociedade, e não apenas no contexto “acadêmico”. Defende que a escola não esteja dissociada do contexto político que a permeia, contendo, assim, as contradições que a ela são inerentes, seus avanços e recuos, sua face conservadora e sua face progressista. O documento entende que a escola, entretanto, tem se pautado principalmente pelo seu viés conservador. Uma escola que tem se apresentado como “acrítica, repetitiva, não-criativa e, muitas vezes, discriminadora e excludente, ferindo aspectos que, no plano social mais amplo, a coletividade consegue como avanço” (p.11).

Baseado em uma escola que rompesse com o ideal conservador, o modelo a partir dos ciclos

[...] busca ampliar esta consciência da escola como espaço integrante e indissociável dos demais aspectos que compõem a totalidade social e onde os avanços ou recuos sociais são expressos, pensados, analisados e vivenciados, sendo essa uma responsabilidade do conjunto dos segmentos da escola, a partir da história dos sujeitos que deles fazem parte (PORTO ALEGRE, 1999, p.11).

Assim, os princípios da chamada ESCOLA CIDADÃ foram apontados como:

a) insistir nas relações indispensáveis que unem todas as áreas do conhecimento, pois se estuda a realidade pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas; isso pressupõe uma íntima ligação entre o conhecimento historicamente acumulado e o conhecimento emergente da realidade atual expressa pelo contexto sócio-histórico-cultural dos educandos;

b) estudar as ligações permanentes existentes entre a história natural e social;

c) apontar linhas gerais e diretrizes orientadoras para que cada área do conhecimento possa elaborar seu Plano de Trabalho na discussão coletiva com as demais áreas, tendo clareza da necessidade de uma inter-relação solidária;

d) sistematizar a prática curricular através de ações metodológicas e didáticas que garantam um projeto de escola progressista e transformadora, o que modifica criativamente o contexto (PORTO ALEGRE, 1999, p. 11).

Partindo disso, cria-se a proposta curricular dos ciclos de formação, em que defende-se uma organização de currículo que respeite o ritmo, o tempo e as experiências dos educandos, bem como a organização coletiva de cada escola. A ideia é que se possa valorizar o sucesso e não o fracasso do educando. O documento deixa claro que o fracasso escolar não está ligado apenas à lógica seriada, pois este problema está ligado a diversos fatores, tanto internos, quanto externos ao espaço escolar. Parte da ideia de que a proposta de ciclo avança em relação ao modelo seriado na medida em que permite que o educando possa construir o conhecimento de forma a respeitar o ritmo do seu aprendizado, dentro do ciclo de formação, ou seja, no período de três anos, correspondente a um determinado tempo de maturação do ser humano, com características bem definidas.

Considerando a organização dos ciclos para o campo de conhecimento da Educação Física, a proposta da Escola Cidadã é um avanço. Primeiro, porque garante o componente curricular em todos os nove anos do ensino fundamental. E, ainda, no terceiro ciclo, garante a paridade epistêmica do componente curricular junto às outras disciplinas.

Mesmo assim, o percurso de implementação e implantação dessa proposta não foi simples, pois a partir das discussões e deliberações do Congresso Constituinte Escolar, o princípio 45 estabelece que “a escola deve ter **autonomia** para optar pela implantação dos ciclos, seriação, etapas ou outras formas de organização, assegurada a qualificação do corpo docente e a reestruturação da proposta pedagógica e curricular da escola”. Portanto, o processo de implantação não foi tranquilo e desencadeou resistência em algumas escolas da rede, havendo conflitos e tensionamentos. Nesse sentido é possível pensar que esses conflitos ocorreram por conta das contradições das políticas educacionais e das possibilidades de rompimento para superá-las.

Fazenda Júnior (2016) faz uma boa análise desse processo a partir de estudos do próprio grupo F3P-EFICE e outros que abordaram esse período. Cita, por exemplo, os estudos de Pereira (2004), Diehl (2007) e Santini (2004), que apontam que, na visão dos docentes, a postura da então gestão da SMED fora intransigente para implementação dos ciclos de formação, de forma verticalizada, ao invés de ser debatida e implementada de acordo com o tempo de cada comunidade escolar.

Sobre o processo de implementação dos ciclos, a diretora Mariana aponta a sua visão sobre os ocorridos à época, tendo em vista que ela já estava na RMEPOA no período de debates

e posteriores implementações dessa proposta pedagógica. Naquele período, ela lecionava 20h na EMEF Vera Lúcia que, por resistência, foi uma das últimas escolas a adotar os ciclos de formação, e 20h na EMEF Jóquei³³, que foi uma das primeiras, e na qual a direção era fortemente vinculada à então gestão da SMED.

A docente, que à época acabara de se graduar em pedagogia, evidencia as contradições e os embates do processo de implementação dessa proposta que, ao passo que se mostrava com um cunho progressista e com base teórico-metodológica altamente influenciada pelas ideias freirianas e de educação popular, expunha as disputas internas que haviam dentro da própria rede de ensino.

A minha experiência ali foi meio traumática, assim né. Porque eu tava na faculdade, eu tava, eu recém tinha me formado. Em 95 eu me formei. Então eu recém tinha saído da UFRGS. Né, tinha tido aula com vários professores e assim sempre fui muito questionadora. E quando eu cheguei ali na Jóquei quando começou as discussões, eu tinha algumas dúvidas, principalmente em relação às turmas de progressão, porque eu queria entender como é que elas iam funcionar. Porque eu só tinha experiência enquanto aluna e como professora eu nunca tinha tido nada diferente de uma turma regular. Então, eu queria saber como iam funcionar as turmas de progressão. E uma das perguntas que eu fazia é se elas não iam meio que se tornar uma turma especial. Porque a única coisa diferente que eu conhecia era a classe especial na escola quando eu era pequena (ENTREVISTA MARIANA, fevereiro de 2020).

O questionamento da diretora diz respeito a um aspecto específico da proposta dos ciclos, que são as *Turmas de Progressão*. Justificando as turmas de progressão, o Caderno Pedagógico nº9 aponta uma realidade escolar bem peculiar à época, porém que ainda encontra consonância nos dias de hoje:

Está comprovado, por inúmeros trabalhos de pesquisadores reconhecidos, que a escola tem mostrado constantemente sua face mais perversa, excludente, seletiva e intolerante no decorrer da vida de seus educandos, roubando-lhes, inclusive, o direito prescrito na Lei 5692/71, de continuidade e terminalidade de seus estudos, especialmente daqueles que são os mais marginalizados da sociedade. Essa afirmação pode ser tranquilamente comprovada pelos altos índices de reprovação e evasão de educandos oriundos de classes populares (PORTO ALEGRE, 1999, p. 12-13).

³³ Nome fictício.

Marcando sua posição em defesa de uma educação popular, vinculada à um projeto de esquerda, o documento define:

No sentido de superar esta realidade, organizar-se-ão, em cada ciclo, Turmas de Progressão, visando a atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade, realizando aí um trabalho direcionado para a superação das dificuldades e lacunas apresentadas pelos educandos que estiverem nesta condição. As Turmas de Progressão terão uma organização de tempo-ano diferente da organização ano-ciclo. Isso significa que os educandos que estiverem nas Turmas de Progressão poderão avançar para o ciclo seguinte a qualquer momento, desde que apresentem condições de continuar normalmente sua socialização e estudos e, para tal, o coletivo do ciclo em que se encontram os educandos esteja ciente e em concordância com sua progressão e em consonância com o Sistema de Avaliação proposto no presente documento (IDEM, p. 13).

A ênfase da proposta em salientar as diferenças na aprendizagem evidenciadas pelas desigualdades sociais, e que se reflete também no fluxo escolar, é um dos pilares da ideia das turmas de progressão como modo de compreender e tentar sanar de certa forma as discrepâncias que grupos historicamente marginalizados têm no acesso e na permanência dentro do espaço escolar, e que também evidencia a centralidade de uma outra forma de pensar e enxergar a avaliação. Sobre esse tema, o docente Manoel faz o seguinte relato:

Também, nesta época, uma das discussões muito importantes que acontecia, era sobre o processo de avaliação. Por que sobre o processo de avaliação? Nessa tensão que existia, e me parece que existe, ainda hoje, de pensar “O” aluno, e não pensar no processo do aluno, e de estar pensando sempre o aluno de forma comparativa, nós já fazíamos uma discussão muito orientados, muito baseados no caderno n.9, que era o documento oficial da rede. Aonde, ali, primeiro tem toda uma explanação do conceito de ciclos de formação. onde está contido uma das ideias que, pra mim, é uma das mais cernes e ricas desta discussão, que é pensar a questão do tempo. Ou seja, o processo de aprendizagem é singular, único, incomparável, não redutível à uma analogia. Ou seja, a gente deve pensar o aluno em comparação do aluno com ele próprio. É um ataque direto à noção de pensar o genérico, né? Então, não é o aluno, é aquele ser singular ali, no processo de aprendizagem dele, no tempo (ENTREVISTA MANOEL, março de 2020).

A fim de compreender melhor as realidades das comunidades atendidas pelas escolas da Rede Municipal, uma das principais propostas político-pedagógicas do Caderno Pedagógico Nº 9 é a organização do ensino por Complexos Temáticos. A proposta por Complexos

Temáticos pressupõe uma interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento, partindo da aproximação com a realidade e da prática social dos seus atores, criando, assim, propostas de assuntos, temas, para então produzir e desenvolver o conhecimento.

Eis porque torna-se necessário enfatizar que o Complexo Temático não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, tampouco na realidade separada dos indivíduos e sua práxis. O Complexo Temático só pode ser entendido na relação indivíduo-realidade contextual. (PORTO ALEGRE, 1999, p. 22)

Como método, a definição de um complexo temático inclui a organização a partir de uma série de etapas e ações, que considera investigação de interesses do coletivo em cada ciclo; definição dos complexos, formulação de princípios; elaboração de plano de trabalho; plenárias de socialização; definição coletiva de linhas de ação; busca de parcerias durante o processo. Tudo isso pautado a partir de uma lógica de problematização da realidade que, partindo de uma práxis social na busca da compreensão do complexo que está sendo vivenciado, possa fazer surgir outros complexos a serem também vivenciados e estudados. Sendo assim,

o estudo problematizador do complexo poderá delinear outras possíveis situações significativas sob o crivo das situações anteriormente vividas. E, desse modo, o movimento dialético de organização do complexo demarca um novo momento de processo que pretende ser autenticamente transformador e libertador (IDEM, p. 24).

A proposta dos complexos temáticos implementada no projeto Escola Cidadã, apesar de não citar diretamente, apresenta fortes influências da educação popular, da obra de Paulo Freire. Se pegarmos a obra clássica de Freire, a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1982), o estudo problematizador do complexo, a partir da realidade escolar, está envolto no conceito de dialogicidade. Para Freire, a palavra é diálogo. Mas faz distinções. A palavra verdadeira é aquela que propõe ação e reflexão, sendo assim, práxis, e precisa ser dita “entre” as pessoas, mediatizados pela sua relação com o mundo. Já a palavra inautêntica é aquela em que permanece a dicotomia ação-reflexão. Em ambos os casos, a palavra perde sua capacidade de diálogo. Para haver o diálogo verdadeiro, Freire salienta a necessidade do amor ao mundo, a humildade, a esperança e o compromisso com a humanidade.

Mas o que dialogar? Qual o conteúdo programático de uma educação libertadora? Para começar, Freire salienta que o conteúdo não pode ser imposição de conhecimento, mas sim “devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe

entregou de forma desestruturada”. É uma educação “com” o povo e não “para” o povo. O conhecimento deve ser oriundo da realidade do educando, estabelecendo assim um diálogo com o educador.

Partindo da situação concreta de opressão do povo é que se pode então organizar o conteúdo. É então que Paulo Freire propõe a sua ideia de educação a partir do Universo Temático ou Temas Geradores. O tema gerador, escolhido a partir de um universo temático, para ser trabalhado, não é algo estanque ou que fique limitado à sua comprobabilidade. A concepção desses conceitos está inteiramente ligada à ideia de historicidade do ser humano, sendo necessário compreender tanto a objetividade do seu conteúdo quanto a necessidade de reflexão. Ou seja, não significa abdicar de todo o conhecimento construído historicamente pela humanidade, mas sim entender os conteúdos como meios, e não fins. Compreender os conteúdos na sua totalidade, para assim analisar suas particularidades e novamente repensar seu papel na totalidade. Por isso a necessidade de os temas geradores serem trabalhados de forma crítica. Numa visão de ensino em que o conteúdo é trabalhado como fim, há o que o autor chama de “situação-limite”, como se ali fosse a barreira intransponível de um contexto que está determinado, sendo necessário superar a situação-limite, ampliando assim a consciência para o que o autor chama de “inédito viável”.

Por isso, a investigação temática, segundo o que defende o autor, é o ponto de partida da ação educativa de caráter libertador, tendo claro alguns preceitos que julga importantes: 1) a investigação temática não pode deslocar-se para uma investigação do ser humano, que levaria a uma coisificação, que não condiz com uma postura libertadora de educação; 2) é preciso partir da totalidade, para assim estudar suas particularidades; 3) ao entender o contexto histórico-cultural do tema, é preciso entender que ele não “é”, mas “está sendo”; 4) a investigação deve ser feita “com” o povo e não “para” ele. Não pode ser imposta.

Compreender a conexão entre a obra Freiriana e o projeto educacional dos ciclos de formação é importante, pois eles estabelecem algo importante que, de certa forma, buscava romper com a visão conservadora de educação e compreender o cotidiano e a realidade na qual estavam inseridas as escolas. Mas algumas pistas sobre como esse processo foi construído surgem em algumas falas de colaboradores que vivenciaram a época das gestões do PT, como a docente Mariana:

Foi toda uma, né, uma discussão que teve. Porque daí a gente começou a estudar como é que tinha que ser o complexo temático, naquela época que se falava, né. E a frase da época era “precisamos encharcar o pé na realidade”. E

ali no Jóquei, naquela época era encharcar mesmo. Porque alagava e as pessoas viviam no meio da água. Quando chovia era um horror. E a direção meio que assustava a gente. Com tudo. Tudo era um caos, tudo era difícil (ENTREVISTA MARIANA, fevereiro de 2020).

O “pé na realidade”, que a colaboradora Mariana relata, é parte de um dos muitos processos de elaboração contidos na proposta do complexo temático. Durante muito tempo, no início de cada ano letivo, as escolas realizavam uma pesquisa sócio-antropológica na região no entorno das escolas, como forma de compreender a realidade na qual vivia o alunado e, a partir disso, elaborar temas para serem trabalhados ao longo do ano, visando, sobretudo, o trabalho interdisciplinar.

O docente Manoel, da área da filosofia, aborda esse tema, evidenciando um conflito ocorrido junto ao coletivo docente da Educação Física da primeira escola em que ele lecionou, no ano de 2001. Segundo ele, um grupo de docentes estava bastante empolgado com a ideia de trabalhar de forma interdisciplinar, coletiva, através de um projeto integrado com todas as áreas do conhecimento. Entretanto, o grupo da Educação Física preferia trabalhar de forma individualizada, inclusive, separando suas aulas por sexo. Professores homens lecionavam para os meninos, professoras mulheres lecionavam para meninas. E complementa:

E isso a gente quis problematizar. Quis não, nós problematizamos! Mas os professores, enfim, eles tinham mais anos dentro da escola, logo tinham mais ascendência sobre o grupo e não abriam mão disso, que para eles era um princípio de trabalho. Mas evidentemente, eram pessoas muito abertas pra discutir, mas não acreditavam nessa outra proposta, mesmo que nós argumentássemos da importância de um trabalho que pudesse ser além do gênero, que pudesse ser na construção de identidades coletivas, que pudesse ter uma troca afetiva, e que também não superestimasse a Educação Física apenas como uma atividade competitiva (ENTREVISTA MANOEL, março de 2020).

Essa fala evidencia o processo contraditório da implementação do projeto dos ciclos de formação e expõe a complexidade que é uma proposta progressista encontrar sua correspondência na realidade, principalmente pelo fato de existirem diversas formas de o professorado pensar sobre a sua prática individual, mas também de pensar sobre a coletividade do trabalho pedagógico. Em última análise, a prática individual acaba sendo um fator determinante para a construção de uma proposta que é, sobretudo, coletiva. Nesse caso

específico, o que se evidencia é que o processo de trabalho interdisciplinar, ao mesmo tempo em que era facilitado por parte de alguns docentes, era renegado por outra parte.

Em estudo do grupo F3P-EFICE, Pereira (2004) investigou a interdisciplinaridade na ação pedagógica do professorado de Educação Física em escolas que passavam pelo processo de implementação do ensino por ciclos. Para o autor, a proposta dos ciclos representou um movimento de desordem, uma vez que alguns docentes se sentiram desconfortáveis e resistentes à proposta implementada. O estudo desse autor aponta que o professorado de Educação Física tinha dificuldades em lidar com o aspecto interdisciplinar dos ciclos. Isso deve-se a diversos fatores, como a formação voltada para a lógica esportiva, a estrutura física das escolas não adaptada para essa nova realidade e uma cultura escolar que ainda não estava preparada para essas mudanças, corroborando o conflito vivido pela fala do docente Manoel.

Ou seja, aqui trabalhamos com diversos elementos constitutivos da prática docente. Se o histórico formativo no campo da Educação Física é pautado pela lógica esportivista, e isso se reproduz na escola de forma a pautar o seu currículo e as instalações voltadas para ele, como seria possível alinhar a perspectiva teórica da Escola Cidadã com o trabalho pedagógico específico da Educação Física?

Talvez uma pista para esse possível alinhamento estivesse na construção de políticas de formação permanente por parte da RMEPOA, a fim de contribuir na formação e no diálogo com o professorado sobre uma proposta curricular até então nova para toda a rede. Günther (2000), entretanto, ao estudar a formação permanente do professorado de Educação Física no âmbito da RMEPOA, ressalta algumas tensões entre professorado e SMED. Segundo a autora, existia, anteriormente à implementação dos ciclos, uma proposta de formação permanente da SMED conhecida como “ativação curricular”, que se constituía em encontros sistemáticos por disciplina, alternando as escolas em que essa reunião era realizada. Mas com o avanço do debate e da implementação da proposta dos ciclos, as formações eram cada vez mais voltadas para discussões amplas de educação. Essas formações tinham o caráter teórico e pedagógico da proposta dos ciclos de formação, o que para alguns docentes era visto como “coerente” ao alinhamento da SMED, mas para outros era visto com “ideológico”. Ainda, boa parte dos docentes relata a falta de formações específicas da Educação Física, mesmo que o desejo para com elas se manifestasse de maneiras distintas, como troca de experiências, reciclagem de conhecimento e qualificação na intervenção pedagógica (GÜNTHER, 2000). O que a autora salienta é que, apesar do processo contraditório existente, esse período serviu para parte dos

docentes reverem seus conceitos pedagógicos, ainda que alguns ainda mantivessem uma perspectiva pedagógica pautada na aptidão física.

Porém, ao passo que a formação permanente voltada para o ensino regular apresentava suas contradições, a prefeitura começava a ampliar a oferta de projetos esportivos e ligados às práticas corporais oferecidos no contraturno escolar. Essa modalidade de ensino apresenta-se como uma alternativa pedagógica que muitos docentes viam como a possibilidade de realizar um trabalho mais direcionado, já que, em muitos dos casos, esse espaço parecia ser mais significativo para os estudantes, tendo em vista que sua participação não era obrigatória, mas sim por interesse do alunado. Isso acaba constituindo um espaço mais aberto para criação e ressignificação, tanto por parte do professorado quanto do alunado. Essa valorização dos projetos como possibilidade pedagógica pode ser entendida, também, a partir de um componente fundamental, que é a autonomia docente. Pois é possível entender, a partir desse recorte histórico, bem como das falas de alguns colaboradores, que a possibilidade do projeto enquanto espaço de ensino-aprendizagem ganha contornos que, na visão do professorado, aparenta uma valorização da sua autonomia, bem como da construção de autonomia junto ao alunado. Um exemplo disso é a fala da docente Paula, que corrobora a tese do projeto como uma possibilidade diferenciada de trabalho com a relação esportiva, mas que demonstra sua frustração pelo fato de esse tipo de política estar sendo suprimida das propostas educacionais do município:

Eu entrei com o sonho de abrir minhas equipes esportivas também. Que eu acho que é completamente diferente da Educação Física, e que muda vidas, né. E eu queria muito ter entrado na rede e ter feito uma equipe de handebol, participar de um grupo de atletismo. [...] Então, é inacreditável. Até tô tentando de alguma forma, talvez pensando nas possibilidades do jeito que estão os projetos, de me incluir. Porque é uma coisa que eu tenho muita experiência e que eu sei que muda muito, né? Acredito muito nessa outra parte esportiva fora da sala de aula, mas vinculada a ela. E se perdeu. Então, dentro da nossa área, isso aí é muito impactante também né. Não a competição, né, mas trabalhar com eles também no ambiente fora de sala e no contraturno, é muito bom. E agora, da forma que tá o projeto, a gente tem poucos alunos e desinteressados, isso também é uma coisa que tem que levantar (ENTREVISTA PAULA, novembro de 2019).

Diante de elementos que evidenciam avanços teóricos e ao mesmo tempo demonstram as tensões que uma política pública enfrenta quando é posta em prática, cabe salientar que,

durante os anos 1990 e início dos anos 2000, a RMEPOA vivenciou a implementação de um projeto de educação bastante demarcado teórica e metodologicamente. Ainda hoje, passados 16 anos do último ano do governo do PT, o Caderno nº 9 segue como sendo oficialmente o documento balizador da política educacional da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, mesmo que, em termos práticos, tenha sofrido alterações nos anos e governos seguintes, fazendo uma caminhada à direita, como veremos a seguir.

5.2 CAMINHANDO À DIREITA: 2005 a 2016

A adoção das medidas em âmbito educacional “fincadas” nos ideais do espectro político de direita na cidade de Porto Alegre se dá a partir de uma série de acontecimentos políticos e sociais, entendendo que, tanto direita quanto a esquerda política, não são lugares estacionários, mas sim direções tomadas. Por isso, a ascensão do primeiro governo do PSDB na capital do Rio Grande do Sul e, por consequência, a adoção de políticas deliberadamente neoliberais fazem parte de uma caminhada em direção à direita, que tem no ano de 2004 um marco dessa trajetória.

À época, o PT estava há 16 anos no poder municipal, e seria o primeiro pleito após a vitória do partido na eleição presidencial de 2002, que elegera Luís Inácio Lula da Silva. Estatisticamente, as eleições municipais de 2004 foram positivas para o PT em âmbito nacional, como nos mostra a análise de Cremonese (2005). No fim do primeiro turno daquele ano, o partido teve um expressivo crescimento de 37,7% na comparação com as eleições municipais de 2000. Em primeiro turno também elegeu 400 prefeitos no país (114% a mais do que em 200), sendo seis capitais. Já no segundo turno, venceu em 11 das 23 cidades que disputou.

Entretanto, em cidades consideradas estratégicas, como São Paulo, Curitiba e Porto Alegre, o PT sofreu duras derrotas. No caso do Rio Grande do Sul, o PT, nas eleições de 2004, passou de 35 prefeituras para 43, apenas o quarto partido do estado em número de prefeituras, sendo o primeiro o PMDB, com 137. Tomando o caso específico de Porto Alegre, a derrota veio após quatro mandatos seguidos, muitos deles com altos índices de aprovação. Então, o que justificaria essa derrota?

A análise de Cremonese faz diversas ponderações, algumas delas discordando daquilo que à época se dizia ser o argumento principal: um julgamento dos primeiros anos do governo Lula. Para o autor, existe um ponto de inflexão na tendência de votos ao PT em Porto Alegre:

1998. Após a eleição de Olívio Dutra para governador do estado naquele ano, as eleições seguintes foram de declínio no desempenho eleitoral do Partido na capital gaúcha. Para o autor, a avaliação negativa do eleitorado ao primeiro governo estadual petista da história, conjuntamente com a forte oposição que a mídia tradicional, especificamente a RBS³⁴, fazia ao governo, fez com que aumentasse um sentimento antipetista na cidade.

Além disso, Olívio Dutra governou com minoria na Assembleia Legislativa, fazendo com que a oposição produzisse uma série de fatos que tiveram grande repercussão na mídia, como o episódio da saída da montadora Ford do estado após embates entre a empresa e o então governador. À época, o caso foi muito utilizado pela oposição e pela mídia tradicional para atacar o governo. Entretanto, numa batalha jurídica³⁵ que se arrastou por longos anos, a montadora foi condenada a pagar uma indenização ao Rio Grande do Sul pela desistência de instalar a fábrica na cidade de Guaíba, em 1999.

Apesar disso, em 2002, os candidatos petistas ao governo do estado e à presidência da república (Tarso Genro e Lula, respectivamente) obtiveram maioria da votação na capital em ambos os turnos, sendo que Tarso Genro foi derrotado por Germano Rigotto (PMDB) na ocasião. Entretanto, a diferença da votação de ambos mostrou que, para uma parcela do eleitorado porto-alegrense, o PT em nível estadual não havia correspondido tanto quanto ainda era uma esperança em nível nacional. Enquanto Lula fizera 466.014 votos no segundo turno (56,2%), Tarso Genro fizera 421.454 (50,1%).

O efeito disso foi sentido, então, nas eleições municipais de 2004. O candidato petista era o ex-prefeito do PT, Raul Pont (1997-2000), e seu principal concorrente, o então Senador pelo Partido Popular Socialista (PPS)³⁶, José Fogaça. Do ponto de vista da estratégia política adotada na campanha, Pont investiu no discurso do quanto a cidade havia melhorado nos governos petistas. Por outro lado, Fogaça adotou uma postura quase conciliadora, pois não atacava frontalmente o PT, que mantinha bons índices de aprovação do seu governo municipal, mas insistia na necessidade de mudança. Seu slogan era “Manter o que está bom, mudar o que não está”. A disputa, definida no segundo turno, evidenciou a mudança no eleitorado portoalegrense, com o PT perdendo majoritariamente nos bairros de classe média e tendo desempenho inferior às eleições passadas em bairros populares historicamente pró-PT. José Fogaça foi eleito com 53,32% dos votos válidos, contra 46,68% para Raul Pont. Terminava ali

³⁴ Rede Brasil Sul, afiliada da Rede Globo no Rio Grande do Sul.

³⁵ Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2016/11/ford-aceita-pagar-r-216-milhoes-ao-rs-e-encerra-briga-judicial-de-16-anos-8468075.html>>. Acesso em março de 2020.

³⁶ Hoje denominado Cidadania.

a hegemonia petista na capital gaúcha e, com ela, uma mudança significativa na proposta político-pedagógica da educação municipal.

No ano de 2005, assume uma nova gestão municipal, depois de 16 anos ininterruptos de governos do PT e partidos aliados. Esse grupo político permanece por três mandatos consecutivos, primeiramente com José Fogaça, à época do Partido Popular Socialista (PPS), entre 2005 e 2010; posteriormente José Fortunati, que já fora do PT, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), entre 2010 e 2016³⁷.

Do ponto de vista político-pedagógico, a gestão de José Fogaça guinou epistemológica e teoricamente o rumo da educação na cidade, já a partir do ano de 2005, com fortes críticas às teorias adotadas pelas gestões anteriores, e balizada pela teoria pós-moderna, utilizando como referência autores como Jacques Derrida, Félix Guatarri e Gilles Deleuze.

A primeira gestão da nova secretaria, sob a liderança da Secretária Marilu Medeiros, expõe seu projeto político em uma série de volumes publicado pela SMED, em 2006, denominada de “Conversações Pedagógicas na Cidade que aprende”, no qual a ruptura paradigmática e de oposição ao que vinha sendo experimentado na RMEPOA é exposto claramente já no título do Volume 1, denominado “*Um pouco de ar fresco: singularidades, experimentações e criações no presente*” (MEDEIROS, 2006).

O título não é apenas um jogo semântico, mas uma provocação teórica da teoria pós-moderna acerca da perspectiva crítica, de origem marxista e freiriana, conferindo a estas uma ideia de teoria engessada. No *site* da SMED, na seção histórico, uma noção desses conceitos está colocada da seguinte forma, na fala da então Secretária Marilu Fontoura de Medeiros: “fazer uma educação singular, potencializadora. No lugar de amarras e de um único modo de operar, emerge multiplicidade, caminhos de múltiplas abordagens, que demarcam singularidades” (PORTO ALEGRE, sd.)

Em relação à proposta curricular dos ciclos de formação, a então secretaria, Marilu Medeiros, aborda o tema da seguinte forma:

Um dos programas e ações que nos envolvem diz respeito à análise e avaliação dos Ciclos de Formação como um dos modos de organização da RME. Assumimos, nessa perspectiva cada vez mais, que no mundo da sociabilidade do século em que vivemos, trabalho e vida não são mais definidos pelo econômico ou biológico, mas por uma imaterialidade que se configura em um tempo-potência, definidos por afetos, pela capacidade de afetar e ser afetado

³⁷ José Fogaça foi eleito para as gestões 2005-2008 e 2009-2012. Porém, renunciou em 2010 para concorrer ao cargo de governador do Estado do Rio Grande do Sul. José Fortunati, seu vice, assumiu em 2010 e venceu o pleito eleitoral para a gestão 2013-2016.

(MEDEIROS, 2006, p. 13-14).

Se por um lado, as gestões petistas pautaram a proposta da Escola Cidadã compreendendo as questões socioeconômicas como centrais na construção das políticas educacionais, a gestão de José Fogaça desloca a materialidade para a imaterialidade. E, apesar de reconhecer que cada pessoa aprende no seu tempo, desloca a discussão da perspectiva de *igualdade* para a noção de *diferença*. Sendo assim, a contestação dos Ciclos de Formação aparece no discurso oficial e na prática da gestão que, desde o início, organizou processos de avaliação dessa proposta curricular.

Nessa esteira, a SMED enviou um questionário para as escolas no início do ano de 2005, primeiro ano da nova gestão. De acordo com o documento, uma das intenções era “descaracterizar a experiência de aprendizagem como um embate entre uma modalidade de organização seriada e a de ciclo de formação” (PORTO ALEGRE, 2006).

Segundo Santos (2012), à época, a pesquisa causou grande efervescência na rede, pois muitos docentes perceberam a intenção por trás da pesquisa e, contrariando aquilo que se especulava, defenderam o ensino por ciclos. Os resultados da pesquisa mostraram que 70% dos docentes concordavam com a afirmativa de que os ciclos de formação contribuem para o processo de conhecimento do aluno, e somando os que concordaram parcialmente com essa afirmativa, o índice chegou a 92% (PORTO ALEGRE, 2006).

Diante de números tão contundentes de defesa do projeto do ensino por ciclos de formação, a análise que Santos (2012) fez desses dados surge em duas frentes. A primeira é de que, de fato, os docentes compreenderiam a proposta como sendo coerente com os objetivos educacionais das escolas e que elas seriam adequadas para a realidade dos estudantes. A segunda é que, mesmo que parcela significativa do corpo docente da RMEPOA não concordasse totalmente com o ensino ciclado, estava entendendo que, na hipótese de esse formato ser substituído, parte da estrutura pedagógica dos ciclos poderia também ser suprimida, como, por exemplo, professores itinerantes; o Laboratório de Aprendizagem; a Sala de Integração e Recursos, dentre outros.

Para esse segundo argumento, a autora se baseia no relato de docentes que colaboraram com seu estudo e afirmaram entender a defesa dos ciclos muito mais pela defesa de sua estrutura do que necessariamente acreditarem totalmente na proposta. A partir desse argumento, Santos faz a seguinte reflexão:

Essas contradições estão relacionadas à ambiguidade do senso comum, que

abriga posições ideológicas controversas, que estão em permanente disputa. Isso ajuda a entender como educadores ideologicamente contrários ao projeto acabam defendendo sua permanência. Tal atitude está relacionada ao interesse na manutenção dos diversos dispositivos existentes no projeto que colaboram com o trabalho docente, os quais não costumam ser encontrados nas propostas tradicionais de ensino (SANTOS, 2012, p. 80-81).

Essa contradição, exposta pela autora, apresenta materialidade quando analisamos alguns pontos dessa pesquisa realizada pela SMED junto às escolas. Por um lado, o professorado salientou como aspectos importantes da proposta o aparato pedagógico oriundo dessa concepção: reuniões pedagógicas, tempo para planejamento, formação continuada, espaços como Laboratório de aprendizagem. Por outro lado, quando se trata de currículo e avaliação, as respostas apontam controvérsias importantes com o projeto dos ciclos de formação. O documento aponta como questões problemáticas apontadas pelo corpo docente a necessidade da discussão da progressão continuada (um dos pilares da proposta de ciclos), e a pouca autonomia das escolas na avaliação final dos alunos. No campo “currículo”, apesar de os dados numéricos sugerirem concordância com a proposta dos ciclos, há divergências quanto ao modo operado, com sugestões de implementação de currículo mínimo nas escolas e a sugestão de um currículo comum para toda a RMEPOA. O ponto mais controverso pareceu ser a equidade epistemológica para o 3º ciclo:

A base curricular equitativa do III Ciclo é um tema controverso, pois apenas metade dos professores concorda plenamente ou concorda com ela, argumentando que todas as disciplinas contribuem para a aquisição do conhecimento. Porém, **há várias expressões de que Língua Portuguesa e Matemática precisariam ter sua carga horária ampliada**” (PORTO ALEGRE, 2006, s/p, grifo meu).

Mesmo considerando que a pesquisa não fora respondida pela totalidade do corpo docente da RMEPOA, a controvérsia acerca da base curricular nos anos finais do ensino fundamental evidencia a contradição existente entre o professorado que, ao mesmo tempo em que contesta o princípio pedagógico da equidade epistemológica, preza pela estrutura que deve servir a esse princípio. De certa forma, tal contradição encontra correspondência em um senso-comum que estabelece essa prevalência curricular da Matemática e da Língua Portuguesa, pautado pela tradição dos currículos seriados, e que, como veremos mais além neste capítulo, foi um dos elementos desencadeadores da mudança curricular que alterou a equidade epistêmica do currículo nos anos finais do ensino fundamental da RMEPOA.

Ainda no documento, um dos pontos considerados “problemáticos” em relação à questão dos Ciclos diz respeito à autonomia das escolas no quesito avaliação. Segundo o documento, havia a necessidade de discussão da progressão continuada, a pouca autonomia das escolas na avaliação final, a falta de tempo e orientação para a elaboração do dossiê e ausência de parâmetros para avaliar o aluno (PORTO ALEGRE, 2006)

A discussão sobre avaliação, que ganha centralidade no projeto dos Ciclos, foi alvo de grandes discussões, principalmente pelo caráter extremamente radical de sua proposta, que, no texto original, não permitia a retenção de alunos ou alunas, mas sim, que a progressão, em caso de alguma dificuldade por parte do/da estudante, haveria acompanhamento pedagógico no ano seguinte. De acordo com o Caderno Pedagógico n.9:

Todo educando terá assegurado o direito à continuidade e terminalidade de estudos, devendo acompanhar o avanço de sua turma e, quando apresentar dificuldades de aprendizagem, participará de atividades planejadas pelo conjunto das pessoas envolvidas na ação pedagógica, supervisionada pelo Laboratório de Aprendizagem durante o tempo necessário e definido pelo plano didático-pedagógico de apoio (PORTO ALEGRE, 1999, p. 48-49).

Apesar dessa sinalização explícita no documento oficial que baliza o trabalho pedagógico na RMEPOA, a avaliação foi um dos temas que predominantemente estiveram no centro dos debates escolares, principalmente pela forma como era tratado o tema, não apenas no documento, mas pela prática que vinha se implementando nas escolas. Se partirmos da ideia de que há um determinado senso-comum na prática docente, bem como na perspectiva pedagógica do professorado, é verossímil argumentar que, mesmo com uma determinada política pedagógica implementada a um certo tempo na rede de ensino, as tensões existiam, não apenas entre professorado e SMED, mas dentro do próprio coletivo docente das escolas, evidenciando o caráter heterogêneo da categoria. Essa discussão sobre avaliação, como aponta o colaborador Manoel, não foi exclusividade nos governos da administração popular, mas existe até hoje, o que evidencia o caráter central que a avaliação tem em qualquer proposta pedagógica.

Apesar de esses elementos (currículo e avaliação) estarem no centro do debate dos Ciclos de Formação, a gestão da SMED do governo Fogaça, ao contrário do que se especulava, não realizou uma mudança oficial do projeto da Escola Cidadã. Oficialmente, o Caderno Pedagógico nº 9 continuava a ser o documento balizador da política educacional do município de Porto Alegre. Entretanto, com ações pontuais, a nova gestão ia direcionando sua política, como a alteração na questão da retenção escolar, permitindo que o aluno ou a aluna fosse retido

no último ano de cada ciclo, quando antes era algo extremamente pontual.

Para Klován (2008), essa mudança é significativa, pois descaracteriza o projeto dos ciclos de formação. Para essa autora, balizada pelas ideias de Mainardes, existe uma diferença entre “Ciclos de Formação” e “Ciclos de Aprendizagem” que não é apenas uma troca de nomenclaturas. A partir do que sinaliza essa autora, a mudança na possibilidade da retenção (agora denominada “manutenção”) ao final de cada ciclo, tem relação com dois fatores.

O primeiro é a própria incapacidade da mantenedora em atender o alunado em suas especificidades para garantir a aplicação correta da proposta político-pedagógica dos Ciclos de Formação. O segundo fator, e talvez aquele em que a então nova gestão da SMED mais se ancorou para aplicar essa nova determinação é, de fato, o pensamento divergente no interior do corpo docente da RMEPOA, pois, de acordo com o que relataram os colaboradores do seu estudo,

os principais argumentos contra a não-reprovação são que os alunos perdem a motivação para o estudo e muitos passam sem o domínio dos conteúdos desenvolvidos. Além disso, consideram que a reprovação torna o aluno mais responsável pelo seu aprendizado e força as famílias a acompanharem o estudo dos filhos (KLOVAN, 2008, p. 151).

Essa visão traz à baila a discussão profunda sobre aquilo que Arroyo (1992) chama de “Cultura do Fracasso e da Repetência”. Ou seja, uma cultura que acaba legitimando e determinando práticas educativas que, a partir da lógica da repetência como algo inerente à relação ensino-aprendizagem, reforçam os preconceitos de classe, gênero e raça. Dessa forma, ficamos diante de um quadro em que alguns pontos precisam ser analisados. Aquela parcela do alunado que historicamente esteve relegada ao “fracasso” escolar, e que, por tais condições, acabava se somando aos números de evasão escolar após sucessivas repetências, hoje está inserida na escola, e a proposta por Ciclos de Formação, ao buscar corrigir as distorções idade-série contribui para a permanência dessa parcela, o que por si só já é um elemento importante no combate às desigualdades sociais e de acesso ao conhecimento historicamente construído e às relações sociais e culturais inerentes ao ambiente escolar.

Mas a permanência por si só, através da progressão automática, ao não alterar profundamente uma cultura escolar enraizada na lógica da repetência (incluindo aqui todos os segmentos da comunidade escolar), pode ser responsável por uma nova forma de exclusão, por dentro da escola. Ou seja, uma *inclusão excludente*, utilizando o termo cunhado por Kuenzer (2005). Para essa autora, esse conceito vem dar conta das estratégias de inclusão nos diversos

níveis e modalidades da educação escolar, mas que ao mesmo tempo não correspondem aos necessários padrões de qualidade que hoje são demandados pela lógica produtiva do capitalismo flexível, que, no campo do trabalho, opera dialeticamente com o conceito de *exclusão includente*, que aborda a exclusão cada vez maior dos trabalhadores do mercado formal, e os insere no mundo informal, com condições cada vez mais precárias.

A análise que faço desse processo é que a primeira gestão pós-PT, assumida em 2005, preferiu amplificar a voz das tensões existentes entre o que uma parcela do professorado pensava no que tangia aos temas de currículo e avaliação e fez um recuo estratégico, dando um primeiro passo à direita. A opção por permitir a reprovação, ao mesmo tempo em que não suprimia a proposta pedagógica dos Ciclos de Formação, foi o primeiro aceno do grupo político que detinha o controle do poder municipal a uma lógica conservadora que não buscou superar as limitações que essa proposta vinha apresentando no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem das camadas historicamente alijadas do ambiente escolar.

Apesar de ter uma demarcação teórica fundamentada, para um dos nossos colaboradores, houve, à época, um afrouxamento teórico, balizado por um discurso que, em tese, buscava dar mais autonomia para as escolas. Na avaliação do docente Alejandro, que ingressou na rede nesse período, a sensação desse afrouxamento teórico é que ele estava sendo direcionado para uma perspectiva educacional alinhada a uma visão neoliberal de ensino:

Na gestão do Fogaça, que foi quando eu entrei na prefeitura enquanto professor, começaram a se implementar alguns elementos do que se pode chamar de uma gestão neoliberal, ou uma gestão gerencial na rede municipal. A secretária de educação da época era uma professora vinda da universidade, e tentou estabelecer alguns diálogos com uma pedagogia que a gente dá pra chamar de uma pedagogia pós-moderna, ou de orientação pós-moderna. Então tinha muito referencial do Deleuze, do Guatarri. E isso dá pra dizer que a rede ficou um pouco mais afrouxada em termos de um referencial pedagógico claro na época do Fogaça (ENTREVISTA ALEJANDRO, fevereiro de 2020).

Esse “afrouxamento” vai ao encontro daquilo que alguns estudos apontam sobre esse período da RMPEOA. Santos (2012), por exemplo, define esse período como “política curricular do vazio”. Entretanto, apesar do que possa parecer essa expressão como a inexistência de política curricular, ela denota exatamente o contrário, uma intencionalidade por trás do “vazio”. É importante lembrar que essa gestão se pautou por quatro pilares, denominados *ideias-força*, e que balizaram as ações da SMED: desconstrução do racismo de estado; exercício

da diferença; produção de singularidades e desnaturalização de padrões, todos eles ancorados, como sinalizado anteriormente, na perspectiva pós-moderna. Mas, na análise de Santos (2012), a linguagem utilizada foi um dos entraves da nova política junto ao professorado, que o consideravam muito confuso e de difícil aplicabilidade no chão da escola. Inclusive, um dos pilares da política curricular da gestão da prof^a Marilu Medeiros, as grandes conferências municipais, eram consideradas acadêmicas demais, distantes da realidade do chão da escola.

Para além da linguagem pouco colaborativa, há também que se salientar a ruptura e a constante enfatização de desconstrução com o que havia sido implementado nas gestões anteriores, como já evidenciamos anteriormente. Talvez, a partir disso é que tenham sido gerados alguns dos elementos importantes dessa gestão. Na avaliação de Santos (2012), a efetivação das políticas dessa nova gestão esteve balizada, além da perspectiva pós-moderna, através das grandes conferências municipais, a partir da ação da assessoria nas escolas e a construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) escolares. A assessoria nas escolas deveria servir como mediação para garantir a aplicação da nova visão de educação da SMED. Entretanto, como salienta a autora, alguns entraves acabaram ocorrendo. O primeiro deles diz respeito à própria apropriação teórica dos novos assessores, bem como das funções burocráticas existentes em uma secretaria. Isso fez com que fosse necessário manter muitas pessoas que já trabalhavam na SMED na gestão anterior, exatamente por conhecer a fundo detalhes e funcionamentos necessários para a pasta, o que acabou diminuindo a influência total de uma determinada perspectiva teórica, tendo em vista que o espaço de disputas acabou se mantendo por essa configuração heterogênea da nova gestão.

O segundo aspecto da política curricular da SMED na gestão 2005-2008 trata-se do processo de elaboração dos PPPs nas escolas. Esse processo, legalmente, já havia sido previsto na LDB (BRASIL, 1996), e teve suas normas estabelecidas na Resolução nº 006 de 2003, do CME (Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre). De acordo com o documento, era responsabilidade de cada instituição a incumbência de elaborar seus PPPs e regimentos escolares. Por um lado, representava a possibilidade de cada escola ter a autonomia de elaborar, dentre outros elementos, uma organização curricular condizente com sua realidade, o que do ponto de vista democrático e participativo vai ao encontro da necessidade da escola pública. Por outro, e o que parecia ser a expectativa da SMED era que nesse processo pudesse, de fato e nos marcos legais, estabelecer uma ruptura com o projeto dos Ciclos de Formação. De acordo com Santos (2012), a discussão dos PPPs nas escolas é considerada por ela

[...] uma das políticas mais emblemáticas da gestão, conforme os dados e relatos coletados. Primeiramente, porque ela induz a discussão de vários temas importantes que são abordados nos Projetos Político Pedagógicos, como as concepções de educação, de sujeito, de sociedade; o processo de avaliação, o currículo, a gestão escolar, entre outros. E segundo, porque nessa iniciativa tomada pela gestão, situa-se também um momento importante de ruptura com a proposta da Escola Cidadã, uma vez que uma nova discussão sobre ela, que pudesse embasar as construções das escolas, não ocorre (p. 91).

Diante da dificuldade encontrada pelas escolas em elaborar seus PPPs, poucas conseguiram realizar tais tarefas, o que acabou sendo postergado para os anos e gestões seguintes, não surgindo o efeito esperado na alteração dos currículos escolares a curto prazo.

A análise que faço vai ao encontro das tensões existentes entre professorado e SMED, não apenas nessa gestão, mas nas anteriores também. Nesse sentido, compreendo que o embate entre aquilo que almeja uma determinada proposta política governamental nem sempre encontra uma aplicabilidade direta na prática social das escolas. Isso deve-se a alguns motivos. Primeiro, o professorado possui suas crenças e se posiciona politicamente frente às novas políticas. Além disso, o professorado não constitui um grupo homogêneo e, mesmo que uma política possa ser bastante delineada, teórica e metodologicamente, ela será reinterpretada pelo corpo docente e não será posta em prática na sua totalidade. De fato, o que fica evidente é que as Secretarias de Educação têm o poder e o dever de estruturar políticas públicas para dar conta das demandas das escolas e de suas comunidades. Mas aquilo que é proposto e aquilo que de fato vira prática nas escolas depende de diversos elementos que constituem a complexidade das políticas públicas para o campo da educação.

Por outro lado, compreendo que, mesmo diante das dificuldades impostas pela realidade social, é dever da mantenedora ser propositiva. Pois essa proposição serve para orientar aquilo que é feito nas escolas. Diante do exposto aqui, parece que essa não foi a opção política da gestão Fogaça no seu primeiro mandato. Diante dos processos contraditórios que se apresentavam na gestão, e mesmo com uma posição teórica bastante demarcada, a política adotada do vazio, ao invés de possibilitar a criação, tornou-se um desamparo às escolas que até então, mesmo que com suas críticas, tinham nas gestões anteriores uma política bastante demarcada. Como sintetiza Santos (2012):

[...] podemos dizer que as diversas vias da política curricular da gestão foram interpeladas por processos de mediação em diferentes níveis, desencadeados especialmente pelos sujeitos envolvidos. Essas reinterpretações fizeram a política tomar rumos inesperados e ser cada vez mais percebida como um

vazio, mas **um vazio na sua acepção mais tradicional, que remete à ausência e não ao vazio desejado pela gestão que seria propulsor de novas criações** (p. 97, grifo meu).

Relacionando aquilo que a gestão instituiu como método de funcionamento e o objeto de estudo desta tese, é possível sintetizar que a aposta desse grupo político para as escolas da rede constituiu uma falsa autonomia para as escolas e para o professorado da RMEPOA. Isso porque o entendimento de autonomia aqui adotado advém de algo coletivo e que esteja em consonância com um determinado horizonte a ser vislumbrado. O vazio institucionalizado, ao invés de trazer a autonomia real, cria uma situação de desamparo, pois, salvaguardado o direito real que cada comunidade escolar necessita para compreender melhor suas realidades particulares, é necessário um fio condutor, uma linha para a qual tanto direções quanto docentes possam seguir.

Diante desse quadro, e também por pressões políticas, o fim da primeira gestão de José Fogaça encerra a passagem de Marilu Medeiros à frente da pasta da educação no município de Porto Alegre, que inicia um novo ciclo, a partir da gestão seguinte.

Em 2008, José Fogaça concorre à reeleição para prefeito de Porto Alegre e vence mais uma vez no segundo turno o PT, representado pela Deputada Federal Maria do Rosário. O lema da campanha de Fogaça foi “A mudança não pode parar”. Em suma, sintetizava a ideia de que os últimos quatro anos haviam sido de mudanças, mas que seriam necessários mais quatro anos para colocar em prática as ideias do seu grupo político. Dessa vez, José Fogaça integrava o PMDB, e sua aliança foi conjuntamente com PDT (Partido Democrático Trabalhista) e PTB (Partido Trabalhista Brasileiro). O plano de governo foi pautado a partir de um comparativo “Como era/ Como ficou/ Porque a mudança não poder parar”, a fim de destacar claramente suas diferenças com os governos anteriores ao seu, e elencando motivos pelos quais julgava ser necessário seguir no comando da prefeitura da capital. Mesmo em relação ao Orçamento Participativo, carro-chefe das gestões do PT e um dos marcos históricos da democracia participativa no país e exemplo para o mundo, o governo de José Fogaça fez questão de salientar que havia corrigido os problemas existentes, sanado a crise deixada pelos governos anteriores e aperfeiçoado sua sistemática (PLANO DE GOVERNO JOSÉ FOGAÇA, 2008).

No campo da educação, não havia menção alguma no quesito pedagógico, apenas citações pontuais às escolas construídas, as que estariam por construir e projeções orçamentárias. Ainda, o foco apontava para duas frentes: a Educação Integral e o projeto Cidade-Escola.

A Educação Integral é uma bandeira histórica do trabalhismo e, certamente, foi influenciada pela coligação com o PDT, que indicou a professora aposentada da RMEPOA, Cleci Jurach, para ser a titular da pasta da Educação. Nesse ponto, o projeto de Fogaça, mais uma vez, deixa evidente a sua diferença com os governos anteriores, ao mesmo tempo em que evidencia uma política adotada em parceria com o então Governo Federal, à época administrado pelo PT e partidos aliados:

Nos 16 anos anteriores ao governo Fogaça não foram implantadas as escolas em tempo integral, principalmente por uma questão ideológica, por tratar-se de ideia de outro partido. Além disso, a proposta do período 1986-1988 era considerada assistencialista, mas, no entanto, o modelo adotado pelo atual Governo Federal, denominada “Mais Educação” é bem semelhante a ela. A possibilidade de duplicar as vagas no mesmo espaço também foi o argumento utilizado para a não adoção da escola em tempo integral (PLANO DE GOVERNO JOSÉ FOGAÇA, 2008, p. 48).

Ao mesmo tempo, a segunda frente de seu programa de governo, a partir do programa Cidade-Escola, enfatiza a parceria com instituições privadas, e também reforça a parceria com o Governo Federal da época:

No atual governo está sendo implantado, gradativamente, o turno integral devendo atingir, no final de 2008, 17 escolas, sendo que cinco delas fazem parte, também, do projeto do Governo Federal “Mais Educação”. O conceito adotado pelo atual governo de Cidade Escola - educação em tempo integral, onde as atividades do turno inverso podem ser realizadas na própria escola ou em outros locais do município, como centros sociais, teatros, museus, etc. - enfatiza a interação e a transversalização entre as ações da cidade e da escola, possibilitando ao aluno desenvolver ‘identidade comunitária’ no seu bairro, ao mesmo tempo em que é acolhido por variados espaços da cidade.

O programa de governo foi bem ousado, propondo transformar todas as escolas da RMEPOA em escolas de tempo integral, o que, de fato, não se confirmou. Mas a grande mudança desse período surge quando o prefeito José Fogaça renuncia ao cargo em 2010 para concorrer ao governo do Estado e assume o seu vice, José Fortunati, que, por sinal, era egresso do PT. A troca na pasta da Educação trouxe para o cargo a professora Cleci Jurach e, como afirma Santos (2012), se antes a postura da SMED focava no debate acadêmico, a nova secretária tinha uma postura bastante “política”. Como sinaliza o colaborador Alejandro:

[...] com a vinda do Fortunati, a secretária de Educação que acompanhou essa trajetória toda era uma professora oriunda da rede, que por isso tinha uma vinculação com a rede, tinha um projeto que sim, se aproximou de elementos de uma gestão gerencial, também muito mais em questão de um projeto macro de gestão gerencial da educação no país como um todo. E ela era, e o prefeito também, oriundos de um partido que tem a bandeira com a educação muito grande, com a educação pública muito grande (ENTREVISTA ALEJANDRO, Fevereiro de 2020).

De fato, o foco na educação integral, uma das bandeiras históricas do PDT, foi o mote dessa gestão, capitaneada pelo projeto Cidade-Escola e pela parceria com o Governo Federal junto ao programa Mais Educação. Porém, o caráter gerencialista fica por conta dos quatro eixos da gestão: a) Gestão Educacional de Resultados; b) inclusão; c) integralidade da educação; d) conhecimento.

Um dos marcos dessa gestão foi a elaboração de referenciais curriculares comuns a toda RMEPOA (PORTO ALEGRE, 2012), e também mudanças na organização curricular como forma de alavancar os índices da cidade no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É no Documento Orientador para o ano letivo de 2016 que surgem mudanças mais significativas na organização pedagógica das escolas e que definem bastante o caráter gerencial dessa gestão. O próprio documento diz que tem a finalidade de realizar observações necessárias para a enturmação e a organização pedagógica da escola, divididos em Princípios de aprendizagem e Princípios de Gestão Escolar (PORTO ALEGRE, 2015a). Uniformização da hora-aula em períodos de 50 minutos, a redução da quantidade de períodos de Educação Física e Arte-Educação no terceiro ciclo e a definição das atribuições do professor itinerante e do Laboratório de Aprendizagem são algumas questões apontadas no documento.

Essas mudanças tinham por objetivo ampliar a carga horária de português e matemática, tendo em vista que aumentar o IDEB era uma das preocupações da gestão. A avaliação em larga escala que, via de regra, estabelece índices para a educação baseados, sobretudo, no conhecimento das crianças e adolescentes a partir dos campos do conhecimento em matemática e língua materna, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Ou seja, existe uma ótica que privilegia determinados conhecimentos em detrimento de outros, e que, incorporada pelo discurso neoliberal, estabelece esses parâmetros como método de “ranqueamento”.

Faz sentido considerar, portanto, que esse discurso se incorpore também na visão de parte do professorado, que, mesmo compreendendo a importância dos diversos campos de conhecimento, avaliou que seria necessário dar mais ênfase àquelas disciplinas historicamente

consideradas mais importantes a partir dessa lógica educacional avaliativa. Ghisleni e Luci (2018) sinalizam o protagonismo que as avaliações em larga escala adquiriram na RMEPOA entre os anos de 2005 e 2013. Para as autoras, a SMED se apropriou da ideia da avaliação em larga escala como uma construção impositiva da institucionalização de políticas avaliativas sobre a rede escolar:

A opção por um modelo de resultados após uma experiência absolutamente inovadora em termos de premissas, de gestão e de prática pedagógica ressignifica o trabalho realizado, na busca de respostas rápidas às supostas deficiências do modelo anterior e na criação de uma proposta que pretende romper aspectos fundamentais da lógica pedagógica norteadora do trabalho anterior (GHISLENI e LUCI, 2018, p. 177).

A gestão de resultados, para se efetivar, necessita também de uma política, que, mesmo que a passos lentos, busque a redução de custos, o que no caso de uma Rede de Ensino, sinaliza a diminuição da carga horária de diversos professores, fechamento de projetos sob a coordenação de professores concursados e o deslocamento dessas políticas para as parcerias com a iniciativa privada. Isso evidencia esse processo de “caminhada à direita” que os governos que se sucederam ao PT e a Frente Popular implicaram na RMEPOA. Como sinaliza Santos (2012), mesmo com a mudança na SMED, a política curricular do vazio se manteve, ao passo que políticas gerenciais foram se aproximando da lógica neoliberal.

Considerando os ocorridos nesse processo entre 1989 e 2016, caracterizo-os como sendo dois momentos distintos na história da RMEPOA. Entre 1989 e 2004, uma proposta política marcadamente progressista, que sofreu, ao longo do tempo, as contradições do processo de implementação. Entre 2005 e 2016, um processo lento, porém direcionado à direita, e que culmina com o que ocorreu entre 2017-2020, que analiso de forma mais detalhada no próximo capítulo.

6 “DIVINA COMÉDIA HUMANA” ou A INSTITUCIONALIZAÇÃO NEOLIBERAL NA RMEPOA: 2017 a 2020

*[...]Ora direis, ouvir estrelas, certo perdeste o senso
Eu vos direi, no entanto,
Enquanto houver espaço, corpo, tempo
e algum modo de dizer não,
Eu canto[...]*

Este segundo capítulo trata especificamente do período iniciado no ano de 2017 com a nova mudança na administração da Prefeitura Municipal, dando ênfase nos desdobramentos na autonomia da organização do trabalho pedagógico nas escolas da RMEPOA. Foi eleito para o mandato de prefeito para a gestão 2017-2020 de Porto Alegre o até então deputado federal ligado ao Movimento Brasil Livre (MBL) Nelson Marchezan Jr., pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com 60,50% dos votos válidos em disputa de segundo turno com o então vice-prefeito Sebastião Melo, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que obteve 39,50% dos votos válidos.

Foi a primeira vez, desde 1988, que um candidato de esquerda não esteve, ao menos, no segundo lugar na preferência dos eleitores da cidade. As eleições de 2016, na esteira do golpe jurídico-parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, evidenciaram, sobretudo, uma derrota para o Partido dos Trabalhadores, considerando o sentimento antipetista inflado após esse processo, e os resultados³⁸ das eleições demonstram isso. Nas cidades com mais de 200 mil habitantes, o PT teve uma perda de 94,1%, passando de 17 cidades para apenas 1. No total dos municípios do país, o partido passou de 638 para 254, o que representa uma diminuição de 60,19%.

O sentimento antipetista, por outro lado, foi pulverizado nos demais partidos, sendo que alguns vinculados à direita acabaram recebendo mais apoio da população, como o caso do PSDB, que teve um aumento de 15,54%, passando de 695 para 903 cidades comandadas, incluindo a inédita vitória na capital gaúcha.

A vitória de Marchezan em Porto Alegre vem acompanhada do desgaste público de setores da esquerda vinculados principalmente à figura do PT, e também do avanço do conservadorismo, pautado pela construção de figuras que usam massivamente as mídias sociais

³⁸ Disponível em: < <http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2016/blog/eleicao-2016-em-numeros/3.html> > Acesso em 10/09/2020.

a seu favor, criando em torno de si um espetáculo. Um estudo de Cioccarri e Persichetti (2018) buscou analisar a disputa dos atores políticos e a mídia na construção de suas imagens. Essas autoras fizeram o estudo a partir da análise de três políticos, dentre eles o prefeito Nelson Marchezan Jr, por ser assíduo utilizador das redes sociais e ter uma alta taxa de interação com seus seguidores. No estudo, fica claro que, ao assumir a prefeitura, Marchezan utilizou do espaço das redes sociais para sua autopromoção, não apenas com suas ações como comandante do executivo municipal, mas para provocação contra adversários (principalmente da esquerda), sátiras e utilização de *memes*, destoando da linguagem tradicional utilizada por ocupantes de cargos tão importantes. Nesse sentido, consideram que o estilo de governo de Marchezan é baseado em um *reality show*, semelhante ao que faz João Dória (PSDB), à época prefeito de São Paulo e hoje governador de São Paulo. Ou seja, a comunicação é feita a partir de suas redes sociais, e elas que acabam reverberando na mídia tradicional, diferentemente do que ocorria até então. De acordo com as autoras:

Nelson Marchezan, prefeito de Porto Alegre, segue a mesma linha [de João Dória]. Já dançou *Despacito*, postou imagens de sua vida de solteiro e até anunciou um filho pela internet. A onipresença da mídia levou ao extremo um traço antigo da política: o do “poder em cena”, da política como teatro e imagem. Essa superexposição certamente mexe com os sentimentos do eleitorado, conferindo sensação de intimidade (CIOCCARI e PERSICHETTI, 2018, p. 127, grifo das autoras).

Mas, para irmos além do jogo midiático utilizado por Marchezan, é preciso compreender que sua linha política é bem definida. Se nos governos anteriores havia um processo inicial e regular de caminhada à direita, o governo de Marchezan está bem fundamentado nesse espectro político, através de suas ações, seus discursos e a maneira como trata os interesses da cidade. Considerando o objetivo do estudo, tratarei de forma mais particular as políticas adotadas por Marchezan no âmbito educação e seus impactos no trabalho pedagógico e na autonomia do professorado da RMEPOA.

Antes, necessito contextualizar os elementos que conferem a essa visão de educação o caráter neoliberal. A política neoliberal adotada de forma mais explícita pela gestão do PSDB e seu aliados na cidade de Porto Alegre faz parte de um contexto mundial da ampliação dessas políticas. Como abordei no capítulo específico desta tese, o neoliberalismo assume um papel de hegemonia na sociedade contemporânea, fazendo com que sua visão de mundo seja tida como a única possibilidade no estágio do capitalismo que a humanidade presencia. No campo

da educação, as estratégias neoliberais seguem conjuntamente com a política econômica e social, incorporando discursos e práticas que, além de imputar a lógica de privatização e mercantilização da educação, trazem para dentro do ambiente escolar a lógica de funcionamento da empresa.

Apesar da particularidade de uma cidade do caso abordado aqui, as políticas neoliberais estão no bojo de políticas internacionais, adotadas por governos nacionais, como o caso do Brasil. É possível identificar essa nova condição muito fortemente a partir dos processos de Reforma do Estado de 1995, como apontam Peroni, Oliveira e Fernandes (2009). Para essas autoras, no novo contexto de acumulação ampliada do capital, o papel do Estado é redefinido abarcando também as próprias políticas educacionais.

Além de aumentar os processos de privatização do ensino ou transferência para o chamado terceiro setor, as reformas alteram o próprio processo de gestão dos sistemas escolares, com modelos orientados pela lógica e princípios da gestão gerencial, na busca de eficiência e eficácia. É nesse período que se amplia a participação de grandes conglomerados empresariais no ramo da educação, contribuindo para o desmanche da educação e do papel da escola pública, bem como desvalorizando os trabalhadores e trabalhadoras em educação. Concomitantemente, é nesse período que se instaura uma narrativa salvacionista baseada na caridade, segundo a qual deve a sociedade civil ajudar na construção e melhorar a educação, e a via escolhida para isso é o voluntarismo, geralmente organizado por Organizações Não-Governamentais (ONGs) e Institutos e Fundações, quase sempre financiados por grandes empresas.

Essa visão tem tido influência em diversas proposições de políticas públicas e defendem uma noção de educação baseada pelos seus interesses, não voltadas para a formação do ser humano como um todo, mas baseada em um projeto de sociedade que responsabiliza cada indivíduo por sua condição de vida, e que é dever de cada um investir em si mesmo, criar um “capital humano”, para assim competir no mercado e disputar melhores condições de vida.

Segundo Antunes e Pinto (2007), a teoria do capital humano é uma forma de pensar a educação de um modo utilitarista, que surge em um contexto onde o mundo do trabalho passa a se organizar pela lógica flexível do *toyotismo*. Foi idealizada pelo economista Theodore Schultz, em meados da década de 1960, e tem por base a ideia de que o trabalhador deva se qualificar dentro das expectativas do mercado, criar um “capital de si mesmo”, para então estar preparado para disputar e garantir sua empregabilidade em um contexto em que o trabalhador deva estar cada vez mais disponível a “aprender a aprender”.

Para Frigotto (2017), a construção ideológica da noção de capital humano induz a uma visão invertida da desigualdade, estabelecendo uma mudança profunda e regressiva na concepção republicana de educação básica, pública, gratuita, universal e laica. A educação escolar passa a ser regida pelos critérios e leis mercantis, e, portanto, deixa de ser concebida como um direito social e universal. Para tal visão ter sucesso, é necessário, portanto, instituir uma lógica que defina um conhecimento “certo”, útil ao atual modo de organização da vida.

Isso acarreta uma ótica escolar condizente com as novas formas de produção da sociedade, que deixaram de ser majoritariamente do tipo “fordista”, e que cada vez mais se inserem dentro da lógica “flexível”, de inspiração toyotista. A formação passa a ser contemplada principalmente em lógicas que estão condizentes com essas novas determinações, tendo em vista que, a ideia do “pleno emprego” da sociedade do bem-estar social é substituída pela ideia de “empregabilidade”. Ou seja, não há mais uma garantia de emprego decorrente de uma boa formação, muito menos a garantia de estabilidade para aqueles que têm emprego.

A nova ótica da acumulação flexível necessita então de um trabalhador flexível, que possa se adaptar facilmente em diferentes ambientes de trabalho, que esteja disposto a desempenhar diversas funções. Não é à toa que as novas determinações escolares, principalmente aquelas indicadas por organismos internacionais, estão baseadas no que se refere à pedagogia das competências, típica da sociedade neoliberal.

Mas assim como no âmbito econômico e político, as ideias neoliberais são inculcadas no consciente coletivo a ponto de obterem uma certa hegemonia enquanto razão e ideal de mundo. A política de Marchezan utiliza de um discurso inicial calcado nessa investida de um senso-comum, ainda na sua campanha eleitoral de 2016. Em seu plano de governo, temos explicitadas soluções genéricas, que dificilmente seriam contraditas por qualquer pessoa, como a passagem a seguir:

Investir na qualidade da educação ofertada à criança e ao adolescente na rede municipal de ensino significa projetar um futuro melhor para o desenvolvimento econômico e social de nossa cidade. A educação é fator de independência do ser humano, indispensável para a transformação do indivíduo em um ser humano produtivo e socialmente integrado (PROGRAMA DE GOVERNO, 2016, p. 10).

Trazer o tema de uma forma ampla, genérica, parece ser a forma de não incorporar o discurso político, tendo em vista que Marchezan se apresentava como a antítese da política tradicional. O que se segue em seu plano de governo para a educação da cidade demonstra o

cuidado com as palavras, na medida em que suas propostas vão ao encontro daquilo que é praticamente um consenso social. Algumas das propostas são: ampliar oferta da pré-escola; propor parceria com os professores a fim de melhorar o IDEB; intensificar esforços para oferecer educação em tempo integral; executar programa permanente de manutenção da infraestrutura de ensino.

Considerando aquilo que foi defendido e aquilo que, como veremos a seguir, consolidou-se como um projeto neoliberal, posso afirmar, com certo grau de plausibilidade, que as medidas tomadas por essa gestão se enquadram no fenômeno que Apple (2003) nos sinaliza. Para esse autor, no âmbito educacional, setores ligados à direita têm investido em criar o ideário no imaginário popular e um senso-comum de medidas que são necessárias para melhorar a educação, através, inclusive, da apropriação de conceitos historicamente ligados aos movimentos populares e à esquerda. Ou seja, a partir de um jogo semântico, utiliza-se de bandeiras históricas progressistas de toda a comunidade escolar para implementar políticas neoliberais. Aborda o tema de forma genérica, carregado de chavões que, aos olhos de um leigo, dão a entender que se trata apenas de medidas necessárias para serem tomadas por qualquer governo e qualquer gestão, independentemente da linha política que se segue.

Mas é importante deixar claro que medidas neoliberais e o avanço de pautas da direita como um todo na população caminham juntas. No livro “Educando à direita”, Apple (2003) discute o avanço dessas pautas no âmbito da educação nos Estados Unidos, do início do século XXI. Apesar de ser um livro escrito para a realidade estadunidense, fica muito claro que os elementos apontados pelo autor nesse escrito são facilmente compreendidos por nós, pois as situações especificadas encontram sua correlação na realidade brasileira. Principalmente porque Apple enfatiza o processo de mundialização das propostas conservadoras para a educação.

Em seu estudo, o autor cunha o conceito “aliança direitista”, que não é homogênea, mas que, através dela, para conseguirem pôr em práticas seus conceitos e ideias para o campo educacional, tem fortalecido, dentre outros, conceitos apenas no prisma econômico. A atuação direitista trabalha para mudar o nosso senso-comum, e altera o significado de conceitos e categorias mais básicas, como *democracia* e *liberdade* (APPLE, 2003).

Essa aliança direitista citada pelo autor defende o que o autor intitula de “modernização conservadora”, uma aliança que reivindica o mercado competitivo como solução e que veem na educação uma grande possibilidade para o mercado. Mas além disso, essa aliança busca o resgate do que chama de “cultura tradicional”, ampliando assim os métodos de controle. Isso

porque, salienta Apple (2003), o enfoque na mercantilização da vida e da educação não se sustenta por si só. É preciso achar um inimigo em comum, típico dos regimes totalitários, e defender junto ao senso-comum o combate a esse inimigo. Por isso, é preciso de um Estado forte e repressivo para manter o Estado Mínimo.

A aliança direitista atua para colocar em prática o que Apple define de modernização conservadora, como sendo uma aliança que reivindica o mercado competitivo como solução para tudo, um resgate do que chamam “cultura tradicional”, uma reverência a Deus, e métodos de controle cada vez maiores, e que vê na educação uma grande possibilidade para implementar as lógicas de mercado. Nesse sentido, compreendo que as políticas de Marchezan são implementadas na mesma medida em que cresce a crença do conservadorismo na sociedade brasileira e da força que o discurso neoliberal tem na tomada de decisão de políticas públicas.

Ainda conforme Apple (2003), essa nova onda direitista, que historicamente esteve balizada por conservar as coisas, agora se mobiliza para transformar radicalmente, principalmente direitos conquistados pela mobilização dos setores progressistas da sociedade. Ela tem colocado toda a esfera pública em questão, com muitas críticas, sobretudo à escola pública. Apple ainda nos aponta aquilo que ele define como “mapa da direita”, ou seja, os grupos que, alinhados, configuram a modernização conservadora. São eles: 1) *Neoliberais*: profundamente comprometidos com o mercado e com a liberdade como “opção individual”; 2) *Neoconservadores*: grupo que sustenta a tese de um passado edênico e busca o retorno ao saber “tradicional”; 3) *Populistas Autoritários*: fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus; e 4) *Nova Classe média*: os gerentes e profissionais qualificados que atuam na defesa do modelo neoliberal.

Nesse sentido, é preciso identificar que o neoliberalismo anda conjuntamente com o movimento ideológico que segue o paradigma neoliberal, ou seja, o anseio por uma estabilidade social e cultural, e ênfase na autoridade de instituições básicas:

Contra os temores de uma decadência moral e social e da desintegração cultural, há uma sensação da necessidade de um “retorno”. Em situações como essas, é comum construir um passado romântico, um passado que glorifica (certas versões) da família e da tradição, do patriotismo, dos valores vitorianos, do trabalho duro e da manutenção da ordem cultural. Os bárbaros estão às portas das cidades. E se não restaurarmos “nosso” saber, “nossos” valores e “nossas” tradições, recolocando-os no lugar central que ocuparam um dia, a civilização vai desaparecer [...] (APPLE, 2003, p. 25-26, grifo do autor).

Não é de estranhar que, em meio a esse retorno, estejam na pauta de discussões a escola, os programas educacionais, o currículo. Há a necessidade de “educar o caráter”, a partir de uma visão cultural requintada. É a partir desse ponto no livro que o autor aborda a discussão entre a Igreja e o Estado, principalmente porque, para ele, muito desse “retorno” a um passado romântico e ideal tem como base a interpretação equivocada de princípios cristãos. Aqui, podemos situar algumas políticas em curso, principalmente aquelas que advêm do âmbito federal, e que ganharam caráter oficial a partir de 2018 com a vitória de Jair Bolsonaro para presidência da república.

Mas a lógica neoliberal tem a necessidade de importar para o âmbito da educação modelos empresariais, como sendo chaves para o sucesso e garantir a “qualidade” da educação. Ao mesmo tempo em que o discurso sobre os modelos empresariais ganharem força no âmbito educacional, isto não significa, contudo, menos poder do Estado. Ou seja, a lógica neoliberal não implica apenas transferência daquilo que está na mão do Estado para a mão empresarial, mas sim trazer a lógica empresarial para dentro do Estado.

Um primeiro exemplo pode ser a partir do desinvestimento no funcionalismo público, optando pela contratação de professores temporários ao invés de realizar concursos públicos, a partir da aprovação de dois projetos de lei para tal destinação (Lei nº 12500/2019 e Lei nº 12667/2020). Ainda, o governo também fez a opção política de investir na terceirização do atendimento, buscando parcerias com a iniciativa privada para a oferta de vagas. O docente Alejandro, coordenador de EJA, fala sobre essa situação e o impacto que tem no cotidiano das escolas:

O governo vem tentando estratégias pra desconstruir a escola pública estatal na modalidade da EJA, tentando fechar convênios, por exemplo, com o SESI³⁹, pra implementar uma modalidade EAD, que não atende a realidade dos nossos alunos. No último ano fechou um convênio sem licitação com uma EJA privada, numa área que não havia tanta demanda, no centro de Porto Alegre, e deixando as EJAS nas periferias desassistidas em termos de recursos humanos. Então, tem uma intencionalidade nesse governo, muito marcada na EJA, mas muito marcada também no ensino regular. Nós estamos vendo medidas, como, essa contratação em massa de professores, depois de 3 anos de gestão Marchezan, não foi realizado nenhum concurso para professores de anos finais. Ele autorizou 240 vagas de contratos, e agora no final de 2019, autorizou mais 1069 vagas. Então, praticamente um terço da rede municipal vai ser de contratos. E quem estuda educação sabe que o contrato é uma forma de precarizar a educação, é uma forma de enfraquecer qualquer projeto

³⁹ Serviço Social da Indústria.

político pedagógico de qualificar o ensino (ENTREVISTA ALEJANDRO, Fevereiro de 2020).

Numa linha de atuação complementar, para além da precarização do contrato temporário, há a ideia crescente de tirar da esfera Estatal a responsabilidade pelo ensino público. Um outro exemplo disso é a parceria com a Escola Lumiar⁴⁰. Inspirado em Nóvoa, Jaques Delors e Perrenoud e sua pedagogia das competências, a proposta político-pedagógica⁴¹ da Escola Lumiar em muito lembra alguns princípios do caderno pedagógico nº 9, como, por exemplo, a multietariedade e a gestão democrática. O que de certa forma expõe a contradição do governo, tendo em vista que suas ações políticas para o trabalho pedagógico nas escolas da RMEPOA foram sendo direcionadas em sentido oposto daquilo que propõe o modelo pelo qual a prefeitura julgava ser padrão, como veremos a seguir.

6.1 O ETERNO FEVEREIRO DE 2017: A política educacional do governo Marchezan

Se as ações políticas neoliberais do governo se materializam em ações ao longo de toda a gestão, para o professorado da rede, têm-se a impressão de que tudo se inicia e tudo parece ser eternizado a partir do mês de fevereiro de 2017, e essa menção foi retirada da fala de uma professora durante uma das reuniões na sede do Sindicato dos Municípios e das Municípios de Porto Alegre (SIMPA) durante a greve do funcionalismo público de Porto Alegre em 2018. Na situação, ela relatava o cansaço que todos e todas estavam passando ao ter que enfrentar mais uma greve, e que sua sensação era de que o segundo mês do ano anterior ainda estava vivo na vida e na mente de todo o corpo docente da RMEPOA.

De fato, fevereiro de 2017 ficou marcado pelo início da implementação da política educacional da gestão de Marchezan e do PSDB, a partir da reunião com os diretores e as diretoras das escolas, em 21 de fevereiro, na qual o primeiro embate entre SMED e professorado ocorreu. Recordo que recebemos, através do aplicativo *WhatsApp*, um áudio da diretora da escola, relatando o que julgava ser “o primeiro absurdo” do novo governo que se apresentava. Nessa reunião, foi explicitado aos diretores o conteúdo daquilo que viria tornar-se legal através do decreto Nº 19.685/2017, que revogou o Decreto nº 14.521, de 1º de abril de 2004, que regulamentava o art. 29 da Lei Municipal nº 6.151, de 13 de julho de 1988, o qual dispõe sobre

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2019/06/prefeitura-ve-escola-lumiar-como-modelo-para-terceirizacao-e-mudancas-pedagogicas-em-porto-alegre/>> acesso em 11 de nov de 2020.

⁴¹ Disponível em : <<https://lumiar.co/metodologia/>> acesso em 11 de nov de 2020.

o regime normal de trabalho do Magistério Municipal.

Na prática, o atual secretário de Educação, Adriano Naves de Brito, através da Portaria 135/2017 (PORTO ALEGRE, 2017b), estabeleceu diretrizes para o Calendário Escolar das escolas da RMEPOA, provocando modificações no que diz respeito às rotinas escolares. Dentre as principais, a diminuição da carga horária dos estudantes, passando de 4 horas e 30 minutos para 4 horas ao dia, a diminuição do tempo do recreio de 20 para 15 minutos, a exclusão do almoço do horário de aula, acabando com o caráter pedagógico da alimentação no refeitório, e a reorganização das reuniões pedagógicas semanais, no entanto, agora, prevendo o atendimento integral e concomitante dos estudantes.

A notícia rapidamente se espalhou e, mesmo ainda sem começar o ano letivo de 2017, houve um primeiro movimento de levante do professorado em relação às medidas propostas. Logo nos dias que se seguiram, houve manifestações em frente à SMED, além de assembleias da educação, que deliberaram que as escolas iriam resistir às mudanças propostas enquanto não houvesse diálogo entre ATEMPA e SMED para tentar solucionar tal questão.

A narrativa criada pela então nova gestão, lançou mão de ideias baseadas no conceito da pós-verdade. Ou seja, cria-se uma narrativa que não corresponde à realidade, mas que pode ser facilmente comprada pelas pessoas que não conhecem a fundo a realidade abordada, no caso a realidade das escolas municipais. Segundo relato do professor Alejandro

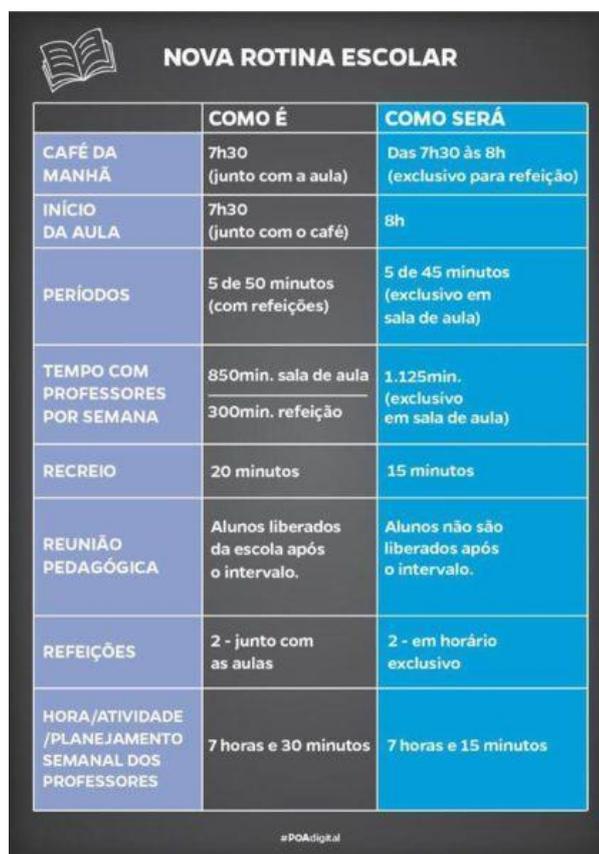
[...] a gestão Marchezan implementou o que se pode chamar da pós-verdade, para justificar as suas ações. Então, começando, lá da primeira reunião, que o secretário fez com os diretores, a fatídica reunião da mudança da rotina escolar. Por que que eu digo que é uma pós-verdade? Porque o secretário de educação, representando esta gestão criou uma narrativa que não se baseia nos fatos reais das escolas para justificar uma mudança que não atendeu, ou não havia uma solicitação das escolas de mudar essa rotina. Então, **ele criou uma história, uma narrativa pra justificar algo que ele queria fazer, que essa gestão queria fazer, como se fosse ser benéfico para as escolas.** E essa narrativa é tão absurda, que eles reduziram meia hora por dia de aula, e dizem que ampliaram em 30% o tempo do professor com o aluno (ENTREVISTA ALEJANDRO, fevereiro de 2020, grifo meu).

Uma das formas de garantir e propagandear essa mudança foi exatamente dizendo que o tempo seria aumentado em sala de aula e dizendo que os professores gastavam tempo de aula com a alimentação dos alunos. Nesse sentido, posso analisar que aqui já inicia um processo político da atual gestão de compreender que a aprendizagem não perpassa questões sociais que são construídas a partir do espaço das refeições e aposta na racionalização do uso do tempo. A

construção da aprendizagem também advém da possibilidade de ressignificar e aprender também no momento de se alimentar. Desconsiderar o trabalho pedagógico que existe entre equipe de nutrição, funcionários, professores e equipe diretiva, para que os estudantes possam conferir um sentido de aprendizagem nos momentos de se alimentar, é considerar esvaziado esse debate tão importante de ser feito, e que, sim, também está na discussão que uma escola deve fazer. Ao mesmo tempo, inflacionar o tempo que tais procedimentos são utilizados nas escolas foi uma primeira tentativa da gestão de, em outras palavras, dizer que o professorado não quer trabalhar, e que usavam o período de aula para levar o alunado para o refeitório, o que, de fato, fazia com que a proposta da prefeitura diminuísse o tempo total de aula do professorado com o alunado. Como forma de propagandear a sua verdade, a prefeitura publicou, tanto nos jornais quanto nos seus veículos de comunicação, um *card* explicando as mudanças, que reproduzo abaixo.

Imagem 01: NOVA ROTINA ESCOLAR 2017

Fonte: Jornal Sul 21



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

#POAdigital

Como é possível observar, a PMPA tenta enfatizar o fato de que até então o alunado adentra o período de aula para tomar café, fato que não corresponde com a realidade das escolas,

que, via de regra, utilizavam o período entre 7:15 e 7:30 para o café, e iniciavam as aulas às 7:30. Fato que altera a conta utilizada pela prefeitura para considerar o tempo em que há o contato direto entre professor e aluno. Por outro lado, a ATEMPA então produz seu *card* explicativo, ponto a ponto, de forma a contrapor o que dizia a Prefeitura.

Imagem 02: NOTA DE ESCLARECIMENTO ATEMPA

Fonte: Jornal Sul 21

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

Nesse imbróglio instaurado na RMEPOA, o movimento inicial das escolas foi, a todo custo, resistir à nova rotina imposta. O movimento acabou sendo denominado pela própria rede como de “desobediência civil”. Inclusive ocasionando movimentos de pais⁴², incluindo atos de

⁴² Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/cidades/2017/05/maes-e-pais-protestam-em-12-escolas-de-porto-alegre-contra-nova-rotina-escolar/>> Acesso em maio de 2020.

fechamento de escolas, como forma de protesto contra a nova rotina escolar.

Na medida em que o tempo passava, algumas escolas acabavam aderindo aos poucos à nova rotina e outras seguiam resistindo. Paralelamente, um grupo de diretores procurou elaborar uma proposta alternativa, que contemplasse algumas das mudanças propostas pela SMED, mas que mantivesse a garantia de alguns pontos que julgavam ser fundamentais para o funcionamento da rede. Entretanto, essa posição era mal-vista por alguns docentes da rede, que entendiam que o ideal era resistir, como forma de manter a rotina original, e sua luta era exclusivamente pedindo a revogação do decreto que instituiu a nova rotina (DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2017).

No meio daquele ano, considerando as dificuldades de mobilização e a negativa da SMED em aceitar a proposta do grupo de diretores, as escolas se viram obrigadas legalmente a adotar a rotina imposta. A única mudança que não foi feita em 2017 foi a alteração na possibilidade de realizar a Hora-Atividade de planejamento fora da escola.

Entretanto, no início do ano letivo de 2018, outras medidas foram tomadas, complementando a mudança total da rotina escolar existente na RMEPOA, que desagradaram tanto direções quanto professores. Um ofício enviado para as direções das escolas indica uma reorganização dos setores da escola, com a supressão e substituição de algumas funções, bem como a imposição de que o $\frac{1}{3}$ da carga horária dos docentes, garantido por lei para planejamento, seja cumprido dentro da escola, sem mais a possibilidade de ser realizado fora dela, tendo direito a cumprir fora da escola apenas docentes com 40h lotados na mesma escola e que estejam em atendimento de alunos em turma. Além disso, através da portaria 024/2018, a SMED determinou como seria feito o calendário escolar para o ano letivo de 2018.

Tais medidas foram discutidas em reunião plenária da Educação, realizada pela ATEMPA em 9/3/2018. Nessa reunião, foram apontadas questões como o fato da pouca estrutura disponível nas escolas para que o professorado realizasse seu planejamento dentro das instituições escolares, bem como a definição por parte da SMED na organização do calendário escolar. Como resposta, em 26 de março de 2018, a ATEMPA realiza um ato na própria sede da SMED, no qual entrega um ofício (031/2018) endereçado ao secretário municipal de educação, Adriano Naves Brito, no qual manifesta ponderações sobre medidas adotadas para o corrente ano letivo, tais como o fechamento da EJA em algumas escolas, a suspensão unilateral de projetos educacionais de contraturno em diversas unidades, a suspensão das reuniões de formação que ocorriam ao longo do ano, bem como a reivindicação pelo retorno da reunião pedagógica semanal, extinta em 2017, além de ponderar sobre a obrigatoriedade do

cumprimento da hora atividade dentro das escolas:

A perda da qualidade do trabalho pedagógico se verifica, de modo mais agudo, quando o planejamento individual, imprescindível e necessário, passa a ocorrer de modo precário, dentro das nossas escolas, onde não há estrutura técnica e operacional para que o mesmo ocorra. Além do que, planejar implica em estudar, pesquisar, selecionar materiais, muitas vezes assistir filmes, produção de conteúdo audiovisual, texto entre outras exigências de reflexão e criação. Insistimos que o momento de planejar requer uma série de elementos, incluindo a presença em diferentes espaços de interação que não são possíveis de acontecer dentro do local destinado aos professores(as), nos seus “intervalos” de aulas dentro da escola” (ATEMPA, 2018, p. 2).

Como é possível perceber, a atual gestão promoveu severas e significativas alterações no âmbito educacional, ao mesmo tempo em que, ao longo de sua gestão, fez mudanças na carreira do funcionalismo público, atingindo fortemente a categoria docente, o que pode explicar o fato de tanto a gestão da SMED quanto a da prefeitura ser mal avaliada pelo professorado da rede.

Para balizar esse entendimento, apresento os dados oriundos do questionário realizado com docentes da rede. A primeira constatação é que os docentes desaprovam não só a gestão da SMED, mas a gestão municipal como um todo. Dos 125 docentes que responderam ao questionário, 114 consideraram péssima a gestão da prefeitura, o que corresponde a 91.2%. Em relação à gestão da SMED, 100 (80%) a consideraram péssima. Abaixo os gráficos referentes à essas perguntas.

Como você avalia a gestão atual do Prefeito Nelson Marchezan Júnior? (2017-2020)
125 respostas

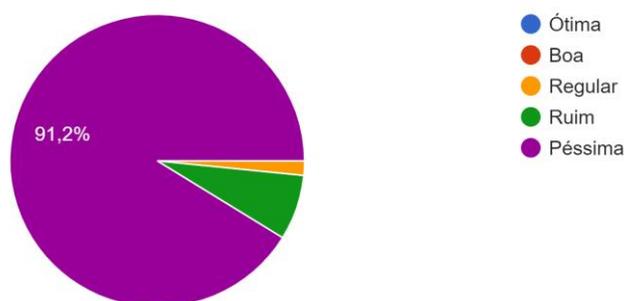


Gráfico 01 – AVALIAÇÃO DA GESTÃO MUNICIPAL POR DOCENTES DA RMEPOA

Fonte: Bernardi (2021)

Como você avalia a gestão atual da Secretaria Municipal de Educação (SMED)? (2017-2020)

125 respostas

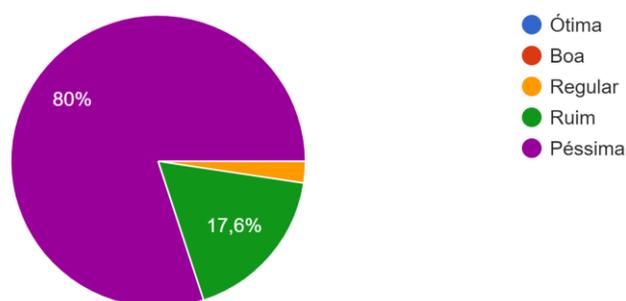


Gráfico 02 – AVALIAÇÃO DA SMED POR DOCENTES DA RMEPOA

Fonte: Bernardi (2021)

O que os números indicam também se materializa no entendimento que o professorado aponta como os motivos para considerar essa avaliação. As respostas direcionaram sua avaliação para alguns focos. O primeiro deles diz respeito à forma de gestão e como consideravam sem preparo, principalmente pela dificuldade em ouvir o que o professorado tem para falar, ou seja, falta diálogo.

A falta de diálogo, a falta de RH e recursos nas escolas, o fechamento de projetos importantes, o sucateamento da educação e a falta de valorização são alguns dos principais motivos que me levam a avaliar desta forma a gestão municipal. (professor 1)

Não sabem o que fazem, sem preparo. (professor 2)

A gestão atual da SMED não dialoga de fato com os servidores, os trata como números e NÃO respeita a trajetória de trabalho e a história da Rede, bem como a gestão democrática. Há uma burocratização das funções que dificulta o trabalho pedagógico. (professor 7)

Administração sem projeto, sem organização e com pessoas que não conhecem a realidade das escolas. (professor 14)

Péssima gestão, pela desvalorização do papel docente, por dificultar a nossa prática, não faz escuta nem dos profissionais nem da comunidade. (professor 35)

Porque não há uma linha definida e nem objetivos claros. (professor 78)

Não tem proposta pedagógica, não valoriza os profissionais. (professor 35)

Assédio aos trabalhadores, inabilidade na gestão da rede, incompetência nos temas relativos ao cotidiano da escola e ausência de assessoria pedagógica efetiva, inclusive afirmam que desconhecem as escolas. (professor 35)

Não há diálogo nas relações entre SMED e escolas. Imposição e desrespeito as comunidades escolares. (professor 35)

Não apresenta proposta pedagógica, apenas regras que mudam a toda hora, interferindo no planejamento escolar e na gestão democrática, além da falta enorme de professores, que é resolvida apenas ao final do ano letivo, quando é resolvida. (professor 9)

Falta de diálogo e acompanhamento das demandas das escolas. Secretário e sua equipe deveriam estar presentes nas escolas. (professor 32)

Ou seja, na visão do professorado que respondeu ao questionário, um elemento importante deveria ser o diálogo entre SMED e corpo docente da RMEPOA, que, de acordo com os dados obtidos, aponta um descontentamento por parte do professorado em relação à falta de diálogo. Isso, de uma certa forma, pôde ser bem observado pela maneira como as primeiras medidas implementadas, a partir da imposição da nova rotina escolar. Com essa imposição, surgem novos embates entre SMED e professorado, muitos dos quais evidenciam como tais políticas acabam moldando a autonomia docente, a partir da lógica neoliberal, como veremos a seguir.

6.2 A AUTONOMIA EM XEQUE: A automação do trabalho pedagógico

Quando tratamos de autonomia, ela pode ser entendida de diferentes formas. Pode-se falar da autonomia docente como possibilidade de o professorado organizar e desenvolver seu trabalho sem intervenções externas; pode-se falar da autonomia como constructo, um objetivo a ser alcançado pelos estudantes ao longo do seu processo formativo; pode-se falar da autonomia da escola do ponto de vista administrativo e pedagógico, para organizar um projeto político pedagógico, além, claro, do caráter ideológico que o conceito traz inerentemente consigo.

Por isso, entendo que a ótica neoliberal, a partir da ação direta de suas políticas, que aqui estão sendo analisadas a partir do que vem implementando a atual gestão da prefeitura e da SMED, faz com que a autonomia seja colocada em xeque, mas não apenas para a ótica do professorado, mas também da relação ensino-aprendizagem, de todos os atores do trabalho pedagógico como um todo. Por isso, segundo Frizzo (2012):

a análise da organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento que estamos propondo parte desta concepção de educação: da formação humana omnilateral, da educação como processo de trabalho e do trabalho concreto socialmente útil como princípio educativo. Sendo um processo

desenvolvido por três elementos que o constituem: sujeito (professorado/aluno), trabalho concreto e conhecimento, não se tratando de partes que se somam para formar o geral do fenômeno, mas sim, de elementos que configuram a relação fundamental do trabalho pedagógico **estabelecido mutuamente numa unidade dialética entre sujeito e objeto, entre quem ensina e aprende e o conhecimento a ser apreendido e produzido, que vão constituir a totalidade do fenômeno** (FRIZZO, 2012, p. 144, grifo meu).

Quando busco a compreensão de autonomia para os diferentes atores que compõem o trabalho pedagógico, o faço balizado por um determinado momento histórico e político, fruto da atual correlação de forças da sociedade, incluindo a própria busca pela compreensão de um determinado conceito e como ele reflete no cotidiano da instituição escolar. Ao entender o atual contexto, penso ser importante compreender a escola como uma instituição que “está”, e não “é”, pois enquanto educador, seria fatalista pensar que a escola não pode ser diferente. Por isso, concordo com Franco (1988) quando diz ser necessário

perceber a escola como produto das atividades historicamente condicionadas dos homens **implica reconhecer que ela pode ser transformada**. Significa, ainda, que agir dentro da escola, modificar as atuais práticas pedagógicas é contribuir simultaneamente tanto para a transformação da escola quanto da sociedade (p. 54-55, grifo meu).

Isso significa analisar que, mesmo diante da atual conjuntura política, autonomia é, acima de tudo, um elemento vital para a o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas públicas. Essa autonomia, como vimos anteriormente, não é um conceito fechado, mas sim polissêmico. E, ainda que possa ser compreendido como algo estritamente individual (ou seja, cada indivíduo compreende aquilo que é autonomia para si, a partir da sua experiência), aqui reafirmo a autonomia do trabalho pedagógico como uma qualidade intrinsecamente coletiva. Ou seja, a autonomia existe nas relações estabelecidas pelo coletivo docente, porém, mediada pelas condições materiais objetivas que se impõem no seu cotidiano. O entendimento que os colaboradores e as colaboradoras do estudo apresentaram sobre o que consideram ser autonomia caminha para uma direção em comum, apesar de sinalizar alguns pontos de vista distintos. A fala da professora Amanda retrata um aspecto importante da autonomia docente, que diz respeito à forma como se estabelecia em relação à mantenedora um espaço de diálogo para a construção de projetos pedagógicos. Nesse sentido, a professora direciona sua noção de autonomia para uma visão ampla do conceito, distanciando-se da sua sala de aula, mas a

compreendendo numa perspectiva de totalidade entre escola, comunidade, projeto pedagógico e mantenedora.

Autonomia docente, professor Guilherme, pra mim, é quando nós trabalhávamos na época dos anos 90 com o PT, quando nós lançávamos, eu professora, lançava um projeto de uma escolinha de vôlei, de um projeto de educação corporal através da linguagem, da poética, enfim, eu lançava um projeto, uma ideia. Eu lançava pra SMED, a SMED avaliava, viabilizava os recursos, e devolvia aquilo pra escola como um fruto a ser plantado para florescer. Uma semente para florescer algo bom. (ENTREVISTA AMANDA, janeiro de 2020)

Ao mesmo tempo, ela faz uma comparação entre distintos governos e a forma como se lidava com a ideia de projetos em cada um deles. A ideia destacada pela professora indica um sentido de autonomia como a possibilidade de “florescer”, o que parece dar a dimensão do sentimento que a professora implica no seu trabalho, a partir da relação que ela estabelece entre o atual governo e as antigas gestões, o que me leva a analisar a centralidade que uma determinada política pública assume na relação estabelecida com o professorado. Ainda, a professora recorda como a autonomia estava relacionada de forma mais próxima à comunidade na qual a escola é inserida.

E tudo era feito conforme o que a gente conseguia e estudando aquela comunidade. Porque cada comunidade precisava de algo diferente em cada escola. Então, a autonomia é nesse sentido, de dar. Nós tínhamos mais condições de florescer o pedagógico, de desenvolver a nossa paixão de ensinar a paixão de aprender, tudo aquilo que a gente viveu com a Esther Pillar Grossi nos anos 90, que hoje nós não temos mais. Então, a autonomia pra mim é nesse sentido que falta. Pra mim é isso, deixar com que o professor consiga pensar e criar o seu processo pedagógico dentro daquela sua comunidade. Porque as comunidades são específicas. Elas precisam de trabalhos específicos. E esse olhar se tinha antigamente, hoje em dia não se tem mais. (ENTREVISTA AMANDA, janeiro de 2020)

Apesar de dar destaque específico para a relação da escola com a comunidade, entendo que a fala da professora Amanda vai no sentido de compreender a relação necessária para que

a escola pense a partir da realidade onde está inserida, e não necessariamente que o conhecimento ali produzido seja limitado aos muros da escola e do local onde ela fica.

Sobre a questão da coletividade, isso aparece também na fala do professor Antônio. Para ele, autonomia tem ligação direta com o currículo, com a forma como cada escola vai trabalhar, mas balizado por uma ideia de rede, carregando, assim, uma dimensão coletiva para seu trabalho. Para o professor, mesmo dentro da ideia de rede, isso vêm se perdendo, não apenas com o atual governo, mas com a lógica da imposição de avaliações externas.

Autonomia docente pra mim seria o professor ter autonomia pra escolher os conteúdos que vai trabalhar e mesmo de forma coletiva dentro da escola com os outros professores, mas que a escola tenha essa autonomia pra montar o currículo e a forma como vai trabalhar. Se vai trabalhar com interdisciplinaridade ou não, a forma como vai implementar a metodologia e escolher o conteúdo e o currículo sem uma imposição externa. As avaliações também, as avaliações externas acabam influenciando na autonomia. A questão de quantos períodos cada disciplina vai ter, tudo isso é autonomia docente e autonomia curricular da escola, também isso. Mas como é uma rede, não tem como ter uma autonomia total né, em todos esses aspectos assim. Só que a rede, como eu falei antes, recebendo as imposições da mantenedora e não tem autonomia nem pra trabalhar essas questões como uma rede mesmo, né. (ENTREVISTA ANTÔNIO, janeiro de 2020)

De acordo com a diretora Mariana, seu entendimento de autonomia também se enquadra dentro do debate da discussão pedagógica, desde que isso configure um limite dentro do regramento legal:

[...] eu acho que autonomia docente ela precisa existir dentro de um limite da escola, daquilo que a escola se propõe. Não posso eu achar que eu sou professora de uma escola e vou fazer tudo da minha cabeça. Porque algumas pessoas as vezes acham isso. Que autonomia é isso. Então, eu acho que o professor tem autonomia para discutir, para chegar no grupo, e para com seus pares definir o que que é melhor pra sua disciplina, naquela escola. Autonomia ela tá dentro do debate da discussão pedagógica com seus pares. Acho que isso tem que ter. Mas quando tu tá numa escola, tu tens que também ter um limite, um regramento disso (ENTREVISTA MARIANA, fevereiro de 2020).

Um outro aspecto de autonomia, citado pela professora Paula, nos traz uma outra dimensão. Tendo em vista a experiência dessa professora tanto no ensino privado quanto no ensino público, ela salienta a dimensão de uma relação de autonomia entre os pares. Ou seja,

considerando a condição de colegas, e que a direção é composta por docentes eleitos diretamente pela comunidade, a relação entre professor-direção se dá de forma mais horizontalizada. Além disso, destaca o caráter pedagógico da função e que ela considera positiva

[...] a autonomia que eu tenho aqui com relação à direção. Que eles me dão a liberdade de trabalhar em cima do que eu acredito, confiam no meu trabalho. **Até por serem professores. Na rede privada às vezes não tem isso, o diretor foi só um administrador que virou diretor.** Então isso tranca muito (ENTREVISTA PAULA, novembro de 2019, grifo meu).

A questão da autonomia também aparece na forma como a relação entre os colegas é percebida não só nessa relação mais próxima, como sinaliza a professora Paula, mas também nos conceitos atribuídos às funções, o que de certa forma também caracteriza o trabalho do professorado. Durante a entrevista com os professores Alejandro e Manoel, que atualmente ocupam o cargo de coordenadores pedagógicos, utilizei, por força do hábito, a expressão “supervisor” ao indagar sobre especificidades de seu cotidiano. E eis que suas respostas foram as seguintes.

Eu prefiro o termo coordenador. Acho que o termo supervisão traz uma visão antiga, ultrapassada de educação, que é quem simplesmente controla os professores. Já a coordenação é quem trabalha junto, é quem atua junto, é quem promove práticas pedagógicas para melhorar a atuação dos professores e a aprendizagem dos alunos. Então eu acho que o termo coordenador, neste ponto, eu sou mais confortável com ele. Eu acho que a grande função do coordenador, principalmente numa rede de porto alegre, é facilitar o trabalho dos professores. E facilitar, no sentido até de apresentar soluções, apresentar práticas que eles não conhecem, e que muitas vezes vai facilitar e oportunizar experiências de aprendizagem, tanto para eles, professores, quanto para os alunos também. (ENTREVISTA ALEJANDRO, fevereiro de 2020)

Já faço uma ressalva que atualmente a nomenclatura ela foi transformada. Nós não nos chamamos, nós não somos mais identificados como supervisores de escola, e sim, coordenadores pedagógicos. Ela se divide numa ação de relação, nos seguintes espaços: junto à equipe diretiva da escola, da qual eu faço parte. Na relação com os colegas docentes, na relação com os alunos, na relação com as famílias, os responsáveis por esses alunos, e junto ao setor pedagógico da secretaria municipal de educação. E uma das tarefas deste coordenador pedagógico, é como a própria nomenclatura já está pressupondo, né, que é

coordenar as ações pedagógicas deste espaço. E, claro, que essa coordenação envolve vários outros verbos. O verbo exercitar a escuta, ter um olhar pras ações que são desenvolvidas, um estimular, também criticar, também estar trazendo ações que possam estar provocando novas posturas. (ENTREVISTA MANOEL, março de 2020)

Nesse sentido, compreendo que a posição do professor, nesse caso, estabelece uma visão que busca uma relação de autonomia com o trabalho pedagógico da escola, mesmo estando em uma posição na qual, apesar de o próprio professor se posicionar teoricamente contra a ideia de supervisor, ele ainda precisa, em determinados momentos, cumprir essa função no que tange às questões burocráticas da escola, tais como entrega de chamadas, entrega de planejamento, preenchimento de avaliações. Se, por um lado, a estrutura escolar lhe impõe que cobre de seus e suas colegas as demandas burocráticas, por outro, sua posição político-pedagógica caminha na direção oposta de uma mera supervisão do trabalho de outrem. Isso foi evidenciado no diário de campo em diversas oportunidades, seja na organização de projetos conjuntamente com os colegas, seja no apoio direto ao professorado para a resolução de conflitos ou na elaboração de atividades pedagógicas junto aos estudantes da escola.

Ainda abordando a conceituação sobre o que é autonomia, o docente Alejandro aborda o fato de que esse termo está intrinsecamente ligado ao próprio fazer pedagógico, a partir de suas responsabilidades e seus objetivos como docência, incluindo o importante debate sobre cidadania:

autonomia docente é realmente um conceito complicado de definir, assim, de forma fechada, digamos. Porque é uma autonomia relativa. Nós temos uma responsabilidade profissional, que é preparar aquele aluno, não só nessa lógica que hoje tá sendo muito propagada, que é a lógica do mercado de trabalho. Mas se a gente pensar a educação em termos basilares, é preparar esse aluno para ser um cidadão. E esse é um conceito complexo. O que é ser um cidadão hoje? O que é ser um cidadão nesse mundo? E também aí entra a questão da discussão da autonomia do professor (ENTREVISTA ALEJANDRO, fevereiro de 2020).

Aqui emerge a relatividade da autonomia docente, sendo que nela se encontram duas faces, a necessidade de adequação às normas legais, ao mesmo tempo em que deve se pensar na formação do cidadão. Mas afinal, o que hoje é ser um cidadão e o que é cidadania?

Para Moraes (2013), o conceito possui múltiplos significados, e seu caráter foi sendo moldado ao longo da história, mas que acaba ganhando um sentido mais ou menos definido a partir do avanço da sociedade liberal, bem como do debate acerca da representatividade do Estado.

A multiplicidade de significados construídos ao redor do conceito de cidadania pode ser resumida, portanto, como próxima de duas questões primordiais, que lhes fornecem conteúdo e nos auxiliam a vislumbrar seus limites: o campo dos valores e das práticas dos direitos e, em uma esfera distinta, a efetividade e/ou reconhecimento desses mesmos direitos. Como exemplo, podemos citar uma das menos conflituosas acepções de cidadania, na qual ser cidadão remete a pertencer a um todo maior – o que contemporaneamente identificamos como comunidade política ou nação – nutrindo direitos assegurados pela figura do Estado, com quem também possuímos deveres. (MORAIS, 2013, p. 11)

O que a autora coloca é que o conceito de cidadania, na medida em que ele é inserido no debate sobre o Estado, direitos e deveres, acaba sendo transitório e mutável, considerando os diferentes períodos históricos em que vivemos, e as diferentes lutas sociais dos grupos que compõem nossa sociedade. Assim, é possível estabelecer aqui uma relação importante entre os conceitos de cidadania e autonomia, tendo em vista que ambos parecem ter relação com a experiência democrática, como vimos em Martins (2002).

Mas considerando o contexto neoliberal em que estamos inseridos, e partindo da conceituação de Woods (2013), em que a autora sinaliza o capitalismo como antítese da democracia, qual seria a cidadania possível desse período histórico? Sobre isso, entendo que a cidadania construída pelo ideal neoliberal destoa da possibilidade democrática de uma sociedade igualitária, na medida em que a cidadania que estamos presenciando é uma cidadania de direito de consumo, calcada nos princípios da individualização cada vez maior das pessoas.

Como aponta Araújo (2014),

a definição de cidadania atualmente acaba sempre por se aproximar desta praticidade do direito do consumo. A questão da luta pela garantia dos direitos de cunho político, civil e social nas grandes revoluções burguesas caíram no esquecimento, ou se rarefazem em meio a sobrevalorização das condições e do direito pelo ato de consumir, respeitando a máxima liberal do indivíduo em seu papel da totalidade do modo de produção capitalista. No limite desta concepção, **ser cidadão afastou-se da ideia de Estado, até mesmo pelo efeito de anulação da soberania popular na feitura da constituição. Sai no**

direito do consumo para se chegar na garantia do consumo puro e simples
(p. 531, grifo meu).

Dessa forma, entendo que o debate sobre cidadania está inserido na discussão de autonomia docente, principalmente porque a formação do ser cidadão passa pela possibilidade de vivenciar, experimentar e construir a cidadania, e isso perpassa a possibilidade de um trabalho pedagógico pensado para tal. Ao falar isso, percebi ao longo deste estudo o esforço das escolas em promover esses aspectos (veremos isso mais profundamente no próximo capítulo), mesmo diante de um cenário no qual a realidade que se coloca por parte das políticas públicas caminha na lógica cada vez mais calcada pelos princípios neoliberais, que não apenas instituem lógicas empresariais dentro da escola, mas ampliam a lógica daquilo que Barbosa (2015) definiu como “autonomização da educação”.

De acordo com o autor, a “autonomização” é o discurso da independência e da autossuficiência, que ganha corpo nos modelos educativos neoliberais e é balizado pelas organizações de vanguarda da nova economia, que procuram e valorizam em seus trabalhadores (chamados de “colaboradores”) características como independência e a autossuficiência.

A autonomia desse eu ficcionado mede-se em termos de autorresponsabilidade, automotivação, autodisciplina e, qual cereja no topo do bolo, de empreendedorismo. Se o eu empreende, então está preparado para controlar e para lidar com as emergências e as contingências das atividades profissionais em um mundo empresarial cada vez mais dominado pela voragem da mudança e da transitoriedade. (Barbosa, 2015, p. 999).

A “autonomização” aparece não apenas no discurso, mas também na prática neoliberal de suas ações políticas, moldada por um paradoxo. Se, por um lado, a organização da rotina escolar foi imposta sem considerar os elementos históricos da RMEPOA e sem consultar as comunidades escolares nem o professorado, por outro lado, o âmbito pedagógico reforça a ideia de “autonomização” na medida em que nada de caráter teórico sobre política educacional fora elaborado, deixando corpo docente e direções de escolas a sua própria sorte. Como sinaliza a diretora e colaboradora Mariana,

[...] nessa última gestão agora, de pedagógico a gente não recebeu nada. Absolutamente nada. A gente só teve a mudança da rotina, né, que foi uma coisa meramente de horário. Até agora a gente não teve nenhuma formação de professores, a gente não teve nada, nada de proposta pedagógica (ENTREVISTA MARIANA, fevereiro de 2020).

E, ao fazer uma comparação com os governos anteriores, deixa clara a diferença que percebe entre eles, definindo assim:

por mais que tu diga “ah todos os governos tiveram erros”. Todos tiveram, no meu entendimento. Mas pelo menos havia o respeito aos professores, no sentido de uma certa autonomia das escolas, né. Pro calendário tinha algumas imposições? Tinha. Mas tinha uma questão de ouvir a escola, de entender as peculiaridades, né. De tentar, pelo menos, contemplar a questão pedagógica, reconhecendo o que que as escolas já faziam. Nessa gestão não teve nada de coisa nenhuma, assim. Então, pra mim, isso é muito claro, assim. Não tem nada que justifique esse desgoverno. Porque é um desgoverno, isso, assim (ENTREVISTA MARIANA, fevereiro de 2020).

Ao remontar uma trajetória temporal, a análise possível é de que as críticas do professorado nessa difícil relação com a mantenedora foram sendo diferentes ao longo do tempo. Nas gestões do PT e da Frente Popular (1988-2004), muitas das críticas se direcionavam para a proposta dos Ciclos de Formação bem como a maneira como eles foram implementados na RMEPOA, ao mesmo tempo em que o professorado considerava importante a estrutura pedagógica desse projeto. Na gestão Fogaça e Fortunati, balizadas pela já citada “política curricular do vazio”, as críticas eram, inicialmente, direcionadas à linguagem pós-moderna e, posteriormente, à maneira mais autoritária da gestão. Já nessa atual gestão, as críticas são direcionadas a partir da pouca autonomia conferida às escolas, ao mesmo tempo em que, pedagogicamente, não há nada que balize as ações da SMED. Surge então uma “pedagogia do abandono” travestida de autonomia. Na medida em que escolas e professorado não discutem, não pensam sobre seu cotidiano, não têm espaços formativos, eles apenas fazem. Mas considerando as imposições da secretaria, bem como as políticas adotadas pela prefeitura como um todo, de sucateamento das escolas, esse fazer é deslocado da reflexão pedagógica, ao mesmo tempo em que escolas e professorado seguem sendo cobrados e responsabilizados pelos índices e pela produtividade da educação. Para dar conta desse elemento que surge, amplio o conceito de “autonomização”, denominando o que vem acontecendo no caso específico da política neoliberal na cidade de Porto Alegre como “automação do trabalho pedagógico”.

De acordo com o dicionário Michaelis, automação é sinônimo de automatização, que, por sua vez, significa

sistema constituído por dispositivos mecânicos ou eletrônicos, utilizado em fábricas e estabelecimentos comerciais, em telecomunicações, em instituições hospitalares e bancárias etc., destinado à operacionalização e controle dos processos de produção, que dispensa a intervenção direta do homem.

Fazendo essa referência ao sentido estrito do termo “automação”, percebo que a autonomia docente não fica totalmente suprimida na sociedade neoliberal. Os docentes ainda possuem liberdades importantes, que, como veremos no capítulo seguinte, são fundamentais para fazer o contraponto à própria perda de sua autonomia. Porém, essa autonomia limitada, para além da regulação existente pelos aspectos legais, imputa no professorado uma racionalidade extremamente individualista, segundo a qual ele deve conseguir solucionar os seus próprios problemas sem a interferência externa, quando, na verdade, ele apenas consegue dar conta dos elementos aos quais já tem acesso. Sendo assim, sua autonomia não dialoga mais com os elementos constituintes dos problemas que aparecem no trabalho pedagógico. A autonomia fica restrita a resolver os problemas inerentes ao funcionamento daquilo que já acontece na sua realidade, o que ocorre de forma automatizada. Não é possível dialogar com o externo, nesse caso a SMED, porque o externo lhe diz que ele já tem essa autonomia para resolver os seus problemas, quando o externo não cria as condições necessárias para que a demanda de seu cotidiano seja suprida. A automação do trabalho pedagógico, portanto, é uma condição imposta ao professorado pela lógica do pensamento neoliberal. Não significa a ausência de autonomia. Significa uma autonomia altamente condicionada pelo discurso individualista neoliberal que, por sua vez, impõe condições que afastam o professorado do processo de construção coletiva do trabalho pedagógico, pois, pela lógica da automação, cada docente já tem as condições para realizar o seu trabalho com o grau máximo de produtividade.

Na automação do trabalho pedagógico, elementos como “intensificação do trabalho docente”, “colonização do trabalho docente” e a conseqüente “proletarização do trabalho docente” são incorporados ao discurso da autonomia, como forma de imputar na subjetividade de cada docente a responsabilidade por sua própria condição. Entretanto, o professorado percebe cada vez mais esse processo acontecendo, mas é cada vez mais refém das situações concretas que lhe imputam uma realidade docente gradativamente mais automatizada.

Mas, afinal, que elementos me fazem apontar esse processo de “automação” do trabalho pedagógico? As políticas adotadas pela atual gestão do governo de Porto Alegre caminham em duas direções, complementares entre si, e que me levam a compreendê-las como constitutivas do que chamo de “automação do trabalho pedagógico”. A primeira direção caminha pela interferência direta na organização escolar, atingem o “cérebro” da organização do trabalho

pedagógico, pois afetam, sobretudo, o pensar sobre a escola, tanto individual quanto coletivamente: a mudança na normativa para realização de atividade de planejamento individual fora da escola, que ficou definido como HAFE (Hora-atividade fora da escola) e a supressão da reunião pedagógica. A segunda diz respeito às mudanças legais e de âmbito trabalhista, com alterações profundas no plano de carreira, bem como na política de congelamento de salários atreladas a uma visão neoliberal de ajustes fiscais, e na eleição de diretores. Essas mudanças impactam diretamente a subjetividade dos sujeitos, o sentimento de pertencimento e aquilo que dá sentido ao seu trabalho. Portanto, atingem o “coração” do professorado. Esses elementos serão discutidos a seguir.

6.3 ATINGINDO O “CÉREBRO” DO TRABALHO PEDAGÓGICO: O fim da reunião pedagógica e da HAFE

Para contextualizar os dois primeiros elementos da automação do trabalho pedagógico, tanto a reunião pedagógica quanto o que foi posteriormente definido enquanto HAFE eram espaços garantidos pelo decreto nº 14.521 (PORTO ALEGRE, 2004), revogado no início de 2017. Esse decreto definia o regime normal de trabalho, definindo hora-aula, atividades individuais de planejamento e atividades coletivas de planejamento.

A reunião pedagógica, até 2017, era um espaço definido para a toda a rede, que acontecia às quintas-feiras, em todas as escolas, tanto no final da manhã quanto no final da tarde. Nesse período, os alunos eram dispensados do seu turno (sem comprometimento da carga horária legal), e em algumas escolas, os alunos participavam de atividades extracurriculares nesse período.

No mesmo decreto supracitado, fica regulamentada, a partir da definição de hora-aula e das atividades de planejamento individual, a divisão de carga horária, a partir do regime normal de trabalho (20h) e suas adequações para regimes especiais de trabalho (30h e 40h), de acordo com as demandas das escolas, o que garantia que os docentes pudessem realizar seu tempo legal previsto de planejamento fora da escola. Dependendo da carga horária de cada docente, isso significava um ou dois turnos de trabalho.

Para ter uma dimensão do quanto essas mudanças tiveram de impacto no cérebro da organização do trabalho e na autonomia das escolas, no questionário realizado com o

professorado da rede, tanto o fim da HAFE quanto a supressão da reunião pedagógica foram consideradas de grande impacto no trabalho dos docentes.

Em relação ao fim da HAFE, os números foram quase iguais: 111 (88,8%) consideraram a influência muito negativa; 12 (9,6%) consideraram a influência negativa e 2 docentes entenderam que esta mudança é indiferente para a organização do seu trabalho pedagógico.

Fim da Hora-Atividade fora da escola
125 respostas

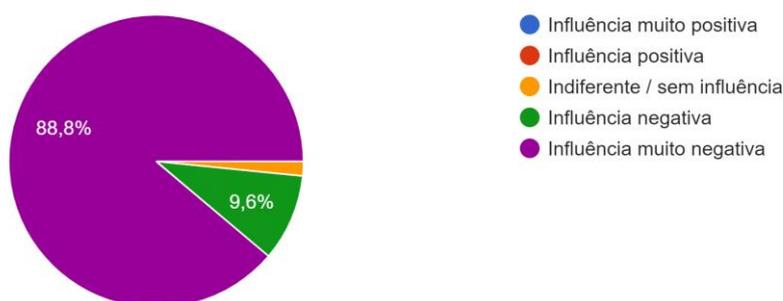


GRÁFICO 03 - INFLUÊNCIA DO FIM DA HAFE NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

FONTE: Bernardi (2021)

Essa medida, iniciada em 2018, causou grande desconforto nas escolas, principalmente porque haveria uma pequena parcela de docentes que gozaria do direito que até então era de todos. Além disso, para garantir a HAFE, muitos docentes que tinham 40h optaram por sair de equipes diretivas e não lecionar em turmas de turno integral como forma de preservar o turno disponível de HAFE. Numa conversa durante uma passagem do diário de campo, ainda em março de 2018, uma professora que estava ocupando o cargo de apoio pedagógico na EMEF Vera Lúcia relatou que estava se sentindo uma “professora de segunda classe”.

Um ponto a destacar dessa mudança, sinalizado por boa parte dos docentes que responderam ao questionário, foi em decorrência da falta de infraestrutura das escolas para garantir que fosse possível realizar seus planejamentos dentro das unidades de ensino. Isso deve-se ao fato não apenas do limite físico das escolas, que não reserva ambientes adequados para o planejamento individual do professorado, mas também porque nem todas as escolas possuíam as condições necessárias para o trabalho importante de pesquisa do processo de planejamento, seja pela falta de computadores ou acesso à internet disponível no período destinado para tal. Abaixo, algumas das manifestações dos professores que responderam ao questionário sobre esse assunto.

As escolas não têm ambiente e espaço adequado para o planejamento na escola. (docente 7)

Realizar as horas-atividade dentro da escola desqualifica e gera sobrecarga de trabalho. Desqualifica, pois não temos espaço e recursos adequados para realizar os planejamentos, e com isso o tempo de espera para compartilhar um computador com colegas gera atrasos, e as tarefas acabam sendo executadas fora do horário de trabalho. Sem deixar de citar, que envolve custos desnecessários. (docente 15)

As escolas não tem como possibilitar espaço físico, computadores e internet que permitam um bom planejamento. (docente 67)

O dia fora da escola é fundamental para a sanidade psicológica do professor pois é muito exigido emocionalmente nas escolas de periferia. Aumentou casos de doenças e professores medicados com psicoativos... (docente 34)

A rede não oferece subsídios para planejamento dentro da escola (matérias, rede internet, computadores, impressora e nem mesmo espaço físico adequado). (docente 23)

Ter de planejar na escola é muito difícil. Tem muito barulho. Não tem computador e impressora suficientes. Internet só para os alunos. Tem sempre que mendigar da supervisão um computador para poder usar a impressora. Um caos. (docente 22).

As falas dos docentes que responderam ao questionário vão ao encontro da pesquisa que o vereador Alex Fraga (PSOL), professor da RMEPOA, realizou sobre as condições de trabalho nas escolas municipais da cidade de Porto Alegre. Ao falar especificamente sobre o fim da HAFE, o vereador sinaliza que, sendo os servidores da cidade regidos pelo PLC nº 133 de 13 de dezembro de 1985, seus direitos e deveres devem ser iguais entre si. A normativa da SMED, portanto, fere a isonomia entre os funcionários públicos da prefeitura de Porto Alegre. Ainda, cita a Lei Federal 11.738/08:

Art 2º, § 4o Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008).

Ainda, o relatório do vereador é complementado com um trecho de parte do voto do Ministro do STF (Superior Tribunal Federal) Ricardo Lewandowski⁴³, quando fala sobre a importância de um terço da jornada ser destinada para atividades extra-aula:

⁴³ Disponível em <<https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/449407698/agravo-em-recurso-especial-aresp-1036816-pe-2016-0335880-1/decisao-monocratica-449407708>>: Acesso em julho de 2020.

Eu ousaria, acompanhando agora a divergência iniciada pelo Ministro Luiz Fux, entender que o § 4º também não fere a Constituição pelos motivos que acabei de enunciar, pois a União tem uma competência bastante abrangente no que diz respeito à educação. Eu entendo que a fixação de um limite máximo de 2/3 (dois terços) para as atividades de interação com os estudantes, ou, na verdade, para a atividade didática, direta, em sala de aula, mostra-se perfeitamente razoável, porque sobrarão apenas 1/3 (um terço) para as atividades extra-aula. Quem é professor sabe muito bem que essas atividades extra-aula são muito importantes. No que consistem elas? Consistem naqueles horários dedicados à preparação de aulas, encontros com pais, com colegas, com estudantes, reuniões pedagógicas, didáticas; portanto, a meu ver, esse mínimo faz-se necessário para a melhoria da qualidade do ensino e também para a redução das desigualdades regionais.

Nesse sentido, a legalidade do 1/3 da carga horária de trabalho para planejamento sinaliza que, mesmo estando presente na escola, aquela carga horária é exclusiva para o professor realizar seu planejamento. Sendo assim, a obrigatoriedade de que esta seja cumprida dentro do ambiente escolar não traz nenhum benefício aos docentes, como vimos nas falas e na pesquisa em si.

Ainda, a SMED não deu nenhuma contrapartida ao quadro docente da rede para que este fosse realizado dentro das unidades escolares. Essa situação apenas evidenciou a pouca estrutura disponível nas escolas para suportar a presença de todo o quadro docente nas escolas durante boa parte do tempo, como nos mostra o relatório do vereador Alex Fraga:

Em nossas visitas, constatamos que **nenhuma das 56 escolas possui espaços específicos para estudo para todos os professores que precisam planejar** [...]. Não há estrutura de mesas e cadeiras confortáveis e isolamento acústico, nem livros e materiais pedagógicos à disposição, nem computadores com processador adequado e programas atualizados com as demandas dos dias de hoje, nem sinal de internet que supra essa necessidade. O que se viu no levantamento nas escolas foi que quase todas possuem computadores com programação defasada, seja nos setores, seja na Sala dos Professores ou nos laboratórios de informática [...] (FRAGA, 2018, p. 6, grifo meu).

Ainda sobre esse ponto, o relatório do parlamentar é minucioso nos detalhes acerca de como a estrutura das escolas não comporta o planejamento docente. Apenas 8 das 56 escolas possuem Wi-Fi, ou seja, mesmo que os professores levem seus próprios notebooks, o acesso à internet é limitado na maioria dos casos. As bibliotecas não possuem espaço específico para planejamento, tendo em vista que são utilizadas para atendimento de turmas. As salas dos

professores das escolas são espaços de convivência, e não de planejamento, o que não permite a concentração necessária para quem deseja planejar. Considerando a disposição de computadores com acesso à internet nas salas dos professores, das 56 escolas visitadas, 18 não possuem computador na sala dos professores; 25 possuem apenas 1; 13 tem mais de 2 computadores; apenas 4 possuíam impressora local.

A análise do relatório demonstra o que também pudemos evidenciar em nosso estudo, que, na maioria dos casos, os docentes apenas cumprem seu turno de trabalho nas escolas, mas continuam planejando em casa, fora do seu horário de trabalho:

Sob a perspectiva de planejamento, a SMED posicionou-se aquém das reais necessidades do ensino. Sem a estrutura disponível na escola, há professores que optam por ainda fazer seus planejamentos em casa, ou seja, ficam um turno inteiro na sala dos professores para cumprir horário determinado e após realizam seu planejamento na estrutura de sua residência. É um sistema “burro”, em que **o profissional é pago para planejar na escola mas não consegue, o que equivale a ser pago para ficar parado na escola quando poderia estar planejando em um lugar com condições adequadas para isso. Ao obrigá-lo a fazer o retrabalho em casa, a SMED piora sua qualidade de vida e agrava a sobrecarga mental e física dos trabalhadores** (FRAGA, 2018, p. 9, grifo meu).

Essa sobrecarga mental e física dos trabalhadores pôde ser evidenciada pela fala do professor Antônio e da professora Amanda, quando citam especificamente o impacto das mudanças vindas de cima para baixo na atual gestão da SMED. Para o professor Antônio, é necessária uma adaptação mental frente à uma nova realidade, que mexe com a motivação do professorado, e ele aponta inclusive a quantidade considerável de colegas optando por antecipar suas aposentadorias diante do quadro atual:

São tudo coisas que vêm de cima pra baixo, assim. Uma determinação lá, eles resolvem mudar e a gente tem que se adaptar. A gente vai se adaptando, mas isso tudo mexe com a motivação para trabalhar. A gente acaba até desanimando mesmo, pra seguir lutando pela educação [...]. É, isso tudo como não é construído na base, a gente acaba assumindo essas mudanças, mas de forma contrariada. É mesmo que algumas dessas mudanças pudessem ser boas no final das contas, como não foi construído com os professores, com as escolas, de forma democrática, acaba sendo não bem aceito (ENTREVISTA ANTÔNIO, janeiro de 2020).

Já a professora Amanda aponta o processo crescente de adoecimento do professorado da RMEPOA, decorrente das políticas da gestão atual:

então, a gestão Marchezan, do que ainda restava, ele conseguiu destruir com tudo. Os professores estão ficando doentes, emocionalmente, estão aumentando os casos de depressão, de outros tipos de doença psicossomáticas. As pessoas não têm tempo mais para se organizar, para fazer uma atividade física, para conseguir organizar a própria alimentação. Então, assim, as pessoas estão se desdobrando e isto está ocorrendo um desgaste. E isto está sendo descontado onde? Tá caindo onde, tá respingando onde? Sempre no lado mais fraco, que é o aluno. Porque cai a qualidade do ensino com isso (ENTREVISTA AMANDA, janeiro de 2020).

O processo de adoecimento docente é um fenômeno bastante estudado, e que não é novidade na RMEPOA. Santini & Molina Neto (2005) abordam o processo de “esgotamento profissional” em docentes de Educação Física da referida rede. Mesmo num período em que as políticas municipais valorizavam a carreira docente, o processo de adoecimento ocorria por situações do cotidiano, como a violência, a sobrecarga de papéis, a falta de estruturas adequadas para o trabalho. O que se amplifica, na realidade atual, é que a visão política da SMED não busca solucionar os problemas cotidianos juntamente com os docentes, mas sim apesar deles. O aumento de afastamentos legais por motivos de doença foi evidenciado por mim nas duas escolas observadas. Na EMEF Vera Lúcia tivesse acesso a dados da supervisão da escola referente às substituições diárias de professores. Essa escola tem por política não liberar os estudantes para casa na falta de professores (salvo exceções pontuais), mas busca reorganizar o quadro docente de acordo com as possibilidades de horários, utilizando, inclusive, professores que ocupam cargos na equipe diretiva. Como forma de controlar a quantidade de períodos de substituição, a escola criou um formulário de chamada para que o professor substituto utilizasse na turma em que ele estivesse realizando essa substituição.

De posse desses formulários, entre os meses de agosto e setembro de 2019, contabilizei aproximadamente 520 períodos de substituição, o que resulta uma média de mais de 13 períodos por dia de substituição. Considerando que um professor de 20h tem 16 períodos de aula por semana (aproximadamente 3 por dia), significa dizer que a média de falta de professores na escola é de 4 docentes por dia letivo.

O cenário de substituição constante e de alterações na grade de horários também apareceu na EMEF Luiz Emílio. Isso ficou evidente e inclusive afetou minhas observações

nessa escola. Levando em conta que meu tempo para realizar o trabalho de campo era bastante restrito, mais de uma vez acabei não conseguindo observar a aula dos colaboradores nessa escola em razão de trocas de períodos realizadas de última hora, alternativa utilizada para suprir a falta de professores, seja por necessidade de quadro ou seja por afastamentos por doença. Nessa escola, a situação em alguns dias se agravava, e a direção era obrigada a dispensar algumas turmas, seja de todo o turno, ou reduzir alguns períodos.

Para exemplificar essa situação cotidiana, relato aqui o que anotei em meu diário de campo, em junho de 2019:

A observação de hoje na EMEF Luiz Emílio foi mais uma vez cheia de imprevistos. Durante a manhã, fico sabendo, através do professor Manoel, que a professora Amanda está de licença médica e não irá na escola hoje. Entro em contato via mensagem por aplicativo de celular com o professor Antônio, que me responde o seguinte: “Hoje estarei na escola. No horário normal tenho todos os períodos na sexta-feira. Mas estamos tendo algumas turmas dispensadas por falta de professores e biometria.” Ao questionar sobre o horário que eu poderia observar sua aula, pergunto se ele terá o primeiro período da tarde, quando ele responde: “Não sei ainda como vai ser o horário hoje. Devo ter o primeiro, só não sei qual turma ainda.” Dito isto, chego no horário combinado, um pouco antes do início das aulas do turno da tarde. Logo na chegada, percebo que, novamente, há um cartaz no portão de entrada que diz quais turmas não terão aula naquele dia. Fico na entrada do pátio observando o movimento inicial e percebo que, considerando a frequente falta de professores, os alunos já acostumados com tal situação, e, assim que adentram a escola, dirigem-se diretamente ao local onde consta o horário do dia, que dificilmente se mantém igual. Na entrada das turmas converso com o professor Antônio, e ele relata que tem muita gente de biometria e mais as faltas de necessidade de quadro, e cita ainda uma turma, por exemplo, que está, desde março, sem aula às sextas-feiras” (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2019).

Esses elementos demonstram que a mudança ocorrida na HAFE acabou por ampliar o processo de adoecimento docente, sem resolver o problema do quadro das escolas, e causou um problema colateral em relação às consultas médicas realizadas pelo professorado. Isso deve-se a uma prática que até a adoção da obrigatoriedade do planejamento na escola era bastante comum. O professorado muitas vezes utilizava seu dia de HAFE também como forma de cuidar de sua saúde e, frequentemente, quando necessário consultar em algum dia de trabalho, havia uma negociação para que esse dia fosse “pago” no dia da sua HAFE, como forma de compensar a troca anterior.

Porém, a nova normativa impossibilitou essas negociações diretas entre direção e professorado, e obrigou a SMED a se posicionar frente a isso, encaminhando às direções uma nova orientação por *e-mail*, ainda em 2017, conforme o relatório de Fraga (2018):

Tendo em vista algumas ponderações que recebemos, as quais entendemos pertinentes, temos a considerar acerca das orientações emanadas por essa DRH, em consonância com o Gabinete do Secretário, no dia 17/11/2017 sobre o número de atestados de comparecimento à consulta médica e/ou odontológica aceitos por esta SMED: [...]

2- a partir do ano de 2018 iniciará a contagem bimestral ou trimestral dos atestados de consulta, conforme orientação encaminhada no e-mail anterior. Ressaltamos que os servidores das EMEIs, EMEFs, EMEEFs, EMEB e EMEM que não fazem jus a HAFE (monitores, serviços gerais, assistentes administrativos, entre outros) seguem a regra bimestral;

2.a) Bimestral: JAN/FEV; MAR/ABR; MAI/JUN; JUL/AGO; SET/OUT; NOV/DEZ

2.Bb) Trimestral: JAN/FEV/MAR; ABR/MAI/JUN; JUL/AGO/SET; OUT/NOV/DEZ

3- para gestantes serão aceitos 1 atestado a cada mês [...]

4- para outros casos excepcionais como portadores de doenças genéticas e/ou raras, pedimos a gentileza do servidor encaminhar para o e-mail da DRH [...] (FRAGA, 2018, p. 13).

Na visão do vereador, essa nova orientação acaba por suprimir um direito trabalhista amparado pela Lei nº 3.268/57 e artigo 473 da CLT, os quais regulamentam o abono de falta mediante apresentação de atestado médico ao empregador. Ainda, essa nova normativa acabou tendo efeito colateral e ampliando a burocracia em relação ao afastamento para a Licença para Tratamento de Saúde (LTS). Isso porque, caso um docente ficasse impossibilitado de ir ao trabalho por um único dia, havia a possibilidade de compensar sua carga horária no dia da sua HAFE, através de negociação diretamente com sua direção. Essa maleabilidade era benéfica tanto para o docente (que não precisava solicitar o afastamento legal para um único dia), quanto para a escola (que contaria com o docente no dia da sua HAFE para recuperar a carga horária perdida). Porém, com a normativa atual, essa possibilidade inexistente, já que não há maleabilidade no horário. No relatório de Fraga (2018), ele aborda de forma mais didática um exemplo desse aumento da burocracia:

Maria (nome fictício) professora de 40h do primeiro ciclo na mesma escola, ficou gripada e, portanto, não pôde dar aula. Como ela tem direito à HAFE, ela pode usar essas horas para ir a consultas médicas programadas, porém a gripe é imprevisível. Mas, com as novas regras impostas pela Secretaria, por ter direito à HAFE ela pode apresentar à direção da escola apenas 1 atestado

a cada 3 meses e, como ela acordou com febre uma vez no mês anterior, já estourou sua cota de atestados segundo determinação da SMED. Então ela passa 1 dia gripada, recupera-se e no dia seguinte passa mais um dia na função burocrática de garantir seu abono de falta no Postão do IAPI. Por essa lógica da SMED, que afirma tentar aumentar a presença dos professores em sala de aula, os alunos de Maria ficam 2 dias sem aula, pois ela tem de atravessar a cidade para se deslocar ao IAPI quando poderia ter o atestado aceito pela SMED, evitando essa peregrinação (FRAGA, 2018, p 14).

Na prática, isso é corroborado pela visão da diretora Mariana, que relatou um aumento considerável no número de afastamentos de um único dia, e que na prática acabam virando dois. Na visão da diretora, isso demonstra como a gestão da SMED interfere na autonomia das direções, ao mesmo tempo em que o discurso da secretaria é de que há um aumento de autonomia:

em termos de autonomia, que ele diz que a gente vai ter mais, a gente tem muito menos. Todo o discurso desse secretário é de empoderar as direções. Para que a gente tivesse mais poder e mais autonomia, porque a gente é que sabe e teria as condições pra melhor gerir toda a escola. Só que na verdade ele não nos dá autonomia. Porque foi que nem eu disse pra ele. Se o senhor quer me dar autonomia, eu conheço meus professores, eu sei como eu teria que lidar. Se o senhor me desse alguma margem de...não é negociação...mas que eu pudesse fazer algumas trocas. Do tipo, desde o início, que ele tirou, primeiro não teve HAFE, não tinha nada (ENTREVISTA MARIANA, fevereiro de 2020).

A estratégia da SMED consistia em aumentar o processo burocrático para LTS e limitar os atestados para consultas médicas, como forma de diminuir as faltas de professores nas escolas. Porém, o que se configurou na prática foi exatamente o contrário. Com a falta de margem de negociação direta entre professorado e direções, aumentou o número de biometrias. O relato da diretora Mariana demonstra o efeito dessa política:

Tu faltou em outro dia? Bom, eu vou trocar o teu dia de HAFE. Isso eu dizia pra ele, isso é eu ter autonomia dentro de uma regra que eu não tô burlando nada de legal, porque tá dentro da legalidade, mas eu consigo fazer uma diferença entre um professor que tá disponível pra escola e um que não tá nem aí pra escola. No momento que ele tirou tudo, eu não tinha mais nada pra trocar, pra fazer essa diferença. Ele colocou todo mundo no mesmo patamar, e ficou por isso mesmo [...] Então, essa falsa autonomia que ele dá pras direções, eu acho que foi a gestão que tive menos autonomia como diretora.

Mas com um discurso de que posso tudo, que sou que decido tudo. Quando na verdade eu não tenho poder de nada. Antes eu ainda tinha. Então, comparando, os professores perderam, eu perdi, a equipe perde, todo mundo perde [...] (ENTREVISTA MARIANA, fevereiro de 2020).

Essa perda, referida pela diretora Mariana, aparece também na fala do docente Alejandro, quando lembra a origem da disputa política pela HAFE. No seu entendimento, a mudança em si da rotina foi, única e exclusivamente, com o intuito de retirar a HAFE, tendo em vista que, na prática, o tempo de contato entre docente/discente acabou diminuindo:

Essa mudança da carga horária, da rotina, há uma suspeita, ou uma impressão de que isso tudo foi feito na realidade, pra tirar esse tempo fora do professor da escola. Havia uma intencionalidade. O prefeito em mais de uma vez referiu que os professores teriam que fazer os cinco turnos na escola, que ele não entende que esse quinto turno fora é um turno de planejamento, é um turno onde o professor pode utilizar os seus recursos, e tem que utilizar os seus recursos para dar conta desse planejamento. **Preparar aula, planejar a aula, corrigir tarefas, é uma atividade que exige um ambiente adequado, exige um comprometimento cognitivo muito grande, e nenhuma das nossas escolas tem um espaço adequado pra isso. Não tem espaço, não tem tempo, e isso era fundamental.** Os professores têm a possibilidade de realizar essa atividade fora, trazia um ganho de qualidade para as atividades dos professores, e, por consequência, para os alunos, que era um diferencial (ENTREVISTA ALEJANDRO, fevereiro de 2020, grifo meu).

A limitação da HAFE, colocando o professorado dividido entre aqueles que têm direito de planejamento externo e aqueles que não o têm, objetiva-se como uma medida que afeta a isonomia das condições de trabalho. Ainda, o reflexo dessa política afeta o trabalho pedagógico de duas formas. A primeira, de cunho individual, atinge a subjetividade do professorado, que está adoecendo mais, não tem espaços adequados de planejamento, gerando uma sobrecarga de trabalho durante e para além do período em que permanece na escola. Esse adoecimento não é apenas individual, mas também coletivo, pois na medida em que se inicia o processo de afastamento de um ou mais servidores, tal situação sobrecarrega os demais, que, por consequência, acabam por adoecer. Por diversas vezes, as mudanças no horário devido à ausência de alguns professores acarretaram situações de bastante desconforto entre direção e professorado, também impactando a relação com os alunos e, conseqüentemente, impactando a organização do trabalho. O exemplo que aqui apresento dialoga com essa situação:

Ao chegar para observar a aula da prof.^a Paula, presencio um conflito entre ela e a turma, um quarto ano do ensino fundamental. Neste dia, a turma recebeu um novo horário devido à uma troca de turma de um professor, ocasionada por uma reorganização da escola devido à falta de docentes. Ao entrarmos na aula, os alunos estavam extremamente incomodados, pois já estavam acostumados com a rotina anterior na qual tinham dois períodos de Ed. Física juntos no mesmo dia, e agora teriam separadamente em dois dias, porém no 5º período, o que significaria menos tempo de aula, pois precisam sair 15 minutos antes do término para ir ao refeitório almoçar. Para acalmar os ânimos, a professora precisou ser bem enérgica, para que os alunos entendessem que aquilo era uma demanda da escola, e não culpa da professora que necessitou trocar seu dia de aula. Desta forma, a professora avisou que a turma deverá se agilizar para as aulas, pelo fato de que precisam ir para o almoço, e a combinação a partir de agora é que sempre irão descer para a aula de Ed. Física já com as mochilas para não perderem mais tempo (DIÁRIO DE CAMPO, novembro de 2019).

Sendo assim, o segundo impacto se dá no âmbito da coletividade do trabalho pedagógico, na medida em que mais docentes acabam se afastando do trabalho, aumentando a já estrutural falta de professores nas escolas da RMEPOA, além de desqualificar o planejamento que, em última instância, afeta diretamente o alunado, constituindo-se assim, um elemento do processo de automação do trabalho pedagógico.

Todavia, embora os efeitos da limitação da HAFE sejam sentidos na coletividade do trabalho pedagógico, a mudança que afetou de forma mais direta a construção coletiva nas escolas municipais foi o fim da reunião pedagógica. Retomando, a reunião pedagógica era um espaço reservado às quintas-feiras na grade curricular das escolas de ensino fundamental da RMEPOA, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde. Com a implementação da nova rotina escolar, em 2017, esse espaço foi suprimido. De acordo com o campo, essa mudança trouxe prejuízos para a construção do trabalho pedagógico.

Em referência ao fim da reunião pedagógica, dos 125 docentes que responderam ao questionário, sobre o grau de influência do fim da reunião pedagógica na organização do trabalho pedagógico, 88,8% (111) disseram que a influência foi muito negativa, 8,8% (11) consideraram como influência negativa. Ainda, 2 docentes (1,6%) entenderam que a mudança foi indiferente, e 1 docente respondeu que a mudança foi positiva.

Fim das reuniões pedagógicas às quintas-feiras

125 respostas

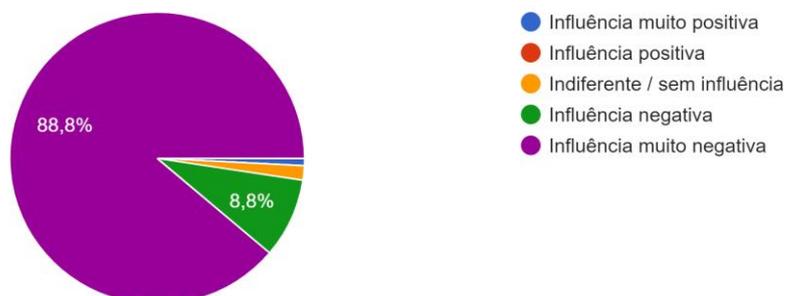


GRÁFICO 04 - INFLUÊNCIA DO FIM DA REUNIÃO PEDAGÓGICA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Fonte: Bernardi (2021)

Ainda no questionário, no espaço destinado aos comentários, muitos foram os relatos justificando os motivos pelos quais essa medida teve influência negativa para as escolas da RMEPOA:

Os espaços de reunião coletiva eram um diferencial na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e também no processo de gestão participativa e democrática. (docente 4)

Não há possibilidade de construção de trabalho coletivo com a atual gestão do tempo na escola. (docente 7)

Fez com que os professores não se reunissem mais, um abandono ao trabalho pedagógico. (docente 19)

Retirando a autonomia das escolas ao gerirem seu espaço-tempo, eliminando horas importantes de convívio entre professores e alunos, impossibilitando reuniões entre professores, impedindo trocas necessárias entre os profissionais da reme como um todo. Um horror! (docente 22)

Completa desmotivação para o trabalho. Provocou a quebra de trabalhos em forma de projetos interdisciplinares. Diversas barreiras para a participação democrática dos diversos segmentos na Escola. Freiou uma evolução pedagógica que vinha acontecendo. Prejudicou os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Provocou muitos conflitos na Escola. (docente 1)

A falta de reuniões pedagógicas dificulta muito o trabalho e reforça a ideia de solidão na sala de aula. (docente 33)

No caso das reuniões pedagógicas que ocorriam nas quintas-feiras, ao encerrar esse espaço de planejamento, o gestor não ofereceu e/ou sugeriu outra opção de organização/ planejamento. De modo que, atualmente, os conselhos de classe, a entrega de avaliações, e os demais atendimentos ou procedimentos relacionados à rotina de uma escola são feitos de modo informal, apressado ou deixaram de ser espaços didáticos para tornarem-se, por exemplo, uma simples conferência de "aprovado/reprovado", como ocorre nos finais de trimestre. (docente 12)

Essas falas demonstram o descontentamento docente com a perda da reunião pedagógica às quintas-feiras, porque esse era o espaço coletivo disponível para que as escolas pensassem seu trabalho pedagógico. Com sua supressão, e sem a disponibilidade de outro espaço para tal, aparecem outras questões importantes em decorrência dessa política adotada.

Uma delas diz respeito à autonomia da escola em pensar o trabalho interdisciplinar, uma das bases da proposta curricular por ciclos de formação. Isso acaba reforçando o isolamento de cada docente, conferindo a situação apontada por uma das respostas do questionário: a solidão em sala de aula. Se a solidão aparece como uma consequência que afeta o psicológico de cada docente, ela representa o ápice do individualismo na construção do trabalho pedagógico, pois reforça a ideia de que cada indivíduo é o responsável por si e pelo trabalho desenvolvido, pelo seu “fracasso” ou seu “sucesso”. Se não há o espaço de troca, resta a cada um pensar individualmente seu trabalho, ou procurar achar “brechas” para tal, reforçando o caráter individualista de uma sociedade pautada pela racionalidade neoliberal e pelo produtivismo capitalista. Esse elemento é apontado pela professora Paula em uma de suas falas. Ela salienta a visão positiva que tinha sobre a existência da reunião nas escolas municipais de Porto Alegre antes de ingressar na RMEPOA, pois fazia o comparativo com a lógica do ensino privado, do qual ela também faz parte:

A reunião pedagógica fixa em horário de aula, que a gente conseguia colocar a quantidade de horas, os períodos, as formações, isso tudo eram coisas muito, muito positivas. Eu achava incrível, porque na rede privada isso é muito mais complicado de se ter. É a noite, é no contraturno, enfim. Coisas que eram muito complicadas e que eu pensava **“nossa, no município isso é muito bom, é do jeito que eu acredito que tem que ser mesmo”**. Então é uma questão que decepcionou e que decepciona a cada vez mais. E que tá muito complicado pra gente agora é isso (ENTREVISTA PAULA, novembro de 2019, grifo meu).

A sua decepção com essa mudança é evidenciada, principalmente, pela dificuldade relatada em conseguir organizar um trabalho coletivo para a Educação Física sem tempo e espaço regulamentados e destinados para tal:

A reunião pedagógica foi uma perda gigantesca. Porque ela ser semanal e ser da forma que era, a gente produzia muito. Eram coisas muito bacanas. E agora tem que trabalhar no corredor, sem parar. **Quando eu quero um projeto com outros profissionais, eu preciso ficar correndo atrás deles em horários que não tem turma ou entre turmas.** Então tu também perde a qualidade de aula, às vezes, pra resolver alguma coisa que tu podia numa reunião, com tranquilidade, produzir muito mais (ENTREVISTA PAULA, novembro de 2019, grifo meu).

Ou seja, o trabalho coletivo fica então condicionado aos espaços encontrados pelos docentes e pelas escolas, mas não se constitui em um espaço previamente definido para tal. Na EMEF Vera Lúcia, ainda em 2017, a coordenação pedagógica organizou uma tabela com os horários de janela⁴⁴ do professorado, a fim de montar “mini-reuniões”, por ano-ciclo ou disciplina. Porém, esse fato não conseguiu ser sustentado pela constante falta de professores na escola, o que acaba acarretando alterações no quadro de horários e na necessidade de substituições temporárias por parte desses docentes.

Assim, com o fim da reunião pedagógica semanal que havia nas escolas da RMEPOA, os relatos, tanto do professorado quanto das direções das escolas sinalizam que tal medida distanciou os docentes uns dos outros, fez com que situações do cotidiano escolar não fossem resolvidas prontamente pela impossibilidade de um diálogo efetivo entre corpo docente e coordenações pedagógicas. A estratégia utilizada em ambas as escolas foi realizar reuniões emergenciais no intervalo entre os turnos, ou estender o recreio. Outra saída, foi utilizar os raros sábados de formação disponíveis para tal, dividindo o turno de trabalho entre formação e reunião pedagógica, o que acarretava uma diminuição do tempo formativo, mas que supria, pelo menos minimamente, a necessidade de que o coletivo docente pudesse conversar sobre as situações da escola. Num dos raros espaços de discussão, em um sábado pela manhã, uma frase da diretora Mariana me chamou a atenção: “estava com saudade disso, nem me lembro quando

⁴⁴ Na RMEPOA, é comumente denominado de “janela” o período do turno em que o professor não está em turma, e que compõe o 1/3 legal disponível para planejamento.

tinha sido a última vez que sentamos juntos para discutir os problemas da escola” (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2018).

A supressão da reunião pedagógica expõe, sobretudo, uma contradição em relação à medida adotada na limitação da HAFE. Pois, ao passo que o docente passa mais tempo dentro da escola, não existe espaço de troca, para se encontrar com os colegas. Sem a existência de uma reunião pedagógica fixa semanalmente, tal qual existia até o ano letivo de 2017, a possibilidade da criação fica limitada ao individual ou ao coletivo possível, mas que está longe de ter o tempo e a qualidade necessários para a construção coletiva. Assim, a autonomia coletiva é condicionada pelas limitações do cotidiano da escola pública, ou seja, o espaço de planejamento fica destinado às “brechas”. Isso desqualifica uma proposta coletiva e ao mesmo tempo interfere na organização individual do professor.

Ainda, um outro aspecto evidente com a ausência da reunião pedagógica, diz respeito às decisões tomadas pela escola enquanto instituição. Considerando o caráter democrático da construção das escolas da RMEPOA, que perpassa pela decisão da comunidade na escolha das direções, e sendo estas compostas por docentes da própria escola, o espaço das reuniões pedagógicas também se constituía como local privilegiado para tomada de decisão, fosse em questões administrativas ou pedagógicas. Como argumenta o docente Manoel, era o espaço, por excelência, da construção coletiva, da construção do consenso possível, mesmo diante dos conflitos que emergiam:

A reunião pedagógica nas escolas da rede municipal de Porto Alegre, ela se caracterizava, e o cerne de uma reunião, ou seja, as características conceituais que pautam uma reunião pedagógica, elas tratam dos seguintes princípios: princípio de organização do trabalho pedagógico, de problematização deste mesmo trabalho pedagógico, de planejamento das atividades de forma coletiva, de análise de troca. Portanto, a reunião pedagógica, ela se tornou um dos espaços de planejamento dentro da proposta de gestão da escola pública, um dos espaços fundamentais para estar se pensando o ser da escola pública. Esse espaço também é um espaço onde emerge também os conflitos, mas a busca, nesses espaços, é de estabelecer alguns consensos. Ou seja, a partir destas problemáticas que são trazidas, dos conflitos que emergem, a busca de alguns consensos, para que esse planejamento possa ter a finalidade que é um fazer pedagógico (ENTREVISTA MANOEL, março de 2020).

Se o espaço da reunião é o espaço da busca do consenso possível, sua ausência contribui para a perda da autonomia pedagógica do coletivo, e as decisões tornam-se automatizadas,

ficando as decisões administrativas e também pedagógicas recaindo mais diretamente sob responsabilidade da direção, já que não há tempo para discutir, considerando que algumas demandas das escolas precisam ser decididas de forma imediata. Sobre esse ponto, compreendo que a tarefa das diretorias eleitas é de tomar a frente de muitas das decisões da escola, que apenas a ela lhe competem, pois são elas que respondem legal e administrativamente pela escola. Porém, o histórico da RMEPOA demonstra uma construção coletiva, até em certas questões administrativas, mas que têm impacto na construção pedagógica da escola. Um exemplo era a decisão tomada quase sempre em coletivo do uso de verbas da escola para a aquisição de materiais pedagógicos e/ou mobiliário. É bastante usual que essa decisão perpassasse todas as instâncias da escola, incluindo a escuta ao alunado, e também ao professorado, na reunião pedagógica. Porém, no caso da EMEF Vera Lúcia, a discussão acabava sendo realizada de forma emergencial, nos intervalos dos turnos ou no horário de recreio, ou ainda através de um caderno de recados, disponibilizado pela direção, que acabou sendo a forma para tentar contemplar as solicitações do professorado dessa escola.

Uma ponderação importante a destacar é relativa a uma das críticas que a atual gestão da SMED fez à existência da reunião pedagógica, e que utilizou como um dos argumentos para fazer a alteração da rotina escolar: a dispensa do alunado durante o turno. Isso prejudicava, de certa forma, a organização das famílias, pois muitas das escolas não tinham atividades complementares nesse dia, o que acaba impondo que alguém buscasse o aluno ou a aluna no meio da manhã ou no meio da tarde. Porém, a alternativa a isso não foi oportunizar a reunião em outro momento, mas simplesmente suprimi-la. O docente Alejandro, coordenador pedagógico e pai de aluno de escola pública, faz uma reflexão pertinente sobre essa situação ao abordar tanto a preocupação com a organização familiar quanto a falta de alternativa que o atual governo trouxe para a organização do planejamento escolar:

Enquanto gestor, no sentido macro, ou enquanto até pensando enquanto pai, porque eu também tenho filho em idade escolar, algumas críticas quanto ao momento dessa reunião até podem ter pertinência. Toda quinta-feira dispensar os alunos duas horas. Mas era um espaço preservado e garantido. A gestão Marchezan assume e simplesmente acaba com qualquer espaço desse [...] No primeiro ano de gestão deles, eles não oportunizaram nem sábados pra isso. Só depois, em função de uma resistência das escolas, é que eles vão permitir que as escolas façam sábados de formação, planejamento, ao longo do ano. Que não são a mesma coisa, também. Porque a reunião semanal garantia uma qualidade, um potencial pedagógico de planejamento, que uma reunião mensal, diante da quantidade de coisas que acontece na escola em uma semana, essa reunião mensal sempre é defasada, em relação ao que deveria ter sido feito [...] (ENTREVISTA ALEJANDRO, fevereiro de 2020).

Ou seja, a alternativa oferecida para as escolas foi a realização de reuniões mensais, mas que, por estarem além da carga horária semanal de trabalho do professorado, tornou-se opcional, fazendo com que nem todos os docentes participassem. Isso faz-me refletir sobre um ponto crucial no processo de perda de autonomia, que diz respeito ao fluxo de informações da unidade escolar. Considerando o cotidiano escolar e o volume de situações ocorridas em uma semana, o acúmulo de situações pode trazer outras consequências para além do planejamento coletivo. Casos de alunos ou turmas com dificuldades de aprendizagem podem ser agravados, na medida em que o coletivo docente não pode ter um olhar mais específico. Ou seja, o impacto acaba sendo direto no processo de ensino-aprendizagem e na mediação que o corpo docente faz com o alunado e suas turmas. Como não há troca, não há conversa, a relação do coletivo docente de uma turma acaba sendo totalmente fragmentada. Isso interfere na vida escolar da parcela do alunado que apresenta mais dificuldades e que poderia ter tido um melhor acompanhamento pedagógico caso o olhar do coletivo docente pudesse ter sido mais apurado. O exemplo que apresento para demonstrar isso decorre de uma de minhas observações em uma reunião da direção da escola com o coletivo docente de algumas turmas do 3º ciclo (anos finais) realizada em paralelo aos conselhos de classe do ano letivo de 2018, na EMEF Vera Lúcia. Naquela ocasião, havia um grande alvoroço na escola, devido à proposta da SMED de fechar turmas para o seguinte ano letivo, o que alteraria a tipologia de tamanho da instituição de “Grande” para “Média”. Com essa alteração, a escola perderia verba e teria seu quadro de professores diminuído. Diante de um cenário que apontaria para uma situação ainda mais difícil para o ano seguinte, considerando o alto número de manutenções em algumas turmas, a direção, ao participar do conselho de classe destas, propôs ao coletivo docente uma reavaliação de alguns alunos, para que não fossem reprovados, mas tivessem acompanhamento no ano seguinte, pois, do contrário, a escola perderia recursos e também alguns docentes:

Participo de uma reunião de emergência da direção da escola com professores dos anos finais. A diretora Mariana fala da intenção da SMED em reduzir o número de turmas para o ano seguinte, o que causaria perda de verba e diminuição de quadro. Isso causa indignação no grupo. A diretora salienta a necessidade de repensar a enturmação, e que de maneira nenhuma quer ferir a autonomia dos professores, mas que conta com a colaboração deles, pois isso acarretaria, inclusive, na saída de alguns professores que ali estavam. A professora Vitória destaca o caso de duas turmas com muitas manutenções. E diz que, mesmo que façamos uma reavaliação de alguns alunos, considera que

“falhamos como escola”. Após esta fala, a professora Camila concorda, mas sinaliza que muitas destas manutenções poderiam ter sido evitadas se tivéssemos reunião pedagógica (DIÁRIO DE CAMPO, janeiro de 2019).

Esse caso exemplifica o impacto pedagógico da ausência da reunião semanal, ao mesmo tempo em que mostra a alternativa encontrada pela escola para driblar uma medida que, em sendo aprovada, poderia agravar os problemas existentes na instituição. O que acontece, nessa situação, é um processo que interfere de várias maneiras na autonomia, seja do professor individualmente, seja do coletivo docente de uma determinada turma, e também da direção da escola enquanto responsável pela coordenação pedagógica e administrativa da instituição. Por um lado, o professor acaba isolado, pois não consegue trabalhar coletivamente, principalmente para dar conta das situações mais delicadas, referentes aos alunos com maior dificuldade na trajetória escolar. Por outro lado, a direção se vê obrigada a criar um mecanismo para evitar maiores perdas na sua estrutura, que têm origem exatamente no fato de o coletivo docente não ter espaço e tempo para pensar o processo de ensino-aprendizagem na sua totalidade e integralidade. A política atual torna o trabalho do professor automatizado quando o isolamento docente perpassa não só o que acontece na sala de aula, mas limita a troca entre seus pares.

Corroborando o que o campo me apresentou, Aguiar (2019), ao estudar as políticas educacionais de Porto Alegre, chama a atenção para três aspectos oriundos do fim da reunião pedagógica nas escolas da RMEPOA. O primeiro é a responsabilização que recai sobre cada profissional. O segundo é que os poucos espaços de conversa entre os docentes tornam-se espaços de queixa, e não de soluções, e o terceiro, sinaliza como a solidão altera a subjetividade do professorado, fazendo com que se perca, em muitos dos casos, o sentido atribuído à docência. Para o autor, a política atual da RMEPOA se alinha à lógica gerencialista da educação e, especificamente no caso da supressão da reunião pedagógica, ela representa o que Aguiar define como “instituição do individualismo”:

Além do viés individualizador das reformas na rede municipal, evidencia-se também o perfil de trabalho docente tecnicista, com viés a cobrar dos professores e professoras um aumento de atividades burocráticas de avaliação quantitativa, orientada por objetivos gerenciais, como as avaliações de larga escala (AGUIAR, 2019, p. 166).

Para além de aumentar o processo burocrático, a agenda neoliberal do governo Marchezan, para justificar suas medidas, precisava de algum subsídio para definir a escola pública como muito dispendiosa para o Estado. Ainda em 2016, o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) publicou o relatório intitulado “Avaliação da Eficiência e Eficácia da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre” (RIO GRANDE DO SUL, 2016), no qual argumenta, em um documento de mais de 400 páginas os motivos pelos quais consideram baixa a qualidade da educação da cidade levando em conta a remuneração e a qualificação do quadro docente, bem como as verbas destinadas às escolas, as quais consideram, dessa forma, “caras e ineficientes”.

Esse estudo foi considerado “isento” pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e foi usado como mais um subsídio para as mudanças em curso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (PORTO ALEGRE, 2017a). Em uma das primeiras reuniões com os diretores de escolas, em 2017, o secretário de educação entregou um documento salientando o recurso destinado para cada unidade, bem como o IDEB dessas escolas, e que melhorar o índice seria uma das metas da gestão. A ótica adotada pela gestão da SMED tem por base a concepção do Estado Gerencialista, típico da sociedade neoliberal. O *ethos* do Estado Gerencialista, como apontam Newman e Clarke (2012), é implantar no serviço público (mesmo quando estes não são privatizados) a lógica de mercado, como se estes estivessem no mercado competitivo do setor privado. Para estes autores, o Estado gerencial tem suas origens nas reformas do estado, a partir dos governos neoliberais que avançavam sobre diversas nações, nas décadas de 1980 e 1990. Esse Estado é articulado a partir do *gerencialismo* e da *gerencialização*. O primeiro é a ideologia que legitimava o direito de gerir a partir da ótica da eficiência. E complementam:

[...] o gerencialismo é uma estrutura calculista que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las. Usualmente está estruturado em torno de um cálculo interno de eficiência (entradas-saídas) e um cálculo externo de posicionamento competitivo em um campo de relações de mercado. Contudo, o gerencialismo também é uma série de discursos superpostos que articulam proposições diferentes – até mesmo conflitantes – a respeito de como gerir e do quê deve ser gerido. Assim, diferentes formas de gerencialismo enfocam liderança, estratégia, qualidade e assim por diante para produzirem um campo complexo e mutante de conhecimento gerencial (NEWMAN e CLARK, 2012, p. 359).

Já a gerencialização é o processo de estabelecimento de autoridade gerencial e tomada de decisão corporativa sobre os recursos a serem utilizados, sejam materiais, humanos ou

simbólicos. E complementam, afirmando que a gerencialização é o processo de “estabelecimento de estruturas calculistas de gerencialismo”.

Ao trazer esse debate para o âmbito da educação da realidade brasileira, Lima e Gandin (2012) sinalizam o fato de que, no Brasil, o processo gerencialista de educação se concretiza de forma diferente de locais onde o mercado assumiu integralmente a tutela das instituições, com a privatização e/ou a ampliação de parcerias-públicas privadas. No caso local, o que acontece frequentemente é a inserção da lógica do privado dentro das instituições públicas, através da noção de “quase-mercado”. Ou seja, mantém-se as instituições sob a tutela do Estado, mas estas adotam a concorrência e a eficácia como balizadoras de sua qualidade.

Entretanto, é possível perceber, nas medidas adotadas pelo governo Marchezan, que sua política educacional vai além da noção de “quase-mercado”, pois é ampliada para a ideia de “educação pública não-estatal”. Essa noção é trazida pela experiência do prof. Alejandro que, sendo coordenador da EJA, viu a oferta de vagas na RMEPOA ser direcionada para o setor privado na gestão Marchezan⁴⁵, o que resultou no fechamento de vagas de EJA nas escolas municipais que tinham essa modalidade:

[...] tem uma diferença fundamental, uma diferença paradigmática do que é educação enquanto direito, e isso passa por uma noção do que é coisa pública, do que é uma república, do que é uma democracia, e o que é educação enquanto simplesmente um serviço que é ofertado por uma instituição, por uma escola, por uma escola pública. E agora pela lógica que essa gestão tem implementado muito, por essa escola pública não-estatal, que na realidade é uma terceirização desse processo educativo, que na minha concepção deve ser um processo público estatal, que é o que garante realmente o acesso a uma educação plural democrática, que pode ter muito mais qualidade ainda, se for devidamente valorizada e incentivada pelos governos (ENTREVISTA ALEJANDRO, fevereiro de 2020).

Com a diminuição de vagas da EJA nas escolas da RMEPOA, segundo os colaboradores, houve um afastamento por parte de um setor de trabalhadores e trabalhadoras que buscavam concluir seus estudos, tendo em vista que o local escolhido pela SMED para receber essas vagas fora o centro da cidade, distante dos lugares onde moram muitos desses alunos. E uma parcela significativa do alunado que busca a EJA são ex-estudantes das próprias escolas no ensino regular. A grande questão aqui é que, para mais uma decisão importante como

⁴⁵ Disponível em:

<https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=999203837&SMED+RECEBE+MATRICULAS+PARA+EJA+NO+CENTRO+HISTORICO> . Acesso em novembro de 2020.

essa, não houve diálogo com as comunidades, bem como com as escolas e o professorado. Como sinaliza a colaboradora Amanda, é uma “política de decretos”.

Esses elementos interferem diretamente naquilo que denominei de “cérebro” do trabalho pedagógico, pois dizem respeito à organização do professorado, ao planejamento, ao tempo de estudo e preparo de atividades. Como veremos a seguir, era necessário, para consolidar a política gerencial neoliberal, atacar o “coração” do professorado.

6.4 ATACANDO O “CORAÇÃO” DO PROFESSORADO: A mudança no plano de carreira e na eleição de direções

A denominada “política de decretos” da gestão atual avançou e buscou atacar o “coração” do professorado. Nesse sentido, considero que o primeiro elemento diz respeito às mudanças no plano de carreira do funcionalismo público municipal. As primeiras tentativas do governo são ainda do primeiro ano de mandato, em 2017. É importante ressaltar que na metade daquele ano o governo já sinalizava essas mudanças, a partir do discurso de que a prefeitura da cidade acumulava dívidas. Ainda em maio, Marchezan envia uma carta destinada aos municipais e municipais:

Prezadas e prezados colegas,

A transparência tem sido nossa principal ferramenta de gestão, e o conhecimento total dos problemas da cidade é o primeiro passo para podermos, juntos, enfrentá-los. A situação financeira de Porto Alegre é a mais grave de nossa história e não chegamos aqui por acaso. Avaliados todos os números, é fato que as receitas da prefeitura não são suficientes para cobrir todas as despesas e compromissos assumidos para 2017. Essa não é uma opinião, é a realidade. As medidas adotadas em 2016 não resolveram os problemas e agravaram a situação das finanças para 2017 (PORTO ALEGRE, 2016).

Esse discurso deu o tom do que viria a se confirmar logo na sequência, que foi o início do parcelamento de salários e a proposta para alteração do plano de carreira, que desencadeou

a maior greve do funcionalismo municipal da história da cidade, com mais de 40 dias de duração.

Em 2018, mais uma greve longa, de 38 dias, que conseguiu, em acordo com governo e câmara de vereadores, suspender a tramitação de projetos de lei que alteravam o plano de carreira. É importante salientar uma característica marcante dessas greves. Apesar de terem sido as maiores e mais longas da história da categoria, ambas foram pautadas não pela necessidade de avanço nos direitos, mas sim na manutenção daquilo que existe. Isso parece estar em consonância com os estudos que o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos socioeconômicos (DIEESE) publica anualmente, sobre o balanço das greves no país. Um dado apontado por esse estudo diz respeito ao caráter das greves realizadas, e que a maioria delas têm sido greves denominadas “defensivas”:

As greves denominadas defensivas são as que se caracterizam pela defesa de condições de trabalho vigentes, pelo respeito às condições mínimas de trabalho, saúde e segurança ou contra o descumprimento de direitos estabelecidos em acordo, convenção coletiva ou legislação [...] **Em 2018, 82% das greves incluíam itens de caráter defensivo na pauta de reivindicações; sendo que mais da metade (53%) referia-se a descumprimento de direitos** (DIEESE, 2019, p. 5, grifo meu).

Ou seja, a luta dos municipais e das municipais, nos últimos anos, tem se pautado pela resistência frente à possibilidade da retirada de direitos conquistados. Se, nas gestões anteriores, as lutas buscavam recuperar perdas salariais e avançar nas conquistas e ampliar direitos, na medida em que uma gestão demarcada pela lógica gerencial neoliberal assume e propõe mudanças estruturais na organização do funcionalismo público, o caráter das greves muda, e muda também a maneira como o professorado nela se comporta. Como citado anteriormente, as duas greves (2017 e 2018) foram as mais longas da história da categoria, o que indica que a possibilidade de perda real influencia mais na organização da categoria do que a necessidade de ampliar direitos.

Nesse sentido, compreendo um processo importante na formação da consciência de classe e na formação da classe em si, considerando os escritos de Wood (2013). Nesse texto, a autora salienta o processo de formação de classe e consciência de classe a partir da ideia relacional e de processo. A partir disso, faço a seguinte reflexão. Da teoria marxista, classe diz respeito a uma condição objetiva, a partir do lugar que se ocupa no processo de contradição da sociedade capitalista, de acordo com a *relação* de exploração mais-valia.

Mas do ponto de vista de processo, ela é construída também na consciência de classe e na experiência de luta de classes. Como Woods (2003) aponta, retomando Thompson, ela defende que a formação da classe e a descoberta da consciência de classe se desenvolvem nas situações de classe. Por exemplo, uma grande investida contra os trabalhadores por parte do governo Marchezan acabou gerando a mobilização massiva por parte do professorado, ou seja, a formação de classe se deu no processo em que a consciência de classe foi sendo construída. Isso significa que sem consciência de classe essas pessoas deixam de ser da classe trabalhadora? Não. Portanto continuo a defender “classe” na sua conceituação objetiva. A questão é que o sujeito da classe sem ter vivenciado processos de luta de classes pode se tornar um trabalhador que internaliza a racionalidade neoliberal e, apesar de considerar grande parcela do professorado engajada com o processo de classe, uma outra parcela não se considera da classe trabalhadora, muitas vezes reproduzindo elementos do discurso governista e da narrativa da racionalidade neoliberal, entendendo classe como algo relativo à posição socioeconômica que ocupa, e não a sua posição na relação de antagonismo com a classe dominante. Esse é um dos elementos importantes para pensarmos o quanto ainda há dificuldades de mobilização nas lutas travadas entre trabalhadores e trabalhadoras da educação e governos.

Para além desse debate, que fala especificamente de como o discurso da racionalidade neoliberal atinge a classe trabalhadora, é preciso considerar que esse discurso também se faz fortemente presente no governo e também na articulação política com o parlamento. Em fevereiro de 2019, contando com uma composição favorável na câmara de vereadores, tanto pelas alterações ocorridas a partir das eleições de 2018 quanto pelas articulações políticas feitas pelo governo, a prefeitura enviou novamente para análise dos vereadores e das vereadoras o Projeto de Lei Complementar 002/2019, que propunha alterações importantes na carreira do funcionalismo público.

O projeto propunha extinção da progressividade do percentual de regimes de trabalho; alteração dos avanços de 5% a cada três anos para 3% a cada cinco anos; extinção do adicional por tempo de serviço e altera as Funções Gratificadas (FGs). Além disso, o projeto previa que os reajustes incidiriam sobre o valor do salário básico, e não mais sobre os adicionais, o que, de acordo com a análise do SIMPA, achataria os vencimentos de servidoras e servidores do Município, que já não recebiam nem a reposição da inflação há mais de dois anos.

Novamente, Marchezan quer reduzir o salário dos servidores públicos, prejudicando a qualidade do atendimento à população. A Prefeitura diz que a aprovação do projeto fará economia de R\$ 16 milhões. O valor economizado é menor que os juros (+-18 milhões) que o prefeito vem pagando aos bancos

com o parcelamento do 13º salário dos municipais, mesmo tendo dinheiro em caixa no mês de dezembro, comprovam os balanços das contas. A quantia é, também, menor que a isenção de impostos só para as empresas de ônibus em Porto Alegre. O Simpa vem denunciando que dinheiro tem e o que se vê é uma opção política de Marchezan em acabar com o serviço público. (SIMPA, 2019)

Mesmo sendo período de recesso escolar, o SIMPA conseguiu mobilizar a categoria, a ponto de impedir que a votação fosse realizada ainda em fevereiro. No início de março, a categoria novamente entra em greve, como forma de pressionar a votação na câmara, entretanto, com uma adesão bem menor do que as greves de 2017 e 2018, com muitos municipais já conformados com o que viria a acontecer. No dia da votação, 25 de março de 2019, a câmara de vereadores foi fechada para entrada de público e, por 24 votos a favor e 12 contrários, os PLs que alterariam a carreira dos servidores foram aprovados. Nos dias que se seguiram, poucos se mantiveram em greve e, na assembleia seguinte à aprovação dos PLs, a fala geral era a necessidade de entender que a categoria havia sofrido uma grande derrota (Diário de Campo, 27/03/2019).

Dois dias após a aprovação dos PLs e com a greve encerrada, registrei no diário de campo o sentimento que tomava conta do professorado na EMEF Vera Lúcia.

O clima na escola neste dia era de “velório”, poucas conversas na sala dos professores. Era visível o desânimo de todos, e a dificuldade de encontrar reação para o ocorrido. Alguns colegas reclamavam que os mesmos que estavam tristes nunca participaram de nenhuma greve. Um colega na sala dos professores disse que se sentia arrependido de não ter aceitado o convite para trabalhar numa escola particular no início do ano. (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2020)

Esse sentimento também é compartilhado pela imensa maioria dos docentes que responderam ao questionário realizado. A primeira pergunta foi sobre o conhecimento ou não da aprovação do PLCE 02/2019 que alterou a carreira docente. Dos 125 docentes que responderam ao questionário, apenas 2 (1,6%) responderam não ter conhecimento da aprovação do projeto.

Dos 123 docentes que afirmaram ter ciência do PLCE 02/2019, foi-lhes indagado sobre a percepção que tinham dessa aprovação no impacto de suas carreiras funcionais: 115 docentes

consideram as mudanças “muito negativas”, 7 consideram apenas “negativas”, e apenas um considerou “indiferente”.

Qual a sua percepção sobre o impacto na carreira de servidor municipal a partir das mudanças no estatuto dos servidores municipais com a aprovação do PLCE 02/2019

123 respostas

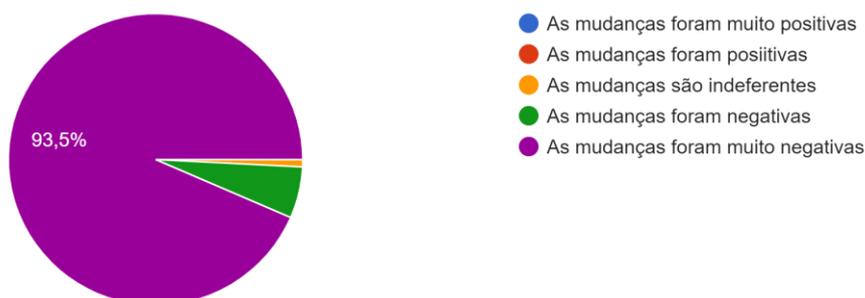


Gráfico 05 – PERCEPÇÃO DO PROFESSORADO DA RMEPOA SOBRE O IMPACTO DO PLCE 02/2019 NA CARREIRA DOCENTE

Fonte: Bernardi (2021)

Ainda, a mesma porcentagem que considerou as mudanças muito negativas, compreendeu que a mudança na carreira tem impacto direto na organização do seu trabalho pedagógico nas escolas. Isso se reflete na complementação que alguns docentes fizeram na caixa de comentários. Uma parcela considerável compreende que a mudança na carreira afeta diretamente o estímulo para seguir desenvolvendo seu trabalho, o que afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Desmotivação. (docente 3)

As pessoas estão diminuindo sua CH nas escolas, não estão mais motivados a permanecer na rede. A rotatividade de professores é maior e isso prejudica a manutenção e ampliação de projetos pedagógicos. (docente 4)

Uma das principais consequências deste projeto é a falta de estímulo para os professores mais qualificados entrarem/permanecerem na rede municipal uma vez que a carreira foi desprestigiada. (docente 45)

O impacto é o desestímulo, falta de perspectiva na carreira, prejuízos financeiros e mudanças de regras de carreira que afeta a todos. Sem deixar de considerar os constantes ataques de todas as formas aos servidores. Vivemos sob ameaças e gradativas estratégias de desmonte da Rede de Ensino. (docente 6)

Ainda, boa parte dos comentários segue a linha do prejuízo financeiro, que também causa desestímulo, o que por sua vez provoca o abandono da carreira docente no âmbito do serviço público, tendo em vista as perdas significativas ao longo dos anos.

Docentes não terão vantagens financeiras para formações extras. (docente 2)

Sem perspectiva de carreira. (docente 5)

Estou procurando me recolocar no mercado. (docente 39)

O impacto mais objetivo será com o tempo. Mas o impacto subjetivo é enorme. Desqualificar e desvalorizar nossa carreira, a possibilidade de crescer, evoluir, subir de cargo e com mais tempo de trabalho recebermos mais por isso é o mínimo depois de anos de dedicação exclusiva. O que fica pra nós é que de fato não somos importantes e que a educação pública, dos pobres, não tem valor para os governos. O impacto na motivação e vontade de permanecer nesse trabalho, para quem entrou a pouco tempo, é muito forte. Muitos estão desistindo da carreira pública. (docente 56)

Esse plano serviu para mostrar o quanto essa administração despreza o funcionalismo e ignora a realidade do trabalho executado pelos profissionais da Educação, que exercem suas atividades em realidades extremamente desfavoráveis. Com a destruição do plano de carreira do funcionalismo municipal, qual o atrativo aos bons profissionais? Vocação? Na rede privada se tem boas condições de trabalho e boa remuneração! Por que ir para a periferia, trabalhar em condições extremas como é o dia a dia da maioria das escolas da rede municipal de educação de Porto Alegre? (docente 78)

Esses dados compõem o quadro daquilo que denomino ataque ao “coração” do professorado, uma vez que atinge suas subjetividades enquanto docentes, sua valorização profissional e o reconhecimento pelo trabalho que realizam junto às comunidades mais carentes da cidade. Evidencia um triplo ataque ao serviço público de educação. O primeiro é desqualificar a carreira docente. Com isso, vem o segundo ataque, que é desestimular quem permanece mesmo sendo cada vez menos valorizado. E o terceiro ataque se materializa no impacto direto que tais condições exercem sobre a parcela importante da população que acessa o serviço público de educação, com cada vez mais falta de professores, devido ao adoecimento e ao abandono ocasionado pelas condições que as políticas neoliberais impõem.

Se, por um lado, o governo procurou aplicar sua política neoliberal através da desvalorização do serviço público, era preciso que sua política também tomasse forma no

interior das escolas, como maneira de ampliar a gerência sobre o que lá dentro acontece. De acordo com Laval (2004), que debate sobre como a escola na sociedade neoliberal vem sendo pautada pela lógica da empresa, o autor cunha o termo “gerenciamento educativo”, sinalizando o processo de descentralização do poder, sob o discurso de dar mais autonomia aos atores envolvidos no processo educativo. Para o processo de descentralização ser efetivo, é preciso que exista no comando das unidades descentralizadas (escolas) pessoas que possam aplicar os preceitos dessa visão política gerencial, aplicando-lhe também a responsabilidade das metas e objetivos propostos:

[...] compreende-se bem a lógica: se a escola é uma empresa produtora de um serviço, se ela depende de uma eficácia mensurável, se seu custo deve ser controlado ou reduzido, é preciso instalar no comando da “organização aprendiz” um verdadeiro organizador que seja capaz de dirigir uma “equipe” e que possa ser tido como responsável pela produção de “valor agregado” de sua “empresa” (LAVAL, 2004, p. 258).

Aqui surge um ponto de inflexão que demonstra a centralidade da visão gerencial neoliberal para o governo Marchezan. Tendo em vista que os diretores e as diretoras de escolas são docentes eleitos pelo voto direto da comunidade, e que boa parte deles não concorda com a política adotada pelo atual governo, como seria possível fazer com que quem dirige a escola fosse um “braço” do governo?

Para que a lógica de empresa fosse colocada em prática, a estratégia do governo foi atingir em cheio o processo democrático, uma conquista histórica da RMEPOA, que são as eleições diretas e paritárias para as direções das escolas, sendo um dos derradeiros ataques ao “coração” do professorado, que era a possibilidade de ter na gestão da escola alguém comprometido única e exclusivamente com a comunidade. O governo, então, lança mão de seu apoio na câmara de vereadores e coloca em pauta um novo projeto de lei, a fim de alterar a eleição para diretores das escolas municipais. Antes disso vir à tona, já havia uma grande preocupação nas escolas no fim de 2019 (ano da eleição), haja vista o “silêncio” da SMED em relação a esse tema. Durante certo tempo, muito se especulou em relação ao que poderia ocorrer, devido à demora da mantenedora em iniciar os trâmites burocráticos, como a instauração das comissões eleitorais para realização do pleito.

Tais motivos levaram as comunidades escolares à busca de apoio na Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Juventude (CECE) da Câmara Municipal de Porto Alegre. A

comissão, reunida em 1º/10/2019⁴⁶, com a pauta específica sobre as eleições municipais, decide divulgar nota endereçada a diretores e presidentes de conselhos escolares, através de meios eletrônicos, como os grupos de Conselheiros da ATEMPA, pelo aplicativo de mensagens WhatsApp, a fim de garantir as eleições para as direções, antecipando a criação das comissões eleitorais, tendo em vista a necessidade de cumprimento de prazo legal para realização das eleições, conforme legislação específica.

Prezado(a) Diretor(a)

Prezado(a) Presidente do Conselho Escolar

A Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Juventude (CECE) da Câmara Municipal de Porto Alegre recebeu diversas manifestações de preocupação de comunidades escolares com a proximidade das eleições para direção das escolas da rede municipal de ensino e a falta de orientação por parte da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Segundo a Lei nº 7365/93, o processo de eleição das direções das escolas deve acontecer na segunda quinzena do mês de novembro. Ainda segundo a Lei 7365/93 no seu art. 8º

Art. 8º - Para dirigir o processo eleitoral, será constituída uma comissão eleitoral de composição paritária, com 01 (um) ou 02 (dois) representantes de cada segmento que compõe a comunidade escolar.

§ 1º - A comissão eleitoral será instalada na primeira quinzena do mês de outubro. (grifos nossos)

Desta forma, a CECE reunida no dia 01 de Outubro de 2019, decidiu por encaminhar às escolas e aos Conselhos Escolares as seguintes SUGESTÕES:

que os Conselhos Escolares se organizem para chamar Assembleias e eleger as Comissões Eleitorais, como determina a Lei, até o dia 15 de Outubro;
que as Comissões Eleitorais, assim que instaladas, AGUARDEM as orientações específicas da Secretaria Municipal de Educação (SMED), que deverá ser encaminhada às escolas ainda na primeira quinzena do mês de outubro.

A Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Juventude se coloca à disposição das escolas e Conselhos Escolares para dialogar no que concerne à legislação específica sobre o tema da eleição de diretores.

Atenciosamente,

*Vereador Prof. Alex Fraga
Presidente da CECE [...]*

⁴⁶ Disponível em: <http://www.camarapoa.rs.gov.br/reunioes_de_comissoes/21631> Acesso em outubro de 2019.

Entretanto, em 3 de outubro de 2019, os diretores e as diretoras das escolas são chamados para uma reunião de emergência com o secretário de Educação, para o dia seguinte, 4 de outubro, com pauta específica sobre a eleição de diretores. Nesse dia é apresentado, então, a proposta da prefeitura, na qual as mudanças seriam realizadas através de projeto de lei que seria encaminhado em caráter de urgência para a câmara de vereadores.

No mesmo dia da reunião, o site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre divulga a seguinte notícia⁴⁷: “Projeto amplia decisão de pais em eleição de diretores de escolas”. Com essa manchete, noticia as mudanças que serão propostas, válidas já para o pleito daquele ano. Abaixo, a imagem disponibilizada no mesmo endereço eletrônico, que mostra sinteticamente as principais mudanças com o projeto de lei.

 PREFEITURA DE PORTO ALEGRE SECRETARIA DE EDUCAÇÃO		PROJETO DE LEI Eleição para diretores das escolas da RME
	COMO É	COMO SERÁ
VOTOS	Divididos entre os segmentos: - 50% pais e alunos (maiores de 10 anos) - 50% professores e funcionários	Em proporcionalidade entre os segmentos: - 50% pais - 30% membros do magistério e servidores - 20% alunos maiores de 10 anos
MANDATO	De 3 anos com uma recondução	De 4 anos com duas reconduções
ELEIÇÃO	Por chapa	Uninominal: o diretor escolherá livremente o vice
FORMAÇÃO	A formação específica não era pré-requisito para o exercício do cargo	Curso superior e aprovação em curso de gestão de 40 horas, coordenado pela Smed, são pré-requisitos para a candidatura
PODE SE CANDIDATAR	Membro do magistério estável no serviço público municipal, com tempo mínimo de 2 anos de exercício de magistério e pelo menos 6 meses de atividade na escola	Membro do magistério estável no serviço público municipal, com tempo mínimo de 9 anos de exercício e pelo menos 18 meses de atividade na escola. Carga horária mínima de 40 horas semanais
RESULTADO	O diretor não tem compromisso expresso na lei de apresentar à comunidade e ao conselho escolar resultados pedagógicos ou contábeis	<ul style="list-style-type: none"> • Ao final dos anos civis, o diretor deverá apresentar à comunidade e ao conselho escolar nota igual ou superior a 7 no Ideb ou alta de 2% sobre o índice anterior de proficiência. Quando nenhum desses resultados forem atingidos, o Conselho Escolar convocará referendo para a confirmação do mandato. • É atribuição do diretor divulgar os resultados da aprendizagem e a movimentação financeira da escola para a comunidade escolar.
VICE-DIRETOR	Ser membro do magistério estável no serviço público municipal com pelo menos 2 anos de exercício e 6 meses na escola	Ter curso superior ; ser membro estável do magistério municipal; comprovar 12 meses de atividade na escola; cumprir carga horária de 40 horas semanais; apresentar certificado de conclusão em curso de gestão de 40 horas, coordenado pela Smed.
VACÂNCIA	Em caso de vacância do cargo de diretor, assume o vice. Se impedido, assume o membro do magistério com maior tempo de serviço naquela escola. Novas eleições convocadas em 10 dias	Em caso de vacância do cargo de diretor, assume o vice, que deverá realizar novas eleições em até 120 dias. Se ocorrer vacância de toda a direção, assume o membro mais antigo do magistério em exercício na escola e convoca novas eleições em 10 dias para novo mandato.
DESTITUIÇÃO	Poderá ocorrer após sindicância ou deliberação em assembleia geral da comunidade escolar (convocada pelo conselho escolar e requerida por pelo menos 30% dos membros de cada segmento, com votação de 50% + 1 dos votos)	Poderá ocorrer após sindicância ou deliberação em assembleia geral da comunidade escolar, com no mínimo 50% de quórum e cujo requerimento tenha sido assinado por, no mínimo, 30% dos membros de cada segmento ou 50% do segmento Pais .

⁴⁷ Disponível em

<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/default.php?p_noticia=999205647&PROJETO+AMPLIA+DECISAO+DE+PAIS+EM+ELEICAO+DE+DIRETORES+DE+ESCOLAS> Acesso em outubro de 2019.

Imagem 03: ALTERAÇÕES NA LEI DA ELEIÇÃO DE DIREÇÕES NA RMEPOA

Fonte: Prefeitura Municipal de Porto Alegre (reprodução)

Após a referida reunião, a ATEMPA convoca uma reunião extraordinária para a semana seguinte, que produziu a seguinte nota⁴⁸:

Colegas,

Neste ano terminam os mandatos de Direções de Escola do Triênio 2017-2019, e é neste período do ano que deve ser desencadeado nas escolas o processo eleitoral para o triênio 2019-2022.

As Eleições de Diretores/as são regidas pela Lei municipal nº 7.365/1993 e pelo Decreto nº 11.295/1995, atualmente vigentes, que determinam os passos para instauração da comissão eleitoral, confecção de edital, homologação de chapas, dentre outros encaminhamentos. Todos os prazos estão previstos na legislação citada.

O início do processo eleitoral é de responsabilidade do Conselho Escolar (na falta dele, a Direção atual), e a sequência do processo deve se dar sob a responsabilidade da comissão eleitoral. A SMED sempre atuou como fiscalizadora, não sendo imprescindível para o processo, conforme a lei.

Ocorre que a gestão atual da Prefeitura/SMED se absteve de enviar às escolas o cronograma unificado da rede para orientar o processo eleitoral, como era esperado devido às experiências anteriores. Além disso, a mantenedora apresentou à Câmara de Vereadores, em regime de urgência, o PL 020/2019, que revoga a lei nº 7.365/1993 e regulamenta um novo processo de Eleição, pautado por uma perspectiva meritocrática. Esse PL impõe índices, metas e avaliações, além de apresentar uma política de regulação, responsabilização e punição, que desrespeitam a gestão democrática.

Frente a esse cenário, foi realizada, na noite do dia 08 de outubro de 2019, a Assembleia da Educação – ATEMPA, com representação de 53 escolas, que por unanimidade consentiram na decisão de que não podemos nos pautar por um Projeto de Lei, mas sim pela lei vigente (nº 7.365/1993), que define os trâmites eleitorais. Sendo assim, orientamos que os Conselhos Escolares das Escolas da RME deem início ao processo eleitoral conforme cronograma em anexo. Esse encaminhamento está na perspectiva da defesa da Gestão Democrática e do trabalho realizado por todos e todas nós trabalhadoras/es em Educação de Porto Alegre (ATEMPA, 2019)

A partir disso, e entendendo que não poderiam pautar-se por um projeto que sequer estava aprovado, as escolas decidiram dar seguimento à organização do pleito eleitoral pela lei então vigente. Em relação à lei proposta pelo governo, as mudanças que mais geraram

⁴⁸ Disponível em: <<https://atempa.org.br/eleicoes-de-diretores-as-trienio-2019-2022/>> Acesso em novembro de 2020.

controvérsia foram a proposta de composição nominal ao invés de chapa e a proposta de responsabilizar as direções diretamente pela aprendizagem do alunado, a partir de ampliação de índices do IDEB, prevendo a destituição do cargo caso não fosse alcançando tal índice. Essa política fere diretamente a autonomia docente, pautada pela lógica gerencial de educação, responsabilizando a direção, que por sua vez, acabaria tendo que fazer uma cobrança em cima de seu quadro docente. Essa reflexão é feita pelo docente Alejandro, ao comentar que entra nesse bojo a visão da SMED em pautar sua política educacional através de avaliações externas, mas, ao mesmo tempo, não garantir estrutura educacional para que o trabalho seja desenvolvido na sua plenitude:

Então, um diretor que não garantir esse crescimento de dois por cento, ele vai ser penalizado com a possível perda do mandato. Que foi uma eleição pela comunidade. Já a SMED, se não mandar recursos humanos, não é responsabilizada de maneira alguma. Já a SMED, principalmente essa gestão, que não apresentou nenhuma proposta pedagógica específica, não é penalizada. Então, a cobrança é feita em relação a quem? Em cima do diretor, que por consequência, vai ter que fazer uma cobrança em cima do seu quadro docente, num sistema típico dessa lógica neoliberal, de responsabilização do elemento mais fraco do elo (ENTREVISTA ALEJANDRO, fevereiro de 2020).

Dito isso, é importante destacar a resistência das escolas em realizar o pleito da forma como previa a legislação vigente, na medida em que havia uma articulação junto ao parlamento, para garantir “reduzir os danos” na nova lei que estava em tramitação. Assim como na EMEF Vera Lúcia, a EMEF Luiz Emílio resistiu, fazendo a eleição mesmo sem orientação da SMED. Na visão do docente Antônio, a rede como um todo encarou de forma positiva o processo eleitoral, no sentido de marcar posição frente à SMED.

Para a docente Amanda, o projeto de lei das eleições constitui mais um desrespeito à autonomia das escolas e um ataque aos professores. Isso porque um dos pontos da nova lei altera a paridade dos votos. Na então atual lei, docentes e funcionários detinham 50% do peso dos votos, e pais e alunado os outros 50%. Pela proposta da SMED, e que fora aprovada posteriormente, pais passaram a ter 50% docentes e funcionários 35%, e alunado acima de 12 anos 15%:

Então, a questão das eleições de diretores agora, que teve essa questão toda polêmica, que é mandaram um outro projeto de lei, pra fazer outro tipo de

eleição, desrespeitando a autonomia da escola, das comunidades, em nome de um discurso, dizendo que vai dar mais autonomia para comunidade. Ou seja, querem retirar o valor e o poder também que os professores têm. Porque o conhecimento tem um poder de fazer as transformações sociais, as mudanças, de colocar crítica na mentalidade dos alunos, e não de lavagem cerebral, como eles estão querendo fazer (ENTREVISTA AMANDA, janeiro de 2020).

Na visão da diretora Mariana, a lei proposta (depois aprovada com alterações), cria uma falsa autonomia e um falso poder para os pais, na medida em que ainda responsabiliza as direções pelos índices:

É a mesma linha da história da autonomia e do empoderamento das direções. Ele tá empoderando os pais, quando na verdade não tá fazendo nada disso, né. Porque os pais não vão ter poder nenhum. Então, assim. É um jogar pra plateia, com uma fala que na verdade não vai se concretizar. Porque na verdade, quando ele diz que tá trocando lá os 30% para 50% por pais, ele não tá dando esse poder para os pais. Porque, independentemente do que os pais pensam, se não tiver índice, não adianta nada, se não aumentar o índice. Então, assim, não é um poder que os pais vão ter. E acho que é uma lei que não é boa, que ela não é bem redigida, ela não contempla...não é democrática. Eu achei muito ruim, acho que é uma perda muito grande, assim, pra educação pro município de Porto Alegre, que tinha, né, e que tava num outro patamar (ENTREVISTA MARIANA, fevereiro de 2020).

Apesar do apelo da comunidade escolar, a lei foi aprovada em um período posterior ao que havia sido realizado os pleitos eleitorais, e coube aos conselhos escolares referendarem o resultado para se adequarem à nova lei. Mesmo diante da resistência, pouco conseguiu ser alterado no projeto de lei 12.659 de 2020 (PORTO ALEGRE, 2020). O artigo 22, que trata da responsabilização das direções sobre a aprendizagem do alunado ficou definido da seguinte forma:

§ 1º Nas unidades em que houver Ensino Fundamental e o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não for igual ou superior a 7 (sete), o período de administração poderá ser abreviado em razão de resultados insatisfatórios na aprendizagem, conforme o que segue:

I – se a média da proficiência geral da unidade escolar, apurada a partir do somatório das competências testadas, não for pelo menos 2% (dois por cento) maior do que as do resultado anual da avaliação oficial imediatamente anterior, o Conselho Escolar deverá, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, convocar referendo para confirmar ou não o mandato do atual diretor;

II – nos anos em que houver divulgação dos resultados do IDEB, a média referida no inc. I do § 1º deste artigo será apurada com base nos resultados de proficiência divulgados por essa avaliação; e III – se o mandato do diretor não for referendado pela maioria simples do colégio eleitoral ou se, por 2 (duas) avaliações oficiais anuais consecutivas, o resultado a que se refere o inc. II do § 1º deste artigo não for alcançado, o Conselho Escolar, no prazo de 90 (noventa) dias, contados da promulgação do resultado do referendo ou da divulgação da avaliação oficial, deverá convocar novas eleições, nos termos desta Lei, encerrando-se o mandato do diretor com a posse do novo diretor eleito.

§ 2º O disposto nos incs. do § 1º deste artigo não será aplicado às unidades escolares que, durante mais de 70% (setenta por cento) do período letivo, não contaram com o mínimo de 80% (oitenta por cento) da lotação de professores em efetivo exercício da docência. (PORTO ALEGRE, 2020).

Dentre os pontos articulados junto à câmara de vereadores e que pode ser considerado um item de “redução de danos” ao projeto original está, portanto, a questão de imputar também à SMED a obrigação de manter o quadro docente com pelo menos 80% durante 70% do ano letivo para que os índices sejam cobrados da unidade escolar. Mesmo assim, a lei entra no bojo das políticas de cunho gerencialista, típico da sociedade neoliberal, e, como argumentei, compõe o quadro da “automação do trabalho pedagógico”.

Para finalizar este capítulo, retomo a ideia com a qual Paulo Freire nos brinda na sua *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1982). A humanização é a vocação dos homens e das mulheres, mesmo que esta seja negada a partir das injustiças que ocorrem no processo de opressão e a partir da violência dos opressores. É a partir dessa “desumanização” que roubam de homens e mulheres a sua vocação para *ser mais*. Mas esse processo não é vocação histórica, e sim uma condição imposta a partir do processo de violência dos opressores. Conforme salienta Freire (1982),

como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (p. 30-31).

A reflexão caminha no sentido de que o processo de automação do trabalho pedagógico incorre na desumanização do trabalho do professorado, pois o desumaniza, o afasta do seu real sentido, criando, assim, um processo crescente de *ser menos*. Mas eis que na inconclusão desse processo, o professorado busca constantemente o *ser mais*, pois trabalho pedagógico é algo essencialmente humano e, portanto, carregado de inacabamento e de possibilidade de

humanização. Por mais que as políticas neoliberais cerceiem a autonomia docente e a imputem uma lógica cada vez mais automatizada, o ser humano, na sua essência, tem a capacidade de reflexão que nenhuma política é capaz de automatizar por completo, por mais alienado que o processo seja. É, portanto, a partir desse conceito que abordo o último capítulo desta tese.

7 “ALUCINAÇÃO” ou A UTOPIA E A ESPERANÇA FRENTE À AUTOMAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

*[...] Longe o profeta do terror
Que a laranja mecânica anuncia
Amar e mudar as coisas
Me interessa mais [...]*

Início este capítulo final da tese com uma reflexão que faço sobre o que escrevi até então. Na medida em que este manuscrito ia sendo pensado, desenvolvido e escrito, uma das minhas grandes inquietações era transparecer a análise crítica para além de um tom de lamentação para quem o lesse, principalmente porque os impactos da sociedade neoliberal sobre a autonomia docente também afetam a mim. Também padeço dos efeitos daquilo que eu anteriormente conceituei como “automação do trabalho pedagógico”. Por mais carregada de intencionalidade política que esta tese seja, busquei ao máximo desenvolvê-la com o rigor teórico e metodológico, sob o prisma do materialismo histórico-dialético, para que a análise científica estivesse acima de qualquer impacto que tais políticas adotadas tiveram na minha subjetividade enquanto professor da RMEPOA. Ao passo que as análises iam sendo feitas, comecei a questionar-me se, diante de um processo de automação do trabalho pedagógico da sociedade neoliberal nos processos de ensino-aprendizagem, estávamos nós, docentes, fadados a sermos reprodutores dessa lógica que nos aniquila cada vez mais no nosso fazer pedagógico.

Ainda no projeto desta tese, percebi a necessidade de compreender não apenas a autonomia no seu conceito, mas também no seu *exercício* no cotidiano da escola pública diante de condições cada vez mais adversas. Na medida em que o trabalho foi avançando, diferentes modos de resistência do professorado frente às políticas instauradas foram emergindo do campo. Pois, apesar da força objetiva e subjetiva da automação do trabalho pedagógico, esta não é e não será totalmente definitiva, enquanto houver seres pensantes e dispostos a lutar pela educação pública.

O que eu pude acompanhar, tanto nas aulas observadas quanto nas entrevistas formais e nas conversas informais, é que, diferentemente do que eu supunha, o que acontece nas escolas está muito além de uma simples resistência. Porque resistir é, em suma, não sucumbir, não ceder, manter-se firme. Isso tudo ocorre. Portanto, a automação do trabalho pedagógico, mesmo que politicamente avance a passos largos, enfrenta a firmeza do professorado que bravamente resiste. Mas o trabalho do professorado nas escolas vai além, é uma “alucinação”, e por isso

justifico o título do capítulo com a música de Belchior e o trecho inicial citado: “amar e mudar as coisas me interessa mais”.

Este capítulo deveria, portanto, falar das possibilidades da autonomia no contexto neoliberal. Mas, como dito anteriormente, uma tese nunca termina como um fluxo direto e unidirecional desde o começo. O cotidiano escolar, a vida como professor e pesquisador, as idas às escolas e o convívio com o professorado que ali está na linha de frente, tudo isso fez com que não pudesse me limitar a dizer que o que acontece nas escolas hoje em dia são apenas *possibilidades*. É por isso que entendo que os conceitos mais apropriados para denominar o que acontece na escola são *utopia e esperança*.

A utopia que aqui defendo é ancorada em alguns conceitos importantes, inclusive para a história da RMEPOA. Compreender a utopia, entretanto, precede posicioná-la na sociedade em que vivemos. Por um lado, temos uma sociedade capitalista neoliberal que limita a autonomia docente e a automatiza, criando, assim, como abordamos anteriormente, uma racionalidade e uma hegemonia. Por outro, é preciso reconhecer a escola na sua possibilidade contra-hegemônica, na disputa por uma outra racionalidade que não esteja pautada pelos preceitos do neoliberalismo e seus impactos na formação humana e nas relações de trabalho no âmbito da educação. Sendo assim, corroboro a ideia de Apple (2003), que compreende a escola como um “espaço de luta e conciliação”:

A educação é um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir e quem deve tomar essas decisões. E, apesar disso, é por si mesma uma das maiores arenas em que os recursos, o poder, e a ideologia específica à política, finanças, currículo, pedagogia e avaliação no ensino são debatidos. Portanto, a educação é tanto causa quanto efeito, determinante e determinada (p. 42-43).

Nesse processo de compreensão da educação em sua função determinante e determinada, tomo o cuidado para não replicar um discurso messiânico, tampouco fatalista da educação, o que implicaria em corroborar a tese de um materialismo mecanicista de minha parte. É preciso compreender a escola como um espaço que, mediante determinadas condições materiais, possa formar a consciência necessária para romper com a lógica e a racionalidade neoliberal que se impõe no atual momento da humanidade. Por isso, a luta por uma utopia também se faz na escola da sociedade capitalista, como salienta Kuenzer (2000):

[...] é nessa sociedade, com toda a sua carga de exclusão, e nessa escola, que

a transformação tem o seu ponto de partida; negar-se a analisá-las e a trabalhar em seus espaços contraditórios significa sucumbir sob o peso do capital, abrindo mão da utopia. Isso significa conhecê-las profundamente, como condição para a escolha de estratégias e de instrumentos; a ninguém ocorrerá enfrentar o inimigo sem conhecer sua força e identificar suas fraquezas (p. 354).

Dito isso, considero que pensar a utopia a partir da escola pública necessita, antes de mais nada, entender que a escola por si não é capaz de mudar o mundo, tendo em vista que está alicerçada sob preceitos e lógicas da sociedade capitalista neoliberal. Mas, ao mesmo tempo, considero-a um embrião possível da crítica a essa sociedade e de repensar o nosso lugar e nosso papel nesse mundo, utilizando os espaços possíveis para um pensamento contra-hegemônico, um pensamento utópico.

Mas, afinal, o que significa a utopia? Brevemente, importante destacar que a origem da palavra está no livro de mesmo nome do filósofo Thomas More, escrito no século XVI. No livro “Utopia”, o autor cria a Ilha de Utopia, um lugar que, diferentemente do que havia na sociedade à época, consegue trazer o máximo de bem-estar aos seus cidadãos e cidadãs. Mesmo que a grafia do termo sugira, a partir de sua variante no latim, como sendo um “não-lugar”, portanto algo inalcançável na realidade, ela também pode ser entendida como um “vir a ser”, um horizonte distante, a busca de algo que possa e deva ser alcançado.

No campo da filosofia, um autor que desenvolve o conceito de utopia, a partir do marxismo, é Ernst Bloch. Importante destacar que Bloch posiciona o termo em um sentido propositivo, já que a teoria marxiana, ao elaborar o socialismo científico, faz uma crítica contundente ao denominado “socialismo utópico” que, nesse caso, é utilizado na ideia de “não-lugar”. Conforme Apolinário (2008), isso criou na ortodoxia marxista uma “repulsa” ao termo utopia como possibilidade propositiva de mudança no mundo para ser quase um sinônimo de “devaneio”. Para esse autor, Bloch tem papel fundamental para reinterpretar a utopia no pensamento de Marx, tornando um elemento importante para a construção da práxis:

Destarte, na figura de Bloch paira a tarefa de reinterpretar a utopia em Marx, e de reconfigurar o pensamento utópico em seu papel propositivo. Partindo dessas considerações, intentamos discutir os alicerces do discurso blochiano acerca de uma utopia concreta e sua posição ímpar no panorama do pensamento utópico contemporâneo, investigando a possibilidade de uma fundamental correlação-consubstanciação entre utopia e práxis na concepção de Bloch, visto que a tradição marxista ortodoxa avaliou tal vinculação como ultraje pseudocientífico. **A interpretação blochiana das fontes marxistas consiste numa clara recuperação e reafirmação do humanismo e do ethos**

situados nas obras do jovem Marx, aliando-os a uma compreensão da esperança enquanto princípio utópico (APOLINÁRIO, 2008, p. 45, grifo meu).

O princípio da utopia, denominado por Bloch de “princípio Esperança”, busca na práxis marxiana, na transformação da ideia filosófica como ação no mundo a sua base para sua inevitabilidade enquanto determinação histórica:

Os conteúdos humanistas do marxismo nascem então com a efetivação da práxis e esta, por sua vez, consiste na consagração do projeto utópico factível, inteiramente mediado por uma douta esperança capaz de reconhecer o conjunto das possibilidades reais que viabilizam a transformação das condições nas quais os homens são furtados de sua existência autêntica (APOLINÁRIO, p. 53).

Assim, percebo que o pensamento de Bloch e a sua ideia de utopia factível encontra correspondência com o pensamento freiriano. Se a automação do trabalho pedagógico impõe ao professorado diversas situações-limites, contribuindo para lhes imputar uma condição de ser-menos. A utopia factível é criar os inéditos-viáveis que possam construir um trabalho pedagógico com vistas à autonomia dos educandos, buscando, assim, ser-mais, tanto para os educandos quanto para si mesmos.

Uma das formas possíveis de criar esse “inédito-viável” está no cotidiano do professorado e a forma como eles lidam com os elementos da cultura corporal, principalmente a partir de tendências críticas da Educação Física. Situando brevemente a discussão de Bracht (1999), ao falar das tendências pedagógicas da Educação Física, detenho-me àquelas que, segundo o autor, são baseadas nas teorias críticas da educação, sendo, portanto, as que têm como objetivo a formação crítica do ser humano para autonomamente intervir na sociedade, como seres políticos e sociais.

A primeira é a pedagogia “crítico-superadora”, que tem como referência o livro Metodologia do Ensino da Educação Física, do Coletivo de Autores (1992). O Coletivo de Autores busca situar a Educação Física dentro de outra perspectiva, que é denominada “crítico-superadora”, sendo o objetivo desta fazer uma reflexão sobre os elementos da cultura corporal desenvolvendo uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem produziu no decorrer da história, sob a forma de manifestações e expressões corporais, tais como os jogos, a dança, os esportes, as lutas, entre outros. Do ponto de vista mais

amplo, essa visão tem como expectativa contribuir para a afirmação de interesses de classe das camadas populares, buscando uma reflexão sobre valores como solidariedade, cooperação, distribuição, ao invés de individualismo, competição, apropriação. Busca uma liberdade de expressão dos movimentos de forma emancipatória, de forma a negar a dominação e submissão do homem pelo homem.

A segunda é a chamada “Pedagogia Crítico-Emancipatória”, que tem como principal formulador o professor Elenor Kunz (1991), baseado, principalmente, nas ideias de Paulo Freire. Para Bracht (1999):

A proposta de Kunz parte de uma concepção de movimento que ele denomina de dialógica. O movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo. Outro princípio importante em sua pedagogia é a noção de sujeito tomado numa perspectiva iluminista de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas, perspectiva esta influenciada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt. A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera (p. 80).

Dito isso, parece-me plausível considerar que, diante de um cenário de automação do trabalho pedagógico, ter como base teórica as tendências que se pautam por vieses críticos de educação e de sociedade é um elemento importante na construção de uma utopia factível. Contudo, entendo que as tendências pedagógicas não são “manual de instruções” nos quais o professorado se ancora para conduzir seu trabalho. Como vimos ao longo desta tese, o trabalho pedagógico é permeado por diversos elementos de diversas ordens, e, portanto, seria paradoxal de minha parte como pesquisador tentar imputar aos docentes a denominação de qual perspectiva teórico-metodológica eles seguem, inclusive porque as tendências pedagógicas instrumentalizam o trabalho do professorado, mas não o definem.

Contudo, os elementos do campo me demonstraram que as experiências voltadas para um aspecto mais crítico da educação ganham força no cotidiano escolar e, conseqüentemente, no trabalho do professorado diante de situações políticas mais adversas para a categoria docente, criando, assim, uma inspiração para a utopia factível. O primeiro exemplo que apresento diz respeito à prática da professora Amanda. Ela construiu boa parte de sua trajetória trabalhando com o alunado dos anos iniciais. Porém, há alguns anos vêm trabalhando com estudantes dos anos finais, o que a propiciou direcionar o seu olhar para debates mais aprofundados sobre questões da vida deles e da relação deles com o mundo. Diante da novidade em trabalhar com adolescentes, a professora relata que percebeu um senso de justiça e

criticidade muito grande por parte desse alunado, e buscou criar uma relação de autoridade pedagógica sem autoritarismo, ouvindo e dialogando com eles:

A minha relação não é daqui pra lá, é de lá pra cá também. É uma via de mão dupla. Porque se eu trabalhar só com o meu lado, eu baixo um decreto como o sr. Marchezan faz e eu que mando e acabou o assunto. E aí eu não dialogo com os meus alunos, eles não tem ideias pra trazer? eles não podem um dia criar eles uma aula diferente? Por que que eu sempre tenho que trazer as ideias? Por que que eu não posso deixar meus alunos criarem? Isso é importantíssimo no processo crítico-pedagógico, de aprendizagem dos nossos alunos. Então, eu estabelecia, tentava estabelecer com eles sempre uma relação de respeito, de regras, de limites, conhecimento e de organização de grupo, respeito mútuo, coletividade, cooperação, empatia. Então todos esses valores que a educação tem que trabalhar. Porque se a gente não trabalhar neste sentido, a gente não tá criando um ser humano pra mudar, pra fazer o melhor. É isso que eu acredito (ENTREVISTA AMANDA, janeiro de 2020).

A relação que a professora Amanda estabelece com o seu alunado foi notada por mim em seu trabalho pedagógico, a partir das diversas observações que realizei, ao longo dos anos de 2018 e 2019. Foi possível perceber a construção pedagógica junto ao alunado, sem abrir mão da necessária intencionalidade pedagógica para a condução do seu planejamento. Ainda, notei que havia, por parte de um grupo considerável de alunos e alunas, uma confiança bastante grande naquilo que a professora falava, principalmente porque ela buscava a reflexão dos seus estudantes, e não apenas tentava impor-lhes sua visão de mundo ou até mesmo de Educação Física. Dito isso, minha intenção não é romantizar o trabalho dela diante das dificuldades que a automação do trabalho pedagógico lhe impõe, mas salientar o espaço da utopia factível que se faz possível nas brechas que o sistema da racionalidade neoliberal abre para a construção de uma visão contra-hegemônica de educação. Para exemplificar, quero trazer o relato que registrei em diário de campo, no dia 12 de julho de 2019. Um dos grandes problemas da EMEF Luiz Emílio em relação à prática da Educação Física vinha sendo a qualidade dos espaços físicos. Mesmo possuindo ginásio, este estava a bastante tempo sem receber reformas, o que causava, diversas vezes, acidentes com estudantes que realizavam a aula devido às irregularidades no piso. Porém, naquele ano, a escola conseguiu, enfim, uma verba para a reforma dos espaços físicos. Se por um lado resolveria o problema, por outro, deixaria o professorado de Educação Física impossibilitado de utilizar os espaços destinados para suas aulas, o que, por óbvio, demandou um replanejamento dos conteúdos a serem trabalhados. Apesar de longo, considero que o trecho do diário de campo abaixo demonstra como a professora conseguiu atingir o seu

alunado com diálogo, respeito e escuta, elementos que em visões não-críticas da Educação Física não são presentes.

Me direciono à sala da turma C23, turma que observo junto à professora Amanda. Assim que ela chega, entro com a turma e me sento em um canto da sala. A professora inicia explicando a situação das quadras da escola, fala que era uma demanda antiga a reforma no ginásio e também na quadra externa, e, por esse motivo, a aula de hoje será na sala de aula. Ela diz que vai aproveitar o momento para dar um retorno aos alunos sobre como fora o conselho de classe, conversando sobre a situação de cada aluno, um por um, ao realizar a chamada. Sendo assim, ao confirmar a presença do aluno, a professora dá um “feedback” sobre como ela percebe o aluno na sua disciplina. Foi um momento muito interessante, de troca, principalmente porque a professora conseguiu repassar de forma muito didática para os alunos como ela via a participação deles, a evolução da postura em aula e também do seu envolvimento. Também fez críticas aos alunos, mas todas elas construtivas e muito afetivas. Foi um momento extremamente bonito, na sua essência, pois a turma estava prestando muita atenção à fala da professora, que foi delicada e ao mesmo tempo firme na forma como falava de e para cada aluno. Confesso que, nesse dia, fiquei bastante impactado e emocionado com a forma como a professora lidou com esse retorno aos alunos, que demonstra um afeto grande com cada um e cada uma que ali estava. Foi importante também porque a professora frisou a importância da participação dos alunos no conselho escolar e nas diversas instâncias da escola, e como isso foi relevante também para a melhora desses alunos (DIÁRIO DE CAMPO, julho de 2019).

Considero, portanto, que há nesse caso específico um exercício da autonomia, a partir da relação dialética e dialógica docente-discente, como nos lembra Paulo Freire. Nesse caso, a Educação Física é utilizada para um processo de reflexão profunda junto aos adolescentes, na medida em que elementos da vida cotidiana, da participação estudantil nos espaços decisórios da escola e a compreensão da política municipal, que afeta diretamente o alunado, são debates presentes como conteúdo de aula. Há, assim, uma consonância entre as visões críticas de Educação Física e a forma como a docente aborda os elementos de aula, mesmo que em nenhum momento a professora tenha se posicionado explicitamente sobre perspectivas teóricas da área de conhecimento.

Um segundo exemplo de como a Educação Física, no exercício da autonomia docente e discente, pode propiciar o pensamento de uma utopia factível surge na medida em que esta repensa o papel do corpo. A professora Paula, que tem experiência com os anos iniciais, conta um pouco da experiência com a turma de quarto e quinto anos na EMEF Vera Lúcia. Ao abordar temas como judô, ginástica e torres humanas com uma turma de quarto ano, a professora tenta

romper com a lógica de jogos esportivos e pré-desportivos, e também procura trabalhar com a “desmistificação do corpo”:

[...] a questão principal, além de desenvolver o corpo e habilidade motora, é a desmistificação do corpo. O corpo é meu corpo, o que importa não é essa capa, é a gente saber usar a capa, mas eu não ter medo de tocar no outro, de chegar perto do outro. É eu poder explorar o limite do meu corpo fisicamente, é se desafiar. E aí vem as questões emocionais junto né. Então a torre humana, o genial da torre humana é um tocar no outro sem nem pensar que está tocando, é explorar o limite do teu corpo e principalmente a relação com o outro né, que eu acho que isso é o bacana. E aí os outros esportes, o judô, a ginástica, a torre, as brincadeiras, a livre expressão corporal, que eu gosto muito, da música, da dança, assim, sem tanto regramento, é nesse sentido assim. Porque eles tem que carregar isso pra vida, né? Não adianta eu disciplinar eles no sentido esportivo e aí? nunca mais faz nada. Agora o conhecimento que vai ficar realmente emocional, social, afetivo e aí motor, é esse, eu acho. Explorar tudo isso (ENTREVISTA PAULA, novembro de 2019).

De fato, durante as observações que realizei, a construção dessas atividades mostrou a potencialidade das atividades que buscam essa “desmistificação”. Desmistificação tanto no aspecto do conteúdo, por romper com uma lógica esportivista, mas também no aspecto social do corpo e das possibilidades de um trabalho pedagógico em que o toque no seu próprio corpo e o toque no corpo do outro seja para construir algo de forma conjunta. Se, por um lado, o processo de automação do trabalho pedagógico isola o professorado, lhe imputa diversas condições para pensar e organizar seu trabalho na escola, por outro se salienta a forma que é possível perceber no cotidiano de cada docente as possibilidades que surgem, a partir do trabalho no âmbito da Educação Física.

Porém, apesar de ressaltar as experiências individuais nas suas potencialidades e como elas podem servir para criar uma esperança, é preciso salientar que a possibilidade de um inédito-viável é, sempre a partir da construção coletiva, como nos brinda Ana Paula Maria Freire, ao relembrar os conceitos de Paulo Freire:

Se algum de nós pensasse em mudar o mundo sozinho, simplesmente na sua relação solitária com o mundo já dado, saberia, em pouco tempo, que, isto não é um sonho possível, é um devaneio esquizofrênico sem possibilidades. Não é um *inédito-viável*. Os *Inéditos-viáveis* além de serem, sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não tem um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos: o cumprimento da vocação ontológica de sermos seres mais [...] (FREIRE, 2000, p. 17-18).

Portanto, para falar da utopia factível, relembro que a utopia anda muito próxima à ideia

de esperança, sendo a esperança um disparador da mudança, que, por sua vez, só acontece quando posta em prática, de forma coletiva:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão [...] enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica (FREIRE, 1997, p. 10-11).

E essa esperança da prática aparece principalmente na coletividade que surge do grupo diante das situações que dificultam o trabalho do professorado. Segundo o docente Alejandro, para lidar com o cotidiano da escola pública, é imprescindível um comprometimento que vai além do domínio de funções:

Porque tu ser professor, e tu ser professor de escola pública, ser professor de escola pública de ensino fundamental, na periferia, demanda alguns componentes nesse caráter desse profissionalismo que ultrapassam simplesmente uma lista de funções e atribuições. Existe realmente um comprometimento socioafetivo desse profissional, que ultrapassa simplesmente essas barreiras, que explica um pouco essa potência e essa qualidade que é construída na coletividade dos professores (ENTREVISTA ALEJANDRO, fevereiro de 2020).

Essa coletividade constrói sentimentos de empatia, união e coleguismo. Elementos que, segundo as falas do professorado, são fundamentais para a resistência diante de um quadro de dificuldades impostas pela automação do trabalho pedagógico:

Eu vejo assim, que aqui na EMEF Luiz Emílio, quando eu entrei, é uma escola bem diferenciada. Aqui tem valores humanos altíssimos, não só como profissionais, mas como seres humanos mesmo. São pessoas que são extremamente empáticas, que estão sempre ligadas se você está precisando de alguma coisa, se você está bem, se você não tá bem. Sempre preocupados com o lado humano do professor. E isso já me deixou muito a vontade, porque eu cheguei aqui num momento muito fragilizado da minha vida. Vindo desmantelada por um governo Sartori lá do estado que acabou respingando na minha permuta da prefeitura e acabei chegando aqui. Então eu caí de paraquedas literalmente aqui. A escola sobrevive com uma coisa chamada basicamente de resistência. Se não fosse isso, nós estávamos fadados ao

fracasso, já estaria todo mundo em depressão aqui dentro. Porque o resistir é o que faz nós existirmos ainda (ENTREVISTA AMANDA, janeiro de 2020).

Essa resistência, sinalizada pela docente Amanda, também surge na visão da diretora Mariana e do supervisor Alejandro. Considerando que, pelos cargos que ocupam, eles têm uma visão mais ampla da escola, fazem uma importante análise do que vem ocorrendo nas escolas municipais, mesmo diante de políticas públicas danosas para as unidades escolares e para o professorado, tanto do ponto de vista funcional quanto pedagógico. A diretora Mariana traça um paralelo entre as realidades diversas que existem dentro da RMEPOA. E considera que a forma como o coletivo de professores e as direções lidam com os espaços democráticos dentro da realidade escolar fazem a diferença no enfrentamento a uma determinada política pública. No entendimento dela, o grupo da escola atual que ela é dirige consegue ter um enfrentamento mais efetivo e trabalhar mais para atingir os objetivos e os ideais da escola pública por ser um grupo coeso, que trabalha de forma coletiva, de forma a superar as dificuldades enfrentadas:

A gente tem muita gente que tem vontade de trabalhar, que acredita na educação pública. Que acredita que além de acreditar na educação pública, acredita nos alunos que frequentam a escola pública. [...] Acho que a gente tem um grupo que é afinado. Claro, que tem exceções, mas acho que o grupo consegue meio que trazer mesmo aqueles que não querem muito pro trabalho, assim. Então, eu acho que a gente tem muito potencial ali, acho que a gente não consegue fazer tudo porque nos atrapalham. Eu acho que se a gente tivesse uma gestão de secretaria de educação melhor, a gente estaria muito, muito bem mesmo. E o meu sentimento de frustração é que foram 3 anos de trabalho que a gente ficou remando contra a maré. E que se a gente não tivesse toda essa pauleira que a gente tomou deles, a gente teria feito um trabalho que, sei lá, seria muito, muito, muito maravilhoso (ENTREVISTA MARIANA, fevereiro de 2020).

Assim, o aspecto a se considerar é como a crença no trabalho dos colegas colabora para o sentimento de coletividade que, por sua vez, faz com que o que aconteça nas escolas deixe de ser apenas resistência, para tornar-se em utopia factível, e que a esperança seja vista na prática cotidiana das escolas:

Acho importante reforçar que nesse meu 15º ano que eu tô entrando na educação, uma coisa que é sempre muito presente, muito forte, é a crença no

trabalho dos colegas. Quando tu assumês um cargo de coordenação pedagógica, muitas vezes tu vais ver coisas, vai acompanhar trabalhos que tu acha que poderiam ser melhores, e teu papel enquanto coordenador é tentar transformar isso pra ser melhor. Mas na maioria dos casos a gente enxerga colegas muito comprometidos, que querem desenvolver trabalhos de qualidade e buscam efetivamente o melhor pros alunos (ENTREVISTA ALEJANDRO, fevereiro de 2020).

Assim, se o grupo é a base da construção de uma utopia, a construção e a ação coletivas são a forma como ela pode se materializar no cotidiano da escola pública. Para exemplificar, apresento duas atividades de cada escola que considero terem este caráter, de buscar os *seres mais*, na busca de um inédito-viável que represente o melhor do sonho coletivo freiriano. Na EMEF Vera Lúcia a *Gincana do amor e solidariedade* e a *Festa de Natal*. Na EMEF Luiz Emílio o *projeto das Utopias* e a *GincanAfro*.

O Projeto da *Gincana do Amor e Solidariedade*, realizado nos anos de 2018 e 2019, na EMEF Vera Lúcia, teve como objetivo oportunizar o protagonismo dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, numa perspectiva solidária e amorosa. Além disso, o projeto teve como perspectiva qualificar as relações entre o alunado, incentivando ações solidárias e estimular a criatividade a partir das manifestações artísticas organizadas pelo alunado, com apoio do professorado, mas buscando facilitar a auto-organização e o protagonismo estudantil; vivenciar práticas esportivas através de jogos coletivos e solidários. De acordo com uma narrativa escrita da professora Rosa⁴⁹, uma das coordenadoras do projeto e orientadora pedagógica:

O Projeto nasceu da necessidade de integração dos diferentes saberes e melhorar as relações conflituosas no ambiente escolar, temas como bullying, machismo, racismo, homofobia foram trabalhados no contexto das atividades propostas. Utilizamos como ferramenta de trabalho a ludicidade, e a desconfiguração espacial dos estudantes na escola, tendo em vista que a circulação dos(as) mesmos(as) transcendeu ao espaço da sala de aula. Os(As) estudantes também tiveram autonomia para atuar livremente para sua auto-organização contando com ações também no contraturno da escola, obviamente contando com o apoio auxiliar do serviço de orientação educacional, equipe diretiva e professores para agendamento de espaços para ensaios, sanar dúvidas, auxílio na busca de material, resolução de conflitos e outras questões pertinentes ao fazer pedagógico escolar (NARRATIVA ROSA, janeiro de 2021).

Um elemento importante a destacar foi a colaboração em conjunto entre professorado e

⁴⁹ Nome fictício.

alunado. Ou seja, para que a gincana funcionasse, era necessário que a relação de diálogo entre docentes e discentes fosse mais próxima, tendo em vista a necessidade da cooperação mútua para a realização das tarefas. Assim, o envolvimento dos estudantes rompeu o espaço clássico da sala de aula, na medida em que muitas tarefas necessitavam a circulação pelos diversos espaços da instituição. Ainda, o projeto criou um laço mais estreito com as famílias das estudantes, que auxiliaram na realização de diversas tarefas, como salienta a professora Rosa:

Os responsáveis pelos estudantes de nossa comunidade escolar também colaboraram de diferentes formas, desde apoio nas atividades propostas, buscar interfaces com os espaços para além dos muros da escola, envolvendo a comunidade local quando se fez necessário nas atividades colaborativas, tais como organização do espaço escolar, doação de cestas básicas, roupas e calçados para estudantes em situação de vulnerabilidade social (NARRATIVA ROSA, janeiro de 2021).

Um outro ponto interessante da gincana foi o fato de ela ser distribuída ao longo do ano letivo. Ou seja, havia tarefas esporádicas mês a mês, que culminaram com atividades concentradas em uma semana, que incluíam os jogos, o *quiz* e um festival de dança, todos eles baseados em assuntos que permeavam o universo jovem, mas que ao mesmo tempo versavam sobre as preocupações que o corpo pedagógico da escola entendia serem relevantes para o debate. Como salienta a professora Rosa:

Constatamos que houve uma redução nos conflitos físicos entre os (as) estudantes na escola, também observamos que os estudantes passaram a ser pró-ativos na solução de um possível conflito, desenvolveram um olhar mais atento de uns(umas) com os(as) outros(as), identificando situações de bullying, racismo, machismo, homofobia e outras situações de exclusão, favorecendo um clima escolar menos tenso e mais amoroso e solidário, diminuindo consideravelmente situações geradoras de brigas no espaço escolar (NARRATIVA ROSA, janeiro de 2021).

A outra experiência pedagógica da EMEF Vera Lúcia e que cabe aqui a devida análise como experiência pedagógica é a Festa de Natal. Como relata a diretora Mariana, a Festa de Natal foi uma tradição iniciada na escola ainda na década de 1990, a partir da ideia de integração entre os diversos projetos que existiam na escola à época. Inicialmente, a festa tinha um caráter mais próximo à ideia da representação clássica do Natal, com alunos representando o presépio, e a apresentação de músicas comumente usadas para essa data, com apresentações dos estudantes, principalmente os alunos do primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos). No início dos anos

2000, houve a inclusão de alunos dos anos finais no presépio, o que, segundo a diretora Mariana, começou a envolver mais os estudantes, pois criava-se uma expectativa de “descobrir” que alunos fariam parte do presépio da festividade. Assim, foi possível incluir na festividade apresentações realizadas pelo alunado dos anos finais.

Um aspecto a salientar da festa de Natal diz respeito ao caráter de integração da comunidade numa época em que situações de violência aconteciam no entorno da escola:

A EMEF Vera Lúcia sempre teve essa coisa de trabalhar os valores, respeito, liberdade de expressão, tolerância. Porque a gente sempre teve a coisa das comunidades ali. As comunidades que em determinado momento eram rivais, e que se encontravam na escola. A gente sempre trabalhou isso muito né, e o Natal era meio que a festa da integração, onde todos entravam na escola, independentemente da comunidade e do clima que tivesse entre eles. Eles entravam e participavam da festa sem nenhum problema. Então, isso a gente foi construindo e foi crescendo. Tomou uma proporção que a cada ano mais pessoas queriam participar da festa (ENTREVISTA MARIANA, fevereiro de 2020).

Mas é a partir de 2016 que a festa tem tomado proporções cada vez maiores e representado um outro caráter, que não apenas a celebração da data. Vale lembrar que 2016 é o ano em que ocorre a eleição de Nelson Marchezan Jr, e também ocorrem as eleições para direções das escolas na RMEPOA. É nessa eleição que a diretora Mariana assume, novamente⁵⁰, o cargo de direção da EMEF Vera Lúcia.

Ainda na preparação para a festa de Natal daquele ano, um grupo de docentes resolve tomar a frente e realizar um espetáculo de natal, a partir de um tema específico, mas que pudesse ser o balizador das apresentações. O tema do ano foi “O mágico de Oz” e, assim, a adaptação do texto ficou por conta de relacionar temas comuns ao universo da escola e da sociedade com o roteiro original. Sendo assim, o que eram apresentações “soltas” tornou-se uma peça teatral, intercalada com apresentações musicais, nos quais estiveram envolvidos estudantes, professores, funcionários e a comunidade em geral. Um outro aspecto importante dessa transformação no caráter da festa diz respeito ao projeto “Galera Curtição”⁵¹, um jogo cultural e educativo realizado entre escolas da rede pública. O projeto promove a formação dos jovens em assuntos com temáticas como violência, álcool/drogas, *bullying*, a partir do protagonismo juvenil. Importante destacar que o “Galera Curtição” é fundamentado nos preceitos do

⁵⁰ A professora Mariana já havia sido diretora da EMEF Vera Lúcia entre 2007 e 2010.

⁵¹ Disponível em: < <https://www.galeracurticao.com.br/oprojeto> > Acesso em janeiro de 2021.

Programa Saúde na Escola (PSE) e foi criado pelo Ministério da Saúde e pelo Ministério da Educação em 2007. A atividade do “Galera Curtição” foi realizada por intermédio da Secretaria Municipal da Saúde (SMS), entre os anos de 2012 e 2018, realizado sempre com estudantes do 8º ano das escolas públicas estaduais e municipais. Entre os anos de 2013 e 2018, a EMEF Vera Lúcia conquistou o primeiro lugar na gincana, fazendo com que se criasse uma cultura de participação dos estudantes nesse evento, e que, por consequência, acaba tendo impacto na organização da festa de Natal, pois os estudantes que demonstravam um grande protagonismo no “Galera Curtição” se envolviam diretamente na construção das apresentações da festa de fim de ano, trazendo as discussões para serem apresentadas à sua comunidade.

Nos anos que seguiram, o evento começou a ser pensado cada vez mais cedo no ano letivo, envolvendo a escola como um todo no projeto da festa que envolvia direção, grupo de professores, turmas e alunos que participavam dos projetos da escola. À época, a coordenação ficava por conta da professora de matemática Eduarda⁵², que ministrava aulas na oficina de robótica e também ocupava o cargo de coordenadora cultural. Em 2017, a peça foi baseada no livro “Um conto de Natal”, de Charles Dickens, e a adaptação levava em conta os temas centrais da trama, mas adaptados para o universo escolar, como violência, *bullying*, machismo, racismo, homofobia. Em 2018, o tema foi “a escola que queremos”, com a construção de um roteiro original, realizado coletivamente por diversos docentes. Em 2019, o espetáculo foi baseado na obra de Chico Buarque, “Os Saltimbancos”, na qual cada animal representava um tipo de estudante, e a forma como eles se comportavam na escola e na sociedade. Ainda, importante destacar o caráter político e de esperança que a festa constrói, como sinaliza a diretora Mariana:

Então, a gente trabalhou com o *Bullying*, com tolerância, com diversidade. A gente trabalha com a questão do respeito à expressão de cada um e do pensar e ouvir o outro, mesmo que seja muito diferente do que a gente pensa. Então eu acho que é esse cunho político de reflexão, esse caráter de questionamento que a gente traz pra festa de Natal, que nos dá essa esperança no futuro [...] É tu pensar no ano que a gente teve, quais foram os problemas e poder trazer isso para uma forma de resolução e com esperança, e acreditando que é na escola que a gente consegue transformar essa realidade (ENTREVISTA MARIANA, fevereiro de 2020).

O grande legado desse projeto é o envolvimento da comunidade na construção coletiva, bem como o protagonismo dado aos estudantes na criação e na elaboração do evento.

⁵² Nome fictício.

Já na EMEF Luiz Emílio, um dos principais projetos que promove a esperança surge exatamente num momento em que se evidencia uma desesperança. Ao final do ano de 2017, as escolas da RMEPOA viviam o fim do primeiro ano do governo Marchezan. A rotina escolar imposta pela SMED havia desgastado o professorado, já não havia mais HAFE nem reunião pedagógica, e a proposta de alteração no plano de carreira já estava sendo discutida pelo poder público municipal, sendo barrada pela greve histórica daquele ano. Ou seja, a automação do trabalho pedagógico caminhava a passos largos. É nessa situação que o projeto pedagógico pensado a partir do conceito de “utopia” emerge, como uma visão de esperança mediante uma situação difícil. O coordenador pedagógico daquela escola, Manoel, relata o princípio dessa visão:

A proposta de pensarmos o projeto pedagógico da escola nos anos de 2018 e 2019 a partir do conceito de utopia, parte primeiro de uma constatação política, de uma crítica política, ao que vivíamos e vivemos ainda, nas três esferas, no Brasil, que é um ataque muito grande nas políticas públicas e em especial ao que nos compete como responsabilidade, que é na educação. Então, terminamos o ano de 2017, observando muita desesperança nos colegas, seja por questão salarial, seja pela questão da mudança verticalizada que houve, da nova rotina escolar. Então, começamos a delinear um projeto pedagógico que pudesse pensar potências afirmativas. E a partir de duas letras de músicas e a partir dessa crítica social, começamos a pensar, “e quem sabe o conceito de utopia?” E o conceito de utopia, é um conceito que ele vem, que tem uma etimologia, na Grécia antiga, que quer dizer utopos, que quer dizer lugar nenhum, um algo que só se ventila, se pensa, se sente, na horizontalidade de uma perspectiva, mas que não quer dizer, na linguagem que seja um lugar impossível. Então, pensar a utopia, está nesse quadro, pensar a crítica política, dessa percepção relacionada ao nosso trabalho, na busca de estar fomentando, estimulando a produção dos projetos pedagógicos a partir de uma utopia. E tivemos a ilustração dessas duas músicas, o samba da utopia e o outro é o samba enredo da Mangueira (ENTREVISTA MANOEL, março de 2020.).

Como complementa o docente, as músicas citadas são utilizadas como um disparador, mediante o debate junto ao grupo de docentes. Se por um lado, o “Samba da Utopia”⁵³ traz em sua letra um convite à esperança, o samba-enredo “História pra ninar gente grande”⁵⁴ reforça a ideia de se contar a história pelo lado daqueles que não são considerados os “heróis”:

⁵³SILVA, J. Samba da utopia. In: **Single**. Selo Independente, 2018.

⁵⁴FIRMINO, D. e outros. História pra ninar gente grande. In: **Sambas de Enredo 2018**. Universal Music, 2018.

Samba da utopia

[...]Se o mundo ficar pesado
 Eu vou pedir emprestado
 A palavra poesia
 Se o mundo emburrecer
 Eu vou rezar pra chover
 Palavra sabedoria

Se o mundo andar pra trás
 Vou escrever num cartaz
 A palavra rebeldia
 Se a gente desanimar
 Eu vou colher no pomar
 A palavra teimosia

Se acontecer afinal
 De entrar em nosso quintal
 A palavra tirania
 Pegue o tambor e o ganzá
 Vamos pra rua gritar
 A palavra utopia[...]

História pra ninar gente grande

[...]Mangueira, tira a poeira dos porões
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
 Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
 São verde e rosa, as multidões
 Brasil, meu nego, Deixa eu te contar
 A história que a história não conta
 O avesso do mesmo lugar
 Na luta é que a gente se encontra
 Brasil, meu denço, a Mangueira chegou
 Com versos que o livro apagou
 Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
 Tem sangue retinto pisado, atrás do herói emoldurado
 Mulheres, tamoios, mulatos eu quero um país que não está no retrato
 Brasil, o teu nome é Dandara, e a tua cara é de cariri
 Não veio do céu, nem das mãos de Isabel
 A liberdade é um dragão no mar de Aracati
 Salve os caboclos de julho
 Quem foi de aço nos anos de chumbo
 Brasil, chegou a vez, de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês[...]

Utilizada como disparador para pensar o projeto de um ano todo, a ideia de “utopia” surge a partir da necessidade que a equipe diretiva da escola via de pensar a resistência frente ao momento político que vinha causando muita desesperança no grupo de trabalho. De acordo com a professora Amanda, a ideia surge através da própria diretora da escola, que à época, também ocupava o cargo de coordenadora da ATEMPA, tendo bastante atuação política no movimento sindical:

E essa música tocou muito a nossa diretora. Porque a nossa ex-diretora é uma professora de pedagogia, oriunda da classe trabalhadora, negra, atuante na política local. Trabalhou em vários setores, na ATEMPA, no SIMPA, trabalhou no Conselho Municipal de Educação. Tem uma vasta cultura não só da sala de aula, mas do fazer pedagógico que é influenciado pela política. Então ela tinha uma visão muito boa do social, da escola, do papel da escola na sociedade, do nosso papel enquanto educadores. E ela nos passava muita coisa sobre isso. **Então, a utopia veio pra tentar sair do atoleiro. Vamos pensar no que que a gente fazer pra não ficar afundado nisso que eles estão fazendo com nosso país** (ENTREVISTA AMANDA, janeiro de 2020, grifo meu).

A ideia de “sair do atoleiro” faz jus ao conceito de utopia em uma relação bem próxima da ideia de esperança no seu conceito freiriano. Ou seja, mesmo diante de uma situação política que vinha sendo danosa para a comunidade escolar como um todo, a ideia de buscar forças para seguir em frente. Importante destacar que a visão não só da professora Amanda, mas também da comunidade em geral é reconhecer essa instituição específica como um polo de resistência na RMEPOA, fazendo com que a direção da escola esteja em consonância com as lutas mais amplas da categoria, como sinaliza o professor Antônio:

É, a nossa escola tem essa característica de ser mais de luta, de resistência, em todas essas mudanças implementadas. Justamente pela direção ser bem atuante e pensar nessas questões. A equipe diretiva sempre propôs essas atividades integrativas mesmo, o tema gerador no início do ano, como foram as utopias, o planejamento da gincana. Isso foi construído com o grupo aqui da escola, mas vindo da equipe diretiva. Essa tradição foi construída dentro da escola nesses anos dessa equipe diretiva. Teve mudança na direção, mas sempre foi na mesma linha de atuação (ENTREVISTA ANTÔNIO, janeiro de 2020).

Aqui identifico um traço importante daquilo que Molina Neto (1998) define como cultura docente. Para esse autor, a cultura docente pode ser entendida como construção dialética do individual e do coletivo, permitindo observar a relação que o universo cultural consensuado por um grupo docente mantém com outro mais amplo. Para o autor, o caráter dialético da ação cultural “se define quando se diz que os homens e as mulheres são ao mesmo tempo produtores e produtos da cultura resultante dessas relações. Nesse sentido, há uma unidade entre a prática social e a construção cultural” (p. 67). Assim, o histórico de luta e resistência da escola se molda como um produto da cultura, ao mesmo tempo em que o professorado que lá está age como

produtores da cultura de luta reconhecida pela comunidade escolar. Assim, o envolvimento do grupo docente com questões mais sociais e políticas já está inserido de forma mais harmônica no cotidiano da comunidade escolar e, portanto, o aceite do grupo para a proposta foi mais tranquilo.

De acordo com Manoel, a proposta do trabalho foi balizada por três ideias. A primeira foi no início do ano letivo, em que cada professor criou uma forma de mostrar a música para receber os alunos e alunas, seja por performance artística, seja por ilustrações ou indumentárias. A segunda ideia foi trabalhar o sentido que as letras das músicas traziam, fazendo um trabalho de interpretação destas, mas, ao mesmo tempo, discutindo filosoficamente sobre o conceito de “Utopia”:

Trouxemos também, como forma de estar embasando, que essa é uma palavra [utopia] que serviu de norte para inúmeros teóricos ao longo da história, e entre eles um dos textos mais fortes de teoria política, que é Utopia, de Thomas More. Então, alguns colegas já conheciam, alguns trouxeram algumas referências, principalmente o pessoal da área de humanas, trouxeram alguns fragmentos para estar mostrando para os alunos, compartilhando com os colegas (ENTREVISTA MANOEL, março de 2020, grifo meu).

Esse fragmento demonstra que o processo de trabalhar com um tema gerador necessita também do envolvimento do corpo docente no processo formativo sobre o assunto em questão. Tendo em vista que o debate filosófico sobre o conceito “utopia” era desconhecido por parte do professorado, há um movimento coletivo de discussão pedagógica do tema, para que então fosse possível levar a discussão para o alunado.

A terceira ideia balizadora do projeto compreende a socialização de imagens que representassem os espaços de resistência no carnaval e no Brasil no decorrer dos últimos anos, incluindo fortemente os movimentos da juventude e da população negra. A fala da professora Amanda evidencia como se materializou esse processo:

A gente entrou com várias instalações artísticas assim, conosco mesmo, nos nossos corpos, com quadros no rosto, né, representando algumas músicas. A gente trabalhou a questão da Marielle⁵⁵, né, a gente trabalhou várias questões sociais que estavam acontecendo. Para que os nossos alunos não ficassem alienados a tudo que estava acontecendo e conseguissem fazer o link do social com a escola. O quanto a política que nos governa nos prejudica. Ou nos ajuda. E aí nós fazíamos essas comparações com os outros governos. Então, a utopia de um mundo melhor, a utopia de uma escola melhor. A utopia de um aluno melhor, pra eles se enxergarem como alunos. Qual o ideal de

⁵⁵ Marielle Franco, vereadora negra e defensora dos direitos humanos, assassinada em março de 2018.

aluno, qual o ideal de professor? Daí se questiona várias coisas né, com a orientação fazendo conselho com os alunos, colocando algumas coisas sobre os professores, o que eles gostavam e o que eles não gostavam. Tipo um conselho participativo né. Então falavam pra dar voz e vez aos alunos, não é? Pra que eles pudessem estar pensando junto com a gente desta forma sonhadora, utópica, idealista, altruísta, né, de transformação duma sociedade para os ideais junto da classe trabalhadora não ser achatada com essa política elitista que a gente tem hoje (ENTREVISTA AMANDA, janeiro de 2020).

O que fica evidente é que a escola teve, ao trabalhar o conceito, a preocupação em discutir o tema nos diferentes níveis de ensino. Ou seja, desde o trabalho da utopia com os anos iniciais, que se materializa no processo de alfabetização e a busca de pequenas utopias, que correspondia à descoberta gradual das letras, sílabas e palavras, até o debate mais aprofundado sobre mundo do trabalho com os trabalhadores estudantes da EJA. O conceito de utopia está vinculado, como aponta o docente Manoel, sob a ótica do trabalho, na EJA, como diz Roberto, por se tratar de alunos com outras perspectivas:

Quando nós pensamos em propor o projeto relacionado ao conceito de utopia, não está separado da questão de qual trabalho nossos alunos buscam, quais as condições de trabalho que eles têm, como é que eles chegam na escola após oito, dez horas do seu trabalho. E também quais são os direitos de trabalho que eles têm, e o que é direito também dentro da perspectiva deles, como alunos, ainda concluintes ou iniciantes do ensino fundamental (ENTREVISTA MANOEL, março de 2020).

A articulação do tema da utopia com elementos do cotidiano dos estudantes, principalmente a questão da negritude, foi materializado a partir de outra proposta da escola, a GincanAFRO, uma gincana que girou em torno do tema da africanidade e que foi trabalhada juntamente com o projeto das utopias. Inclusive, durante as observações, pude perceber o envolvimento do alunado com o tema. Durante as duas semanas da atividade, visualizei diversos trabalhos espalhados pelas paredes da escola, que contavam desde a história do negro no Brasil, bem como a contribuição de personalidades negras para a história mundial, como Nelson Mandela, Malcom X, Martin Luther King. Em um dos dias de observação, comentei com o professor Manoel sobre a beleza e o capricho dos trabalhos expostos, e ele me contou que a equipe diretiva estava bastante feliz com o envolvimento dos alunos e salientou o fato de não haver nenhuma depredação por parte dos alunos (Diário de campo, 30 de novembro de 2019), o que demonstra como o tema é caro para toda a comunidade escolar. O tema também

foi trabalhado a partir de um projeto da SMED, denominado “Adote um escritor”, no qual um autor ou autora é “adotado” (em um processo de escolha) pela escola, visitando e debatendo com os alunos a partir de alguma obra sua:

Um dos trabalhos que nós desenvolvemos foi a partir do texto de um escritor porto-alegrense, Jefferson Tenório, chamado Estela sem Deus. É um texto onde todas as turmas da EJA leram. Adquirimos esse texto a partir do projeto “Adote um Escritor”. O professor Jefferson foi na escola, e é um texto que fala sobre a questão do processo da construção da identidade de uma criança negra que foi abandonada na infância. Então, é um relato muito bonito, muito forte, e muito próximo deles, numa linguagem que não é tão acessível, é uma linguagem muito metafórica. Ou seja, um trabalho que deve ser feito com alunos que já tem certa elaboração de experiências de maturidade que possam entrar num texto desses (ENTREVISTA MANOEL, março de 2020).

Ainda, foi possível perceber um trabalho coletivo entre as duas escolas. Isso porque muitos docentes trabalharam em ambas e estabeleceram relações de parceria para construir atividades pedagógicas. Uma dessas diz respeito ao professor de filosofia Elenilton Neukamp⁵⁶, docente da EMEF Vera Lúcia, que escreveu o livro “A caixa de perguntas: desafio vivo em sala de aula” (NEUKAMP, 2013). Nesse livro, o professor conta a sua experiência pedagógica com uma caixa de perguntas, na qual seus estudantes depositam dúvidas de qualquer natureza, para que o professor discuta em sala de aula. Garantindo o anonimato, as perguntas tornam-se mais profundas e pessoais, fazendo com que o alunado consiga, de fato, expor suas dúvidas, seus anseios sobre qualquer tema relativo à sua vida. A partir desse livro, duas professoras da EMEF Luiz Emílio, dentre elas a colaboradora Amanda, recriaram a experiência com uma turma de quarto ano e, ao final do projeto, convidaram o professor Elenilton para ir à escola conversar com eles. Apesar de longo, o trecho a seguir explicita a relação entre o projeto da utopia e como a interlocução entre docentes e escolas trouxe um ganho para o trabalho pedagógico realizado.

Esse trabalho da caixinha foi feito em parceria com esse professor, que é um professor idealista, altruísta, da rede, que é o Elenilton, e bateu muito bem quando chegou a ideia pra nós, que a professora Denise⁵⁷ trouxe, que era a nossa professora supervisora na época. Que agora será nossa diretora. E ela trouxe e eu acolhi aquilo. E levei para as minhas aulas. Nós fizemos um trabalho de utopia no início do ano, que a nossa antiga diretora trouxe a ideia, nós emplacamos a ideia. E aí eu tive a ideia, por que eu não faço isso com

⁵⁶ Utilizo o nome verdadeiro do professor, mediante sua autorização, por entender que não há como mantê-lo no anonimato na medida em que seu trabalho como escritor é público e seria facilmente encontrado a partir da obra citada.

⁵⁷ Nome fictício.

minhas turmas todas? Mas acabou dando mais certo naquela turminha, a B13. Porque, com o atropelo da correria do dia a dia, eu acabei fazendo mais porque a professora referência me deu muito apoio. E então é uma professora que eu tenho um carinho muito especial porque a gente criou uma parceria pedagógica muito grande e a gente conseguiu fazer, todos os dias que eu entrava nos dois períodos de educação física semanais, terça e quinta, e no final da minha aula eu fazia a caixinha. Quando eu tinha um período vago depois do dela, uma janela, eu ainda ficava lá. Nós ficávamos trabalhando com eles. E de uma pergunta já surgiu mil várias. Então, assim, o que se trabalhou com essa turma é algo muito rico. A vinda do professor, quando ele colocou pra eles como é que ele tinha trabalhado a caixinha, eles viram uma outra forma de trabalhar a caixinha também. Eles tiveram o contraponto da forma como nós trabalhávamos com a forma como ele colocou. Que era muito peculiar a pessoa dele. E foi linda a maneira como ele colocou pros alunos. Os alunos ficaram encantados, eu via o brilho nos olhos do pedagógico, tu entende? As sementes plantadas, o que eles vão fazer depois com essas ideias futuramente na vida deles eu não sei, mas com certeza algo farão. Porque a gente não esquece o que a gente aprende com os nossos professores. Eu como professora, não esqueço como eram meus professores de educação física. Como eram meus professores de português, de matemática. Então, a gente é exemplo pra eles, a gente tem que continuar fazendo isso sempre (ENTREVISTA AMANDA, janeiro de 2020).

Assim, a interlocução entre escolas evidencia uma outra forma de pensar a utopia, que é o diálogo entre as diferentes realidades e diferentes propostas pedagógicas. O livro tem um caráter voltado para o alunado dos anos finais, que em um nível de abstração mais elaborado. E, mesmo, assim, foi trabalhado com estudantes em um processo ainda inicial de abstração, demonstrando que é possível o aprendizado entre níveis diferentes de ensino.

Outra parceria entre as duas escolas se deu a partir de uma prática elaborada também durante o projeto das utopias da EMEF Luiz Emílio, como relata o professor Manoel:

O grupo de dança da escola, conversamos com os alunos e propusemos que eles pudessem encenar alguma atividade, ou melhor, criar uma coreografia, que pudesse estar sendo apresentada para os nossos alunos nos três turnos, a partir dessas duas músicas. Porque a música traz o texto, traz a melodia, e a dança e o corpo bota a sensibilidade ao movimento. Então, não tinha quem na escola não soubesse parte dos trechos das músicas ou não sabia o que de fato estava acontecendo. Então, isso nos deixou muito feliz, essa interlocução com o grupo e dança da escola, que topou fazer essa empreitada (ENTREVISTA MANOEL, março de 2020).

Essa “empreitada” rompeu os muros da escola e foi apresentada na EMEF Vera Lúcia durante uma formação pedagógica para o corpo docente, através de uma professora que havia trabalhado em ambas as instituições. Durante a apresentação, muitos dos professores se emocionaram, devido à entrega corporal e emotiva daqueles e daquelas estudantes, utilizando da corporalidade para expressar uma mensagem carregada de significado político e social (Diário de campo, novembro de 2019)

Diante desses elementos, é possível inferir as experiências ocorridas nas escolas os elementos da utopia de Ernst Bloch. Para Costa (2009), que fez uma análise das categorias do pensamento de Bloch, o utópico é caracterizado não no significado limitado e depreciativo daquilo que não possui reflexão. E complementa dizendo que o presente é um ponto cego, sendo o utópico é sustentado pelo sonho para a frente. Por isso, Costa salienta:

Bloch trata da abrangência da existência do ser que somente adquire significado quando atinge a Utopia; da consciência utópica, que alcança imagens ampliadas do mistério real do mundo e que permite ao ser humano avançar naquilo que é ainda inconsciente e que ainda não foi manifestado e; da vontade utópica que impulsiona o ser humano a realizar o que se propõe na busca de um ambiente mediado por ele e a querer estar presente no instante perfeito da utopia experimentada. Numa perspectiva crítica, não de um otimismo fácil, Bloch fala da substância do ser onde ocorrem os processos de subjetivação e da natureza da realização utópica que instiga a percepção, orientada para o futuro, do que é autêntico e que, mesmo numa realidade de destino sob emoções negativas de horror e desespero, permite prevalecer a consciência de futuro latente nos seres e nas coisas (COSTA, 2009, p. 7).

Essa consciência utópica, essa busca por um inédito-viável que contraponha os preceitos da sociedade neoliberal que institucionaliza o individualismo e cria a automação do trabalho pedagógico surge na medida em que há uma relação indissolúvel entre educador e educando, legitimando o protagonismo juvenil e apostando na auto-organização dos estudantes como possibilidade histórica de construir uma educação voltada para o exercício da autonomia. As experiências relatadas demonstram que é possível uma Educação Física crítica que busque no limite da sua atuação instigar contra a hegemonia estabelecida. Mas é na coletividade do trabalho docente que se estabelece a ruptura daquilo que deixa de ser resistência para se tornar uma utopia, em busca de um inédito-viável, de sermos mais.

Certamente, a concretude de alguns fatos não muda a partir de uma prática “utópica”. O salário do professor não aumenta por vontade própria. A reunião pedagógica não existe se ela foi sumariamente suprimida pela mantenedora. Entretanto, a resistência pedagógica,

transformada em utopia, serve de base para a luta contra a estrutura que constrói a automação do trabalho pedagógico. A automação do trabalho pedagógico não é um processo linear e reto, mas permeado pela arena de disputas, pela correlação de forças existentes, e a busca por um inédito-viável encontra na utopia dessas experiências uma possibilidade contra-hegemônica frente ao tipo de autonomia docente que se solidifica na sociedade capitalista neoliberal.

8 “ANTES DO FIM” ou CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

*[...]Quero desejar, antes do fim
Pra mim e os meus amigos
Muito amor e tudo mais
Que fiquem sempre jovens
E tenham as mãos limpas
E aprendam o delírio com coisas reais [...]*

As palavras finais desta tese iniciam com uma indagação feita pelo meu orientador ao revisar este manuscrito. Nomearia este capítulo de “considerações finais”, e o seu questionamento foi o seguinte: “Esta narrativa tem fim? Penso que não”. Concordando com suas palavras, percebo que, mesmo tecendo um término para este estudo, ele não acaba aqui, pelo simples fato de que ele também não iniciou com o meu ingresso no doutorado. Mesmo que o recorte temporal indique o intervalo de quatro anos para a conclusão de uma tese, escrevendo estas palavras finais compreendi o amplo processo que me leva, nesse momento, a escrever a conclusão de um trabalho que me dará o título de Doutor em Ciências do Movimento Humano.

Se a pergunta “de onde viemos e para onde vamos?” acompanha a humanidade há muito tempo, posso tentar respondê-la ao findar este manuscrito (sem a pretensão, por óbvio, de comparar minha tese com a história da existência humana). Assim, considero que esta breve caminhada acadêmica, trilhada na sua integralidade na universidade pública, carrega a marca de alguém que reconhece seus privilégios nesta sociedade desigual e, portanto, carrega a responsabilidade de retornar à sociedade o conhecimento aqui produzido.

Como deixei claro ao longo do texto, não me furtei ao posicionamento político, pois, desde que a humanidade se organiza em sociedade, nossa vida é política. Dessa forma, o sujeito político e o sujeito pesquisador são o mesmo, e foi pautado na relação dialética dessas dimensões da vida que se materializaram as ideias que aqui expus, na forma de um texto pautado pela ciência. Sabia, entretanto, que seria “espinhoso” tratar de política, principalmente quando me propus a identificar as políticas a partir de seu espectro, seja de direita ou de esquerda. Sei também do risco que corro ao me definir previamente como um sujeito de esquerda em um texto em que abertamente faço críticas às políticas neoliberais, demarcadas pelas ideias de direita. Porém, parafraseando Marx, não basta interpretar as políticas, é preciso transformá-las. E, para transformá-las, é preciso ter um posicionamento crítico sobre elas.

Essa minha visão de mundo, pautada pelas ideias de esquerda, fazem parte da minha existência desde a adolescência, mesmo quando eu não tinha a compreensão da amplitude do conceito e do que ele carrega consigo de ideal de humanidade. Mas ao trilhar o caminho

acadêmico, juntamente com as experiências no movimento estudantil e na iniciação científica, fui amadurecendo teórica e politicamente. Essa tese tem mais maturidade acadêmica do que minha dissertação de mestrado que, por sua vez, carrega mais maturidade acadêmica que meu trabalho de conclusão de curso.

Em relação à área de conhecimento na qual me graduei e por onde segui os estudos no âmbito da pós-graduação, percebo também o quanto a trajetória trilhada permeou o debate da Educação Física de formas distintas. Ao terminar esta tese, tenho clareza de que ela trata muito mais da educação de uma forma ampla do que da especificidade da Educação Física. Se alguns consideram isto como um “afastamento” da área (como comumente são direcionadas as críticas aos estudos do F3P-EFICE), considero isso uma qualidade, na medida em que a Educação Física é um elemento que integra a totalidade do conhecimento institucionalizado na escola e, portanto, abordá-la a partir do todo para o específico ganha contornos mais próximos da realidade da Educação Física dentro da instituição escolar, o que, na minha compreensão científica, percebe a realidade do contexto escolar a partir do seu todo, e não somente de um recorte.

Mas, afinal, o que aprendi com esta tese? De tudo o que vivenciei durante esse processo, talvez a síntese do meu aprendizado seja: é o campo de pesquisa que constrói o pesquisador. A teoria e a metodologia são fundamentais para um bom trabalho, mas é o campo que nos mostra a realidade a ser observada e analisada criteriosamente, e é através dele que é possível avançar na discussão teórica. O campo é que desafia o pesquisador a buscar novas fontes, novas formas de olhar para o objeto de estudo, para tentar compreendê-lo na sua totalidade. É somente na relação dialética entre campo e pesquisador que se avança epistemologicamente, e se constrói um salto qualitativo daquilo que inicialmente era um projeto e suas hipóteses iniciais, para enfim se consolidar como uma tese de fato.

Retomo, então, o objetivo geral desta tese, que foi **compreender, no contexto atual da sociedade capitalista neoliberal, a configuração da autonomia docente na escola pública e quais os desdobramentos na Educação Física escolar**. Ou seja, o meu entendimento parte do princípio de que a política neoliberal atua do geral para o específico. Os desdobramentos no âmbito da Educação Física são consequência de políticas que permeiam o poder público, desde a ótica que balizou as políticas para o serviço público, passando pela visão de educação, pautada por uma ótica gerencialista, e que, por fim, chega na unidade escolar, afetando coletivamente o trabalho pedagógico e interferindo na organização individual do professorado.

Para compreender a sociedade capitalista neoliberal, foi necessário, de antemão, fazer

uma análise aprofundada desses conceitos, balizados pelas premissas do materialismo histórico-dialético. Se, por um lado, o neoliberalismo é uma resposta ultraliberal às crises cíclicas do capital, por outro, ele impõe uma racionalidade e uma hegemonia nunca vistas na subjetividade das pessoas e, conseqüentemente, nas instituições. O conceito de que as pessoas pensam “pelo” neoliberalismo nos traz a noção de como essa face do capitalismo é, de longe, a mais vitoriosa, pois, acima de tudo, consegue imputar no consciente coletivo (incluindo uma parcela considerável de pessoas que se consideram “de esquerda”) a ideia de que não há saída a não ser aceitar o capitalismo como o “fim da história”, restando apenas lutar para diminuir os danos que ele traz para a sociedade.

Ao debater o tema da autonomia docente, percebi a dificuldade em tratar do assunto, pois o conceito não é definitivo, e pode ser interpretado de acordo com os princípios morais, filosóficos e políticos que cada pessoa traduz para sua vida. Ao mesmo tempo, tentei apresentar um conceito de autonomia pautado pelos elementos de uma pedagogia libertadora, a partir de Paulo Freire, compreendendo-o como um conceito que traz em si a coletividade como elemento essencial, a experiência como forma de construir a autonomia, e a busca pela superação das formas de opressão que se apresentam na sociedade capitalista em que vivemos.

Ao aproximar a discussão sobre autonomia e neoliberalismo, a síntese plausível é considerar o processo de “captura” do conceito por parte das políticas neoliberais. Assim, o redirecionamento do conceito se afasta da ideia coletiva, e se solidifica em um discurso cada vez mais individualista. A autonomia, na sociedade neoliberal, significa o “faça você mesmo”. Imputa em cada indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso ou sucesso, em uma sociedade em que menos de 1% da população detém mais da metade da riqueza do planeta inteiro. Esse discurso ganha corpo em políticas públicas voltadas para a educação, através da lógica mercantil imposta no aparato das escolas públicas, tanto na destinação de sua estrutura para a iniciativa privada, quanto ao tomar a lógica mercantil como o método intocável de funcionamento para a instituição escolar pública, pois, dessa forma, seria mais fácil atingir as metas e objetivos impostos pelos organismos de controle da sociedade.

Para analisar como se configurou a implantação de políticas neoliberais na RMEPOA, foi necessário recorrer à história, compreendendo o processo que nos leva a esse contexto atual. Por isso, o recorte temporal considerando o período pós-constituição de 1988, tendo como ponto de partida a chegada de um partido de esquerda e seus aliados ao poder municipal, nos sinaliza a trajetória das políticas implementadas desde então, e porque é possível sintetizar uma resistência à esquerda para posteriormente caminharmos à direita.

O projeto educacional dos ciclos de formação, implementado durante a década de 1990, buscou nas referências mais avançadas do campo progressista o embasamento teórico para promover uma série de rupturas com o ensino tradicional seriado, além de representar um avanço na forma de qualificar e valorizar o professorado da escola pública. O percurso foi complexo, pois, como demonstrado, uma política colocada em prática difere muito daquilo que o papel apresenta. Não tenho nenhuma intenção em romantizar a proposta pedagógica dos ciclos de formação, pois compreendo seus limites e as disputas que se apresentaram nesse processo. Porém, as experiências pedagógicas tinham, por objetivo, romper com a lógica individualista, através da ótica da equidade epistemológica e do trabalho interdisciplinar.

A partir de 2005, as políticas educacionais tomaram um rumo diferente. Primeiramente, ocorreu um período de desconstrução da política dos ciclos de formação, partindo de premissas teóricas e políticas balizadas pela visão pós-moderna. As políticas se aprofundaram num academicismo desconectado da realidade escolar, ao mesmo tempo em que implementaram uma política curricular vazia em termo práticos. A partir de 2009, temos um processo mais profundo de direcionamento à direita, com uma caminhada mais direcionada para a lógica gerencialista da educação, com foco em índices educacionais e uma gestão voltada explicitamente para resultados, além de iniciar um aprofundamento do processo de terceirização da oferta da educação pública municipal.

A partir de 2017, temos um processo de institucionalização da política neoliberal na Prefeitura de Porto Alegre, que, conseqüentemente, tem impacto direto na política educacional da cidade. Nesse mesmo ano, surgem as primeiras ações que têm impacto direto na organização do trabalho pedagógico das escolas da RMEPOA. Tais medidas partem das premissas neoliberais gerencialistas, entendendo a eficiência e os resultados como balizadores da qualidade educacional. Um primeiro movimento foi a partir da alteração da rotina escolar, suprimindo conquistas importantes do professorado que representavam um elemento fundamental na construção de uma proposta pedagógica pautada pela construção coletiva, como a reunião pedagógica e o planejamento escolar. Ainda, movimentos de mudança na lei de eleição direta para direção das escolas e a mudança no plano de carreira sinalizam que a política neoliberal se impõe fortemente na escola e no âmbito do funcionalismo público de forma geral.

A partir desse processo, foi possível relacionar esse movimento com a discussão de autonomia docente, elaborando o conceito que defini como “automação do trabalho pedagógico”. A automação do trabalho pedagógico, como condição imposta ao professorado, é inerente à lógica neoliberal. O neoliberalismo educativo funciona pautado pela ideia de que

cada sujeito (nesse caso, o professorado) é responsável pelo sucesso e pelo fracasso escolar. E, portanto, não necessita da troca com seus pares e de uma construção coletiva de educação. A automação do trabalho pedagógico amplifica a fragmentação do conhecimento, e busca implementar a visão ideológica de que isso não é necessário para um bom desempenho, pois cada pessoa já tem o que é necessário para realizar um trabalho de “qualidade”. Na automação do trabalho pedagógico, o professorado possui autonomia. Mas é uma autonomia altamente condicionada pelo discurso e pela política individualista neoliberal, que por sua vez impõe condições que afastam o professorado daquilo que, de fato constrói uma experiência escolar significativa, a coletividade do trabalho pedagógico.

Se, por um lado, a automação do trabalho pedagógico estabelece condições, por outro, a resistência no exercício da autonomia acaba sendo um ponto fundamental para a superação dessa lógica imposta às escolas da RMEPOA. Ao analisar o que eu acreditava ser simplesmente um “exercício da autonomia”, percebi a condição de uma construção utópica e de esperança no cotidiano das escolas observadas. Compreender a utopia e a esperança parte da análise criteriosa do mundo, sabendo os limites possíveis dentro dessa escola e dessa sociedade, porém, sem abnegar da necessidade de ambas para germinar uma nova realidade. Mesmo diante de condições cada vez mais desafiadoras, a utopia e a esperança surgem como mote do trabalho docente na Educação Física escolar, mas, sobretudo, no trabalho coletivo nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Por fim, não poderia deixar de mencionar a influência e inspiração que Belchior teve na construção, no desenvolvimento e no fim desta tese. Percorrer sua discografia, como forma de relacionar os temas abordados a partir das letras de suas canções, mostrou-me que sua obra dialoga facilmente com os elementos aqui abordados. Trazer música, nesse momento, passa longe de desvirtuar o real objetivo deste estudo, que é, por óbvio, produzir conhecimento que possa ser útil para a sociedade brasileira. A música, aqui representada por Belchior, se apresenta como mais um elemento na busca utópica de uma sociedade longe das amarras que o neoliberalismo e o capitalismo nos impõem. Enquanto isso, nosso grito “a palo seco” seguirá firme, pois “amar e mudar as coisas me interessa mais”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, F. R. de. **Políticas educacionais na rede municipal de ensino de Porto Alegre : impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017 -2020**. Dissertação de mestrado. Instituição de ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.
- ALMEIDA, J. **Movimento Brasileiro De Alfabetização - MOBRAL: memórias e práticas pedagógicas no município de São João Do Jaguaribe/CE (1972-1979)**. 138 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E ENSINO (MAIE) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Limoeiro do Norte. 2017.
- ALMEIDA, M. A. B. de; MONTAGNER, P; GUTIERREZ, G. A inserção da regulamentação da profissão na área de Educação Física, dez anos depois: embates, debates e perspectivas. In: **Movimento** (Porto Alegre), v. 15, n. 3, 2009.
- ALVES, A. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, 80: 71-96, 2010.
- ALVES, G. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: Lombardi & Sanfelice (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Autores Associados. 2007.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANDRADE, M. de. **O sindicato como espaço de formação: trajetórias de professores militantes do SEPE/Caxias**. 193 f. Doutorado em educação instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro. 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 12ª Edição. Papyrus. Campinas - SP. 2005.
- ANTUNES, A. **Profissionalidade docente em uma escola privada de rede**. 136 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.
- ANTUNES, R. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (org.). **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. Boitempo editorial. 2013.
- ANTUNES, R; PINTO, G. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. Cortez Editora. 2017.
- APOLINÁRIO, J.A.F. A Práxis no Pensamento Utópico de Ernst Bloch. In: Cadernos de Ética e Filosofia Política 13, 2/2008, p. 43-56.
- APPLE, M. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003. Biblioteca Freireana, v. 5
- APPLE, M.; TEITELBAUM, K. Está o professorado perdendo controle de suas qualificações e do currículo? In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre. Nº4. 62-73. 1991.

ARAÚJO, G. O paradoxo democrático, a cidadania e o (neo) liberalismo. In: **Revista Eletrônica Direito e Política**, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.9, n.1, 1º quadrimestre de 2014.

ARAÚJO, M. L. de. **Os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática de capoeira no contexto escolar**: a compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da RMEPOA. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

ARRUDA, V. **Os mecanismos de controle nas escolas públicas da rede municipal do rio de janeiro e seus efeitos para a autonomia docente**. 124 f. Mestrado Em Educação. Instituição De Ensino: Universidade Católica De Petrópolis, Petrópolis. 2018.

ASSIS, A. D. **Se virando nos 30 com "os pequenos"**: um estudo no I ciclo sobre o trabalho docente de Educação Física. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

ATEMPA. Ofício nº 031/2018. À Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, 2018.

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: AZANHA, José Mario Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. p-87-104.

AZEVEDO, J. C. DE. A escola cidadã: desafios, diálogos e travessias. In: AZEVEDO, J. C. DE; GENTILLI, P; KRUG, A; SIMON, C. (orgs) **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. 23-48. Editora da Universidade. Porto Alegre, 2000.

AZEVEDO, J. C. DE. Escola cidadã: Construção coletiva e participação popular. In: SILVA, L. (org). A escola cidadã no contexto da globalização. Editora Vozes. Petrópolis, 1998.

AZEVEDO, M de. Igualdade e Equidade: Qual é a medida da justiça social? In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150 mar. 2013.

BARBOSA. M. G. Educação e ambiguidades da autonomização: para uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autônomo. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 63 out.-dez. 2015.

BAZARIAN, J. **O Problema da verdade**. São Paulo, Círculo do livro, 1982. 251 p. p. 70-75.

BELCHIOR. A. **Alucinação**. Phonogram. 1976

BELCHIOR. A. **Era uma vez um homem e seu tempo**. Warner. 1979.

BELCHIOR. A. **Mote e Glosa**. Chantecler. 1974.

BELCHIOR. A. **Todos os sentidos**. Warner. 1978.

BERNARDI, G. **A contribuição da formação inicial de licenciatura em educação física da Esec/Ufrgs para a prática docente escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS. 2008.

BERNARDI, G. **Proletarização do trabalho docente: Implicações na Educação Física escolar**. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

BERNARDI, G.; MOLINA NETO, V. Implicações da proletarização do trabalho docente na educação física escolar. *In: Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 2, abr./jun. 2016.

BINS, G. N. **Mojuodara: A Educação Física e as Relações Étnicos Raciais na RMEPOA**. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

BOBBIO, N. **Direita e Esquerda: Razões e significados de uma distinção política**. São Paulo. Editora Unesp. 1995.

BOMBARDA, A. **Dilemas e contradições da autonomia docente**. 85 F. Mestrado Em Educação Escolar Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Araraquara. 2018.

BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2o e 3o ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino**. 273 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

BOSSLE, F. **O eu do nós: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 342 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

BOTH, V. Crise estrutural do capital, mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física. *In: Motrivivência*. Ano XXIII, Nº 36, P. 45-62 Jun./2011.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *In: Cadernos Cedex*, ano XIX, nº 48. 1999.

BRACHT, Valter *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010) Parte II. *In: Movimento*. Porto Alegre, v. 18, n. 02, p.11-37, abr/jun de 2012.

BRASIL. Lei Federal 11.738/08. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008.

BRASIL. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

CARVALHO, C. **Reflexões sobre a inclusão na educação física escolar: a tríade legislação, conhecimento acadêmico e prática profissional.** Doutorado Em Educação Física Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2018.

CARVALHO, E. A totalidade como categoria central na dialética marxista. In: **Revista Outubro**, nº 15, 2007.

CASTORIADIS, C. **Instituição imaginária da sociedade.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1991, 418p.

CASTRO, M. de. **Planejamento curricular: narrativas de professores do ensino médio.** 161 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia, Vitória Da Conquista, 2017.

CASTRO, R. de. **Política educacional do governo do estado do rio de janeiro (decreto nº 42.793): do planejamento estratégico às estratégias construídas pelos docentes.** 123 f. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** Editora Alfa Omega. 1982.

CIOCCARI, D; PERSICHETTI, S. A política e o espetáculo em Jair Bolsonaro, João Doria e Nelson Marchezan. In: **Estudos em Jornalismo e Mídia.** Vol. 15 Nº 2 Julho a Dezembro de 2018

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez. 1992.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da. **A construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da carreira:** um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre– RS. 305 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, A. , FERNANDES NETO, E., SOUZA, G. **A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação.** São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

COSTA, M. A utopia na perspectiva de Bloch. In: **Anais do XV Encontro Nacional da ABRAPSO,** 2009, Maceió. Psicologia social e políticas de existência: fronteiras e conflitos, 2009.

CREMONESE, D. **Eleições 2004: uma análise do desempenho partidário no Brasil.** In: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 36 -51.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo. 2014.

DIAS, R. **IDEB, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG**. 98 f. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2014.

DIAS, V. **Os docentes e o planejamento educacional: estudo de caso sobre o programa são paulo faz escola em três escolas públicas estaduais de Votorantim-SP**. 233 f. Mestrado Em Educação. Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Campinas, 2017.

DIEESE. **BALANÇO DAS GREVES DE 2018**. Disponível em <<https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2018/estPesq89balancoGreves2018.html>>. Acesso em janeiro de 2020.

DIEHL, V. R. de O. **As experiências e as políticas públicas em educação no trabalho docente da educação física na rede municipal de ensino de porto alegre**. Tese de Doutorado em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

DIEHL, V. R. de 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, Porto Alegre, 2007.

DORE, R; SOUZA, H. Gramsci nunca mencionou o conceito de contra-hegemonia. In: **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018.

DOYAL, L; GOUGH, I. O direito à satisfação das necessidades. In: **Lua Nova** [online]. 1994, n.33, pp.97-121. ISSN 0102-6445.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Edipro de Bolso. 2011.

ESCOLA SEM PARTIDO. Endereço eletrônico: [_www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org) Acesso em: maio/2016.

FAZENDA JUNIOR, C. **Organização do conhecimento nas aulas de educação física em duas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Dissertação de mestrado em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**. Porto Alegre. Nº 4. 41-61. 1991.

FERREIRA, R. **Autonomia docente em cursos de graduação a distância na Universidade de Brasília (UnB)** 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade De Brasília, Brasília. 2013.

FORNAZIERI, A; DIÉGUEZ, C; MUANIS, C; ALMEIDA, R. Por uma nova pedagogia de esquerda: Entrevista com Guilherme Boulos. In: FORNAZIERI, A. & MUANI, C. (orgs.). **A crise das esquerdas**. 1ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2017.

FRAGA, A. **Relatório sobre as condições precárias nas escolas municipais de Porto Alegre.** Câmara Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, p. 42. 2018.

FRANCO, C. **Seminário integrador: avaliação da aprendizagem sob a ótica docente e discente.** 80 f. Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde Instituição de Ensino: Faculdades Pequeno Príncipe, Curitiba, 2017.

FRASSON, J. S. **A socialização docente de professores de Educação Física no início da carreira:** um estudo etnográfico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. 245 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

FREIRE, A. Os inéditos-viáveis na Educação Cidadã. In: **Utopia e Democracia na Educação Cidadã.** AZEVEDO, J. C. DE et all. 23-48. 2000. Editora da Universidade. Porto Alegre.

FREIRE, J. C. DA S. Autonomia docente na contemporaneidade: fundamentos, condições e possibilidades. In: **Revista Observatório**, v. 4, n. 2, p. 321-345, 1 abr. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** 4ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 11a Ed Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FRIGOTTO, G.. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.168-194. ISSN 1413-2478.

FRIZZO, G. **A organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista.** 264 f. Tese de doutorado em Ciências Do Movimento Humano. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre. 2012.

FRIZZO, G. A produtividade da Educação Física improdutiva. In: **Movimento** (Porto Alegre), v. 14, p. 209-232, 2008.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 4 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 175 p, 1986.

GAMA, SILVANA MALHEIRO DO NASCIMENTO. **Políticas curriculares e formação de professores: uma análise a partir do currículo mínimo no contexto do Curso Normal do Estado do Rio de Janeiro.** 145 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação Física progressista:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo, 1991. Edições Loyola. Coleção Espaço, vol.10.

GHISLENI, A. LUCI, M. A avaliação em larga escala no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre: aproximações e diferenças entre grupos implicados. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 163-179, mar./abr. 2018.

GOMES, A. **(Re)Flexão: Quebrando paradigmas em tempos de perda de autonomia docente**. Doutorado Em Educação Em Ciências Químicas Da Vida E Saúde (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Maria. 2018.

GOMES, E. **Autonomia docente e Avalia-BH: implicações das avaliações externas sobre o trabalho dos professores**. 175 f. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016.

GRAMSCI, A. Apontamentos e notas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: MONASTA, A. **ANTONIO GRAMSCI**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, tradução: Paolo Nosella. 2010.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Civilização e Mudança, 3ª edição. 1978.

GUEDES, M. **Os Sentidos do Trabalho Docente: Atividade, Status e Experiência de Professores do Ensino Médio em uma Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro**. 222 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro. 2014.

GÜNTHER, M. C. C. **A prática pedagógica dos professores de educação física organizado por ciclos: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 341 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

, M. C. C. **Formação permanente de professores de Educação Física na Rede Municipal de ensino de Porto Alegre no período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da Rede**. 205 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2000.

HAUBRICH, A. **Nada Será Como Antes**, 2013: O Ano Que Não Acabou, Na Cidade Onde Tudo Começou. Ed. Libretos. Porto Alegre, 2018.

HENRIQUE, D. **O amanhã que ainda não chegou: desafios de educar em áreas de conflito no município do Rio De Janeiro**. 141 f. Mestrado em educação. Instituição de Ensino: Universidade Estácio De Sá, Rio De Janeiro, 2016.

HODGE, I. **Necessidades, motivos e sentidos que mobilizam professores para a atividade de ensino e participação em grupos constituídos na interface universidade e escola**. 147 f. Mestrado Em Educação Nas Ciências Instituição De Ensino: Univ. Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, Ijuí. 2018.

JANKE, R. **Relação público-privado na rede pública de um município da Região celeiro: gerencialismo e padronização pedagógica**. 110 f. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai E Das Missões, Frederico Westphalen. 2018.

KLEIN, C. **A pesquisa como prática formativa de professoras da educação básica da área de ciências da natureza e suas tecnologias.** 116 f. Mestrado Em Educação Nas Ciências Instituição De Ensino: Univ. Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul. Ijuí, 2018.

KLOVAN, C. F. **Perspectivas de professores sobre o ensino por ciclos de formação em Porto Alegre: uma análise sociológica da implantação e do momento atual.** 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

KREUSBURG MOLINA, R. M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: Triviños, A.N.S; Molina Neto, V. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** 3ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2010.

KUENZER, A. Educação Cidadã, trabalho e desemprego: o possível como caminho para a utopia. A escola cidadã: desafios, diálogos e travessias. In: **Utopia e Democracia na Educação Cidadã.** AZEVEDO, J. C. DE et all. 23-48. 2000. Editora da Universidade. Porto Alegre.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICI, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-95.

KUNZ, E. **Educação física: Ensino & mudanças.** Ijuí: Unijuí, 1991.

LAVAL, C. Novo capitalismo e educação. In: **A escola não é uma empresa.** Londrina. Editora Planta, 2004, p.03 – 21.

LENIN, V. **Las tres fuentes y las tres parte integrantes del marxismo.** Editorial Progreso. Moscú. 1974.

LESSA, S; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx.** 2a edição. Editora Expressão Popular. São Paulo. 2011.

LOPES, A. C. **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.** 200 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

LOPES, F. A., ARANHA, A. Pedagogia da utopia: um diálogo entre Paulo freire e Ernst Bloch. In: **Movimento-revista de educação,** (7), 133-158. 2017.

LOPES, G. **Programa de alfabetização na idade certa: reflexões teórico-metodológicas sobre a proposta de alfabetização e as interferências na prática docente.** 141 f. Mestrado em Educação e Ensino (MAIE) Instituição De Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Limoeiro Do Norte, 2015.

LOPES, T. **Ações de formação continuada, baseadas na pedagogia dialógica, para a inserção da Educação Ambiental crítica em escolas públicas.** 216 f. Doutorado Em Educação Escolar Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, 2018.

LOURENÇO, B. A. **Alternativas pedagógicas e pessoais frente ao desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças socioculturais**. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

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

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, 4: 1-18, 1978.

MACEDO, J. **Formação Inicial de Professores de Ciências da Natureza e Matemática e o Ensino de Astronomia**. 275 f. Doutorado Em Ensino De Ciências. Instituição De Ensino: Universidade Cruzeiro Do Sul, São Paulo. 2014.

MADKE, P. **Trabalho educativo e desenvolvimento profissional de professores – implicações no ensino no nível médio**. 121 f. Mestrado em EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Ijuí, 2016.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. In: **Cadernos de pesquisa**. n.115. p. 207-232. 2002.

MARTINS, E. **Abelhas ou arquitetos? A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho'** 04/09/2014 212 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora, 2014.

MARTINS, M. **Saerjinho: Sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa**. 193 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2015.

MARTINS, N. **O material do professor no Programa Nova EJA do Estado do Rio de Janeiro: investigando a relação entre a produção do currículo e a autonomia docente**. 116 f. Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade Instituição de Ensino: Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, São Gonçalo. 2018.

MARX, K. **Crítica del programa de Gotha**. La Habana, 2009. Editorial de ciencias sociales.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Boitempo editorial. 2017.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo editorial. 2010.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: livro I**. 30ª edição. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2012.

MEDEIROS, C. **“Que autonomia é essa?”: uma etnografia com os professores de educação física em uma escola da Rede Municipal De Ensino De Porto Alegre – RS**. 159 f. Mestrado em CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2016.

MEDEIROS, M. F. de. **Um pouco de ar fresco: singularidades, experimentações e criações no presente**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Volume 1. 2006.

MELO, A. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. In: Lombardi & Sanfelice (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Autores Associados. 2007.

MENDONÇA, M. **A proposta curricular para o ensino fundamental de nove anos e a prática docente: um estudo sobre a rede municipal de juiz de fora**. 219 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS, Petrópolis, 2017.

MENEZES, RAILENE DOS SANTOS. **Projeto colaborativo de avaliação do desempenho escolar: contribuições para a formação de professores da educação básica**. 196 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2015.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: **O desafio e o fardo do tempo histórico: O socialismo no século XXI**. São Paulo, Boitempo editorial. 2007.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MOCHCOVITH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática.1988.

MOLINA NETO, V. Cultura docente: Uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. In: **Perfil**. Ano 2, nº2. 1998.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: Triviños, A.N.S; Molina Neto, V. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2010.

MOLINA NETO, V. **La cultura del profesorado de Educación Física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. 489 f. Tese (Doutorado). Programa de Doctorado “innovació curricular i formació Del professorat” Bienio 1992-1994, UB, Barcelona, 1996.

MOLINA, R. K; MOLINA NETO, V. A O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da Escola Cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 73-85, 2001.

MOLINA, R. K; MOLINA NETO, V. A prática pedagógica do professorado de educação física no cotidiano escolar. pesquisar e Aprender: Metaponto de Vista. In: MOLINA NETO, V, et al. (org.) **Quem aprende? A pesquisa e formação em educação física escolar**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 195-210.

MORAES, CAROLINE ARAUJO FREITAS DA LUZ. **A educação parou: As orientações curriculares da SME/RJ reinterpretadas pelos professores de História no contexto da prática**. 183 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2014.

MORAIS, I. A construção histórica do conceito de cidadania: o que significa ser cidadão na sociedade contemporânea? In: Anais do **XI EDUCERE**. 2013.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. . In: Triviños, A.N.B; Molina Neto, V. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2010

NEUKAMP, E. **A Caixa de Perguntas**: desafio vivo em sala de aula. Ed. Libretos, 2013, 148p.

NEWMAN, J; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, Agosto 2012.

NOGUEIRA, M. **Discursos em disputa: os sentidos de avaliação no ensino fundamental do município de Macaé**. 172 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2018.

NOZAKI, H. Mudanças no mundo do trabalho e reordenamento do trabalho do professor de Educação Física. **Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires)**, v. 123, 2008.

NOZAKI, H. Trabalho e educação na atualidade: mediações com a Educação Física Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 40, núm. 1. p. 183-200. 2015.

OLIVEIRA, A. de. **Protagonismo Juvenil**: narrativas de estudantes do ensino fundamental sobre si e outro a partir da educação física escolar. 211 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

ORSO, P. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: Lombardi & Sanfelice (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Autores Associados. 2007.

Ostry, J. D; Loungani, P. & Furceri, D. ‘Neoliberalism: Oversold?’. In: **Finance & Development**. Fundo Monetário Internacional. Junho, 2016.

OXFAM. **Uma economia para o 1%**. Documento informativo da OXFAM 210. 18 de janeiro de 2016.

OXFAM. **Uma economia para os 99%**. Documento informativo da OXFAM. Janeiro de 2017.

PACCOLA, M. A. B. A construção da “hegemonia” neoliberal no Brasil. In: **Sinais**. n. 19. Vitória, ES. 2016.

PEREIRA, A. A. C. **Autonomia docente: estudo sobre sua construção no contexto do ensino universitário**.141 f. Mestrado em Educação e Contemporaneidade Instituição de Ensino: Universidade Do Estado Da Bahia, Salvador. 2014.

PEREIRA, L. **A influência do Enem na prática pedagógica da disciplina de química: o ponto de vista dos professores**118 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Católica De Petrópolis, Petrópolis, 2014.

PEREIRA, R. R. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de Educação Física de Porto Alegre**. 247 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

PERONI, V., OLIVEIRA, R., FERNANDES, M. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol 30, nº 108, p. 761-778, out. 2009.

PINTO, M. V. **Docência autônoma: desafios para o exercício da autonomia docente em uma perspectiva freiriana no estado capitalista – estudo de caso em uma escola da rede municipal de Pelotas**. 125 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal De Pelotas, Pelotas. 2017.

PLANO DE GOVERNO JOSÉ FOGAÇA. Cidade melhor, futuro melhor. coligação PMDB-PDT-PTB-PSDC. Disponível em: <<http://download.uol.com.br/eleicoes2008/poa-fogaca.pdf>> Acesso em janeiro de 2021. Porto Alegre, 2008.

POCHMANN, M. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. In: SADER, E. (org). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. Boitempo Editorial. São Paulo, 2013.

PORTO ALEGRE. Caderno pedagógico Nº 9. Ciclos de Formação Proposta. Político Pedagógica da Escola Cidadã. Porto Alegre; SMED; 1999.

PORTO ALEGRE. Câmara de Vereadores. Projeto de Lei do Legislativo - PLL 124/16. Disponível em: <<http://www.camarapoa.rs.gov.br/processos/128712>> Acesso em: maio de 2018.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. Parecer CME/PoA n.º 032/2015, de 26 de novembro de 2015. Responde à consulta da Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre – ATEMPA. Determina providências para a Secretaria Municipal de Educação. 2015b.

PORTO ALEGRE. Decreto nº 14.521. Regulamenta a disposição constante do art. 29 da lei nº 6.151/88. 2004.

PORTO ALEGRE. Decreto Nº 19.685/201, que revoga o Decreto nº 14.521, de 1º de abril de 2004, que regulamentava o art. 29 da Lei Municipal nº 6.151, de 13 de julho de 1988. 2017.

PORTO ALEGRE. Lei nº 1516. Extingue e cria cargos, suprime funções gratificadas e dá outras providências. 1955.

PORTO ALEGRE. Lei nº 8198. Cria o sistema municipal de ensino de porto alegre.1998.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. Avaliação dos Ciclos de Formação. Porto Alegre, 2006.

PORTO ALEGRE. Relatório do TCE vai ao encontro das mudanças na educação. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed>>> Acesso em: 01/08/2017.

PORTO ALEGRE. Relatório do TCE vai ao encontro das mudanças na Educação. Secretaria municipal de Educação. Disponível em <portoalegre.rs.gov.br>, acesso em maio de 2017. 2017a.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação do Ensino Fundamental e Médio. Documento Orientador 2016. Porto Alegre: SMED, 2015a.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria 135/2017. Estabelece diretriz para o Calendário Escolar da Rede Pública Municipal de Porto Alegre durante o ano letivo de 2017b.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: SMED, 2012.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Ensino. Estabelece diretrizes para o Calendário Escolar para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), Escolas Municipais Especiais de Ensino Fundamental (EMEEF), Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB), Escola Municipal de Ensino Médio (EMEM), Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) e Escola Porto Alegre (EPA), da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, para o ano 2018. 2018.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Perfil de estratos sociais em America Latina: pobres, vulnerables y clases medias.** Organização das Nações Unidas, 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório de Desenvolvimento Humano: O Trabalho como Motor do Desenvolvimento Humano**". Organização das Nações Unidas, 2015.

PROGRAMA DE GOVERNO. Candidatura Nelson Marchezan Junior PSDB/Porto Alegre. Disponível em https://divulgacandcontas.tse.jus.br/dados/2016/RS/88013/2/210000029381/proposta_governo1471291722755.pdf Acesso em janeiro de 2021.

PUCCI, B., OLIVEIRA, N., SGUISSARDI, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. In: **Teoria e Educação. Porto Alegre.** No 4. 91-108. 1991.

REIS, J. A. P. dos. **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.2011. 216f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. PL 190/2015. Institui no âmbito do sistema estadual de ensino, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legislativo>. Acesso em maio/2016.

RIO GRANDE DO SUL. Avaliação da Eficiência e Eficácia da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre. Tribunal de Contas do Estado do RS. 2016.

RODRIGUES, G. **Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil.** 139 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Maranhão, São Luís. 2013.

RODRIGUES, J. **Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente**

nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP. 416 f. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2018.

RODRIGUES, W. **Formação continuada em educação física: um estudo sobre a proposta do município do natal/rn.** Undefined f. Mestrado Em Educação Física Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2017.

RUSCHEL, G. **O déficit republicano na educação pública brasileira: reflexões de um jovem professor.** Mestrado Em Educação Nas Ciências Instituição De Ensino: Univ. Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, Ijuí, 2017.

SÁ, N. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo. 20-29. 1986.

SADER, E. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, E. (org). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** Boitempo Editorial. São Paulo, 2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Educação Física:** as inter-relações necessárias. 2ª ed. Maceió: EDUFAL, 2010.

SANCHOTENE, M. U. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica:** um estudo de caso. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SANTANA, L. O liberalismo clássico e a valorização do ensino privado. In: Lombardi & Sanfelice (orgs.). **Liberalismo e educação em debate.** Autores Associados. 2007.

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. 2004. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTINI, J; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.19, n.3, p.209-22, jul./set. 2005.

SANTOS, G. S. dos. **Política curricular da rede municipal de Porto Alegre:** recontextualização no espaço da escola. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, M. V. dos. **O estudante negro na cultura estudantil e na Educação Física escolar.** 240 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, R. **Currículo e avaliação de larga escala: performatividade e autonomia docente na Rede Estadual do Rio de Janeiro.** 143 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 41ª ed. Autores associados. 2009.

SCHIABEL, D. **A autonomia docente na (re)construção do currículo no cotidiano escolar.** 135 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Alfenas, Alfenas. 2017.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Record. 2008.

SERRA, G. **Estudo de caso referente a uma formação continuada de docentes para uso das TIC no ensino de ciências da natureza** 159 f. Doutorado em Educação. Instituição De Ensino: Universidade De São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, E. da. **Política de formação continuada de professores em escolas da rede pública municipal de ensino de sorriso-mt: implicações entre formação e trabalho docente.** 119 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá, 2014.

SILVA, G. G. da. **Um estudo sobre a formação política na educação física.** Dissertação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, I. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. In: **Lutas sociais.** n. 7. (Estado, nação e transnacionalização). São Paulo, SP. 2001.

SILVA, L. O. E. **Os sentidos da escola na atualidade:** narrativas de docentes e de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 327 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

SILVA, L. O. E. **Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** 227 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SILVA, P. S DA. **Formação de professores centrada na escola: uma reflexão sobre a experiência nas escolas de educação infantil da rede pública municipal de primavera do leste.** 190 f. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Rondonópolis. 2018.

SIMPA. **Marchezan reedita projeto que destrói a carreira dos servidores.** 2019. Disponível em: <<https://simpa.org.br/marchezan-reedita-projeto-que-destroi-a-carreira-dos-servidores/>> Acesso em janeiro de 2021.

SOUZA, G. P. **Inimigos Públicos:** Ensaio sobre a mercantilização da educação básica no Brasil. São Paulo, Usina Editorial. 2017.

STANLEY, J. **Como funciona o fascismo:** a política do nós e eles. POA. LP&M. 2018

TAFFAREL, C. Z.. Política científica e produção do conhecimento na educação física/ciência do esporte: a conjuntura, as contradições e as possibilidades de superação. In: Carvalho, Y. M.; Linhares, M. A. (org.). **Política científica e produção do conhecimento em educação física.** Goiânia: CBCE, 2007.

TAVARES, Rosana. O sentimento de pertencimento social como um direito universal. in: **Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s.**, Florianópolis, Santa Catarina, ISSN 1984-8951. v.15, n.106, p. 179-201 – jan./jun. 2014.

THOMAZINE, M. **Textos e Contextos da Interdisciplinaridade nos Projetos em Ciências da Natureza nas Escolas Municipais de Itajubá.** 2018. 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ, Itajubá, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

TSE-TUNG, M. **Sobre a prática & Sobre a contradição.** Expressão popular. 1999.

VECHETIN, M. L. **Formação Continuada: O HTPC como espaço para a autonomia formativa.** 203 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Centro Universitário Salesiano De São Paulo, São Paulo, 2013.

VIANNA, J. **Formação de professores na graduação articulada à produção de currículo no ensino de química: contribuições da situação de estudo.** 127 f. Mestrado Em Educação Nas Ciências. Instituição De Ensino: Univ. Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, Ijuí. 2013.

WITTIZORECKI, E. **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 (Doutorado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WITTIZORECKI, E. S. **O trabalho docente dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre:** um estudo nas escolas do Morro da Cruz. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

WITTIZORECKI, E; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre In: **Movimento** (Porto Alegre) v. 11, n. 1, p.47-70, janeiro/abril de 2005.

WOOD, E. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo, Boitempo editorial. 2015.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2ª Edição. Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 – Conselho Nacional da Saúde (CNS)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário/a, de uma pesquisa de doutorado que tem como propósito compreender, no contexto atual da sociedade capitalista neoliberal, como se configura a autonomia do professorado de Educação Física da escola pública, bem como seus limites e possibilidades. O nome do doutorando é GUILHERME BARDEMAKER BERNARDI, estudante no Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS) e docente de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA).

Solicito que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

As decisões teórico-metodológicas previstas nesta pesquisa serão fundamentadas nos princípios da etnografia educativa, com uma abordagem de natureza qualitativa. Como procedimento para obter as informações, realizarei entrevistas semi-estruturadas e análise documental.

As informações coletadas serão tratadas de forma sigilosa, anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será preservada, uma vez que usarei nomes fictícios para identificar os participantes. Essas informações serão utilizadas nesta pesquisa e divulgadas em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição que forneceu as informações. Você é totalmente livre para se recusar a participar, sem riscos ou prejuízo, pois sua recusa ou aceitação será mantida em sigilo.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título:

AUTONOMIA DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO

NEOLIBERAL: Limites e possibilidades

Justificativa:

Pretendo, com este estudo, contribuir com as discussões e reflexões sobre a autonomia docente em Educação Física no contexto da escola pública escolar. Creio que se trata de um tema relevante, considerando a autonomia docente como um pilar para a construção de um trabalho pedagógico que esteja à serviço das demandas da escola pública e seus objetivos.

Objetivos do Estudo:

OBJETIVO GERAL: compreender, no contexto atual da sociedade capitalista neoliberal, como se configura a autonomia do professorado de Educação Física da escola pública, bem como seus limites e possibilidades.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Identificar como o conceito de autonomia aparece em diretrizes e parâmetros legais no âmbito da Educação, Educação Física e em regimentos e Projetos políticos pedagógicos de escolas públicas.
- b) Identificar e compreender, no âmbito das atuais políticas educacionais, quais ações implicam a questão da autonomia no âmbito da escola pública.
- c) Compreender quais os limites e as possibilidades de um trabalho pedagógico da Educação Física com vistas à autonomia do educando.
- d) Compreender como se configura o exercício da autonomia na organização do trabalho pedagógico em Educação Física nas escolas públicas.

Procedimentos: Participar de uma entrevista, previamente agendada, a ser realizada em local e horário estabelecido em comum acordo, com duração aproximada de sessenta (60) minutos. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas.

Comprometimento:

Você receberá cópia da sua entrevista 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.

As interpretações das informações serão colocadas à disposição dos colaboradores, assim que as considerações provisórias estejam concluídas.

Você será convidado a assistir a apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Você receberá uma cópia do relatório final em PDF.

A apresentação do relatório final, desse estudo, também poderá ser realizada em sua escola de modo a socializar e discutir com a comunidade escolar os achados da pesquisa.

Riscos do Estudo:

Considerando que em toda e qualquer pesquisa com seres humanos há a possibilidade de ocasionar alguns riscos, constrangimentos e/ou situações de desconforto aos sujeitos participantes. Nesse sentido, apresento, a seguir, a previsão de situações que possa ocasionar algum risco, constrangimento e/ou desconforto, bem como compromisso do pesquisador de resguardar o bem estar dos sujeitos colaboradores/as da pesquisa e as estratégias para prevenir, garantir e minimizar tais circunstâncias.

Como participante voluntário da pesquisa estar ciente, que sua adesão como da pesquisa pode ocasionar alguns riscos, tais como:

Primeiro: Poderá ocorrer a quebra de sigilo das informações. Para diminuir os riscos de quebra de sigilo e/ou vazamento das informações, todos os instrumentos (entrevistas, diário de campo, narrativas e os documentos) e os TCLEs serão cuidadosamente arquivados. Após a análise das informações todos os instrumentos e materiais serão guardados por cinco (05) anos.

Segundo: Durante as entrevistas e/ou observações poderá ocorrer situações de desconforto e/ou constrangimento, pois, a temática a ser estudada pode, mesmo que momentânea, suscitar lembranças que provoca mal estar.

Caso você venha a sentir algo dentro dessa natureza, comunique a pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providencias, como por exemplo, diálogo entre pesquisadora e participante colaborador/a, visando decisões conjuntas. Além disso, assumo o compromisso de auxiliar os participantes colaboradores/as, em qualquer eventualidade originada pela pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir tanto para o entendimento científico, quanto para a análise dos problemas relacionados ao trabalho docente na escola, possibilitando, também, informações à formação de professores.

Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e da pesquisadora, também, constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas da pesquisadora e do participante da pesquisa.

Caso o participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com o pesquisador responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

BENEFÍCIOS: Este estudo poderá contribuir tanto para o entendimento científico, quanto para a análise dos problemas relacionados ao trabalho docente na escola, possibilitando, também, informações à formação de professores.

Eu, _____, portador da Cédula de identidade, Nº _____, declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo acima descrito.

ASS:

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade da pesquisadora, preservarão a identificação, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

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

Outras informações:

A qualquer momento os/as participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com O pesquisador.

Contatos:

Escola de Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Sul Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico – Cep 90690-200 – Porto Alegre – RS. LAPEX – sala: 210 - Fone: (51) 3308-5821

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – CEP/UFRGS

Av. Paulo Gama, 110 – Sala 317 – Prédio Anexo 1 da Reitoria Campus Centro

CEP: 90040 – 060 - Porto Alegre – RS Fone: (051) 33083738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – DOCENTES****INFORMAÇÕES GERAIS**

Entrevista N°:

Nome Docente:

Ano Conclusão Graduação: _____ Ano Conclusão Pós Graduação: _____

Tempo de Trabalho Docente: _____ Tempo de Trabalho RMEPA: _____

Tempo de Trabalho na Escola: _____ Regime de trabalho: _____

Data da Entrevista: ___/___/___

Horário Início: _____ Horário Término: _____

Local da Entrevista: _____ Tempo de Duração: _____

Questões para conversa:

1 Apresente-se e fale-me um pouco da tua carreira de professor na RMEPOA.

2 Qual a tua avaliação das atuais políticas públicas municipais para o campo da educação?

3 De que forma as políticas municipais interferem no seu trabalho docente?

4 O que você compreende por autonomia docente?

5 Considerando as políticas atuais, você considera que tem autonomia docente?

6 Como os discursos sobre responsabilização do professor pelo fracasso escolar interferem no seu cotidiano?

7 Como tu vê a atuação do sindicato na luta pro melhorias na educação? Participar de alguma forma? Por quê?

8 Esse espaço final é seu! Se quiseres comentar algo do qual não falamos. Ou, aprofundar algo do qual conversamos, ou, ainda, esclarecer alguma coisa. É um espaço aberto para falar o que quiser.

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

G: Bom, estamos iniciando a entrevista com a professora Amanda, hoje é dia 3 de janeiro de 2020, e agora são 16:03. Professora Amanda, boa tarde, tudo bem?

A: Boa tarde, tudo bem.

G: A primeira coisa que eu quero te perguntar, eu quero que tu falasse um pouquinho da tua trajetória como professora de educação física e a tua relação com a rede municipal de porto alegre.

A: tá. eu comecei nos ano 90 na rede municipal de Porto Alegre, como estagiária da prefeitura de Porto Alegre, nas praças de Porto Alegre. Então, eu fazia colônia de férias, trabalhei na praça da amizade ali no Partenon. Comecei ali, com 19 anos. Porque naquela época não exigia o quarto semestre. Eu entrei já desde o final do primeiro semestre e já estava estagiando. E ali começou a minha...o meu namoro com a rede, né. Então eu ia nos seminários nacionais, internacionais. E sempre tive um sonho, assim de: "um dia eu vou ser professora dessa rede". E foi o que exatamente eu coloquei na minha cabeça e foi o que aconteceu na minha trajetória. Dali, eu me formei em educação física na Esef IPA em 1994/2. Dali em diante eu prestei concurso pro município de Viamão, comecei a minha carreira em Viamão. Depois, então, no Estado, em outro concurso. E logo após o concurso de 94 que eu perdi, que eu estava formada e não fiz. Porque eu não sabia o que eu poderia fazer. Porque eu estava esperando o diploma, e no final não precisava ter esperado. Eu fiz daí o de 98. E em 2002 me chamaram, e estou na rede até hoje. Trabalhei em várias escolas. Trabalhei no "A" trabalhei no "CM", trabalhei aqui no Luiz Emílio, trabalhei...é, o maior tempo foi no "A" que foi o estágio probatório. Daí teve um tempo de nove anos que eu fiquei afastada, que eu fiquei permutada para o interior do estado.

G: Que época foi isso?

N: Foi de..terminou meu estágio probatório, que na época era dois anos. Eu fiquei de 2004..é 2004 terminou o estágio. 2006 eu fui pra lá, por motivos de trabalho da família, enfim. aí fiquei até 2009..não, eu fiquei 5 anos em Pelotas, em torno de 2011. Daí em 2011 eu fui pra...tinha um convênio da prefeitura de Porto Alegre com Pelotas, de prefeitura com prefeitura, porque as duas prefeituras eram do PT na época, fundaram um convênio e os professores podiam transitar, pra intercâmbio cultural, palestras, enfim. E inclusive permutas, se fosse o caso. Inclusive tem professores nossos até hoje lá. E aí eu, dali, terminou, findou meu prazo na prefeitura de Pelotas, porque o meu esposo foi transferido pra Venâncio Aires. Dali eu voltei, trabalhei três meses e meio no Chico Mendes e dali consegui uma permuta para o Estado. Que era na época, o Fogaça, se não me engano, o prefeito aqui, e o PT no governo. Então, o José Clóvis de Azevedo era o secretário de Educação, e eles faziam as permutas assim. Os professores também trocavam e eles que faziam tudo. Então, quando chegou em dois mil e...onze eu tava em Venâncio, então trabalhando no Estado, numa escola 40 horas. Dali eu voltei em 2015 pra rede, quando eu perdi minha permuta com o Estado. Quando o Sartori assumiu, ele acabou aniquilando com a minha vida particular. E até hoje eu to me recuperando disso, emocionalmente, financeiramente, enfim. Porque eu tinha casa, tudo, em Santa Cruz do Sul. Daí eu já tinha me mudado...a permuta como era na 6a CRE, eu já tinha saído de Venâncio e ido pra Santa Cruz. Comprei uma casinha...

G: e seguia trabalhando em Venâncio?

N: seguia trabalhando em Venâncio..eu comecei na zona rural um pouquinho e depois na zona urbana. Eu nunca tinha trabalhado na zona rural, foi muito legal a experiência. E depois

eu consegui tudo pra zona urbana. E depois, aí sim, eu mudei pra Santa Cruz, aí consegui, fiquei numa escola um tempo como supervisora. Depois fui trabalhar na biblioteca porque não tinha vaga pra minha área. E depois eu fui pra uma secretaria de escola no centro de Santa Cruz do Sul, numa escola de ensino médio, de ensino fundamental e médio. Dali, em 2015 eu perdi minha permuta pro Estado e voltei pra Porto Alegre. E em 2015 eu caí 20 horas no “C” e 20h no “A”, que é minha escola de origem. E nove anos depois que eu volto pra rede, qual foi minha surpresa, triste surpresa? De que a rede estava desmantelada, sem material, sucateada. Sem investimento no professor, no pedagógico, mal e porcamente no administrativo, né. A escola do “A”, por exemplo, com a rua toda esburacada, lugar fétido de se trabalhar. A gente saía do almoço...eu saía de manhã do “C”, chegava no “A” de tarde. Eu subia aquela lombada, deixava o carro num bequinho, pagava pra deixar num estacionamento e tinha que subir aquela lombada com o almoço ali no estômago, sentindo aquele cheiro. Hoje, eu fiquei sabendo, a escola já tá praticamente condenada a , deus o livre, a cair. Em função de todo aquele esgoto, de tudo aquilo mal feito. É uma escola que tinha um trabalho...que tem ainda, claro, um trabalho feito com muito amor pelos professores. Mas abandonado pelo Estado, no caso pela prefeitura de Porto Alegre. Virou uma ideia de Estado Mínimo. E as pessoas não conseguem mais dar conta de muitas coisas dentro da escola, porque afeta diretamente. Pra ti ter uma ideia, a escola era limpa, mais bonita, mais organizada. Eu cheguei a ponto de que, o próprio diretor da época, não vou citar o nome, as funcionárias da limpeza sentadas na sala dos professores com o celular na mão pra trabalhar ao invés de limpar a sala. E nós entrávamos e nos sentíamos muito invadidos no pedagógico, no falar pedagógico dentro das salas dos professores, no atuar pedagógico. Quando se está ali, na sala dos professores, tu também tá debatendo sobre um aluno, tá conversando sobre a vida de um aluno, tá prestando atenção naquele aluno num todo né. Porque a gente não avalia o aluno só na sala de aula, a gente avalia o aluno o tempo todo. Quando tá com a professora do soe, dentro da sala dos professores ou da sala dela. Então, não tinha esse espaço. E quando eu voltei, eu me deparei assim, com um sucateamento assim muito profundo. Era assim, do material físico ao pedagógico. Que é o cerne dos professores. Então, foi uma decepção tremenda. Aí o que que eu fiz? Quando eu vi que estouraram algumas greves naquela época, eu cheguei depois de uma greve e o diretor do “A” me fez recuperar aquela greve que eu não tinha nada que ver com aquilo ali, e não adiantou argumentou nenhum meu. Aí eu comecei a ver que a política tinha desmantelado mesmo a mentalidade, inclusive de alguns gestores professores que estavam em direções. E comecei a me apavorar mais ainda. E o que que eu fiz? “Eu tenho que sair dessa escola, não posso mais ficar aqui porque eu não sou dessa época, eu não sou mais desse mundo”. Eu me criei dentro da prefeitura de Porto Alegre com uma mentalidade que a gente tinha investimento, a gente tinha seminário internacional, nacional, todos os anos. A gente tinha várias formações no ano, a gente tinha horário maior de trabalho nas escolas, a gente tinha um planejamento extremamente organizado. E que hoje nós não temos mais. Foi tudo completamente destruído. Não tem outra palavra. Pra reconstruir vai se levar mais uns 30 anos e olhe lá, ou mais. Porque assim, é muito triste ver, professor Guilherme, o que foi feito. Eu to quase me aposentando, e eu..então a minha trajetória foi essa.

G: bacana, porque tu trouxe coisas de diferentes governos, né, tu entrou numa época que ainda era o PT, daí depois a gestão do Fogaça e o Fortunati, e aí eu vou aproveitar e vou pular pra uma outra pergunta, já pra emendar com isso. Que essas políticas municipais nesses diferentes governos que tu viveu, né, elas interferem no teu trabalho. E a gente tem uma gestão hoje que é mais ou menos estudar é esse recorte quando o Marchezan entra. E aí eu queria saber de ti, como tu avalia essas políticas a partir do governo do Marchezan, no trabalho das escolas, no teu trabalho. Como tu avalia essa gestão da SMED e da prefeitura, de 2017 pra cá?

N: Bom, 2016 eu vim cair aqui no Luiz Emílio, depois que eu saí do “A” e do “C”. Em 2016 nós tínhamos uma política do governo Melo, que era uma política que se mantinha ainda achatando salário, ainda nos atacando pedagogicamente e financeiramente. Tínhamos muitas coisas..nós mantínhamos ainda algumas coisas, mantínhamos. Mas, já estávamos perdendo, assim, perdas salariais. Quando entra em 2017, o governo Marchezan, entra uma política nefasta, fascista e devastadora, das mentalidades, do fazer pedagógico, do achatamento e do desagregamento da classe trabalhadora, da Atempa, do Simpa, de todos que nos representam, enfim, de todos os municipais. Então, ali, a gente começou a perder manutenção das escolas, do espaço físico de sala de aula. Veio só verbas federais mesmo, porque o que que ele investiu? O básico do básico e olhe lá, nos três primeiros anos. Nós estamos, agora, graças a Deus, no último ano dele. Porque a gente não vê a hora de se livrar, pra que a gente consiga reverter o quadro pra que se possa investir minimamente em formação pedagógica continuada. Porque o professor ele não sobrevive se ele não tiver investimento ferrenho em cima dele a vida inteira. A educação de um país, não é a toa que a Alemanha e outras potências do mundo tão bem, porque investem. A valorização do professor é básico para um país ter uma condição melhor e se chamar de desenvolvido. Então, o governo Marchezan terminou de destruir o pouco que ainda existia, que ainda sobrava dos governos de esquerda do PT.

G: É eu até mandei pra ti aquele questionário, que falava um pouco dessas mudanças ocorridas, a redução da CH de aula pra 4:00, o fim da HAFE, o fim das reuniões pedagógicas, aí a gente teve as mudanças no plano de carreira. Ultimamente a gente teve a questão das eleições pra diretores que foram..

N: Completamente atribuladas...

G: Agora a questão do recesso...como é que tu vê essas mudanças específicas assim no cotidiano da escola?

N: Isso desmantelou todo o trabalho. Porque um professor que não consegue nem se organizar pra descansar nas suas férias, como é que ele volta pra trabalhar? Cansado, desorganizado. A SMED não coloca nada organizado pra nós. Antigamente nós tínhamos tudo altamente organizado, quando seria o seminário, quando seria o recesso. As escolas tinham autonomia pedagógica de colocar seus calendários a serem votados. As coisas não eram negadas do jeito que são negadas e sem justificativa alguma. Isso é o que mais revolta os professores. Então, como que a gente vai trabalhar sem uma SMED que me parece que não sabe o que tá fazendo. Quando tira a reunião pedagógica da rotina escolar, quando muda essa rotina, e tira horário dos alunos pra isso, justificando que vai dar mais tempo em sala de aula do aluno com o professor, é uma balela, é um engodo, é uma enganação só. Então, a questão das eleições de diretores agora, que teve essa questão toda polêmica, que é mandaram um outro projeto de lei, pra fazer outro tipo de eleição, desrespeitando a autonomia da escola, das comunidades, em nome de um discurso, dizendo que vai dar mais autonomia pra comunidade. Ou seja, querem retirar o valor e o poder também que os professores tem. Porque o conhecimento tem um poder de fazer as transformações sociais, as mudanças, de colocar crítica na mentalidade dos alunos, e não de lavagem cerebral, como eles estão querendo fazer.

Então, tudo isso, da rotina, dos decretos todos, é uma política de decretos, não é uma política de construção coletiva, de uma cidade educadora, como a gente tinha antigamente da SMED, da questão cidadã. Não existe mais uma valorização do cidadão democrático. Isso se perdeu totalmente. Então, a gestão Marchezan, do que ainda restava, ele conseguiu destruir com tudo. Os professores estão ficando doentes, emocionalmente, estão aumentando os casos de depressão, de outros tipos de doença psicossomáticas. As pessoas não tem tempo mais pra se organizar, pra fazer uma atividade física, pra conseguir organizar a própria alimentação. Então, assim, as pessoas estão se desdobrando e isto está ocorrendo um desgaste. E isto

está sendo descontado aonde? Tá caindo aonde, tá respingando aonde? sempre no lado mais fraco, que é o aluno. Porque cai a qualidade do ensino com isso.

Então aí a gente vê que essa política realmente, me desculpe a palavra, mas o governo não pensa no pobre, na periferia, nas pessoas que podem ascender socialmente e que lá em cima vão atrapalhar esta elite podre que quer só comandar a massa de manobra. Porque o povo que pensa é um povo que não vai ser manobrado. “Ah mas pobre não precisa ter qualidade de ensino, não precisa ter uma merenda de qualidade”. A qualidade da merenda abaixou horrores quando eles tiraram aquele projeto que se tinha com os agricultores familiares das zona sul de Porto Alegre, por exemplo, que abastecia as escolas. Então, ali a alimentação já caiu a qualidade. Todo mundo sabe quando o aluno não se alimenta direito, quando não se dorme direito, quando se tem problemas sociais seríssimos não se rende tanto na vida, no estudo, no trabalho. Então, isso tudo prejudica os alunos.

G: Tu falaste bastante em autonomia, Um dos temas do meu trabalho é sobre a questão da autonomia docente frente às políticas neoliberais, né. Como é que tu entendes, que tu entendes por autonomia docente, né, o que tu entende por isso, e como é que tu entende que tu tem ou em que medida tu tem ou não tem autonomia pra trabalhar da forma como tu acha melhor, nesse contexto que a gente tá vivendo.

N: Autonomia docente, professor Guilherme, pra mim, é quando nós trabalhávamos na época dos anos 90 com o PT, quando nós lançávamos, eu professora, lançava um projeto de uma escolinha de vôlei, de um projeto de educação corporal através da linguagem, da poética, enfim, eu lançava um projeto, uma ideia. Eu lançava pra SMED, a SMED avaliava, viabilizava os recursos, e devolvia aquilo pra escola como um fruto a ser plantado para florescer. Uma semente pra florescer algo bom para aquela comunidade. E tudo era feito conforme o que a gente conseguia e estudando aquela comunidade. Porque cada comunidade precisava de algo diferente em cada escola. Então, a autonomia é nesse sentido, de dar. Nós tínhamos mais condições de florescer o pedagógico, de desenvolver a nossa paixão de ensinar a paixão de aprender, tudo aquilo que a gente viveu com a Esther Pillar Grossi nos anos 90, que hoje nós não temos mais. Então, a autonomia pra mim é nesse sentido que falta. Pra mim é isso, deixar com que o professor consiga pensar e criar o seu processo pedagógico dentro daquela sua comunidade. Porque as comunidades são específicas. Elas precisam de trabalhos específicos. E esse olhar se tinha antigamente, hoje em dia não se tem mais.

G: Falando agora um pouco da área específica da área da educação física, eu me lembro que quando eu vim aqui conversar contigo pra observar as aulas, tu tinha me dito que as tuas experiências anteriores era mais com alunos pequenos, né, e que, eu não lembro se eram as primeiras turmas ou, de certa forma tu tinha me dito que tu tava começando a se enturmar com os alunos maiores. E aí, eu lembro de algumas aulas que eu assisti tua que me chamou muito a atenção a forma como tu falava com os alunos e eles te escutavam. Eu via que tinha um respeito e tu conseguia estabelecer uma autoridade com eles, não um autoritarismo, no sentido deles te escutarem, de tu poder conversar com eles sobre temas, sobre política sobre a situação da escola, sobre a condição do ginásio, sobre as coisas que estavam acontecendo no país. Como é que foi pra ti essa mudança de uma educação física voltada para os pequenos e o que tu fazia lá com os pequenos e como é que tu vê essa educação física pros alunos mais adolescentes?

N: Quando naquele ano que tu chegou na escola, eu tava trabalhando já primeiro ano com o terceiro ciclo, que a outra professora já tinha se aposentado, a ângela. E aí eu tava assim, fazia muitos anos que eu não trabalhava com os adolescentes. Então eu tava meio “destreinada”, porque a gente fica muito tempo num ciclo e os pequenos é uma outra vibe, é uma outra, um outro olhar. Eles estão chegando, eles não tem rotina, eles não tem muita regra, eles não tem muito limite. E a gente vai colocando, vai estabelecendo aquilo pra eles, né. E muito recreativo, um olhar muito lúdico. então, eu exercia com os pequenos o meu lado

criança também. Claro que com os adolescentes também, mas com os pequenos eu me realiza mais por uma questão minha, muito pessoal pedagógica. De construção minha, do meu eu pedagógico. Agora, quando eu cheguei com os adolescentes, os adolescentes tem uma capacidade crítica muito grande, muito alta. E um senso de justiça mais alto ainda. Então, ali se eu não estabelecesse uma relação de igualdade mas de autoridade ao mesmo tempo, sabendo quem manda e quem.. não é um quem manda e quem obedece, no sentido militar da coisa. Mas no sentido da relação bilateral. A minha relação não é daqui pra lá, é de lá pra cá também. É uma via de mão dupla. Porque se eu trabalhar só com o meu lado, eu baixo um decreto como o sr. Marchezan faz e eu que mando e acabou o assunto. E aí eu não dialogo com os meus alunos, eles não tem ideias pra trazer? eles não podem um dia criar eles uma aula diferente? Porque que eu sempre tenho que trazer as ideias? Porque que eu não posso deixar meus alunos criarem? Isso é importantíssimo no processo crítico-pedagógico, né de aprendizagem dos nossos alunos. Então, eu estabelecia, tentava estabelecer com eles sempre uma relação de respeito, de regras, de limites, conhecimento e de organização de grupo, respeito mútuo, coletividade, cooperação, empatia. Então todos esses valores que a educação tem que trabalhar. Porque se a gente não trabalhar neste sentido, a gente não tá criando um ser humano pra mudar, pra fazer o melhor. É isso que eu acredito.

G: Tu fez um trabalho a partir do livro do Elenilton, que é a caixa de perguntas, ele veio aqui na escola, vocês mostraram um pouco o trabalho....

N: foi uma turma que tu não observou, a B13.

G: É, eu não observei, mas eu participei aquele dia da roda de conversa e tal. E como é que tu vê assim, esse momento de poder fazer um trabalho diferenciado no meio de tantas dificuldades. Como é que tu vê essa experiência como sendo algo pra organizar a educação de forma diferente, como é que tu vê a potencialidade desse trabalho?

n: EU vejo assim, que aqui no Luiz Emílio, quando eu entrei, é uma escola bem diferenciada. Aqui tem valores humanos altíssimos, não só como profissionais, mas como seres humanos mesmo. São pessoas que são extremamente empáticas, que estão sempre ligadas se você está precisando de alguma coisa, se você está bem, se você não tá bem. Sempre preocupados com o lado humano do professor. E isso já me deixou muito a vontade, porque eu cheguei aqui num momento muito fragilizado da minha vida. Vindo desmantelada por um governo Sartori lá do estado que acabou respingando na minha permuta da prefeitura e acabei chegando aqui. Então eu caí de paraquedas literalmente aqui. O Luiz Emílio sobrevive com uma coisa chamada basicamente de resistência. Se não fosse isso, nós estávamos fadados ao fracasso, já estaria todo mundo em depressão aqui dentro. Porque o resistir é o que faz nós existirmos ainda. Porque se não fosse aqui dentro, as pessoas que passaram por todos esses governos de vanguarda pedagógica, de esquerda, e que transformaram a educação de um jeito que não se consegue até nem fazer diferente. A gente não consegue naquele tempo que a gente transformou a prefeitura, essas sementes que ficaram plantadas, elas até hoje germinam. Por isso a importância da educação num país. Porque quando tu trabalha com uma política que ela vai criar frutos, tu consegue fazer com que os professores, os alunos, a própria comunidade, que já viu altas festas de natal aqui, e nossa comunidade não vê mais hoje, que sente falta, conseguem perceber a diferença dos governos, a própria comunidade. Esse trabalho da caixinha foi feito em parceria com esse professor, que é um professor idealista, altruísta, da rede, que é o Elenilton, e bateu muito bem quando chegou a ideia pra nós, que a professora D. trouxe, que era a nossa professora supervisora na época. Que agora será nossa diretora. E ela trouxe e eu acolhi aquilo. E levei para as minhas aulas. Nós fizemos um trabalho de utopia no início do ano, que a nossa antiga diretora, S. trouxe a ideia, nós emplacamos a ideia. E aí eu tive a ideia, porque eu não faço isso com minhas turmas todas? Mas acabou dando mais certo naquela turminha, a B13. Porque, com o atropelo da correria do dia a dia, eu acabei fazendo mais porque a professora referência me deu muito apoio. E

então é uma professora que eu tenho um carinho muito especial porque a gente criou uma parceria pedagógica muito grande e a gente conseguiu fazer, todos os dias que eu entrava nos dois períodos de educação física semanais, terça e quinta, e no final da minha aula eu fazia a caixinha. Quando eu tinha um período vago depois do dela, uma janela, eu ainda ficava lá. Nós ficávamos trabalhando com eles. E de uma pergunta já surgiu mil várias. Então, assim, o que se trabalhou com essa turma é algo muito rico. A vinda do professor, quando ele colocou pra eles como é que ele tinha trabalhado a caixinha, eles viram uma outra forma de trabalhar a caixinha também. Eles tiveram o contraponto da forma como nós trabalhávamos com a forma como ele colocou. Que era muito peculiar a pessoa dele. E foi linda a maneira como ele colocou pros alunos. Os alunos ficaram encantados, eu via o brilho nos olhos do pedagógico, tu entende? As sementes plantadas, o que eles vão fazer depois com essas ideias futuramente na vida deles eu não sei, mas com certeza algo farão. Porque a gente não esquece o que a gente aprende com os nossos professores. Eu como professora, não esqueço como eram meus professores de educação física. Como eram meus professores de português, de matemática. Então, a gente é exemplo pra eles, a gente tem que continuar fazendo isso sempre. E a gente só não perdeu isso, Guilherme, porque, como eu te disse, a gente vem desta construção. Nós estamos numa desconstrução surreal, eu diria. Porque a gente não consegue ver nesse governo nenhum tipo de organização pra que mais frutos floresçam mais tarde pra ter outros tipos de mentalidades sendo trabalhadas. Se perdeu muita coisa, muito triste.

G: E essa ideia de utopia, assim, como é que é foi esse projeto e como é que isso impactava no teu trabalho.

N: A utopia surgiu da ideia que a diretora teve a ideia do samba da utopia. Então, surgiu dali, num momento que a gente estava tendo um momento político no país muito duro, assim, que foi o golpe no governo Lula, governo Dilma. Porque foi na sequência do Lula pra Dilma né, a gente não pode esquecer isso. E houve uma demonização de um determinado partido político que foi o PT. E dali surgiram essas políticas de resistência por trás, as políticas sociais de resistência, com músicas, com jornais, com programas, né. E essa música tocou muito a nossa diretora. Porque a nossa ex-diretora é uma professora de pedagogia, oriunda da classe trabalhadora, negra, atuante na política local. Trabalhou em vários setores, na ATEMPA, no SIMPA, trabalhou no Conselho Municipal de Educação. Tem uma vasta cultura não só da sala de aula, mas do fazer pedagógico que é influenciado pela política. Então ela tinha uma visão muito boa do social, da escola, do papel da escola na sociedade, do nosso papel enquanto educadores. E ela nos passava muita coisa sobre isso. Então, a utopia veio pra tentar sair do atoleiro. Vamos pensar no que que a gente fazer pra não ficar afundado nisso que eles estão fazendo com nosso país. Aí a gente trabalhava desde o primeiro dia com música, né. “Que país é esse?” do Legião Urbana. Pra colocarmos nos ouvidos das crianças e depois questionar no primeiro dia de aula o que que significava aquela música, né. A gente entrou com várias instalações artísticas assim, conosco mesmo, nos nossos corpos, com quadros no rosto, né, representando algumas músicas. A gente trabalhou a questão da Marielle, né, a gente trabalhou várias questões sociais que estavam acontecendo. Para que os nossos alunos não ficassem alienados a tudo que estava acontecendo e conseguissem fazer o link do social com a escola. O quanto a política que nos governa nos prejudica. Ou nos ajuda. E aí nós fazíamos essas comparações com os outros governos. Então, a utopia de um mundo melhor, a utopia de uma escola melhor. A utopia de um aluno melhor, pra eles se enxergarem como alunos. Qual o ideal de aluno, qual o ideal de professor? Daí se questiona várias coisas né, com a orientação fazendo conselho com os alunos, colocando algumas coisas sobre os professores, o que eles gostavam o que eles não gostavam. Tipo um conselho participativo né. Então falavam pra dar voz e vez aos alunos, não é? Pra que eles pudessem estar pensando junto com a gente desta forma sonhadora, utópica, idealista, altruísta, né, de transformação duma sociedade para os ideais junto da classe trabalhadora não ser achatada com essa política elitista que a gente tem hoje.

G: Olha, eu não tenho mais nenhuma pergunta, eu acabei juntando algumas perguntas porque tu já foi complementando, então se tu quiseres complementar alguma coisa, falar mais alguma coisa, aí tu tem espaço

N: Eu gostaria de agradecer a escolha das minhas turmas pro trabalho, que tu fizeste Guilherme. Dizer que tu tiveste uma postura muito educada, muito responsável, como pesquisador, tu interagiste até em determinados momentos com os alunos, eles gostaram disso. Eles agradeceram tua postura, eles falavam depois disso, né. Foi uma postura muito humilde como pesquisador, uma postura muito centrada. Me acrescentou muito porque eu comecei a pensar em algumas coisas, né que a gente as vezes não para mais pra pensar. Quando entra um pesquisador, a gente lembra lá do tempo da gente na faculdade, né, como pesquisador, e dá um gás pra gente. A gente fica feliz em receber alguém que tá pensando a escola, né. E eu espero que tu leves boas energias, bons conhecimentos pra tua tese de doutorado, que tu a defenda lindamente, e que tu consigas, com essa tua tese, nos defender um pouco desses governos que nos assolaram tanto. Que a tua tese consiga transformar a academia e consiga transformar essa sociedade, com todo esse conhecimento que tu vais conseguir acumular. E muito obrigado.

G: Eu que agradeço.

Total da entrevista: 30:42

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO

Questionário- Mudanças na rotina escolar- RMEPOA

Este questionário é uma das etapas para obter informações da pesquisa de Doutorado intitulada "AUTONOMIA DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO NEOLIBERAL: Limites e possibilidades", que está sendo realizada pelo Doutorando Guilherme Bardemaker Bernardi, do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEFID/UFRGS.

O objetivo deste questionário é compreender a percepção dos e das docentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, sobre a influência (positiva ou negativa) das alterações da rotina escolar a partir de 2017 na organização do trabalho pedagógico, tanto individualmente quanto coletivamente.

O questionário é composto por perguntas objetivas obrigatórias e subjetivas, de caráter opcional.

Solicito, portanto, a sua contribuição no sentido de responder esse questionário, mesmo aos professores e professoras que não sejam da área da Educação Física. Por um compromisso ético, asseguro-lhe que todas as informações coletadas serão tratadas de forma sigilosa, anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será preservada, uma vez que usarei nomes fictícios para identificar os participantes. Essas informações serão utilizadas nesta pesquisa e divulgadas em eventos e/ou revistas científicas.

Consentimento para participar da pesquisa:

Entendo que, se você decidir responder o questionário, estará declarando que ficaram claros para você quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanente; que sua participação é isenta de despesas; e que, finalmente, concordou em participar da pesquisa.

O endereço de e-mail é solicitado apenas para que haja o retorno para você das respostas enviadas e não será utilizado de forma alguma para outros fins.

Consciente de como sua contribuição é importante, agradeço-lhe antecipadamente, considerando que a análise das informações, serão colocadas a sua disposição, assim que as considerações finais estejam concluídas.

Muito obrigado pela colaboração!

Prof. Guilherme Bardemaker Bernardi

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento pelo e-mail:
bernardi.esef@gmail.com

ATENÇÃO: ao final do Questionário, clique em "Enviar", pois somente assim sua colaboração será registrada pelo sistema!

1. Endereço de e-mail*

2. Nome: (Opcional)

3. Área de formação:*

Educação

Física

Outro: _____

4. Área de atuação atual: *

Educação Física

Outro: _____

5. Tempo como docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre *

0-3 anos

4 -7 anos

8-10 anos

11-15 anos

16-20 anos

Mais de 20 anos

6. Número de escolas municipais que trabalha atualmente *

1

2

3

7. Carga Horária atual na Rede Municipal *

- 20h
- 30h
- 40h
- 50h
- 60h

8. Como você avalia a gestão atual do Prefeito Nelson Marchezan Júnior? (2017-2020)

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima

9. Como você avalia a gestão atual da SMED? (2017-2020)

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima

10. Caso queira complementar, comente o porquê da sua avaliação sobre a atual gestão municipal e da SMED.

Considerando as diversas alterações ocorridas a partir de 2017 na rotina escolar, sinalize a sua percepção sobre a INFLUÊNCIA sobre o seu trabalho pedagógico a partir da sua implementação nas escolas da Rede Municipal.

11. Alteração da carga horária diária de 4:30 para 4:00 *

- Influência muito positiva
- Influência positiva
- Indiferente / sem influência
- Influência negativa
- Influência muito negativa

12 Fim da reunião pedagógica às quintas-feiras

- Influência muito positiva
- Influência positiva
- Indiferente / sem influência
- Influência negativa
- Influência muito negativa

13 Diminuição dos sábados letivos

- Influência muito positiva
- Influência positiva
- Indiferente / sem influência
- Influência negativa
- Influência muito negativa

14 Fim da Hora-atividade fora da escola

- Influência muito positiva
- Influência positiva
- Indiferente / sem influência
- Influência negativa
- Influência muito negativa

15 Fim das formações obrigatórias

- Influência muito positiva
- Influência positiva
- Indiferente / sem influência
- Influência negativa
- Influência muito negativa

13. Caso queira complementar, comente sobre de que forma as atuais mudanças influenciam na organização do seu trabalho pedagógico.
-
-

- 17 Você ouvir falar/soube da aprovação do PLCE (Projeto de Lei Complementar do Executivo), que alterou o estatuto dos servidores municipais de Porto Alegre?

SIM

NÃO

- 18 Qual a sua percepção sobre o impacto na carreira de servidor municipal a partir das mudanças no estatuto dos servidores municipais com a aprovação do PLCE 02/2019

As mudanças foram muito positivas

As mudanças foram posiitivas

As mudanças são indiferentes

As mudanças foram negativas

As mudanças foram muito negativas

- 19 Você considera que a alteração na carreira municipal, a partir da aprovação do PLCE 02/2019 tem alguma influência no seu trabalho pedagógico?*

Sim

Não

- 20 Qual o grau de influência da reestruturação da carreira municipal (PLCE 02/2019) no seu trabalho pedagógico?*

Muitopositiva

Positiva

Negativa

Muito Negativa

14. Caso queira complementar, comente qual a sua opinião sobre a aprovação do PLCE 02/2019 e qual o impacto (se houver) no seu trabalho docente.

La Función del arte/1

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.

Viajaron al sur.

Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor,

que el niño quedó mudo de hermosura.

Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:

- ¡Ayúdame a mirar!

(Eduardo Galeano, El Libro de Los Abrazos)