

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

Tatiana Camargo Wolff

**NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TRABALHO
DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE/RS**

PORTO ALEGRE

2020

Tatiana Camargo Wolff

**NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TRABALHO
DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE/RS**

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

Orientador:
Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

**PORTO ALEGRE
2020**

CIP - Catalogação na Publicação

Wolff, Tatiana Camargo
Narrativas de Professores e Professoras de Educação Física Acerca das Implicações das Políticas Educacionais no Trabalho Docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS / Tatiana Camargo Wolff. -- 2020.
164 f.
Orientador: Elisandro Schultz Wittizorecki.

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

1. Trabalho Docente. 2. Trabalho Docente em Educação Física. 3. Políticas Educacionais. 4. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. I. Wittizorecki, Elisandro Schultz, orient. II. Título.

Tatiana Camargo Wolff

Narrativas de professores e professoras de Educação Física acerca das implicações das políticas educacionais no trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS

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

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

Conceito Final:

Aprovado em 30 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vicente Molina Neto – PPGCMH–UFRGS

Prof. Dr. Rodrigo Alberto Lopes – FEEVALE

Prof. Dr^a Clarice Salete Traversini – PPGEDU – UFRGS

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

A todos os professores e professoras
que estiveram presentes na minha formação.

Aos meus pais, Jaira e João.

À minha avó, Jalusa (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Um processo de teorização raramente é individual. Sendo assim, é muito importante apresentar alguns reconhecimentos: agradeço à minha família pelo amor e carinho. À minha mãe, que certa vez lamentou por não ter me proporcionado uma escolarização “melhor”, pensando sobre outras oportunidades que eu teria se tivesse estudado em uma escola privada. A mim foram proporcionadas as melhores educação e escolarização possíveis! Conviver com os meus pais e estudar em uma escola pública estadual tornaram-me quem eu sou hoje: uma mulher que acredita em uma sociedade mais justa e que luta diariamente pela educação pública, gratuita e de qualidade.

Agradeço também a todos e todas que me antecederam, que lutaram e me garantiram este espaço de estudo e de fala. Tenho consciência, e é importante salientar, de que muitas mulheres e muitos (as) negros (as) não tiveram e talvez nunca tenham esta mesma oportunidade. É uma grande responsabilidade ter caminhado até aqui, pois quando uma mulher negra ocupa espaços que antes lhe eram negados, ela carrega consigo toda sua ancestralidade. Nas palavras de Angela Davis, “quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”.

Agradeço, com muito afeto, aos companheiros desta aventura intelectual: Maurício R. e amigos Carlos A., Jéssica F., Patrick G., Amanda D., Mariana B., Rosselle A., Débora R., Paola A., Ana Lúcia M., Letícia G., Cassiane A., Amanda S. e Carolina R.; pessoas que acompanharam de forma atenta e carinhosa esse processo.

Também agradeço aos colegas da Equipe Diretiva Emef Prof^a Judith Macedo de Araújo, por toda compreensão e apoio; aos colaboradores e demais docentes das duas escolas participantes deste estudo, pela acolhida, confiança e por apostaram nesta pesquisa como uma opção para dialogar sobre o trabalho docente em EF no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

Finalmente, sou grata ao meu orientador, Prof^o Elisandro, e aos demais colegas do grupo de pesquisa F3PEfice por toda camaradagem intelectual, e a todos os professores e professoras que estiveram comigo, em especial à Prof^a Vera Brauner (PUCRS), que me acompanhou durante a trajetória na graduação. Sem todas estas pessoas seria muito mais difícil ter chegado até aqui.

Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...Eu passarinho!

Mario Quintana

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. **NATUREZA DO ESTUDO:** Dissertação de mestrado
2. **INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
DEPARTAMENTO: Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança
3. **PROGRAMA:** Ciências do Movimento Humano
4. **TEMA DA PESQUISA:** Trabalho docente em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.
5. **TÍTULO DA PESQUISA:** Narrativas de professores e professoras de Educação Física acerca das implicações das políticas educacionais no trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.
6. **PROBLEMA DE PESQUISA:** Como professores e professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS compreendem o trabalho docente diante das políticas educacionais implementadas a partir de 2017?
7. **OBJETIVOS:**
OBJETIVO GERAL: Compreender quais são os impactos das políticas educacionais implementadas a partir de 2017 no trabalho docente em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
 - A) Descrever narrativas biográficas de docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS;
 - B) Descrever os desdobramentos da implementação de políticas educativas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS pós 2017;
 - C) Compreender como as políticas educacionais municipais implementadas a partir do ano de 2017 afetaram os docentes.
8. **METODOLOGIA:** Pesquisa Narrativa

RESUMO

O presente estudo está inserido na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa tomou como questão investigativa a seguinte pergunta: **como professores e professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS compreendem o trabalho docente diante das políticas educacionais implementadas a partir de 2017?** Para isso se realizou um estudo ancorado na pesquisa qualitativa por meio de uma Pesquisa Narrativa. O trabalho de campo foi realizado em duas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, e os colaboradores foram quatro docentes de Educação Física dessas instituições. Nesta pesquisa a partir das narrativas e experiências acompanhadas foi possível analisar que os colaboradores e as colaboradoras dessa investigação: **a)** identificam que as políticas implementadas pela Gestão Municipal 2017-2020 sofrem influência direta dos pressupostos neoliberais de organização da sociedade; **b)** interpretam que as alterações propostas pela nova rotina modificaram a organização escolar e, conseqüentemente, o trabalho docente em Educação Física na Rede; **c)** narram que durante a Gestão Municipal 2017-2020 ampliou-se o descaso com a estrutura física e material das escolas; **d)** compreendem que, tendo em vista a escassez de espaços de formação e a retirada do espaço de reunião pedagógica semanal, os docentes da Rede foram pedagogicamente prejudicados; **e)** indicam que as alterações no plano de carreira dos servidores do Município ocasionaram perda de condições de trabalho e de direitos, impactando financeira e emocionalmente; **f)** narram que a Gestão 2017-2020 não esteve disponível para construir a Rede juntamente com as comunidades escolares; **g)** sustentam que durante a experiência da crise pandêmica, a Gestão 2017-2020 manteve certa negação do diálogo entre a Secretaria Municipal de Educação e os sujeitos das escolas, recorrendo as forças empresariais da cidade para pensar demandas pedagógicas e não conseguiu dar conta do atendimento às demandas sociais das comunidades escolares.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Trabalho Docente em Educação Física. Políticas Educacionais. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

RESUMEN

El presente estudio forma parte de la línea de investigación Formación de Profesores y su Práctica Pedagógica, del Programa de Posgrado en Ciencias del Movimiento Humano de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. La investigación tomó como pregunta de investigación la siguiente cuestión: ¿cómo docentes de Educación Física de la Red Municipal de Docencia de Porto Alegre/RS entienden su trabajo docente en vista de las políticas educativas implementadas desde 2017? Para ello, se realizó un estudio anclado en la investigación cualitativa a través de una Investigación Narrativa. El trabajo de campo se realizó en dos escuelas de la Red Municipal de Educación en la ciudad de Porto Alegre, en el estado de Rio Grande do Sul, y los colaboradores han sido cuatro profesores de Educación Física de estas instituciones. En esta investigación, a partir de las narrativas y experiencias seguidas, fue posible analizar que los colaboradores de esta investigación: **a)** identifican que las políticas implementadas por la Gestión Municipal 2017-2020 están directamente influenciadas por los supuestos neoliberales de la organización de la sociedad; **b)** interpretan que los cambios propuestos por la nueva rutina cambiaron la organización escolar y, en consecuencia, el trabajo docente en Educación Física en la Red; **c)** narran que durante la Gestión Municipal 2017-2020 se amplió el descuido con la estructura física y material de las escuelas; **d)** entienden que, ante la escasez de espacios de formación y el retiro del espacio de encuentro pedagógico semanal, los docentes de la Red se reconocen perjudicados pedagógicamente; **e)** indican que cambios en el plan de carrera de los empleados de la Municipalidad provocaron pérdida de condiciones y derechos laborales, impactando económica y emocionalmente; **f)** narran que la Gestión 2017-2020 no estuvo disponible para construir la Red junto con las comunidades escolares; **g)** sustentan que durante la experiencia de la crisis pandémica, la Gestión 2017-2020 mantuvo una cierta negación al diálogo entre la Secretaria Municipal de Educación y los sujetos escolares, recurriendo a las fuerzas empresariales de la ciudad para pensar las demandas pedagógicas y no ha sido capaz de hacer frente a las demandas sociales de las comunidades escolares.

Palabras-clave: Trabajo Docente. Trabajo Docente en Educación Física. Políticas educacionales. Red Municipal de Educación de Porto Alegre.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil das mães e pais que responderam a Pesquisa Educação na Pandemia da COVID-19.....	134
---	-----

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Nova Rotina Escolar: Versão da SMEDPOA.....	98
Imagem 2 – Nova Rotina Escolar: Versão dos Docentes da Rede	99
Imagem 3 – Tempo em sala de aula: versão da SMEDPOA.....	99
Imagem 4 – Tempo em sala de aula: versão dos Docentes da Rede	100
Imagem 5 – Foto do Portão Lateral da Câmara Municipal de Porto Alegre, 25 de março de 2020	110
Imagem 6 – Foto da porta da sala dos professores de uma escola da RMEPOA...	148

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Mapa reduzido de Porto Alegre/RS	81
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e Dissertações F3p-efice que trataram do trabalho docente em EF na RMEPOA.....	33
Quadro 2 – Busca em periódicos nacionais	43
Quadro 3 – Períodos por componente curricular nos anos finais do EF na RMEPOA	58
Quadro 4 – Gestão da prefeitura dos últimos 20 anos	60
Quadro 5 – Organização do trabalho de campo.....	71
Quadro 6 – Apresentação das escolas.....	72
Quadro 7 – Perfil de colaboradores e colaboradoras	73
Quadro 8 – Perdas que Ocorreram Após as Alterações no Plano de Carreira dos Servidores	111
Quadro 9 – Principais Mudanças Propostas pelo PL 020/2019	114
Quadro 10 – Comparativo entre Algumas das Regras da Lei Nº 7365 e da Lei Nº 12.659	116
Quadro 11 – Informações prévias Pesquisa Educação na Pandemia da COVID-19	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxas de infecção e morte por Coronavírus.....	128
Tabela 2 – Dados sobre abalo emocional entre crianças e jovens	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATEMPA	– Associação dos Trabalhadores em Educação
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	– Coronavírus
CPERS	– Sindicato - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
DMAE	– Departamento Municipal de Água e Esgotos
EF	– Educação Física
ECEBS	– Escolas Comunitárias de Educação Básica
ECEIS	– Escolas Comunitárias de Educação Infantil
EMEF	– Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFs	– Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEI	– Escolas Municipais de Educação Infantil
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
ESEFID/UFRGS	– Escola de EF, fisioterapia e dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
F3P-EFICE	– Grupo de Estudos que trabalha na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica em EF e Ciências do Esporte
HADE	– Hora atividade dentro da escola
HAFE	– Hora atividade da fora escola
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PIBID	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	– Projeto de Lei
PMPA	– Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS
PPGCMH	– Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
PROUNI	– Programa Universidade para Todos
REERS	– Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul
RMEPOA	– Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SMEDPOA	– Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

SMEPOA	– Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre
SIMPA	– Sindicato dos Municipários de Porto Alegre
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNE	– União Nacional dos Estudantes
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UFF	– Universidade Federal Fluminense
UNB	– Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS E O INTERESSE DE PESQUISA....	19
1.1	OBJETIVO GERAL	28
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
2	REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA	32
2.1	REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES F3P-EFICE.....	32
2.2	ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA REVISÃO DE PERIÓDICOS PUBLICADOS ENTRE 2013 E 2016.....	42
2.2.1	A Formação de Professores e o Trabalho Docente de Professores Iniciais	44
2.2.2	A Contextualização, a Organização das Escolas e os Elementos que Atravessam o Trabalho Docente em EF	46
2.2.3	A Precarização do Trabalho Docente em EF.....	48
2.2.4	Reflexões Acerca da Permanência/ Desistência da Carreira Docente e o Interesse por Pesquisar o Contexto de Trabalho de Professores.....	50
3	O TRABALHO DOCENTE E TRABALHO DOCENTE EM EF: (RE)VISITANDO A TEMÁTICA.....	53
4	A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE/RS: UM BREVE HISTÓRICO.....	60
5	DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	65
5.1	A OPÇÃO PELA PESQUISA NARRATIVA.....	65
5.1.1	O Trabalho de Campo.....	70
5.1.2	Caracterização do Campo de Estudo.....	71
5.1.3	Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	72
5.1.4	Instrumentos de Produção de Informações	74

5.2	CUIDADOS ÉTICOS E DE VALIDEZ INTERPRETATIVA DA PESQUISA QUALITATIVA.....	75
6	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	76
6.1	IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS: UM OLHAR A PARTIR DE VIDAS DOCENTES.....	76
6.1.1	A Professora Coruja.....	77
6.1.2	O Professor Quero-Quero.....	78
6.1.3	A Professora Tesourinha.....	79
6.1.4	O Professor Gavião Carijó.....	80
6.1.5	Experiências dos Sujeitos da Pesquisa nos Contextos de Trabalho.....	81
6.1.6	Experiências na Militância.....	91
6.1.7	O Exercício do Narrar a Docência.....	94
6.2	A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS: UM OLHAR PARA A TEXTUALIDADE E PARA AS MUDANÇAS NO TRABALHO DOCENTE NA RMEPOA.....	97
6.2.1	A Implementação da Nova Rotina Escolar.....	97
6.2.2	Descaso com a Estrutura Física e Material das Escolas.....	102
6.2.3	Escassez de Espaços de Formação e a Retirada do Espaço de Reunião Pedagógica Semanal.....	104
6.2.4	Impasses Acerca da Retirada da Hora de Planejamento Fora da Escola (HAFE).....	106
6.2.5	As Alterações no Plano de Carreira dos Servidores do Município.....	109
6.2.6	As Eleições de Diretores 2019: Mudança das Regras Durante o Jogo..	112
6.2.7	O Recesso (In) Desejado.....	117
6.2.8	O Processo de Retirada do Difícil Acesso de Parte das Escolas da RMEPOA.....	119
6.3	A INVASÃO NEOLIBERAL NA RMEPOA: COMPREENSÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS PÓS 2017.....	121
6.3.1	Neoliberalismo na Educação.....	123

7	A EXPERIÊNCIA DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS.....	128
7.1	A EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA DA CRISE PANDÊMICA.....	132
7.1.1	A RMEPOA e a Experiência da Crise Pandêmica.....	137
8	CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS: A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO CRÍTICA E DA CONSCIÊNCIA DO INACABADO.....	143
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisadora à Secretaria Municipal e Educação de Porto Alegre	156
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Institucional.....	157
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	158
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista	160
	APÊNDICE E – Protocolo de Validação da entrevista semiestruturada.....	162
	APÊNDICE F – Roteiro das observações.....	163

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS E O INTERESSE DE PESQUISA

Não podemos ficar observando tudo ao lado, de maneira neutra e indiferente, das lutas nas quais o futuro da humanidade está em jogo. (APPLE, 2011, p.75).

Para abordar a temática do trabalho docente, me sinto levada a anteriormente refletir sobre a minha infância, a minha adolescência e sobre quais foram os sentimentos e os motivos que me fizeram caminhar para docência. Assumo, desde já, minha posição de mulher, negra, professora e pesquisadora, ciente do meu inacabamento enquanto humana e que tem, assim como parte do coletivo social que estou inserida, sentido os processos que buscam cercear a existência e reafirmar certos modos de ser e existir. Apresentarei, a seguir, um exercício narrativo dos meus percursos acadêmico e de vida.

Durante a minha formação na educação básica, que compreendo como fragilizada, vivenciei na posição de estudante a falta de professores e de recursos na escola pública estadual. Concluí, em dezembro de 2007, o ensino médio, em uma escola localizada na cidade de Viamão/RS. Da infância e da adolescência na escola, recordo com alegria das atividades culturais e de iniciação científica (torneios, feiras do livro, feiras de ciências, festas juninas), dos trabalhos em grupo e das atividades diferenciadas propostas em algumas aulas. Desta mesma época, ficou também a lembrança da dedicação e do amor, mas também do esgotamento que muitos professores apresentavam. Eu amava estar na escola! E acredito que todas estas experiências se tornaram motivações para que eu tivesse interesse em ser professora.

O educador Paulo Freire (2014) afirma que foi um menino cheio de "anúncios docentes", ao recordar o quanto era curioso. Acredito que sempre estive atenta ao cenário escolar e que, de certa forma, também percebi ao longo do ensino médio alguns "anúncios docentes", como as reflexões que eu fazia sobre os vínculos docentes/docentes, docentes/estudantes/famílias; havia um interesse pela escola e por sua relação com a sociedade. Evocar Paulo Freire, neste estudo, vai ao encontro de também reconhecer a figura deste autor na elaboração de teorias que questionam a realidade concreta, sobretudo na relação que há entre os oprimidos e opressores. O cerne dos seus estudos está vinculado à busca pela educação libertária, onde os sujeitos se fazem livres das situações que lhes retiram a alegria de viver (FREIRE, 2015). No período temporal que este estudo se insere, os ataques a Paulo Freire são

notoriamente realizados por determinados grupos sociais, sobretudo por aqueles que, nos últimos anos, ganharam força no cenário político brasileiro. Os ataques sofridos por Paulo Freire na atualidade também estão na mesma ordem dos ataques que professores e as instituições públicas de ensino vêm sofrendo, de forma a atender os interesses hegemônicos conservadores e capitalistas. Em sentido convergente, este capítulo inicia com fragmentos da obra de Michael Apple, pois a partir desta noção de impossibilidade de neutralidade frente às situações que atravessam o trabalho em educação me sinto inspirada a refletir sobre minhas possibilidades de intervenção e luta pela educação pública e de qualidade e por uma sociedade mais justa.

Em agosto de 2008, iniciei a graduação em Educação Física (EF), em uma universidade privada, localizada na cidade de Porto Alegre/RS. A alegria por estar na graduação e as dificuldades para efetuar os pagamentos das mensalidades eram proporcionais. Porém, motivada pelos tais “anúncios docentes”, optei por iniciar os estudos da maneira que fosse possível para aquele momento. Consegui me manter na universidade por quatro semestres, com auxílio de um programa de financiamento estudantil. Recordo que não me sentia capaz de passar no vestibular da Universidade Federal, pelo entendimento de que havia passado por uma Educação básica fragilizada, como mencionado anteriormente. Ao final do segundo ano de estudos, meus pais e eu concluímos que mesmo com o financiamento não conseguiríamos mais manter este investimento nos estudos e tranquei a matrícula da faculdade. Nas palavras de Emicida¹: “a vida sem amaciante!”. A partir do trancamento desta matrícula, estive por alguns meses direcionando meus estudos para provas e exames, centrada na tentativa de ingressar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ou de conseguir uma nota considerável no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)², que me proporcionasse a possibilidade de garantir uma bolsa de estudos pelo Programa Universidade para todos (PROUNI)³.

¹Leandro Roque de Oliveira, nascido em São Paulo, em 17 de agosto de 1985, conhecido pelo nome artístico *Emicida*, é um rapper, cantor e compositor. Em suas letras trata de temáticas como o racismo, a pobreza urbana, o desemprego e a vida nas favelas brasileiras. Disponível em: <http://www.emicida.com.br/>. Acesso em: 10 maio 2019.

²ENEM-O Exame Nacional do Ensino Médio é uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, e foi criada em 1998. Ela é utilizada para avaliar a qualidade do ensino médio no país. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2019.

³PROUNI- O Programa Universidade para Todos é um programa do Governo Federal do Brasil criado com o objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Ele foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. 30 abr. 2019.

Após este tempo de estudo para as provas, em março de 2011 ingressei na UFRGS, no Curso de Dança, minha segunda opção de curso. O entusiasmo era grande, mas foi diminuído pela dificuldade que tive para me integrar àquele grupo de pessoas e me inserir naquele espaço. Frequentar as disciplinas diurnas e manter o um horário de trabalho eram tarefas complexas. Ser tratada, em muitos momentos, como a única pessoa da turma que não tinha um domínio técnico em algum dos estilos coreográficos foi algo bastante difícil. Durante este semestre refleti e tentei compreender algumas situações e falas que me deixavam angustiada, como a que ocorreu em uma das aulas da cadeira de dança clássica, quando não consegui executar um dos movimentos solicitados e a docente expressou o seguinte comentário: “tu não tens flexibilidade alguma, parece que é toda pregadinha”.

Pensando a partir da lógica de Bourdieu (1996) o que eu senti mediante estas experiências se materializa como uma violência simbólica⁴. No campo acadêmico estas violências também foram descritas na obra de bell hooks⁵ (2017) que apresenta suas frustrações enquanto estudante universitária nos Estados Unidos e destaca que há uma corrente oculta de tensão que afeta nossa experiência de aprendizagem; e em Carneiro (2005) que a partir do conceito de epistemicídio⁶ e dos questionamentos sobre os diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento. Para esta autora, há certo rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima ocasionados pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. É possível relacionar o que vivi no período em que estive no curso de dança ao exposto nestes conceitos, observadas as relações de raça, classe e de poder que se apresentaram neste período de convívio.

⁴Bourdieu apresentou conceito de *Violência Simbólica*, que pode ser compreendida como uma violência suave, invisível às suas próprias vítimas e que é praticada por uma pessoa ou por grupo de pessoas, que expressam autoridade, que têm a crença do seu poder e têm incorporado um poder simbólico. (BOURDIEU, 1996).

⁵Glória Jean Watkins, é uma autora que se coloca sob pseudônimo bell hooks, posiciona-se indicando que ao escrever seu nome com as iniciais em letras minúsculas pretende dar enfoque ao conteúdo de sua escrita e não à sua pessoa. bell hooks apresenta suas experiências na condição de estudante universitária nos Estados Unidos e aponta que grande parte de seus professores não dispunham de habilidades básicas de comunicação e frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a da dominação e o exercício injusto do poder. (HOOKS, 2017).

⁶A filósofa Sueli Carneiro, que publicou sua tese de doutorado em 2005 pela Universidade de São Paulo (USP), descreve a partir deste estudo o conceito de epistemicídio: “pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio”. (CARNEIRO, 2005).

Encerrei minha experiência no curso de Dança ao final do primeiro semestre na faculdade. A partir das minhas notas nas provas do ENEM, conquistei a oportunidade de ingressar como bolsista do PROUNI na mesma universidade privada onde eu estudava anteriormente. Por conta do vivenciado no semestre em que cursei dança e por entender que a EF era minha primeira opção de curso, aceitei a bolsa de estudos e retornei à formação em EF, em março de 2012. Nesta etapa tive experiências bastante significativas para a minha formação. Destaco o período de estágio, na agora extinta⁷, Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre (SMEPOA), entre novembro de 2012 e agosto de 2013, e a participação como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre agosto de 2012 e agosto de 2013. Estas experiências me proporcionaram vivências e reflexões que são relevantes para minha prática docente.

Em agosto de 2013, concluí a graduação em EF, Licenciatura. Iniciei a busca por um local onde pudesse desenvolver o trabalho docente e após prestar provas de concursos públicos, fui nomeada como professora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA) e na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, respectivamente em abril e em maio de 2014. Sustentei meu desejo pelo trabalho docente, mas aos poucos me frustrei, principalmente com questões relacionadas à gestão e às políticas de governo. Destaco fatores como a burocratização do ensino, a diminuição do tempo para reuniões pedagógicas e demais questões relativas à proletarização do trabalho docente. Esses fenômenos produzem efeitos indesejáveis ao trabalho em educação, são contrários a uma educação libertadora e interferem diretamente na rotina das escolas e no meu trabalho como professora.

Em março de 2018, exonerei-me do cargo de professora assumido na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Aponto como motivo principal para esta decisão a sequência de meses de parcelamentos de salários, que ocasionavam também a fragmentação das minhas esperanças. A cada mês de salário atrasado e parcelado se ampliava a angústia entre os docentes. Diversas vezes escutei narrativas sobre o endividamento e a desorganização da vida de trabalhadores e trabalhadoras. Entendo que na medida em que ocorrem as perdas de condições de trabalho e de direitos dos trabalhadores em educação amplia-se a complexidade de

⁷A Secretaria foi extinta em 12/07/2017, durante a Gestão do Prefeito Nelson Marchezan Jr. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/9sulbrasileirocbce/9sulbrasileirocbce/paper/viewFile/11036/5691>. Acesso em: 24 jun. 2019.

permanecer como docente neste contexto. No período em que estive professora na Rede Estadual participei de greves junto aos demais servidores, mas compreendi que existiam poucas possibilidades de diálogo entre a categoria dos funcionários públicos e o Governo. As greves eram organizadas pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS-Sindicato), que representa professores e funcionários de escola da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Em agosto de 2020, o salário dos funcionários do Estado do Rio Grande do Sul foi parcelado e/ou atrasado pelo 57º mês consecutivo.

Sigo meu trabalho na RMEPOA. Desde o meu ingresso como docente nesta Rede, nós, servidores municipais, enfrentamos “batalhas” para exigir os nossos direitos e melhores condições de trabalho. Neste contexto, os movimentos de luta por direitos e melhores condições de trabalho são coordenados pelo Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (SIMPA) e pela Associação dos Trabalhadores em Educação (ATEMPA), a partir das demandas de trabalhadores e trabalhadoras, que são apresentadas e discutidas em assembleias.

No ano de 2016 iniciaram os parcelamentos de salários na RMEPOA. Nos últimos meses da gestão do Prefeito José Fortunati⁸ o 13º salário dos servidores, que deveria ter sido pago em dezembro de 2016, foi pago em três vezes, ao longo do ano de 2017. Entre dezembro de 2017 e junho de 2018, gestão do prefeito Nelson Marchezan Jr⁹, o funcionalismo municipal teve seu salário parcelado todos os meses, incluindo o 13º salário, cujo pagamento foi parcelado em dez vezes. Nelson Marchezan Jr. é o primeiro prefeito a parcelar os rendimentos mensais do funcionalismo da Capital e mantém os servidores sem reajuste desde o início de sua gestão na Prefeitura de Porto Alegre/RS. Ações como o parcelamento de salários, perda do espaço de reuniões pedagógicas semanais¹⁰ violam os direitos dos trabalhadores e precarizam as condições de trabalho impossibilitando a realização de ações pedagógicas significativas e interferindo no investimento pedagógico dos docentes.

⁸Na época em que governou a cidade de Porto Alegre José Fortunatti era filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT).

⁹Nelson Marchezan Jr, atual Prefeito de Porto Alegre, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

¹⁰ Com início da nova rotina escolar, implementada em fevereiro de 2017, os docentes da RMEPOA deixaram de ter o espaço de reunião de planejamento semanal. Estes momentos eram denominados reuniões pedagógicas, uma conquista do Projeto Escola Cidadã, perduravam desde 1995 e aconteciam, geralmente, nas quintas-feiras em todas as escolas de ensino fundamental da Rede.

A conjuntura do momento em que esta pesquisa é realizada conta com crenças em crises de ordem econômica e política e com a implementação intensa de políticas neoliberais e conservadoras neste mesmo cenário. O contexto político nacional dos últimos anos foi marcado pelas mobilizações massivas que ocorreram no ano de 2013, inicialmente protagonizadas por grupos da esquerda. Para Fernandes (2019) com o andamento destes atos ocorreu uma justaposição destas mobilizações e a divisão dos sujeitos.

O resultado foi um sujeito político dividido entre a ideia de povo como uma versão rígida da nação, o que apaga relações antagônicas complexas (e desconfortáveis), a fim de se opor a um mal geral corporificado em muitas coisas e fatores: o Estado, o fiasco da política representativa, a corrupção e o PT, o que resulta em um fenômeno antiesquerda generalizado. (FERNANDES, 2019, p. 93)

Os encaminhamentos políticos de culminância que aconteceram na sequência das manifestações de 2013 são o golpe parlamentar de 2016 e as eleições de 2018, quando Jair Messias Bolsonaro¹¹ foi eleito presidente do Brasil, representando um movimento de ampliação do posicionamento político das massas pela extrema direita, promovendo um avanço mais intenso do neoliberalismo e do conservadorismo. Para Fernandes (2019) a fragmentação da esquerda brasileira contribui para a crise de autoridade (ou crise hegemônica) que nos encontramos e nessa conjuntura o ódio se tornou o afeto predominante.

Nesse sentido, as ideias e propostas de governo se convergem em projetos que poderão implementados na sociedade. Alguns exemplos destes projetos são os encaminhamentos de Bolsonaro, como a assinatura de um projeto que regulamenta a Educação domiciliar¹², em abril de 2019. Ações como esta podem ser observadas através de diferentes lentes, porém, sob a ótica de uma professora da rede pública, entendo que escola é o local onde devem ser privilegiadas as elaborações coletivas do conhecimento, a (re)invenção dos saberes e a construção das relações sociais. Porém, encontramos esta instituição carente de investimentos e pré-disposta à retirada dos sujeitos destes espaços. A escola pública acaba sendo um espaço onde

¹¹Jair Messias Bolsonaro, atual Presidente do Brasil. Quando eleito era filiado ao Partido Social Liberal (PSL).

¹²Educação Domiciliar – informações no site. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=75061>. Acesso em: 22 abr. 2019, Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/escola-em-casa-pl-de-bolsonaro-prejudica-qualidade-do-ensino-f364>. Acesso em: 24 maio 2019.

as ações de governo impactam de forma direta e como consequência, o trabalho docente também acaba atravessado pelas políticas propostas.

Interpreto que os indivíduos se encontram diante de visões distorcidas, antagônicas e disputando concepções de mundo, de vida, de sociedade, sobre o trabalho docente e sobre o ensino público de um modo geral. Há um retrocesso no que vinham galgando a Educação e a sociedade brasileira em prol da diversidade cultural, étnica e de organização dos conhecimentos. Para Laval (2019) a educação pública também é um campo de forças, um confronto de grupos e interesses, uma luta constante de lógicas e representações, por envolver o sentido da vida pessoal e coletiva, unir passado e futuro e misturar gerações. Para este autor, estas relações de força não são nem inerentes nem inevitáveis.

Ainda no cenário nacional, no ano de 2019 o Presidente Jair Bolsonaro, através de seus ministros, encaminhou medidas no âmbito da Educação pública que apontam para uma desvalorização deste setor da sociedade. Em abril do referido ano o governo anunciou um corte nas verbas de três universidades, a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade de Brasília (UNB). Como justificativa, em diversas entrevistas, o representante do governo, Ministro da Educação, Abrahão Weintraub¹³, apontou que os cortes seriam destinados às universidades que não apresentem “desempenho acadêmico esperado” e que promovam eventos com “balbúrdia” em suas instalações. Na sequência, após polêmicas e críticas, o governo apresenta um novo encaminhamento de cortes na educação pública, que agora acarretaria o bloqueio de 30% na verba das instituições federais de ensino, incluindo todas as universidades e todos os institutos, e afirmou que as escolas militares nacionais não seriam prejudicadas pelos cortes na Educação. Alguns questionamentos surgem observando estes encaminhamentos: por que as escolas federais militares não estariam entre as instituições que teriam corte de verbas? Se há necessidade de contingenciamento, como apontam o governo e seus aliados, por que estão sendo disponibilizadas verbas para outros setores? A

¹³Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub é um economista e professor universitário brasileiro, ministro da Educação no período entre 8 de abril de 2019 a 19 de junho de 2020. Formado em economia pela Universidade de São Paulo (USP), tem mestrado em administração na área de finanças pela Faculdade Getúlio Vargas (FGV) e é professor na Universidade Federal de São Paulo. Atuando como executivo do mercado financeiro, foi diretor do Banco Votorantim. Integrou a equipe do governo de transição como secretário executivo da Casa Civil e foi nomeado ministro da Educação, em abril de 2019, pelo presidente Jair Bolsonaro para o lugar de Ricardo Vélez Rodríguez e foi demitido do cargo em junho de 2020.

partir desta mesma ótica, de que as medidas eram equivocadas, logo após o anúncio dos referidos cortes na educação mencionados anteriormente, foram organizados, por coletivos de movimento sociais estudantis e centrais sindicais, duas datas para Atos Nacionais¹⁴ em defesa da educação pública, em 15 de maio (#15M) e em 30 de maio (#30M) do referido ano. Na segunda data, segundo a União Nacional dos Estudantes (UNE)¹⁵, os atos superaram as expectativas de números de participantes.

As universidades públicas têm compromisso com a construção e o desenvolvimento da sociedade e produzem conhecimentos nos diversos campos, desenvolvendo importantes pesquisas em várias áreas. Atualmente estas instituições contam com certa diversidade cultural e de opinião entre estudantes, que ainda é frágil e não reflete a realidade da nossa sociedade, mas que foi impulsionada pela conquista de processos que transformaram as universidades em locais mais heterogêneos, como as lutas dos movimentos estudantis¹⁶, dos movimentos por igualdade racial e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual garante que um percentual de vagas nas universidades e instituições federais deve atender critérios de cotas raciais e sociais.

Acerca das diversas transformações no serviço público e no trabalho de uma maneira geral, a nível nacional, o Governo Bolsonaro mudou a regra de cálculo do salário mínimo¹⁷, que significava um aumento na renda da população brasileira desde que foi implementado, em 2005. Ainda, o Presidente mobilizou muitos esforços para aprovar a Reforma da Previdência, aprovada em 12 de novembro de 2019, promove mudanças que causam diversos prejuízos e diversas perdas de direitos aos trabalhadores do nosso País.

O que acontece no cenário nacional acaba reverberando nos estados e municípios brasileiros. No serviço público municipal de Porto Alegre/RS, nos últimos anos, ocorreram ações que promovem a desvalorização dos servidores municipais e

¹⁴Informações sobre os Atos Nacionais. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/30/politica/1559218903_836093.html. Acesso em: 30 abr. 2019.

¹⁵Informações sobre os Atos Estudantis. Disponível em: <https://une.org.br/noticias/30m-segundo-tsunami-pela-educacao-reafirma-forca-estudantil/>. Acesso em: 30 abr. 2019.

¹⁶Informações sobre a Luta dos Movimentos Estudantis. Disponível em: <https://une.org.br/2012/07/une-e-movimento-negro-querem-aprovar-lei-de-cotas-nas-universidades/>. Acesso em: 03 maio 2019.

¹⁷Informações sobre a regra de cálculo do salário mínimo. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/16/politica/1555371819_186058.html. Acesso em: 03 maio 2019.

a precarização das condições de trabalho, como a sequência de quatro anos sem reajuste salarial e a aprovação do Projeto de Lei 02.2019¹⁸.

Na área da Educação, a partir de 21 de fevereiro de 2017, houve a implementação de uma Nova Rotina Escolar¹⁹ nas escolas da RMEPOA. Esta mudança na rotina acarretou em diversas alterações: a carga horária dos estudantes da escola passou para quatro horas diárias, anteriormente os alunos permaneciam em atividades escolares por quatro horas e trinta minutos; a duração de cada período de aula passou de cinquenta minutos para quarenta e cinco minutos; as refeições do alunado, que anteriormente eram feitas com acompanhamento pedagógico, agora são feitas sem a presença dos professores; o tempo de recreio passou de vinte minutos para quinze minutos; anteriormente professores tinham espaço de reunião pedagógica semanal sem prejuízo a carga horária dos estudantes, após essa implementação o espaço de reunião passa a ser mensal.

Frente a este cenário de alterações assumo uma postura de preocupação e de problematização em relação à Educação, à escola e ao trabalho docente, encontro como uma das formas de resistência a estes descasos com a escola e com o serviço público participar do processo seletivo para ingressar no curso de mestrado, em junho do ano de 2018, na tentativa de, na condição de pesquisadora, construir reflexões sobre o contexto e as experiências que estamos vivendo. Após participar do processo de seleção, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), em agosto de 2018 e passei a integrar o Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em EF e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da UFRGS. Esse coletivo tem direcionado majoritariamente suas pesquisas para contexto da RMEPOA e, a partir disso, vem construindo conhecimento sobre essa temática nesse universo. Fazer parte de um grupo de estudos que busca, também, refletir sobre a Rede de Ensino onde trabalho, fomentando discussões e aprendizagens sobre o trabalho docente, torna-se bastante necessário e significativo nesta conjuntura. Esta forma de resistência, que mencionei anteriormente, tem relação com uma necessidade de produzir uma pesquisa que possibilite a construção do conhecimento e que colabore com o debate acerca da construção da sociedade e

¹⁸Informações sobre o PL 02.2019. Disponível em: <https://simpa.org.br/wp-content/uploads/2019/02/PLCE-2-2019-Marchezan.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

¹⁹Decreto nº 19.685 de 21 de fevereiro de 2017 - Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

da educação nos seus moldes democráticos e inclusivos. Os temas relacionados ao trabalho docente demandam muitas reflexões, são embaraçosos e dilemáticos, mas as compreensões construídas podem auxiliar no direcionamento de novas perspectivas.

Emerge das reflexões do meu contexto de trabalho a necessidade de pesquisar sobre temáticas que envolvam a docência em EF. As experiências construídas na função de professora de EF e de Coordenadora Pedagógica em uma escola da RMEPOA conduziram-me a reflexões sobre o que vem sendo vivido e narrado pelos docentes acerca das condições de trabalho nesta Rede, com ponderações que foram muito significativas para elaboração desta pesquisa. A partir disso, elenquei como trato teórico-metodológico para este trabalho a Pesquisa Narrativa e para tal estudo elaborei o seguinte problema de pesquisa: **“Como professores e professoras de EF da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS compreendem o trabalho docente diante das políticas educacionais implementadas a partir de 2017?”** A partir deste questionamento construí os objetivos para esta pesquisa.

1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender quais são os impactos das políticas educacionais implementadas a partir de 2017 no trabalho docente em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Descrever narrativas biográficas de docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS;
- b) Descrever os desdobramentos da implementação de políticas educativas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS pós 2017;
- c) Compreender como as políticas educacionais municipais implementadas a partir do ano de 2017 afetaram os docentes.

Considero importante investigar e refletir sobre como o cotidiano de professores e professoras de EF da RMEPOA vem sendo construído, contexto que vem passando por diversas transformações, e compreendo como fundamental mobilizar investimentos intelectuais e afetivos nessa construção de conhecimento. No mesmo sentido, Wittizorecki, Molina Neto e Bossle (2012) propõem que o pesquisador deve problematizar a realidade através de uma postura curiosa, insatisfeita, questionadora, ouvinte, reflexiva, buscando ampliar seu grau de entendimento sobre o que considera ainda pouco compreensível, que forma/conforma/deforma o problema de pesquisa.

Entendo que existem grandes diferenças, políticas e ideológicas, em relação às compreensões sobre o papel da docência e da escola na sociedade. Diante disso, apresento ao longo deste estudo alguns dos referenciais que me influenciam como humana e educadora e que me motivam a acreditar que há necessidade de (re) construir uma intervenção educacional crítica, que reafirme o direito ao acesso universal da educação e que auxilie no processo de superação de qualquer sistema de opressão que possa desfavorecer ou discriminar grupos de sujeitos.

Ao tratar da relação entre ensino e pesquisa, Paulo Freire nos leva a refletir sobre a importância de ser um educador crítico, que se apresenta curioso e que é comprometido com as construções da sua própria aprendizagem e com os processos de aprendizagem dos estudantes.

[...] enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para reconhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2015, p.31)

Outros autores do campo da Educação tratam da importância dos docentes se inquietarem com o seu cotidiano e realizarem pesquisas, nas palavras de Jorge Larrosa (informação verbal)²⁰: “estudar é um dever revolucionário”. A partir de perspectiva semelhante, Paulo Freire (2015, p. 82) afirma: “um professor que não exerce a curiosidade está equivocado”.

Em sua obra, Bourdieu (1996) apresenta que é necessário desafiar as relações de dominância e subordinação na sociedade como um todo. Ele acreditava que as escolas são aparelhos de reprodução do Estado e que há relação entre as escolas e a reprodução social e cultural. Neste sentido, a escola se apresenta como espelho de determinadas classes e relações de classe e sua função social deve ser criticamente (re) pensada.

Em sentido convergente, os autores Apple, Au e Gandin (2011) compreendem a Pedagogia Crítica como uma manifestação que colocou em debate as relações sociais existentes e as estruturas de poder, levantando críticas substanciais de raça, classe e relações de gênero, além de oferecer alternativas radicais para as formas educacionais então existentes.

A partir de compreensões como estas, entendo como fundamental interpretar os fenômenos que envolvem o meu campo de trabalho e propor formas de intervenção. Sendo assim, me posiciono como mulher, negra, professora e pesquisadora, ao encontro do que entoava a artista de *Slam*²¹, Carolina Peixoto, ao recitar “silêncio não é palavra feminina!”

Este trabalho de pesquisa é atravessado por diversas demandas: a busca pela compreensão das mudanças, a busca pela construção de conhecimento e a busca pelo sentido do trabalho em Educação em tempos tão complexos e contraditórios, em que as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais pautam as transformações pedagógicas da instituição escolar (LAVAL,2019). Soma-se a isso a pretensão de que as compreensões construídas a partir deste estudo sejam capazes ampliar as possibilidades de debate sobre o trabalho docente na RMEPOA nas escolas e na sociedade de um modo geral.

²⁰Jorge Larrosa propôs esta reflexão em uma palestra que ministrou na Faculdade de Educação da UFRGS, em 08 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgedu/evento/palestra-sobre-o-oficio-de-professor/>. Acesso em: 10 maio 2019.

²¹O Slam é um movimento de poesias de rua, um grito, atitude de (re) existência. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/slam-e-voz-de-identidade-e-resistencia-dos-poetas-contemporaneos/>. Acesso em: 20abr. 2019.

A seção seguinte se destina à revisão da produção acadêmico-científica. Nesta etapa busquei identificar e analisar estudos sobre temáticas que se inter-relacionam com o meu problema de investigação na intenção de delimitar o recorte temporal e os objetivos da presente pesquisa.

2 REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Esta seção destina-se a apresentar uma revisão da produção acadêmico-científica publicada nos últimos anos acerca da temática do trabalho docente em EF. As informações serão apresentadas em duas etapas: a partir da revisão de teses e dissertações do Grupo de estudos F3P-EFICE e a partir da busca em periódicos nacionais.

2.1 REVISÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES F3P-EFICE

O Grupo de Pesquisas **F3p-Efice**²² está inserido no Programa de pós-graduação em ciências do movimento humano e se dedica a estudar temáticas relacionadas ao trabalho docente de professores de EF. Como integrante deste coletivo, compreendo que se fez importante (re)visitar as teses e as dissertações que versam sobre o trabalho docente em EF na RMEPOA que foram produzidas por este grupo, para que estes estudos pudessem me ajudar a construir a delimitação da minha temática de pesquisa, na intenção de identificar e avançar sobre elementos que ainda não foram investigados.

Para isso, verifiquei as produções dos integrantes do grupo, publicados nos últimos 20 anos. Após realizar o mapeamento dos trabalhos, fiz a leitura e análise a partir dos títulos e dos resumos. Selecionei 25 estudos que tratavam do TD na RMEPOA, 5 teses e 20 dissertações, que podem ser observadas no Quadro 1.

²²Informações sobre o F3p-Efice. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/f3p-efice/>. Acesso em: 02 mar. 2019.

Quadro 1 – Teses e Dissertações F3p-efice que trataram do trabalho docente em EF na RMEPOA

Autores e autoras	Ano de publicação	Tipo de Pesquisa	Data de acesso
GÜNTHER, M. C. C.	2000	Dissertação	26.07.2019
WITTIZORECKI, E. S.	2001	Dissertação	21.06.2019
BOSSLE, F.	2003	Dissertação	15.05.2020
SANTINI, J.	2004	Dissertação	10.05.2020
PEREIRA, R. R.	2004	Dissertação	30.06.2019
GÜNTHER, M. C. C.	2006	Tese	25.06.2019
SANTOS, M. V.	2007	Dissertação	12.05.2020
SANCHOTENE, M. U.	2007	Dissertação	13.05.2020
SILVA, L. O.	2007	Dissertação	23.07.2019
DIEHL, V. R. O.	2007	Dissertação	18.06.2019
BOSSLE, F.	2008	Tese	27.07.2019
LOURENÇO, B. A.	2009	Dissertação	22.07.2019
WITTIZORECKI, E. S.	2009	Tese	20.07.2019
REIS, J. A. P. dos	2011	Dissertação	25.05.2020
OLIVEIRA, A. de	2011	Dissertação	26.05.2020
SILVA, L. O.	2012	Tese	22.07.2019
BERNARDI, G. B.	2014	Dissertação	20.06.2019
CONCEIÇÃO, V. J. S. Da	2014	Dissertação	27.07.2019
BINS, G. N.	2014	Dissertação	20.05.2020
DIEHL, V. R. O.	2016	Tese	17.06.2019
LOPES, A. C.	2016	Dissertação	15.06.2019
FRASSON, J. S.	2016	Dissertação	27.07.2019
FAZENDA JUNIOR, C. A. P.	2016	Dissertação	27.07.2019
ARAÚJO, M. L.	2017	Dissertação	24.05.2020
ASSIS, A. D.	2017	Dissertação	23.05.2020

Fonte: a autora

Após a identificação do material, analisei as temáticas tratadas, os objetivos, metodologias e as considerações construídas através das pesquisas. A seguir irei descrever os principais achados.

Em uma dissertação de mestrado, Günther (2000) buscou compreender a formação permanente do professorado de EF e o possível impacto que este processo poderia ter sobre a prática pedagógica cotidiana dos professores e professoras da RMEPOA. Para esta pesquisadora, os aspectos que permeiam o processo formativo dos professores vão além de sua formação acadêmica e de cursos de

aperfeiçoamento, e salienta que as experiências no fazer pedagógico diário contribuem de forma significativa para a formação docente. A autora também destacou que a autonomia do professorado mereceria maior amplitude por parte de todos que pensam as escolas e a educação de um modo geral, com vistas a construir processos formativos onde os docentes sintam seus interesses efetivamente contemplados e percebam-se como produtores do seu saber (GÜNTHER, 2000).

Wittizorecki (2001) em um estudo etnográfico e com o recurso metodológico da narrativa procurou entender como professores e professoras constroem seu trabalho docente e como articulam suas ações frente às singularidades do projeto administrativo pedagógico da RMEPOA. O autor pesquisou em quatro escolas da RMEPOA. Em suas considerações, Wittizorecki (2001) apresentou que a construção do trabalho docente dos professores investigados configura-se na relação entre as marcas do contexto social atual, pelas pautas da organização escolar e curricular da rede em que trabalham e pelos significados que atribuem à docência que exercem. O autor também apontou que a partir do trabalho de campo compreendeu o processo complexo que envolve o trabalho docente em EF na RMEPOA, com suas diversas demandas e especificidades.

A dissertação de mestrado de Bossle (2003), que buscou compreender os significados atribuídos pelos professores de Educação Física ao planejamento de ensino e à sua prática educativa cotidiana nas escolas da RMEPOA. Embasado no pensamento freiriano, o autor buscou justificar o estudo sobre o tema planejamento a partir de suas experiências e de seus questionamentos durante o trabalho docente, uma vez que este também era professor da referida rede. O autor realizou sua pesquisa em quatro escolas da rede e se apropriou da etnografia educacional crítica como marco teórico-metodológico, e indica que o estudo etnográfico possibilitou uma leitura aprofundada sobre a realidade. A partir deste estudo o autor compreendeu que há limites no que tange a construção do planejamento coletivo dos professores e identificou certo distanciamento entre proposta político-pedagógica da escola e o planejamento realizado, mesmo quando coletivo. Segundo Bossle (2003), os professores colaboradores da pesquisa indicaram que o tempo, ou seja, as horas destinadas ao planejamento são de extrema importância, uma vez que entendem como necessário dialogar sobre as propostas curriculares coletivamente, e apontam então, que o tempo na escola para isso é fundamental.

No ano seguinte, Santini (2004) em sua dissertação de mestrado, propôs compreender o abandono da carreira docente dos professores de Educação física da RMEPOA. A pesquisa realizada pelo autor buscou compreender os motivos que encaminham esses trabalhadores e trabalhadoras a abandonarem a docência ou manterem-se na lida profissional mesmo desestimulados e com problemas de saúde. Após realização da pesquisa, o autor destacou não ser possível apontar as etapas do desenvolvimento da síndrome de esgotamento profissional, mas aponta a necessidade de entendê-la como um processo cumulativo que muitas vezes justifica o seu trabalho e o não trabalho docente.

Neste mesmo ano, Pereira (2004) investigou a interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de EF e as escolas em que desenvolveu a pesquisa vivenciavam o processo 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. Contudo, Pereira (2004) também destacou que com o passar do tempo, os professores foram conhecendo melhor a proposta e percebendo seus aspectos pedagógicos. Especificamente sobre a EF, o autor destaca que a prática dos professores ainda apontava uma distância com as ações interdisciplinares, assim como um entendimento superficial a respeito do tema.

Günther (2006) em sua tese de doutorado, assim como Pereira (2004), Günther (2006) propõe estudar o ensino organizado por ciclos. A autora propôs interpretar as representações dos professores investigados sobre o currículo, a EF escolar e suas práticas a partir da implantação do currículo organizado por ciclos. Entre as compreensões do estudo, a autora identificou um processo de inquietação que atingia os docentes e que provocava diferentes atitudes na constituição de suas práticas pedagógicas cotidianas. A pesquisadora destacou a importância de um comprometimento do coletivo de professores com um projeto da escola e o papel importante que as experiências de vida dos docentes exercem sobre o seu fazer docente.

Também a partir de uma etnografia educativa, Santos (2007) pesquisou com estudantes negros da RMEPOA, e refletiu sobre a participação do negro na construção da sociedade. O estudo objetivou identificar e compreender como estudantes negros da RMEPOA se constituem nas interações sociais, e como essas construções se manifestam na cultura estudantil e na EF Escolar. Em sua análise, o

autor enfatiza o modo pelo qual os colaboradores do estudo se percebem nas relações étnico-raciais, ao tratar dos códigos de significados na cultura estudantil, especialmente quanto ao seu reconhecimento no grupo, revelando que os negros manifestam certa naturalização de uma posição social de inferioridade. As diferentes culturas da escola dão sentidos distintos às ações, rituais e códigos que serão interpretados por aqueles envolvidos com os elementos dessa cultura.

O estudo de Sanchotene (2007) busca compreender a relação entre a experiência vivida pelos professores e a prática pedagógica, através de um estudo de caso. A experiência é compreendida a partir da noção de *habitus*, e a prática pedagógica a partir das teorias da ação, ambas ancorada em Bourdieu (1996). Para a autora, a constituição de um *habitus*, a partir das vivências dos docentes, tende a configurar certas disposições para a prática pedagógica. Expõe que o saber docente pode ser entendido como um saber plural, proveniente das diferentes dimensões de suas experiências, e que a influência dessas vivências, muitas vezes, é superior ao peso da formação inicial para dar conta das demandas da realidade escolar vivida pelos docentes.

Silva (2007) teve como foco de sua investigação o processo de identificação docente a partir da narrativa de cinco professoras da RMEPOA. Identificação é entendido pela autora como o processo de construção da docência e do fazer-se docente. Partindo da opção metodológica do estudo de caso, com foco nas histórias de vida, a autora percebe situações de aprendizagem no processo importante de identificação das mulheres enquanto professoras, como: formação inicial e permanente; exercício da docência; grupos de pertencimento, e diferentes lugares e tempos em que elas aprendem a serem docentes. A ênfase na história de vida das colaboradoras também foi fundamental como forma de dar visibilidade à construção da docência, buscando na história o entendimento de escolhas, vivências e frustrações (SILVA, 2007). A autora entende, também, as narrativas como subjetivas e singulares, ao mesmo tempo em que ressalta que pertencem a uma cultura coletiva dentro da escola, e que o processo de constituição da identificação apresenta um caráter dinâmico, dialético e subjetivo.

Assim como Günther (2000; 2006), Wittizorecki (2001) e Bossle (2003), o estudo de Diehl (2007) foi caracterizado como uma etnografia educacional crítica, mas que recebe influência do materialismo dialético, como matriz teórico- filosófica no processo de compreensão das informações. A autora buscou investigar o impacto das

mudanças sociais na prática pedagógica do professorado de EF, tendo como contexto a implantação e a implementação do Projeto Escola Cidadã. As considerações da pesquisa indicam que o fluxo de migração, mais especificamente o deslocamento interno de pessoas entre as diferentes regiões da cidade de Porto Alegre, tem sido, na perspectiva dos docentes, um dos aspectos que vêm interferindo intensamente em sua ação pedagógica e na organização do cotidiano pedagógico delas, interferindo na concretização da proposta de participação no processo democrático das escolas, e dificultando que estudantes se constituam como grupos.

O estudo de Bossle (2008) investigou como os professores de EF de duas escolas da RMEPOA constroem o trabalho coletivo e quais são as possibilidades e os limites com relação a essa construção. Como compreensões do estudo, o autor apresenta que há aspectos que facilitam e outros que limitam a construção do trabalho docente coletivo no contexto investigado. Ele entende que a organização coletiva das comunidades no entorno das escolas onde o estudo foi realizado pode ser um fator importante para que ocorra ou não o trabalho docente coletivo. Tendo em vista que em uma das escolas o trabalho docente é construído a partir das ações e lutas da comunidade em seu entorno a partir das narrativas dos docentes, o autor verificou que estes acreditam no trabalho docente coletivo como uma possibilidade de construção de uma educação de qualidade.

A pesquisa de Lourenço (2009) abordou as alternativas pedagógicas e pessoais frente ao desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças socioculturais. O estudo tratou do que os docentes de EF têm feito nas práticas pedagógica e de vida pessoal para evitar o desgaste e o esgotamento em função das circunstâncias de trabalho num contexto de mudanças socioculturais. A pesquisa foi realizada em duas escolas da RMEPOA. Como alternativas, o autor apresenta que, em uma das escolas, os colaboradores modificaram a rotina de aulas de EF nos anos finais do ensino fundamental, tendo o problema do desgaste em vista quando criaram oficinas com atividades diversas. Na outra instituição, os professores-colaboradores enxergam o entrosamento entre si, a continuidade na sequência de trabalho com os alunos e o tempo de trabalho na escola, como características fundamentais para docência.

Ao realizar o curso de doutorado, Wittizorecki (2009) buscou compreender as relações entre as mudanças sociais e verificar os impactos destas no trabalho de professores de EF da RMEPOA na perspectiva destes docentes. A partir deste estudo

o autor também compreendeu que os docentes reconhecem que as mudanças sociais influenciam no sentido e na organização de seu trabalho na escola, que os papéis desempenhados pelas novas configurações familiares são elementos que os docentes reconhecem como gerador de novos significados ao seu trabalho, e que os professores narram e enfrentam os “muitos mundos” presentes no cotidiano escolar. Para responder sua questão central de investigação o autor recorreu às histórias de vida de seis professores da RMEPOA, um estudo também bastante inovador para a área de conhecimento EF, uma área acostumada com desenhos de investigação empírico-analíticos.

Seguindo com histórias de vida, Reis (2011), também posicionou os estudantes como protagonistas da pesquisa e buscou compreender os significados atribuídos à EF por parte de estudantes-trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da RMEPOA. A partir das suas histórias de vida, o autor discute o processo de tornar-se um estudante-trabalhador e o que pensam estes sobre a EF. Os significados referidos pelos colaboradores, quando no ensino regular, revelam uma disciplina apoiada na aptidão física e nas práticas desportivas. Para Reis (2011), os colaboradores demonstraram outro tratamento para com o componente curricular, conferindo à EF maior valorização, tendo em vista a abordagem pedagógica trabalhada pelo corpo docente, que privilegia maiores reflexões, através do enfoque didático que comumente é denominado como “aulas teóricas”.

Oliveira (2011) buscou investigar o protagonismo juvenil em uma escola da RMEPOA, a partir do envolvimento de um coletivo de estudantes nas experiências representativas do Grêmio Estudantil e do projeto da Rádio Escolar, como também sua participação no componente curricular da EF. A discussão feita sobre a temática do protagonismo juvenil foi pautada pela perspectiva da pedagogia crítica, focalizando elementos como a reprodução social de práticas da cultura escolar, bem como a violência simbólica que a escola exerce na subjetividade dos estudantes. O grande mérito do estudo deste autor foi não só pesquisar “sobre”, mas “com” os estudantes, e colocar o alunado no centro do debate escolar, compreendendo a construção de sua autonomia e a contribuição que estes podem dar no processo de ensino-aprendizagem e na construção de outra cultura no interior da escola.

Silva (2012) realizou seu estudo a partir das narrativas de estudantes e de professores, e buscou compreender quais sentidos são conferidos à escola e à EF pelos professores dessa área do conhecimento e pelos estudantes do ensino

fundamental da RMEPOA. Como achados desta pesquisa a autora interpreta que docentes e estudantes conferem sentidos múltiplos à escola nos dias atuais e que é possível pensar que os sentidos conferidos à escola na atualidade são os da possibilidade de aprender a conviver juntos, de ouvir o outro.

Dando vazão a perspectiva histórica e crítico-dialética, Bernardi (2014) investigou as implicações da proletarização do trabalho docente na EF escolar à luz da teoria marxista. Neste estudo a questão da proletarização foi compreendida como um processo que amplia as relações capitalistas dentro da escola e que subtraem professores diversas qualidades, além de precarizar e intensificar o trabalho destes, retirando-lhes o controle e o sentido da docência. O pesquisador considera que a proletarização é um processo que ocorre no âmbito da escola, porém, com um confronto por parte do professorado, que buscam estratégias diversas para organizar sua ação docente, mesmo tendo seu trabalho cada vez mais intensificado, devido às enormes pautas sociais que as escolas municipais e suas comunidades têm demandado. Ainda sim, é possível ver movimentos contraditórios, tanto pessoais quanto coletivos, que têm tentado contrapor as dificuldades existentes.

O estudo de Conceição (2014) buscou entender o processo de construção da identidade docente de professores de EF no início de carreira na RMEPOA a partir das relações que estabelecem com a cultura escolar. O pesquisador apresenta como compreensões do estudo o fato de que os docentes se debruçam na autonomia para construir conhecimentos distanciando-se dos debates sobre a EF escolar; que os docentes colaboradores tiveram sua iniciação na docência na RMEPOA devido a necessidades financeiras, isto se apresentando como uma saída inesperada para uma determinada condição socioeconômica; que a prática educativa dos professores no início da docência é moldada pelo resgate de saberes mobilizados, a partir de vivências na educação básica e na formação inicial; e que o sistema organizacional da escola interfere na prática educativa do professor iniciante e altera a forma de pensar e fazer escola.

Recuperando os estudos sobre as relações étnico-raciais na escola, Bins (2014) pesquisou o trato destas questões na EF na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, este estudo buscou identificar as possibilidades e os limites para o desenvolvimento do trabalho com as questões étnico-raciais na EF da RME de Porto Alegre. A partir desta investigação sobre a existência ou não de um trabalho com as questões étnico-raciais na EF das escolas municipais de Porto Alegre e sobre as

formas como isto acontece, a autora aponta que muitos professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre manifestaram interesse e preocupação com as questões étnicas e vários deles, já realizam algum trabalho, sistemático ou não, que abrangem essas questões. Como alguns dos limites para realização de atividades sobre esta temática a pesquisadora aponta que há lacunas na formação docente, tendo em vista que os cursos de graduação das universidades do país ainda não preparam os professores para lidarem com as questões da diversidade; que há dificuldade de se estabelecer um trabalho coletivo na escola; e que a rotina escolar muitas vezes atropela o trabalho dos professores. A observação dos conflitos raciais contemporâneos agrega oportunidade e relevância ao trabalho da autora.

A pesquisa de Diehl (2016) analisou as experiências e as políticas públicas em educação no trabalho em EF na RMEPOA. Levando em consideração as experiências do professorado, a autora investigou de que modo estes docentes participam, percebem e experenciam as políticas públicas em educação no contexto pedagógico das escolas. A autora interpreta que as experiências vivenciadas pelo professorado de EF no trabalho docente e no cotidiano pedagógico das escolas precisam ser observadas e analisadas de modo articulado com as políticas públicas de educação que orientam tais experiências.

Lopes (2016) investigou como os docentes de EF que estão na posição funcional de direção ou vice-direção assumem, significam e experenciam a gestão escolar na RMEPOA. A pesquisadora identificou que a conjuntura escolar influencia os docentes de EF a assumirem estas posições, e que os elementos que mobilizam a investidura nestes cargos são as mudanças da estrutura político educacional do contexto na RMEPOA, o contexto histórico da comunidade e da escola, a prática docente pautada por posicionamento político, às demandas pedagógicas, econômicas e políticas da escola, a identificação e valorização da comunidade, o tempo que o docente trabalha na Rede, os eventos escolares dentro e fora da escola, as experiências prévias dentro da equipe diretiva e o próprio processo eleitoral. Em outras palavras, experiências pessoais, escolares e em outros espaços políticos perpassam este movimento de saída de sala de aula para participação dos cargos de direção.

Outro estudo do Grupo abordou a temática do início da carreira docente em EF. Frasson (2016) buscou compreender como se constituem os processos de socialização docente de professores de EF em início de carreira na RMEPOA. O

contexto do estudo era composto por duas escolas e contou com dois colaboradores docentes. A pesquisadora apresenta como aprendizados desta pesquisa que a socialização docente dos professores acontece mediada por elementos como histórias e percursos dos sujeitos, confrontos e embates com a cultura na qual foi inserido e na leitura, interpretação, compreensão, construção e reconstrução da realidade. A autora apresenta o início da docência em três momentos: período de identificação, período de incorporação às rotinas e rituais e um período de movimentação e mobilização dos docentes, que diz sobre se sentir capaz de alterar realidade cotidiana que vivenciam nas escolas. A pesquisadora aponta que as redes de interação que os sujeitos constroem influenciam diretamente na socialização dos professores.

A pesquisa realizada por Fazenda Júnior (2016) tratou da organização do conhecimento nas aulas de EF no contexto da proposta político-pedagógica da Escola Cidadã da RMEPOA. O estudo ocorreu em duas escolas da Rede. O pesquisador considera complexo o processo de organização do conhecimento dentro de uma Rede que vem passando por tantas transformações e apresenta como principais compreensões da pesquisa aspectos que se articulam para a organização do conhecimento nas aulas de EF: a formação dos docentes, suas experiências, e os trajetos de cada um deles dentro da própria Rede (que contribuem para a construção da prática e da concepção de EF de cada um dos docentes).

A pesquisa de Araújo (2017) foi realizada a partir de um estudo de casos realizado em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A autora buscou entender os efeitos político-pedagógicos produzidos pela prática da Capoeira no contexto escolar na compreensão dos coletivos docentes. Como compreensões deste estudo, a pesquisadora encontrou dois cenários: a prática da Capoeira na escola como geradora de efeitos político-pedagógicos significativos, ocupando lugares diversos nos espaços escolares e na educação de crianças e adolescentes; e a visão desta prática como atividade que é avaliada como momento que perturba o ambiente escolar, desconcentrando as crianças e os adolescentes, prejudicando a aprendizagem dos conteúdos “de sala de aula”. A partir disso, a autora compreende que a prática da capoeira na escola produz efeitos que provocam desacomodações ideológicas, sugerindo a revisão de princípios educacionais tradicionais e inovações nas práticas pedagógicas com ações individuais e coletivas.

O mais recente estudo sobre a RMEPOA é o estudo de Assis (2017). A partir de um estudo etnográfico a autora investigou o modo que os/as professores/as especialistas de EF constituem seu trabalho docente no I ciclo (anos iniciais) em duas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A pesquisa abordou a cultura docente construída neste contexto e discutiu questões relacionadas às finalidades propostas no I ciclo. As análises construídas pela autora estão ancoradas na perspectiva dos Estudos Culturais, sob uma abordagem pós-estruturalista, em especial naquelas que se inspiram nas ideias de Michel Foucault. Como compreensões a partir do estudo, a pesquisadora aponta que há uma retórica de enunciados relacionados à docência com os pequenos, a qual engendra um conjunto de práticas e que no âmbito pedagógico da organização do ensino nos anos iniciais há necessidade de reconhecer a diversidade dos/as discentes na escola e a pluralidade de saberes e de culturas que constituem a sociedade.

Este acumulado de estudos realizados pelos integrantes do Grupo F3P-EFICE se apresenta como um mosaico de perspectivas e olhares para a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Compreendo a formação deste mosaico como um conjunto de esforços para compreender as singularidades e as complexidades do trabalho docente em EF nesta Rede, a partir de diversas subtemáticas estudadas, como o trabalho de professores iniciantes, a identidade docente, a organização curricular nas aulas de EF, as relações étnico-raciais e as relações de gênero. A partir disso, interpreto que a presente pesquisa intenciona contribuir com este coletivo de estudos, avançando o processo de análise sobre o trabalho docente nesta Rede em caráter temporal (tendo em vista que os estudos do grupo apresentam temporalidade de análise até o ano de 2016), partindo das experiências de outros sujeitos e se apresentando como uma possibilidade para subsidiar outros debates acerca do trabalho docente em EF na RMEPOA.

Na próxima subseção, apresento uma revisão das produções sobre o trabalho docente em EF a partir de publicações feitas em periódicos.

2.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA REVISÃO DE PERIÓDICOS PUBLICADOS ENTRE 2013 E 2016

Para auxiliar na delimitação do foco desta investigação, realizei a busca em periódicos nacionais em Língua Portuguesa, com estrato WEBQUALIS CAPES A2,

B1 e B2²³ para a área da EF, que oferecessem a possibilidade de acesso digital e gratuito. Para isso, consulte a classificação de periódicos do quadriênio 2013-2016 da Plataforma Sucupira, considerando a área de avaliação da EF. Ao localizar os periódicos com essas características, para selecionar os que poderiam contribuir para as compreensões do meu problema de pesquisa, verifiquei se o escopo incluía temas relacionados ao trabalho docente, à EF escolar e à Educação. Em cada periódico selecionado, realizei as buscas utilizando os descritores trabalho docente e EF escolar.

A partir da busca inicial estabelecemos critérios de inclusão: que tivessem relação com a temática de estudo (trabalho docente e professores de EF em escolas públicas) e que fossem trabalhos em língua portuguesa. Como critérios de exclusão, desconsidere os artigos de revisão sistemática, os textos que tenham sido publicados há mais de dez anos e os estudos que não tiveram como colaboradores de estudos professores de EF. Nesta primeira busca foram identificados 214 artigos. Após estabelecer os critérios de inclusão e exclusão, realizei a leitura dos títulos e dos resumos dos artigos encontrados. Foram selecionados 30 para leitura na íntegra. Após a leitura destes estudos, 16 trabalhos foram excluídos por não terem relação direta com a temática desta pesquisa. Assim, foram analisados 15 artigos, o que pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Busca em periódicos nacionais

Revista	Total de artigos encontrados	Total de artigos utilizados na revisão
Motrivivência	33	02
Movimento	49	05
Pensar a prática	54	05
Revista da EF (UEM)	11	01
Revista Brasileira de EF	67	01
	Total: 214	Total: 15

Fonte: a autora

Após a seleção dos artigos analisei os objetivos, as metodologias e as temáticas tratadas. Apresento as principais compreensões acerca dos 15 artigos analisados a seguir.

Dentre os achados encontrei, predominantemente, o uso de metodologias ancoradas em abordagens qualitativas para analisar o trabalho docente e observa-se

²³Pesquisa realizada em junho de 2019, quando estava vigente a classificação de periódicos do quadriênio 2013-2016.

que os estudos foram realizados em contextos de algumas regiões do território nacional: Espírito Santo (POZZATTI, M. et al., 2015); Porto Alegre/RS (BERNARDI; MOLINA NETO, 2016; BOSSLE; MOLINA NETO; WITTIZORECKI; 2013; DIEHL; MOLINA NETO; SILVA, 2019; SANCHOTENE; MOLINA NETO, 2013; WITTIZORECKI; MOLINA NETO; BOSSLE, 2012); São José/SC (SILVA, et al., 2018); Caxias do Sul/RS (PEREIRA; MENDES, 2010); Pelotas/RS, (VEIGA, et al., 2017); São Paulo/SP (MALDONADO; SILVA, 2017); Criciúma/SC (CONCEIÇÃO, et al., 2015); Santa Catarina (FOLLE; NASCIMENTO, 2009). A partir disso compreendo que estas pesquisas foram realizadas em contextos diferentes, mas não tão diversos, pois se encontram restritas a uma parte do território brasileiro. Além disso, interpreto que os estudos indicam certa necessidade e busca frequente por compreensões acerca da temática do trabalho docente.

As metodologias identificadas para elaboração destes estudos foram: a perspectiva hermenêutico-dialética, a etnografia, a etnografia educativa, a autoetnografias, a pesquisa biográfica, a pesquisa a partir das histórias e experiências de vida, a pesquisa mista (quantitativa-qualitativa) e a pesquisa quantitativa (com análise de dados de questionários no STATA 12.0²⁴).

As principais temáticas abordadas nestas pesquisas foram: o trabalho docente dos professores de EF, as motivações para a escolha desta profissão, a prática pedagógica de professores, a condição do trabalho docente, a precarização do trabalho docente, a proletarização do trabalho docente, os estágios de docência, as razões para o abandono e para a permanência no ensino, a saúde e a qualidade de vida dos docentes, a formação de professores, as políticas públicas, a organização e o cotidiano escolar, a formação docente e o trabalho dos professores de EF iniciantes. A seguir apresentarei a revisão dos periódicos a partir de quatro subtemáticas.

2.2.1 A Formação de Professores e o Trabalho Docente de Professores Iniciantes

Silva *et al.* (2018) analisaram as implicações dos percursos pessoal, formativo e profissional no desenvolvimento da carreira docente de uma professora de EF na fase emérita. As pesquisadoras almejavam contribuir com a ampliação da

²⁴Stata é um programa de estatística que funciona em Windows, Macintosh, Linux e Unix, usado geralmente para análise econométrica.

compreensão da história de vida de professores aposentados e que continuam atuantes na docência. Como colaboradora desta pesquisa se pode contar com uma professora de EF, aposentada após 26 anos de carreira na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e que atua há 14 anos como professora efetiva na Rede Municipal de São José/SC. Nesta pesquisa também foram apontadas as fragilidades da formação em licenciatura em EF do início da carreira docente. As autoras indicam que fica evidente a percepção de que os estágios não estão sendo suficientes para possibilitar a compreensão sobre a complexidade da realidade educacional e que há uma espécie de choque com a realidade, pela percepção de distância entre aprendizagens da formação e mercado de trabalho.

Na investigação de Santos, Bracht e Almeida (2009) são trazidas as vozes de três professores de EF que se dedicavam ao trabalho nas escolas há mais de 20 anos. O objetivo do estudo foi compreender a evolução da pessoa que é professor, nas suas relações com a carreira, com o saber e consigo mesmo. Estes autores entendem há um hiato enorme entre aquilo que acontece nos cursos de formação e a prática pedagógica e que de certa forma há uma falha na formação dos professores.

Maldonado e Silva (2017) buscaram em seu estudo compreender os fatores que dificultam o trabalho pedagógico em EF escolar em uma escola municipal da cidade de São Paulo. Como achados da pesquisa, os autores apontam a formação profissional insuficiente como fator que dificulta o trabalho docente.

Bernardi e Molina Neto (2016) apresentam neste estudo uma discussão acerca do processo de proletarização docente, mais especificamente no âmbito da EF Escolar. À luz de uma leitura materialista dialética de educação, os pesquisadores buscaram compreender como os professores organizam seu trabalho pedagógico frente a esse processo, que decorre da aproximação cada vez maior das condições do trabalho docente com as características do trabalho da sociedade capitalista. Ao contextualizar o processo de entrada na RMEPOA, os autores apresentam os desafios que enfrenta o professor iniciante. Eles entendem que sejam necessárias estratégias de suporte para os novos professores, tanto na micropolítica escolar quanto na macropolítica, para que os novos professores possam se inserir de forma mais harmoniosa com o trabalho.

Conceição, *et al* (2015), buscaram neste estudo compreender como a organização escolar, articulada ao trabalho docente, influencia a prática educativa e as condições de trabalho dos professores iniciantes de EF. Como considerações da

pesquisa, os autores apresentaram as seguintes compreensões: enquanto professores iniciantes passam por inúmeros enfrentamentos no contexto de ensino-aprendizagem; há momentos em que nos deparamos com a realidade existente, o que pode influenciar positivamente ou negativamente a prática educativa; em meio às dificuldades, os professores passam a se descobrir e querer, de fato, efetivar e dar sentido ao trabalho ou desinvestir e abandonar a docência.

2.2.2 A Contextualização, a Organização das Escolas e os Elementos que Atravessam o Trabalho Docente em EF

Pereira e Mendes (2010) realizaram um estudo que analisou as características do trabalho do professor de EF e a inserção da disciplina na organização do trabalho pedagógico no formato ciclado de Ensino em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS. O objetivo do estudo proposto por estes pesquisadores foi interpretar as características do trabalho do professor de EF nesse universo e a inserção da disciplina EF na organização do trabalho pedagógico. As autoras apresentaram as características da escola organizada por ciclos de formação, discutiram as dimensões do trabalho do professor de EF nesse tipo de escola e examinaram o lugar que o trabalho com a EF ocupa na escola ciclada. Como achados desta pesquisa, as pesquisadoras consideram que em relação à EF, a pesquisa demonstrou que a necessidade de realizar um trabalho mais coletivo forçou o corpo docente das escolas a compreender as especificidades do trabalho do professor dessa disciplina e, ao mesmo tempo, valorizar o seu conteúdo de trabalho. E que a partir da ótica dos professores, o ensino ciclado parece ter sido uma oportunidade importante para articular suas ações pedagógicas como um projeto mais amplo de ensino.

Wittizorecki, Molina Neto e Bossle apresentam parte dos achados de uma pesquisa que buscou compreender, através de seis histórias de vida de professores de EF da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA) que mudanças sociais influenciam o seu trabalho docente na escola e, como esses professores experimentam tais mudanças. Ao tratar das mudanças sociais e da docência, os pesquisadores indicam algumas características do trabalho docente na atualidade.

[...] ampliação do papel do professor e a diminuição da responsabilidade familiar sobre a educação dos jovens e crianças; a revolução eletrônica e o intenso crescimento e difusão dos meios de comunicação como instrumentos também pedagógicos (cujos impactos no alunado se dão de forma tão ou mais significativa, quanto à intervenção dos docentes); a exaltação de valores como o individualismo, a competitividade, a rentabilidade e a obsessão pela eficiência são elementos que contribuem para a configuração de uma perplexidade docente, frente a uma sociedade em constantes transformações. (WITTIZORECKI; MOLINA NETO; BOSSLE, 2012, p. 152).

Acerca das formas de organização coletiva dos professores, Bernardi, Molina Neto (2016) conceituam que do ponto de vista sindical, as formas de participação e organização do professorado são bastante heterogêneas. Os autores apontam que grande parte dos colaboradores de seus estudos compreende como importante a organização coletiva para reivindicação de manutenção e ampliação direitos, mas que há contrapontos em relação à participação efetiva e que há discordâncias entre os professores do contexto estudado por não concordarem com as formas de mobilização, seja pela descrença na mudança ou porque não se reconhecem como sendo parte de tal movimento.

Bernardi e Molina Neto (2016) encontram em seus estudos que professores de EF constroem seu trabalho superando diariamente as situações inerentes da escola pública inserida no contexto do mundo capitalista. Portanto afirmam como alternativa para este quadro o fortalecimento da escola pública, que deve ser socialmente construída e atender aos anseios da classe trabalhadora.

Conceição, et al (2015), compreendem que a organização escolar possui papel fundamental no contexto escolar quando articulada ao trabalho docente, proporcionando a socialização entre os pares, e que as condições de trabalho oferecidas aos professores podem influenciar tanto o desinvestimento como o processo de descoberta da docência.

A pesquisa de Bossle, Molina Neto e Wittizorecki (2013) apresentou um estudo acerca do trabalho coletivo dos professores de EF de duas escolas do Município de Porto Alegre/RS. Estes autores buscaram compreender como os professores de EF concebem e constroem o trabalho docente coletivo e quais os limites e possibilidades para essa construção no cotidiano nestas escolas da RMEPOA. Os pesquisadores indicam que independente das normativas da administração educativa, as condições para a construção de um trabalho coletivo, entre outras, estão relacionadas à configuração do contexto local de cada escola, à relações que a escola estabelece

com estas comunidades e à vontade política das direções das escolas e dos coletivos docentes.

O estudo de Sanchotene; Molina Neto (2013) buscou identificar a constituição da prática pedagógica de professores de EF e compreender qual a relação entre as experiências vividas pelos professores e a sua prática pedagógica a partir da ótica de sete professores de EF de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Os autores identificaram que os professores desenvolvem rotinas e estratégias criativas baseadas fundamentalmente em suas experiências vividas para alcançar os objetivos de suas aulas, e que sua prática pedagógica está relacionada aos saberes que eles produziram ao longo de seu ciclo de vida.

2.2.3 A Precarização do Trabalho Docentes em EF

Pozzatti *et al.* (2015) apresentam uma discussão sobre condições de trabalho, tempo de carreira e dimensões da saúde dos professores de EF no Espírito Santo. Neste estudo foram analisados alguns aspectos das condições de trabalho em consonância com os ciclos da carreira e fatores relacionados com a saúde e o mal-estar docentes. Estes pesquisadores apontam que o trabalho docente tem assumido demandas cada vez mais diversificadas e suas condições consolidam-se em um cenário contraditório e, muitas vezes, precário. Estes apontam que ser professor na contemporaneidade significa admitir uma complexidade de dimensões e aspectos constituintes que envolvem desde questões referentes às políticas educacionais até à prática pedagógica, que não se esgotam no fazer de sala de aula.

Cunha (2010) investigou os elementos iniciais para compreensão do processo de precarização do trabalho docente, bem como suas articulações com a organização do trabalho pedagógico nos cursos de formação em EF. O autor também abordou a precarização no trabalho docente no Ensino Superior.

Como achados da pesquisa, Cunha (2010) indica que de certa forma a abordagem de precarização do trabalho se apresenta bastante reduzida, tendo em vista que há uma percepção da precarização do trabalho assentada apenas no contrato de trabalho, isto é, em sua forma jurídica, e apresenta como hipótese que um dos elementos da precarização do trabalho docente em EF provavelmente se apresenta na fragmentação da formação na área, entendendo que tal fragmentação é fruto dos novos ordenamentos legais, como exigência educacional para adequação

ao novo padrão de acumulação capitalista com o advento da reestruturação produtiva. Para o autor, as condições históricas da precarização do trabalho docente carecem de problematização e reflexão sistemáticas.

Diehl, Molina Neto e Silva apresentaram algumas das etapas de uma pesquisa que objetivou compreender de que modo os docentes de EF participam, percebem e experienciam as Políticas Públicas em Educação na escola e no trabalho docente. Os autores analisaram algumas alterações políticas que vêm sendo introduzidas, atualmente, na RME/POA e como estas têm contribuído para modificar o cotidiano pedagógico das escolas e a própria educação enquanto projeto coletivo. Os pesquisadores destacam que em 2017, com a mudança de governo municipal, começou a delinear-se uma nova Política Pública de Educação na RME/POA.

[...] destacamos a redução do tempo de permanência dos estudantes nas escolas e a retirada do tempo das reuniões pedagógicas semanais, planejamento coletivo e tempo de formação dos docentes. Essa nova organização que muda as rotinas do cotidiano pedagógico das escolas da RME/POA sem dialogar com as comunidades inclui, ainda, a redução dos períodos de aula dos estudantes de 50 para 45 minutos e do recreio de 20 para 15 minutos, a diminuição da alimentação escolar, além de não suprir de Recursos Humanos as inúmeras deficiências da RME/POA. (DIEHL; MOLINA NETO; SILVA, 2019, p. 4).

Para estes pesquisadores, as mudanças ocorridas no contexto educacional da RME/POA têm impactado os docentes, ocasionando profundas críticas às mudanças determinadas pelo Governo Municipal.

A partir de seus estudos, Wittizorecki, Molina Neto e Bossle (2012) compreendem que é possível pensar que tais mudanças têm impactado as aulas dos professores, principalmente quando suas tarefas cedem lugar à necessidade de gerenciar conflitos gerados a partir do ambiente extraescolar, em que os docentes não se autorizam a exercer seu lugar e suas prerrogativas como tal em função da fragilização da rede de apoio à docência que existe nas escolas.

Como fatores que atravessam o trabalho pedagógico em EF, Maldonado e Silva (2017) encontraram o descontentamento profissional, a jornada de trabalho extensa, a baixa remuneração e a desorganização do trabalho. Os autores interpretam que os fatores que atravessam o trabalho em EF estão presentes nas dimensões Sociopolítica/Cultural, Institucional/Organizacional e Instrucional/Pedagógica. O professor não é o único responsável pelo descompasso entre o ideário das propostas curriculares oficiais e a implementação destas nas escolas; a efetivação da prática

pedagógica do professor de EF não depende exclusivamente do bom preparo pedagógico ou de sua boa atuação didática, mas é fruto de uma teia de fatores, de relações interpessoais, que envolvem os alunos, a relação da escola com as instâncias superiores da Secretaria Municipal da Educação e decisões políticas que extrapolam o contexto das Secretarias Municipais, às vezes tomadas por pessoas que desconhecem as características do cotidiano escolar.

2.2.4 Reflexões Acerca da Permanência/ Desistência da Carreira Docente e o Interesse por Pesquisar o Contexto de Trabalho de Professores

Entre os achados da pesquisa realizada por Pozzatti *et al.* (2015), encontra-se que a relação da condição de trabalho e tempo de carreira quando analisados isoladamente não determinam a saúde e o mal-estar do profissional docente, e que esse processo é complexo, dependendo de um conjunto de fatores que envolvem questões pedagógicas, profissionais e pessoais. Os autores também concluem que o adoecimento entre os docentes de EF investigados não está diretamente relacionado com as fases/ciclos/estádios da carreira docente, ou seja, professores com mais tempo de trabalho (carreira) não adoecem mais que aqueles que estão iniciando a atividade docente. Na pesquisa os docentes iniciantes parecem estar mais propícios a fatores que podem levar ao adoecimento do que aqueles que estão na carreira há mais tempo. Estes achados provocam reflexões no coletivo de pesquisadores acerca de questões referentes à relação entre a formação inicial e as complexidades do trabalho docente.

Como considerações da pesquisa, Silva *et al.* (2018) indicam que no contexto estudado as investigações revelam que os professores atuantes na Educação Básica, a partir da reflexão em torno de suas experiências profissionais, não esperam retornar ao ambiente escolar após a aposentaria. No entanto, a professora investigada apresenta um novo panorama para a realidade deste nível de ensino e o sentimento de permanência na carreira docente reportado por ela está relacionado, especialmente, à satisfação com suas experiências de sucesso ao longo de sua vida profissional.

A partir das narrativas biográficas aqui recolhidas no estudo, Santos; Bracht e Almeida (2009) compreendem que a decisão por qual profissão seguir é resultado do

encontro de um conjunto de fatores culturais e sociais que, aliados às condições subjetivas, constituem a própria vida em construção.

Nesta etapa de análise de periódicos foi possível visualizar que alguns autores, como Veiga, *et al.* (2017), utilizaram de estudos quantitativos para analisar os aspectos intervenientes da qualidade de vida de professores de EF, considerando sua satisfação no ambiente de trabalho a partir das análises de seus estudos, que contaram com a participação de 94 professores vinculados à SMED de Pelotas/RS e que tiveram como instrumentos o QVT -PEF e um questionário sócio demográfico. Estes pesquisadores observaram que a maior prevalência de satisfação no trabalho foi obtida na dimensão da oportunidade imediata para uso e desenvolvimento das capacidades humanas e que a maior prevalência de insatisfação foi encontrada na dimensão da remuneração e compensação, e apontam que a satisfação no trabalho é uma dimensão importante na avaliação da qualidade de vida, mas aspectos relacionados à precarização do trabalho docente são fatores negativos deste contexto.

Como causas para o desinvestimento no início da carreira docente, Conceição, *et al.* (2015), apontam choques com a realidade escolar, os elementos da formação inicial e atuação profissional, a desvalorização da EF e a insatisfação financeira.

Folle e Nascimento (2009) realizaram um estudo que analisou a adesão à profissão de docente em EF, no magistério público estadual de Santa Catarina, especialmente os motivos de escolha dessa profissão e da escola como local de atuação profissional, bem como o desejo de abandonar a carreira docente e os motivos de nela permanecer. Entre os achados de sua pesquisa, os pesquisadores identificaram motivações semelhantes para ingressar e atuar em EF (interesse pelo esporte) e no magistério público estadual (efetivação profissional), bem como sentimentos diferenciados no que se refere ao abandono da carreira docente. Os autores também constataram que a estabilidade profissional e a segurança financeira asseguraram a permanência dos professores no magistério público durante os anos de docência.

Para compreender como os professores vivenciam o trabalho docente frente às novas características desta profissão apontadas anteriormente, Wittizorecki, Molina Neto e Bossle (2012), partiram da interpretação das narrativas do professorado e elencaram as questões que impactavam no trabalho dos professores do contexto estudado. Os autores interpretaram que as mudanças sociais, seus efeitos e experimentação figuram como um dos temas candentes nas suas narrativas. Acerca

dos momentos de escuta dos docentes, os autores relacionam a vontade de falar dos professores com certa apreensão destes acerca de sua condição no mundo, onde narram uma fragilização e individualização dos laços entre os sujeitos na atualidade.

Pozzatti, *et al.* (2015) apontam que há um aumento crescente de interesse por investigações que tratam das condições de trabalho, de carreira e de saúde docente na educação e na EF. Estes pesquisadores compreendem que este aumento tem relação com a complexidade da temática.

Silva, *et al.* (2018) apontam que os estudos das histórias de vida se tornam de suma relevância no contexto investigativo da formação e do desenvolvimento profissional docente, o que corrobora com o proposto nos estudos de Santos, Bracht, Almeida (2009) que compreendem como importante ouvir a voz dos professores.

A partir dessas análises compreendo que há interesse em pesquisar o trabalho docente em EF e que a complexidade envolvendo o trabalho nas instituições escolares tem mobilizado pesquisadores de vários contextos. É relevante ampliar as investigações e reflexões e avançar nos estudos sobre os impactos das políticas educacionais no trabalho de professores de EF da RMEPOA.

A seção a seguir apresentará uma sucinta revisão sobre as temáticas do trabalho docente e do trabalho docente em EF.

3 O TRABALHO DOCENTE E TRABALHO DOCENTE EM EF: (RE)VISITANDO A TEMÁTICA

As diversas concepções de sociedade sobre a educação e sobre o trabalho docente transitam em um contexto de disputas e atravessam a elaboração e a implementação das políticas educacionais. É uma tentativa modesta que faço para abordar questões de tamanha complexidade e importância teórica, pedagógica e política. Na sequência apresento conceituações acerca dos termos docência e trabalho docente que corroboram com a noção de TD que utilizo neste estudo.

Freire (2015) apresenta, dentre outros pré-requisitos para docência, a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que deve partir de uma prática educativa crítica. Esta intervenção não perpassa pela mera transferência de conteúdos e se materializa através da relação entre docentes e discentes, nos atos de ensinar aprendendo e de aprender ensinando.

Os autores Tardif e Lessard (2012) caracterizam a docência como uma atividade de interação social, pois envolve o trabalho com, sobre e para seres humanos e apresentam o ato de instruir como uma atividade social, que tem relação direta com a cidadania e que pode ser uma das chaves para compreender as transformações atuais das sociedades do trabalho.

Contreras (2012) ao tratar do ensino enquanto um ofício destaca a complexidade que há nos processos para entender o trabalho docente. Para este autor, se quisermos entender as características e qualidades do ofício de ensinar, temos que discutir tudo o que se diz sobre ele ou o que dele se espera. Acerca da perda de autonomia de professores e professoras, o autor faz a relação deste fenômeno com a proletarização dos professores, que teria como base uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido do próprio trabalho.

Tendo como base teórica a análise marxista das condições de trabalho e do modo de produção capitalista, Bernardi (2014) propõe o alargamento da compreensão de trabalho docente, tendo em vista que o trabalho desenvolvido pelo professor está em relação com toda a estrutura da escola e da sociedade. Este pesquisador, que investiga o processo de proletarização docente na escola capitalista, aponta para as relações de trabalho da seguinte forma.

[...] há uma ideia comum que concebe o trabalho apenas dentro da sua atual forma histórica, dentro da sociedade capitalista- onde ele é necessário para adquirirmos bens de consumo para mantermos nossa vida, além de outros que, na realidade, não são tão necessários, mas que de certa forma nos são impostos. [...] a grande maioria da população, mesmo sendo cada vez mais explorada, não imagina o mundo para além do capital, tendo a crença de que ele é o que permitiu o acesso aos mais diversos bens de consumo e que só nele é possível sonhar com uma ascensão social. (BERNARDI,2014, p.30).

Neste mesmo sentido, Bernardi (2014) compreende que a visão do trabalho na atual forma de organizar a sociedade tem ligação extrema com a hegemonia que a classe dominante exerce sobre a classe subalterna. Em sentido convergente, Fazenda Junior (2016) aponta que a proletarização docente se configura enquanto um processo de reprodução das relações de trabalho predominantes na sociedade dentro do contexto escolar.

Contreras aborda a temática do acúmulo de demandas dos docentes, apontando que a rotina de trabalho impede o exercício reflexivo e facilita o isolamento entre os colegas.

A intensificação coloca-se assim em relação ao processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar. (CONTRERAS, 2012, p.42).

Cunha (2010) reflete sobre a dinâmica da precarização, que passa pela intensificação do ritmo do trabalho em paralelo ao achatamento e perdas salariais, de captura da subjetividade do trabalhador e de retirada de direitos. Para o autor, esta dinâmica alcança todo o conjunto da classe trabalhadora.

Acerca do lugar da docência e do significado do trabalho dos professores nos modelos clássicos de trabalho, de acordo com a ideologia dominante na sociedade industrial, Tardif e Lessard (2012) têm a compreensão de que o tempo de aprender acaba não tendo valor por si mesmo, sendo encarado nesse sistema como uma preparação para a verdadeira vida, o trabalho produtivo. Nesses moldes, a escolarização se apresenta como algo dispendioso (que é caro e consome muito), improdutivo e reprodutivo. A escola e o ensino têm sido historicamente invadidos por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de organizações econômicas hegemônicas.

Na mesma perspectiva Laval (2019) indica que o Brasil chegou antes de outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela

intervenção direta e maciça do capital no ensino. Esta intervenção ocasiona fatores como falta de condições de trabalho, inexistência de formações, criação de burocracias, sensação de isolamento entre os docentes e outras questões que estão relacionadas à proletarização do trabalho docente. Em sentido semelhante, Tardif e Lessard apontam

[...] fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam conseqüentemente, as práticas marcadas pelo individualismo [...] longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levam no fundo a toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes executivas que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam. (TARDIF; LESSARD, 2012, p.27)

A partir de ótica semelhante, Sennett (2009) e Laval (2019) também apresentam conceitos para pensar o trabalho, a sociedade e suas transformações. Ao tratar de trabalho de uma maneira geral, Sennett (2009) assinala que na sociedade de mercado não se vive uma era previsível. Os assalariados devem ser flexíveis e saber trabalhar sobre alta pressão, muitas vezes deixando sua vida emocional interior, à deriva e ocasionando certa corrosão do caráter, principalmente no que se refere aos laços duradouros. Laval (2019) apresenta o contexto do trabalho docente na França, tendo em vista o trabalho docente realizado em um contexto de ataque do neoliberalismo ao ensino. Para este autor há uma fragilização da identidade no trabalho e um enfraquecimento do valor simbólico dos diplomas que levam à instauração da insegurança nos trabalhadores.

Diante de questões como as que foram apresentadas, compreendo que trabalho docente se apresenta como um tema que demanda muitas reflexões. É uma temática delicada e custosa, mas as compreensões construídas a partir desta pesquisa poderão auxiliar na construção de outras perspectivas. Contreras nos traz pistas para refletir sobre os porquês da escola e da docência fazerem parte de discussões tão complexas e antagônicas, em relação ao seu papel na sociedade.

[...] o ensino, enquanto trabalho vinculado à cultura e ideologia, é também um contexto específico que permite não só a identificação com perspectivas, pretensões e finalidades para o seu desempenho, como, além disso, permite acesso a diversas concepções culturais e ideológicas sobre o mundo e a vida. Isso transforma a docência num lugar privilegiado, enquanto em sua própria característica de trabalho se encontra ao menos em germe ou possibilidade a crítica das imposições ideológicas e o acesso a visões alternativas do mundo e da vida. (CONTRERAS, 2012, p.50)

Estas e outras questões tornam a relação escola e Estado densa e os professores se encontram no centro de todas estas concepções e disputas. Tendo em vista isso, acredito que escutar os docentes pode ser uma das formas de reconhecer e compreender o quanto é complexo manter o grupo de professores como um coletivo, como uma categoria que encontra espaço para construir, dialogar e (re) construir suas aulas.

Tardif e Lessard (2012) apresentam duas formas de pesquisar e abordar o ensino: “pelo alto”, referindo-se a processo de estudo com um distanciamento do que podemos chamar de “chão da escola”, privilegiando variáveis sociológicas e das forças sociais que estruturam o espaço das práticas escolares e a identidade dos agentes e “por baixo”, levando a pesquisa ao campo das práticas cotidianas pelas quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares. Ao trazer que é relevante pesquisar e abordar o ensino “por baixo”, os autores apresentam como importante dialogar com os professores, que são *atores* que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e os vivenciam como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.

Ao fazer uma análise do trabalho dos professores, Tardif e Lessard (2012) compreendem que a obediência como chave mestra do trabalho docente em diversos períodos, fazendo uma crítica às visões normativas e moralizantes da docência. Essas visões têm relação com a influência religiosa na docência, setor da sociedade que atravessou e influencia muito o campo da Educação. Os professores seriam então agentes sociais investidos de uma multidão de visões e variáveis segundo ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes. Ainda sobre a relação entre o trabalho docente e a sociedade, os autores ressaltam o quanto os diversos seres socializados que vivem a escola, trazendo consigo a carga de suas múltiplas pertencas sociais, interagem e permeiam a escola com suas histórias, suas experiências e suas características.

A organização escolar na qual o trabalho é desenvolvido tampouco é um mundo fechado; ela não é autônoma, mas participa de um contexto social mais global no qual está inscrita. Esse contexto social não é uma abstração sociológica, nem um horizonte longínquo ou situado “fora” da escola. Pelo contrário, tal contexto social está tanto “dentro” quanto fora da escola, é ao mesmo tempo individual e coletivo. (TARDIF; LESSARD, 2012, p.44)

Em outras palavras, a escola pode ser definida como uma organização que não é fechado e que se relaciona, influencia e é influenciado por outros setores e sujeitos da sociedade.

A respeito das condições de trabalho dos professores Tardif e Lessard (2012) apontam que estas correspondem a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino, como o tempo de trabalho (diário, semanal, anual, o número de horas de presença em classe), o número de alunos por classe e o salário de professores e professoras. Estas condições interferem na carga de trabalho dos docentes e podem variar de acordo com outros aspectos. É possível dimensionar, em parte, a complexidade da composição do trabalho docente, as variáveis internas e externas e o grau de imprevisibilidade que permeiam o trabalho dos professores e das professoras no mundo atual.

Sobre os componentes da tarefa dos professores e das professoras, cada vez mais se acumulam funções e atividades. Na maioria das vezes não é possível fazer um levantamento sobre a quantidade de tarefas que vem sendo acumuladas pelos docentes, mas sabe-se que fatores relacionados à burocratização do ensino sobrecarregam trabalhadores e trabalhadoras. Tardif e Lessard apresentam algumas das tarefas diversificadas que permeiam a jornada dos docentes.

[...] as aulas em classe com a presença de alunos, preparação das aulas, a preparação das aulas, as tarefas escolares fora das horas normais de trabalho, as atividades paraescolares (exemplo: competições diversas, atividades culturais), a avaliação dos alunos, o aperfeiçoamento, o auxílio profissional mútuo. (TARDIF; LESSARD, 2012, p.133)

Nos últimos anos também podemos observar um aumento das atividades relacionadas ao trabalho de professores e professoras da RMEPOA, como o registro duplo de frequência dos estudantes, em chamadas física e online²⁵. Nesse sentido, para Larrosa (2018) o sistema liberal parece transformar, pouco a pouco, a escola em um espaço cada vez mais controlável e controlado, lembrando o trabalho fabril e cada vez mais se afastando de um processo de ensino artesanal, social e inclusivo. A partir deste mesmo panorama Laval (2019) aponta que a escola está em crise de legitimidade e que os professores exercem uma profissão que perdeu muitos de seus benefícios simbólicos e de suas relativas vantagens materiais.

²⁵Atualmente na RMEPOA o registro de frequência dos estudantes é feito em uma chamada física e em uma chamada online. A chamada online é um registro mensal de faltas feito em um site vinculado a SMEDPOA.

Ao trabalho dos docentes de EF, somam-se ainda outras especificidades de seu ofício. Menciono a construção e reformulação permanente deste componente curricular (a partir da ótica de diversas vertentes) com vistas a estabelecer seu espaço, enquanto disciplina, dentro das escolas de educação básica. Há uma luta constante contra a forte tendência de se organizar o currículo de maneira que promova uma hierarquização entre as disciplinas. Nesse sentido, o estudo de Pereira e Mendes (2010) interpreta que no dia-a-dia das escolas observa-se que a disciplina EF não se situa nos níveis mais valorizados da hierarquia escolar e compreendem que há um entendimento de que a EF deve compor os currículos escolares; entretanto, em relação ao seu valor, nem sempre há consenso. As pesquisadoras indicam que em seus estudos, realizados em duas escolas cicladas de Caxias do Sul/RS, não se detectou uma menor valorização do trabalho do professor de EF.

As escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir da implementação da Nova Rotina escolar, em fevereiro de 2017, têm, nos anos finais do ensino fundamental, quantidade de períodos distintos para os diversos componentes curriculares, como pode ser observado no Quadro 3:

Quadro 3 – Períodos por componente curricular nos anos finais do EF na RMEPOA

Ano de aprendizagem dentro do Ensino Fundamental	Componente curricular	Carga horária semanal
7º, 8º, 9º	Artes	2 períodos (45 min. cada)
	Língua Portuguesa	4 períodos (45 min. cada)
	Matemática	4 períodos (45 min. cada)
	EF	2 períodos (45 min. cada)
	Ciências	3 períodos (45 min. cada)
	História	3 períodos (45 min. cada)
	Filosofia	2 períodos (45 min. cada)
	Geografia	3 períodos (45 min. cada)
Língua estrangeira	2 períodos (45 min. cada)	

Fonte: a autora

Esta configuração de períodos, que foi imposta pela gestão 2017-2020 e atravessou o processo autonomia que as escolas tinham para se constituir dentro das possibilidades pedagógicas, se apresenta como forma de hierarquização entre as disciplinas, engessa as possibilidades de organização curricular, se apresenta como um viés segregativo das escolas de mercado que desvaloriza disciplinas culturais e científicas e valoriza o que é supostamente útil em termos econômicos, onde nenhuma

espécie de emancipação intelectual pode primar sobre a formação de futuros trabalhadores.

Segundo Laval (2019) uma individualização da relação com os saberes poderia sinalizar um declínio inevitável na formação escolar. Em perspectiva semelhante, Silveira e Frizzo (2017) apontam que a lógica neoliberal, que impulsiona o individualismo e a competitividade no âmbito escolar, é reforçada pelo sistema educacional. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, avalia somente as disciplinas de Português e Matemática, caracterizando quais conhecimentos seriam os mais importantes para a formação dos estudantes. Estes pesquisadores também chamam a atenção para a perspectiva meritocrática que beneficia as escolas com maior nota nesta avaliação, ainda, da perspectiva crítica de educação, as avaliações externas não podem ser encaradas como solução para entender o cenário de aprendizagem escolar.

Nesse sentido questiono: o que, de fato, os dados destas avaliações revelam sobre o contexto social em que estão inseridas as escolas da RMEPOA? Para que serão usados? Como conceituado por (LAVAL, 2019) a utilização de um tipo de ranqueamento e de outras formas de responsabilização dos indivíduos visa a formação de um trabalhador que não conte com um emprego estável e com um estatuto específico, mas sim com uma diretriz de “empregabilidade” individual e com a “gestão de cenários de incertezas”, princípios chaves da era do capital.

Acerca da organização curricular, Tardif e Lessard (2012) consideram que os programas por matéria correspondem a uma separação analítica e ideológica dos saberes escolares, que tende a privilegiar algumas matérias impondo ao conhecimento ensinado limites e divisões, geralmente artificiais, puramente escolares. Para superar estes modelos de organização curricular que fragmentam os saberes e diminuem as possibilidades de aprendizagem outra proposta educacional deveria ser construída.

Sabe-se que a docência, que se constitui como ato de interações humanas e que é permeada por volumosas e complexas tarefas, também pode ser considerada uma profissão que é transpassada por questões afetivas, tratando-se também de um trabalho emocional como afirmam Tardif e Lessard (2012). Na relação com estudantes e com demais colegas, os professores e as professoras vivenciam momentos de aprendizado, de alegrias, de tristezas, de esperanças e de parcerias.

4 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE/RS: UM BREVE HISTÓRICO

A criação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS encontra-se registrada na legislação, sob a Lei 1.516 de 02 de dezembro de 1955. Na apresentação da referida secretaria, no site da PMPA, são apresentados como objetivos da Educação:

- a) ampliar o atendimento da demanda de Educação Infantil;
- b) ampliar o atendimento da demanda do Ensino Fundamental, em áreas específicas;
- c) qualificar a Educação Municipal em todos os níveis.

A RMEPOA é formada por 99 escolas com cerca de 4 mil professores e 900 funcionários, e atende mais de 50 mil alunos na Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. São apresentados como balizadores da Educação Municipal de Porto Alegre: a Gestão Democrática, a Educação Inclusiva, a Educação Integral, a Garantia e Qualificação da Aprendizagem e a Valorização e Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

Nas últimas gestões de Governo Municipal, resumidamente, a gestão política e educacional se apresentou da seguinte forma:

Quadro 4 – Gestão da prefeitura dos últimos 20 anos

GESTÃO	PREFEITO (partido ²⁶)	VICE-PREFEITO (partido)	SECRETÁRIO (a) de EDUCAÇÃO
1997-2001	Raul Pont – PT	José Fortunati – PDT	José Clóvis de Azevedo
2001-2002	Tarso Genro- PT	João Verle - PT	Nilton Fisher e Sônia Pilla
2002-2005	João Verle – PT	-----	Eliezer Pacheco e Sofia Cavedon
2005 -2009	José Fogaça- PPS	Eliseu Santos – PTB	Marilu Medeiros e Cleci Maria Jurach
2009- 2010	José Fogaça – PMDB	José Fortunati – PDT	Cleci Maria Jurach
2010- 2016	José Fortunati – PDT	Sebastião Melo-PMDB	Cleci Maria Jurach
2017-2020	Nelson Marchezan Jr- PSDB	Gustavo Paim – PP	Adriano Naves de Brito

Fonte: Anotações /Arquivo pessoal da pesquisadora/autora

²⁶ Partido de filiação no período da referida gestão.

Oriundos de uma diversidade de posições e apresentando interesses múltiplos, estes gestores estiveram governando a cidade nos últimos vinte anos. As estratégias para a educação municipal nestes períodos também se apresentaram diversas. No histórico da RMEPOA apresentado no site da Prefeitura são mencionados os marcos desta trajetória a cada década. Segundo registros, a década de 50 é marcada pela LDB 4.024, que defendia a democratização da Educação gratuita dos 7 aos 14 anos. Também nesta época a construção de escolas de madeira, as brizoletas, também conhecidas como escolinhas do Brizola, fruto do projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, criado por Leonel De Moura Brizola em 1946 e implementadas a partir de 1959 (MORAES e MARINHO, 2017).

Sobre a década de 60, encontra-se como característica a inclusão de Porto Alegre no Plano de Estado e Cidades, como meta principal implantar a Campanha Paulo Freire “Pró- Erradicação do Analfabetismo do Adulto” e a cidade é apresentada como maior rede escolar do país.

Durante os anos 70, segundo o registro no referido site, a Proposta Pedagógica era denominada “A cidade que Educa” ou “A Cidade Educativa”, e a ideia principal era de que as funções educativas transcendessem os limites da família e da escola.

Na década de 80, o projeto de governo tinha como Lema “No Rumo de uma Gestão Participativa” e a Educação da época referendava sua Proposta Pedagógica na seguinte ideia: “numa dimensão filosófica tinha-se como fundamento da Educação humanizar e personalizar o homem, um homem entendido como corpo, espírito, ser no mundo, ser com os outros e ser histórico”.

Na década de 90 a RMEPOA acompanha a crescente afirmação das teorias construtivistas, e são construídas quatro escolas com projeto arquitetônico relativo a elas, privilegiando o espaço de convívio no pátio coberto em posição central no terreno e com dois blocos de formato quadrangular ao seu redor. Na metade desta mesma década, acontece o Congresso “Constituinte construindo os Princípios de Convivência, Gestão, Currículo e Avaliação”, dentro do Projeto “Escola Cidadã: aprendizagem para Todos”. Na primeira década deste milênio a Proposta Política Pedagógica de Educação trabalha com o conceito de Cidade Educadora, nas palavras do Secretário de Educação deste período, José Clóvis de Azevedo²⁷.

²⁷Esta declaração encontra-se no Histórico da SMED. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518. Acesso em: 03 abr. 2019.

[...] Trabalhamos, portanto, com o conceito de Cidade Educadora, na qual o poder público e a sociedade, de forma articulada, exercem sua função educadora na busca de construção de uma cultura fundada na solidariedade entre os indivíduos, povos e nações, que se opõe ao individualismo neoliberal.

O Projeto de Escola Cidadã, apresentado como alternativa pedagógica na gestão da frente popular, entre 1989 e 2004, situa-se em um momento histórico que emerge a partir da busca pela construção de um formato de ensino que se anunciava com uma bandeira democrática, tendo como precursor as políticas implementadas em São Paulo, na gestão de Paulo Freire, enquanto Secretário de Educação.

Na segunda metade da década de 90 ocorre uma mudança de governo na PMPA, após 16 anos de um mesmo partido à frente da Prefeitura da Capital, primeira Gestão do Governo José Fogaça. A Educação deste período teve como proposta a “Cidade que Aprende”.

Na década de 2010, a proposta pedagógica da Rede era denominada “O Conhecimento Fazendo a Diferença”, nas palavras da secretária de educação naquela época, Marilú Fontoura²⁸, a proposta pedagógica era

[...] fazer uma educação singular, potencializadora, no lugar de amarras e de um único modo de operar, emergem multiplicidades, caminhos de múltiplas abordagens, que demarcam singularidades.

Entre os programas e projetos deste período destacam-se: Cidade Escola, Abrindo Espaços, Vou a Escola, Robótica.

Acerca da Proposta Pedagógica para pasta da educação da Gestão em exercício no período 2017-2020, Governo Nelson Marchezan Jr., não foram encontrados registros no site da PMPA ou da SMEDPOA.

No contexto de pesquisas sobre o trabalho em EF na RMEPOA, alguns autores, dentre eles Pereira (2004), Santini (2004) e Diehl (2007), indicam em seus estudos que para alguns professores a implementação dos Ciclos, a partir do Projeto Escola cidadã, na escolarização de Porto Alegre, deveria ter sido mais bem discutida e implementada de forma gradual. Nestes escritos, encontramos registrado que durante a implementação do Projeto, em algumas escolas da RMEPOA, houve resistência e desconforto por parte de alguns docentes.

²⁸Esta declaração encontra-se no Histórico da SMED. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=518. Acesso em: 03 abr. 2019.

Gandin e Apple (2011) traçam um panorama do que foi o trabalho realizado no período da Administração Popular e da Escola Cidadã, em Porto Alegre.

(...) para a Administração Popular, a democratização da administração não era simplesmente uma questão “técnica”, mas também uma questão política e ética. Ela envolvia tanto a democratização das relações dentro das escolas, entre a escola e a comunidade e entre a escola e a administração central (Educação). (GANDIN; APPLE, 2011, p.179)

Estes autores apontam que as ações desenvolvidas neste período foram explicitamente elaboradas para mudar radicalmente as escolas municipais e a relação entre as comunidades, o Estado e a Educação. Para eles, esse conjunto de políticas e os processos de implementação eram partes constitutivas de um projeto evidente e explícito com o objetivo maior de construir não só uma escola melhor para os excluídos, mas também um projeto maior de democracia radical. Como crítica a este Projeto e Gandin (2011) apontam para os poucos espaços para debate de questões étnicas, de gênero e de sexualidade dentro do projeto da Escola Cidadã.

O pesquisador Fazenda Junior (2016) indica que a RMEPOA passou por diversas transformações ao longo do período de sete gestões de administrações da Prefeitura de Porto Alegre e de diferentes concepções de Educação frente à SMEDPOA, sendo o tempo em que foi implementado o Projeto Escola cidadã e pautada a Educação popular, um período que se configurou como uma forma de resistência e de tensionamento em relação à Educação hegemônica, valorizando a cultura popular. Para este pesquisador, estas mudanças somadas às demandas e afazeres diversos dos docentes são merecedoras de estudos que possibilitem uma maior compreensão acerca do trabalho docente neste contexto.

Ao tratar do início do governo de José Fogaça, Gandin e Apple (2017) apresentam pistas de como, de forma sutil, a nova gestão municipal se afastava das ideias da proposta da Escola Cidadã: ela não impôs como as administrações do Partido dos Trabalhadores (PT) haviam feito com os Complexos temáticos ou a pesquisa nas comunidades como peças centrais para elaboração do currículo. Ao não assumir nenhuma política evidente para as escolas, a atual administração acabaria esvaziando a proposta anterior de significado. De acordo com esses autores, esta era uma estratégia para destruir a política do PT sem confrontá-la abertamente, pois muitos professores se identificavam com a Administração Popular.

Em sentido convergente, Diehl, Molina Neto, Silva (2019) entendem que algumas alterações políticas que vêm sendo introduzidas atualmente na RME/POA têm contribuído para modificar o cotidiano pedagógico das escolas e a própria educação enquanto projeto coletivo, mencionando que a partir de 2017, com a mudança de governo municipal, começou a delinear-se uma nova Política Pública de Educação na RMEPOA.

Frente às ações verticais da SMEDPOA, como a alteração da rotina escolar, que aconteceu no início do ano de 2017, sem consulta aos sujeitos das comunidades escolares, interpreto que existem diferentes concepções de gestão democrática, ou até mesmo que a gestão democrática da RMEPOA está em suspenso, bem como o Projeto Escola Cidadã, que foi esquecido ou tem sido evitado. Este contexto de mudanças funcionou como mola propulsora para realização deste estudo.

Na próxima seção apresento o caminho teórico-metodológico que trilhei para construção desta pesquisa.

5 DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O contexto de mudanças ocorridas nos últimos anos na RMEPOA funcionou como mola propulsora para a realização deste estudo. Sendo assim, atenta ao que tem sido vivido e narrado neste cenário, construo o presente estudo, que se propôs a investigar e dialogar sobre as transformações no trabalho docente rastreando a vida e o trabalho em EF na Rede, e que teve como ponto de partida o seguinte problema de pesquisa: **como professores e professoras de EF da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/ RS compreendem o trabalho docente diante das políticas educacionais implementadas a partir de 2017?**

Esse questionamento se desdobra em outras questões que auxiliaram na delimitação do foco dessa pesquisa:

- a) Descrever narrativas biográficas de docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS;
- b) Descrever os desdobramentos da implementação de políticas educativas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS pós 2017;
- c) Compreender como as políticas educacionais municipais implementadas a partir do ano de 2017 afetaram os docentes.

A partir do exposto, apresento na subseção seguinte a organização metodológica da pesquisa.

5.1 A OPÇÃO PELA PESQUISA NARRATIVA

Dentro dos limites do ciclo de uma formação de mestrado e dos tempos de uma dissertação, delineei meu estudo a partir do seguinte desenho teórico-metodológico. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, atrelada às teorias da Pesquisa Narrativa e aos métodos descritivos e interpretativos (CLANDININ; CONNELLY, 2015; MOLINA NETO; TRIVIÑOS, 2017; WITTIZORECKI, 2006; BOGDAN; BIKLEN, 1994). A utilização da Pesquisa Qualitativa como forma de produzir conhecimento procura compreender os fenômenos a partir dos significados das culturas e das experiências que os sujeitos constroem e vivenciam, nos diversos contextos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. Neste sentido, compõe os instrumentos desta pesquisa recursos múltiplos que tratam de temáticas que têm me sensibilizado e me feito refletir sobre a escola e o trabalho docente. Sendo assim, também foram meios para produção de informação nesta pesquisa as poesias, as músicas, os filmes, as imagens variadas e outros materiais diversos que perpassam meu cotidiano.

A partir das conceituações de Clandinin, Connelly (2015), interpreto que optar pela Pesquisa Narrativa é ter a compreensão da relevância das experiências construídas nas histórias de vida para entendimento dos fenômenos; é valorizar as versões dos sujeitos, que certamente não são fatos aleatórios: elas têm relação com o contexto que as cercam. Em outras palavras, se faz necessário ter consciência de que diferentes sujeitos são parte dos processos de formação e de construção de conhecimento científico, como as pessoas que narram e as que são narradas.

Lopes (2018) indica que alguns dos sentimentos que motivaram a construção de sua pesquisa foram a necessidade de narrar e de valorizar a vida e o contexto que experimentam outros sujeitos.

[...] quero eu simplesmente renarrar histórias furtivamente, recontando vidas e memórias a partir somente da minha ótica e subjetividade. Quero utilizar este projeto para contar histórias que reconheçam outras vidas, outras memórias, dando a elas novas formas de pertencimento no tempo. Quero encontrar pessoas, sobretudo aprender também com elas, em especial com aquelas quase ausentadas do discurso histórico, as pessoas comuns, pessoas que constroem muitas vezes suas vidas marginalizadas de qualquer reconhecimento pelas narrativas abrangentes da história – estruturais, triunfalistas ou voltadas apenas a categorizações de largo espectro. (LOPES, 2018, p.15).

Esta mesma necessidade de ouvir e criar narrativas mobiliza-me, e se apresentou como uma oportunidade de (re) pensar o contexto de trabalho na RMEPOA, que vem passando por diversas mudanças. Entendo que a Pesquisa Narrativa é um processo de várias vias, sendo possivelmente elaborado com o outro, em constante atividade de construção e reconstrução.

Na Pesquisa Narrativa, o pesquisador pode ser entendido como porta-voz de algumas narrativas. Neste sentido, o estudo traz para pesquisa a voz de sujeitos que

muitas vezes não são escutados. Para Molina Neto e Molina (2017) a Pesquisa Narrativa trata-se de um instrumento que reconhece, em se tratando de investigações educativas, o professor como protagonista de sua história.

Dialogando com outros autores encontro que Tardif e Lessard (2012), ao tratar de questões relacionadas ao trabalho docente, também se posicionam sobre as formas de pesquisar no ambiente escolar. Estes compreendem que é importante partir da análise dos contextos cotidianos nos quais atuam os agentes da Educação, e que este é um dos elementos que justificaria as pesquisas *in situ*, referindo-se às pesquisas qualitativas construídas dentro das escolas. Os mesmos autores trazem o conceito de trabalho interativo, ao tratar do trabalho de pesquisa sobre e com outrem.

Pesquisar o contexto escolar implica também em estudar a sociedade e seus movimentos. Para Clandinin e Connelly (2015), pesquisar a Educação é pesquisar a vida das pessoas. Estes autores apresentam que os educadores, de um modo geral, também estão interessados em vidas.

Pesquisadores na área de Educação são, primeiro, educadores, e estamos também interessados nas pessoas, não são diferentes nesse sentido daqueles que desenvolvem pesquisa na área das ciências sociais. Essas são ciências das pessoas. A vida das pessoas e como elas são compostas e vividas é o que nos interessa observar, participar, pensar sobre, dizer e escrever sobre o fazer e o ir e vir de nossos colegas, seres humanos. (CLANDININ; CONNELLY, 2015,p. 22).

A partir disso, compreendo que os docentes e as suas narrativas são elementos fundamentais para esta pesquisa, cujo objetivo principal é compreender quais são os impactos das políticas educacionais implementadas a partir de 2017 no trabalho docente em EF na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

Trabalhar com Pesquisa Narrativa é trabalhar com subjetividades e com histórias. Para estes mesmos pesquisadores, os professores, narrando suas trajetórias, suas formas de se tornarem docentes e suas decisões, trazem, provavelmente, conteúdos e discursos pautados pelas marcas e pela influência da cultura docente. Molina Neto e Bossle (2009) assinalam a série de construções e reflexões que podem surgir a partir de uma pesquisa realizada com docentes.

[...] de todos os modos, o pressuposto que nos moveu desde que iniciamos nossa carreira de pesquisadores é a crença de que os professores no dia a dia das aulas e das escolas, produzem conhecimento. Conhecimento importante, necessário na formação de professores e que estes precisam de

vez e voz para sistematizá-lo e dar publicidade ao mesmo. (MOLINA NETO; BOSSLE, 2009, p.132)

Wittizorecki, Molina Neto e Bossle (2012) entendem como coerente adotar uma perspectiva metodológica que dê conta do diálogo entre pesquisadores e docentes, que revise permanentemente as relações de poder entre estes e que permita reconstruir com professores as relações entre seus percursos pessoais e profissionais, dando visibilidade à reflexão e à valoração que fazem acerca de suas experiências.

Santos, Bracht e Almeida (2009) acreditam que o emprego de abordagens (auto)biográficas, ao constituírem os professores como sujeitos de sua própria formação, com trajetórias profissionais em um estágio de desenvolvimento determinado, abre uma via de acesso às experiências trazidas pelos (futuros) docentes, passíveis de serem problematizadas, desconstruídas ou construídas a partir de dimensões simbólicas distintas daquelas dos saberes da formação. Para estes pesquisadores, prestar atenção à voz do professor implica uma “humildade epistemológica” altamente desejável.

O uso das narrativas de experiências se apresenta importante para Josso (2004). A autora considera que é ao longo das experiências que se formam e se transformam nossas identidades e nossa subjetividade, e deve haver uma valorização destas formações e transformações. Esta pesquisadora acredita que, através da mobilização de uma pluralidade de registros, aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais podemos ignorar que tenham formulação e soluções teóricas.

Entendo que esta foi uma alternativa valiosa para procurar compreender, a partir da interpretação das narrativas, as escolhas, as inércias e as dinâmicas de professores e professoras de EF da RMEPOA. Ao utilizar as narrativas como meio para obter impressões dos professores e das professoras acerca do trabalho docente, compreendo que elas serão carregadas de experiências e que cada um desses registros será apresentado em função dos sentidos que cada docente dá a um determinado período. Neste sentido, Josso (2004) nos alerta sobre a importância de observar todos os registros desenvolvidos e os registros ignorados durante as narrativas. Para esta autora, a narrativa obriga também a um balanço contábil do que é que se fez nos dias, meses e anos relatados; ela nos permite tomar consciência da fragilidade, das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos. A autora

apresenta algumas outras dificuldades específicas no trabalho biográfico; dentre elas, destaco a dificuldade de identificação entre as pessoas e suas ideias e de aceitação da pluralidade de interpretações possíveis de um mesmo acontecimento.

Josso (2004) apresenta o conceito de capital experiencial, que trata de como um conjunto de experiências diversas que cada um possui interfere diretamente na nossa identidade e na nossa subjetividade. Para a autora, ele é uma espécie de tesouro de sobrevivência para uma multiplicidade de circunstâncias, mostrando que as experiências vividas norteiam muitas de nossas ações no cotidiano. Sendo assim, pesquisar a partir de narrativas é atribuir valor ao que é vivido. Na compreensão desta autora

as narrativas escritas oferecem-nos a oportunidade de trabalhar sobre questões das experiências fundadoras que, numa boa parte, são construídas pela narração de micro situações (designadas, às vezes, por episódios significativos) que pressupomos não estarem lá por acaso. O trabalho sobre estes microacontecimentos da vida permite destacar as componentes de uma vivência que se transformaram em experiência. A carga emocional, qualquer seja sua natureza (prazer, tristeza, vergonha, orgulho, sofrimento, cólera, alegria, medo, deslumbramento, surpresa, etc.), surge como a primeira componente de qualquer início de experiência. (JOSSO, 2004, p. 183)

Esta autora aponta e valoriza os impactos das narrativas e apresenta que as significações destas permitem tornar explícita a ideia de que o contexto da utilização delas funciona como o principal referencial na fase de interpretação. Ainda sobre a fase de análise interpretativa, Josso (2004) aponta que poucas pessoas compreendem ou querem compreender que o que está em jogo nesta fase interpretativa é precisamente o jogo de forças das subjetividades em presença, para, por um lado, mostrar a potencial polissemia das experiências e, por outro, começar a pôr em evidência o que caracteriza uma subjetividade.

Um universo de reflexões e sensibilidades pode ser construído a partir das narrativas. Entendo que investigar o cotidiano escolar é buscar compreender as dinâmicas e os atravessamentos que perpassam estas instituições e almejo que esta pesquisa tenha valor simbólico para os docentes, que seja um elemento que auxilie na construção de outras aprendizagens e de outros debates.

Em tempos de desinvestimentos²⁹ na área da Educação e nos Projetos de Pesquisa Científica se faz necessário enfrentar, de forma crítica e esperançosa, as

²⁹Como desinvestimentos, compreendo ações de governo como o corte de verbas nas universidades e institutos federais e outras questões mencionadas em outras sessões desta pesquisa.

demandas de ser trabalhadora e pesquisadora. Entendo que ocupar os espaços onde são realizadas pesquisas científicas, refletir e conceituar sobre o contexto escolar também são formas de resistência. Um dos desafios enfrentados para realização desta pesquisa foi a dificuldade que encontrei para estranhar e analisar um contexto que vivencio há certo tempo. Em diversas etapas da realização deste estudo foi complexo experienciar todos os sentimentos e todas as implicações que esta proposta de construção de conhecimento tem me causado.

Nas subseções seguintes descreverei a caracterização do campo de estudo e dos sujeitos da pesquisa.

5.1.10 Trabalho de Campo

O contexto do trabalho de campo desta pesquisa é composto por duas escolas da RMEPOA, localizadas na Região do Partenon³⁰. A escolha por elas se deu a partir de um mapeamento das escolas da Rede, levando em consideração o local de minha residência e da escola em que trabalho e da possibilidade de acesso a estas instituições.

A parte principal do trabalho de campo deste estudo é composta pelas visitas às escolas, pela efetivação da observação participante (acompanhei a rotina dos docentes desde a chegada na escola, nos momentos de convivência na sala dos professores, na organização e na realização das aulas), pela construção do diário de campo, pela realização das entrevistas semiestruturadas com os docentes colaboradores e pela aplicação de questionários que foram respondidos por membros da direção das escolas. Interpreto que também compõem o trabalho de campo o processo de escolha das escolas, as trocas de mensagens com colaboradores e equipes diretivas, os deslocamentos até as instituições de ensino e os demais momentos em que me envolvi com este contexto de estudo.

O diário de campo foi redigido paralelamente à observação participante, como um procedimento para registrar as experiências vivenciadas nesses contextos e momentos históricos específicos pelos colaboradores e colaboradoras do estudo e, também, por esta pesquisadora. Acerca do método de observação participante,

³⁰Neste estudo, escolas da região do Partenon serão compreendidas como aquelas localizadas nos bairros Partenon e São José, na cidade de Porto Alegre/ RS, de acordo com a classificação no site da PMPA. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=228. Acesso em: 03 abr. 20120.

Triviños (2001) conceitua que esta é uma técnica privilegiada da pesquisa qualitativa, sendo considerada de extrema importância, pois possibilita ao investigador, além de obter informações, participar da vida cotidiana dos sujeitos envolvidos, ou seja, interagir sem intervir.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no último dia em que acompanhei os docentes e os questionários foram respondidos por um membro da Direção de cada escola através de trocas de e-mails. No quadro 5 podemos observar a sistematização do trabalho de campo que foi realizado.

Quadro 5 – Organização do trabalho de campo

	EMEF Girassol		EMEF Orquídea		TOTAL
Dias de observação participante na escola	9 dias		8 dias		17 dias
Horas de observação participante na escola	27h		24h		51h
Tempo para realização das entrevistas	43min	35min	1h30min	47min	3h58min
Tempo para realização das transcrições	2h42min	2h33min	6h05min	2h55min	13h35min
Diário de campo produzido	9 volumes/20 fls.		8 volumes /15 fls.		17 volumes/35 fls.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora/autora

Portelli (1996) apresenta a conceituação de representatividade qualitativa; ela não significa normalidade, nem significa média, mas uma possibilidade de construir reflexões a partir de experiências individuais ou sociais. Em sentido semelhante Clandinin e Connelly (2015) destacam que o uso da Pesquisa Narrativa como método que considera e valoriza as experiências dos sujeitos no processo de compreensão dos fenômenos inviabiliza a possibilidade de generalização. Estas diferentes nomenclaturas, apesar de possuírem alguns matizes diferentes, têm em comum a preocupação em indicar que a subjetividade de colaboradores e colaboradoras, compreendida através das narrativas e das experiências individuais, poderá auxiliar na construção de certa subjetividade coletiva.

5.1.2 Caracterização do Campo de Estudo

Este estudo foi realizado na cidade de Porto Alegre/RS, que atualmente possui 1.409,351³¹ habitantes, em escolas da Rede Municipal³², que é composta por **43** Escolas de Educação Infantil (Emeis), **56** Escolas de Ensino Fundamental (Emefs), **207** Escolas Comunitárias de Educação Infantil (Eceis) e três Escolas Comunitárias de Educação Básica (Ecebs); a rede conta com **4 mil** professores e **900** funcionários, e atende mais de **50 mil** alunos. No quadro 6 são apresentados alguns dados sobre as instituições onde realizei o estudo.

Quadro 6 – Apresentação das escolas

	EMEF Girassol	EMEF Orquídea
Ano de inauguração	1996	1964
Total de estudantes atendidos	1.005	500
Total de docentes que trabalham na instituição	78	51
Total de funcionários que trabalham na instituição	12	10

Fonte: Questionários respondidos por membros das Direções das EMEFs

Inspirada pela mesma sensibilidade que me motivou a trocar os nomes dos docentes por nomes de pássaros, o poeminho do contra, e por reflexões que tenho feito sobre o quanto urge que os sujeitos atentem para a valorização e preservação das escolas, dos pássaros, das flores e da natureza de uma maneira mais ampla, substituí os nomes das escolas por nomes de flores.

5.1.3 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Os colaboradores e as colaboradoras deste estudo foram quatro docentes de EF, trabalhadores e trabalhadoras das escolas mencionadas anteriormente. Para escolha destes sujeitos foram elaborados preliminarmente critérios que visassem à representatividade tipológica. São eles: a) entre os quatro docentes teríamos professores e professoras; e b) entre os quatro docentes teríamos professores e professoras iniciantes e experientes. Como docentes iniciantes serão compreendidos

³¹Dados extraídos do site da Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/populacao-absoluta> Acesso em: 15 de abril de 2020.

³² Dados extraídos do site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=999208413&CANDIDATOS+A+DIRECAO+DE+ESCOLAS+INICIAM+CURSO+DE+GESTAO+NA+SMED-. Acesso em: 15 de julho de 2020.

neste estudo aqueles e aquelas que estão em atuação docente por no máximo cinco anos Mizukami (1996) e como experientes os que lecionam em escolas há mais de cinco anos. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) assinalam que os lugares onde são realizados os trabalhos de campo de pesquisas qualitativas são locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas cotidianas, sendo esses ambientes naturais e por excelência o objeto de estudo dos investigadores, onde se tenta aprender algo através do sujeito. O quadro 7 apresenta informações iniciais sobre os sujeitos desta pesquisa.

Quadro 7 – Perfil de colaboradores e colaboradoras³³

Nome	Informações gerais	Emef onde trabalha	Conclusão da Graduação	Tempo de docência em EF	Tempo de trabalho na RMEPOA
Coruja	Mulher, 54 anos	EMEF Girassol	IPA, 1988	31 anos	8 anos
Quero-quero	Homem, 38 anos	EMEF Girassol	PUCRS, 2001	5 anos	2 anos
Tesourinha	Mulher, 33 anos	EMEF Orquídea	UFRGS, 2013	4 anos	4 anos
Gavião Carijó	Homem, 40 anos	EMEF Orquídea	IPA, 2003	16 anos	9 anos

Fonte: Diário de campo da pesquisadora/autora e entrevistas realizadas com docentes.

Como mencionado anteriormente, esses docentes foram escolhidos a partir do critério de representatividade, uma vez que nenhum meio social é homogêneo (MOLINA NETO, 2017). Compreendo que a partir da análise dessas narrativas e das experiências vividas é possível encontrar significantes para o que foi experienciado na RMEPOA durante o período atual. Sendo assim, nos capítulos destinados às análises explico excertos do meu diário de campo e das entrevistas realizadas com os colaboradores para sustentar minhas reflexões.

³³Para preservar o anonimato dos colaboradores, ao invés de identificar estes docentes por seus nomes reais estes foram substituídos por nomes de aves. A escolha dos nomes fictícios tem relação com a epígrafe inicial desta pesquisa, o “Poeminha do contra”.

5.1.4 Instrumentos de Produção de Informações

Os principais recursos utilizados para elaborar compreensões a partir do meu problema de pesquisa são os seguintes instrumentos de produção de informação:

- a) A análise de documentos como currículos, projetos político-pedagógicos, leis e a análise de discursos sociais como informações da imprensa, folders e materiais de sindicatos. (MOLINA NETO, MOLINA, 2017);
- b) O diário com notas de campo, que se constituem um material descritivo (em que se pode captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas) e reflexivo (anotações sobre o ponto de vista do observador, suas ideias e preocupações) (BODGAN e BIKLEN, 1994);
- c) As entrevistas semiestruturadas, de acordo com o proposto por Negrine (2017), que caracteriza assim uma entrevista quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam sobre o que pensa.

Em relação à organização dos instrumentos de obtenção de informações na Pesquisa Educativa, Molina Neto e Bossle (2009) conceituam que é possível pensar que os instrumentos teórico-metodológicos pelos quais descrevemos e compreendemos o mundo são construções sociais. Para estes autores os instrumentos permitem aprender e interpretar a realidade da vida cotidiana como um todo dotado de sentido e coerência pelos sujeitos que dela participam, e que ambos (sujeitos e seus instrumentos) estão contingenciados pelas circunstâncias histórico-culturais e pelos contextos de ação. Em sentido semelhante, Bogdan e Biklen (1994) apontam que os sentimentos do observador podem constituir um importante indicador dos sentimentos do sujeito e, como tal, uma fonte de reflexão. Podem também ajudar o investigador a formular questões que o conduzem às experiências dos sujeitos.

5.2 CUIDADOS ÉTICOS E DE VALIDEZ INTERPRETATIVA DA PESQUISA QUALITATIVA

Considerando os cuidados éticos e morais da pesquisa, que foram rigorosamente observados através das orientações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), esta pesquisa aconteceu respeitando os seguintes cuidados:

- 1) apreciação e aprovação deste projeto pela Comissão de Pesquisa da ESEF/UFRGS e pela Secretaria Municipal de Educação Porto Alegre/RS;
- 2) autorização das escolas através da assinatura da Carta de apresentação;
- 3) autorização das escolas através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional;
- 4) negociação de acesso diretamente com os professores de EF das escolas, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a possibilidade permanente de desistir do estudo a qualquer momento;
- 5) substituição dos nomes verdadeiros dos professores e das escolas por nomes fictícios para preservar as suas identidades;
- 6) entrega das transcrições das entrevistas aos colaboradores do estudo, para que pudessem ler e, se necessário realizar modificações em seus relatos com possibilidade de acrescentar reflexões que surgiram após a leitura;
- 7) realização da triangulação das informações recolhidas no trabalho de campo, das minhas interpretações e das contribuições dos referenciais bibliográficos;
- 8) submissão da investigação à apreciação de professores que compõem o grupo de pesquisa ao que sou vinculada, o Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em EF e Ciências do Esporte (F3P-EFICE);
- 9) cuidado nas descrições e interpretações que não gerem prejuízo moral às Instituições e aos colaboradores;
- 10) compromisso com a divulgação dos resultados encontrados a todos os envolvidos durante a pesquisa.

6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (FREIRE, 2018, p. 44).

Nesta seção serão expostas análises sobre as informações compreendidas a partir do trabalho de campo, das noções obtidas a partir dos documentos acessados e das bibliografias utilizadas.

6.1 IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS: UM OLHAR A PARTIR DE VIDAS DOCENTES

Tendo como “marco zero” deste estudo a seguinte questão orientadora: **“Como professores e professoras de EF da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS compreendem o trabalho docente diante das políticas educacionais implementadas a partir de 2017?”**, este subcapítulo intenciona apresentar compreensões acerca do que foi apresentado no primeiro objetivo específico do estudo: descrever narrativas biográficas de docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

Entendo como significativo evidenciar o quanto essa pesquisa demandou recursos intelectuais e emocionais desta pesquisadora. Ao realizar esse estudo me encontrei olhando para dentro de mim, para meu entorno, para o passado, o presente e o futuro do contexto que vivencio. Há uma intersecção do pessoal com o social (CLANDININ e CONNELLY, 2015). Sendo assim, as compreensões elaboradas a partir desse percurso formativo perpassam uma noção de experiência interna, tendo em vista que também faço parte destas narrativas.

Posto isto, da mesma forma que apresento os sujeitos colaboradores utilizando nomes de aves, intitulo-me Andorinha, ave que convive em coletivos. Visitei as EMEFS Girassol e Orquídea, na intenção de coletivamente dialogar, a fim de construir compreensões sobre os impactos das mudanças ocorridas na Rede no trabalho docente. Nos subcapítulos a seguir apresento essas narrativas e experiências.

6.1.1 A Professora Coruja

Esta colaboradora da Emef Girassol foi representada pela Coruja, ave que tem como característica principal ser observadora, bem como se apresentou esta docente ao longo do trabalho de campo. A professora Coruja concluiu a graduação em EF no ano de 1988, trabalha na EMEF Girassol há oito anos e atualmente tem carga horária semanal de 20h nesta escola e 20h em outra escola da Rede, voltada ao atendimento da educação especial. Sobre a vivência no período da graduação, ela descreve que foi muito significativo cursar EF e que escolheu esta profissão por influência dos seus professores na educação básica. Relata que as disciplinas que mais marcaram sua formação foram as de Ginástica e Psicomotricidade. A docente afirma com carinho: “psicomotricidade foi uma disciplina que me encantou!”.

Sobre suas experiências de trabalho, Coruja relata que também já foi professora do magistério estadual do Rio Grande do Sul (RS), e que após lecionar poucos anos nesta rede decidiu tirar uma licença para fazer pós-graduação na área da ginástica. Quando concluiu este curso passou a trabalhar como *personal trainer* e esteve atuando nesta área por quatro ou cinco anos. A professora narra o fechamento deste ciclo de trabalho com a EF fora do contexto escolar.

Gostava muito de trabalhar como personal, né, mas comecei a sentir a falta do trabalho com crianças, pois eu gosto muito de trabalhar nesta área escolar. Não desisti da docência porque eu gosto de dar aula, do convívio com os alunos, isso é importante, eu acho que eu tenho um compromisso de fazer um trabalho que ajude eles a serem melhores. (informação verbal)³⁴

Para Coruja, os principais desafios de trabalhar na Rede são

eu acho que os desafios na área de EF seriam o espaço, a falta de materiais, os alunos assim, com problemas que não sou eu quem vai solucionar, então teria que ter um atendimento melhor para eles, algo interdisciplinar (informação verbal)³⁵

³⁴Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

³⁵ Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

6.1.2 O Professor Quero-Quero

O quero-quero é uma ave popular nos territórios da América Central e da América do Sul. Tal como o colaborador que identificado nessa pesquisa por este nome, o Quero-quero é inteligente e atua na defesa do seu território.

O docente Quero-quero concluiu sua graduação em EF no ano de 2001, trabalha na EMEF Girassol há dois anos, com carga horária semanal de 30 horas. Sobre sua experiência na graduação, o professor relata que sempre entendeu como fundamenta relacionar a parte teórica e a parte prática das disciplinas e que enxerga a EF como uma importante ferramenta para intervir na sociedade. Esse professor apresenta o cenário complexo que encontrou ao ingressar na RMEPOA a partir do seguinte relato

Então, eu peguei uma fase no ano passado, super turbulenta, no governo Marchezan destruindo carreira, ameaçando e tal, e que no ânimo dos professores dava para se sentir. Eu tive uma namorada que trabalhava na Rede, eu acompanhei o quanto afetou o governo Marchezan na docência, nos docentes da Rede. Então eu acredito e ouvia falar que antes disso estava mais ameno o clima nas escolas. Eu entrei, dito não por mim, mas pelos colegas, na pior época da história, né (informação verbal)³⁶

Acerca da experiência como professor, Quero-quero apresentou em vários momentos de sua fala a importância do vínculo entre professor e aluno para a sobrevivência dentro do contexto escolar.

Quando tu ganha um abraço de um aluno, quando tem uma atividade, um planejamento de aula que dá certo, coisa legais que tu vê acontecer que tu planejou ou coisas inesperadas são mais legais ainda que acontecem de positivo durante as aulas e quando tu consegue sair desse, dessa atmosfera tão negativa e doente que tá, né? E tu consegue enxergar essas coisas, sempre dá um ânimo a mais, né? Para trabalhar no teu próximo dia (informação verbal)³⁷.

Este docente apresenta como principal desafio do trabalho na RMEPOA manter o empenho dia após dia.

Eu acho que um grande é desafio ter ânimo para trabalhar dentro de tanta, de tanto bombardeio que vem. Eu acho que é um grande desafio, porque cada dia que tu acorda e vem para cá é um, é aquela coisa de pensar positivo

³⁶Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

³⁷Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

dentro de um momento que é negativo, tentar superar isso, tentar não entrar na, no quão doente tá o ambiente e não absorver essa coisa negativa e achar umas brechas para isso. Isso a gente consegue bastante se a gente consegue um pouco o retorno dos alunos já é bem legal quanto a isso, né?(informação verbal)³⁸

6.1.3 A Professora Tesourinha

Esta docente é identificada no estudo pelo nome Tesourinha; é uma ave muito presente em várias regiões da América do Sul e, da mesma maneira que a docente, convive em grupos, e caso necessário, apresenta-se enérgica.

A professora Tesourinha concluiu a graduação em EF no ano de 2013, trabalha na EMEF Orquídea há quatro anos, com a carga horária semanal de 20h. A escolha pela EF era a segunda opção de formação da docente; ela tinha como intenção inicial cursar teatro, e não conseguindo ingressar neste curso, optou por iniciar a formação em EF tendo em vista suas experiências anteriores com a dança e os esportes. Ela relata que decidiu que seria professora durante o período da graduação, e narra que muitas coisas mudaram ao longo dos quatro anos de sua experiência na RMEPOA, principalmente a forma como ela compreende a docência e a escola.

Então eu entendo que existe uma evolução minha na relação, né? E aí hoje eu sinto mais tranquilidade de vir trabalhar, eu não fico mais tão ansiosa, eu consigo dar limite, a gente conseguiu regras juntos, eu consigo ser menos autoritária, podendo ter mais autoridade do que autoritarismo, o que é uma vitória porque é muito difícil. Tô tentando me manter na Rede com todas as minhas forças possíveis, não desistir desse espaço, como eu falei antes às vezes dá muita vontade, mas é uma luta constante contigo mesma e ano passado eu dei um salto no sentido de olhar para o meu trabalho, de ver crescimento e potencialidades, me considerar boa professora e isso é bem importante, porque a gente passa se questionando por muito tempo (informação verbal)³⁹

Tesourinha apresenta sua concepção de educação ao tratar dos equívocos dos processos escolares que poderiam ser nomeados como tradicionais.

Eu gosto de ser professora, eu aprendi que eu gosto. Eu achava que eu não gostava até eu entender que o que eu não gosto é dessa forma que eles fazem, de botar 30 alunos numa sala, é ridículo, não querem que aprendam! É um absurdo! O trabalho que eu faço quando estão vinte ou quinze alunos na aula é outro. Então isso me incomoda na educação, porque eu não acredito nesta educação, eu não acredito na educação na forma como tá

³⁸Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

³⁹Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

colocada! Eu acredito em outra educação e acredito nas pessoas que fazem esta outra educação meio que na resistência. (informação verbal)⁴⁰

Para esta docente os desafios da trabalhadora em educação da RMEPOA são diversos e se apresentam de formas complexas.

Os desafios são enormes, uma porque tu tens todo esse contexto que eu acabei de falar, de precarização, tem a desvalorização da própria sociedade que fala muito em educação, acaba corroborando com essas políticas neoliberais, de forma consciente ou não. E tem os desafios do cotidiano, que é a relação com a comunidade que eu falei antes, que não é tão próxima, a questão da violência, a questão de serem crianças na maioria muito pobres e a gente às vezes ter que lidar com questões que deveriam ser familiares, que não seriam muito da nossa alçada (informação verbal)⁴¹.

6.1.4 O Professor Gavião Carijó

Este colaborador é apresentado nesta pesquisa através do nome Gavião Carijó. Essa ave é muito presente nos centros urbanos e tal como este professor apresenta como características o hábito de vigiar seu território e de gritar em alerta caso os seus estejam em situação de perigo.

O professor Gavião Carijó concluiu a graduação em EF no ano de 2003, trabalha na EMEF Orquídea há nove anos, possui carga horária semanal de 30h nesta escola e leciona 20h em outra escola da Rede. Sobre sua escolha pelo curso de EF, o professor descreve o seguinte

Eu era da capoeira, sempre fui um pouco alavancado por esse Mestre, que eu tenho ligação até hoje, do Mocambo, que fica no Ginásio Tesourinha, vinculado à prefeitura, agora tô afastado. Mas também sempre fui do esporte, nadei, fiz canoagem, fiz luta, um monte de coisa. Isso também me levou para escola. Eu nunca tinha trabalhado em escola, mas foi experimentando que eu aprendi a gostar (informação verbal)⁴²

Para este professor os principais desafios do trabalho docente na RMEPOA têm relação com questões estruturais, dependem de políticas públicas e do engajamento da sociedade

Eu acho que na Rede privada, pela própria condição financeira, já tem acesso maior à cultura, tem mais dinheiro, tem matéria, tem comida, eles têm oportunidade de fazer viagens com a família, tem oportunidades na própria

⁴⁰Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

⁴¹Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

⁴²Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

escola de ter mais opções de coisas, até cultura. E eu acho que o desafio de um professor de uma comunidade é uma constante, teria que haver um engajamento mais de sociedade para a coisa alavancar (informação verbal)⁴³.

6.1.5 Experiências dos Sujeitos da Pesquisa nos Contextos de Trabalho

As escolas participantes estão localizadas no mesmo bairro, há poucos quilômetros da região central da cidade, onde fica a sede da SMEDPOA. Mesmo estando em regiões razoavelmente próximas, os sujeitos participantes desta pesquisa relatam que representantes da Secretaria não visitaram as escolas durante a Gestão 2017-2020. Diante disso, é possível interpretar que entre os gestores da atual administração e as escolas investigadas há um pequeno distanciamento geográfico, que é representado no Mapa 1, mas um imenso distanciamento de ideias e até mesmo de concepção de educação.

Mapa 1 – Mapa reduzido de Porto Alegre/RS



Fonte: adaptação feita pela autora a partir de imagem da pesquisa no *Google maps*.

Apresentam-se universos de preocupações diferentes: não há diálogo efetivo entre SMEDPOA e os docentes, e muitos encaminhamentos são feitos via decretos ou ofícios que são enviados às Direções. Estas posturas colocam os membros das direções das escolas como porta-vozes da Secretaria, gerando conflitos dentro das

⁴³ Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

escolas e distanciando professores e professoras que estão ocupando cargo de direção dos demais trabalhadores em educação. Este distanciamento simbólico em relação à docência se apresenta como parte da padronização pelo controle burocrático proposto pela gestão 2017-2020. Fraga (2018) indica a defasagem no âmbito da comunicação entre SMEDPOA e escolas.

[...] alegam as direções que a já impessoal e pouco transparente estrutura burocrática implementada por Marchezan Júnior/Adriano Naves de Brito adotou uma postura de não ouvir as escolas. Não há negociação ou diálogo, mas sim a imposição de determinações prontas, uma “conversa” em que só a SMED fala. Os processos comunicacionais da secretaria com as escolas costumam seguir o seguinte roteiro:

- 1) A SMED manda à escola um e-mail com uma determinação qualquer.
- 2) A direção da escola, se for o caso, responde o e-mail da SMED pedindo esclarecimentos ou tentando negociar termos da determinação que não possam ser cumpridos imediatamente. Esse e-mail é ignorado e não recebe resposta.
- 3) Se descumprida a determinação do passo a), a SMED manda novo e-mail à escola comunicando que esta será punida por descumprir o que foi determinado. a) Secretaria simplesmente ignora a tentativa de negociação descrita no passo b) e adota uma postura de imposição e punição imediata de qualquer descumprimento do que foi imposto. (FRAGA, 2018, p.4).

O relatório de Fraga (2018) também menciona que visitas da equipe da SMEDPOA às escolas também não têm sido feitas, e que as direções entrevistadas relataram que jamais o secretário ou seus subordinados mais graduados visitaram a escola desde janeiro de 2017. Neste sentido, Laval (2019) destaca que, a partir da lógica neoliberal de pensar a escola, se apresenta como importante diferenciar “eles” e “nós”, o mundo dos diretores do mundo dos “patrões”. De acordo com este autor, querer constituir simbolicamente um universo de “patrões” é fabricar um corpo de funcionários que acabam na posição de “proletários” (LAVAL, 2019, p. 263).

Outros encaminhamentos da SMEDPOA que partem da ótica neoliberal são a não apresentação oficial e nítida de políticas educacionais públicas e o direcionamento de parte de suas incumbências para o setor privado. Isto pode ser observado em encaminhamentos como o repasse de demandas da educação de jovens e adultos à escolas da rede privada⁴⁴ e na atribuição de demandas do âmbito da tecnologia da educação⁴⁵ para empresas privadas quando se poderia investir e

⁴⁴Em março de 2020, a mídia local anuncia que Prefeitura de Porto Alegre estaria em processo de expansão da parceria com instituições privadas (Faculdade Monteiro Lobato) para Educação de Jovens e Adultos.

⁴⁵No dia 04 de junho de 2020 foi divulgada a implantação da plataforma CórteX nas escolas municipais e comunitárias de ensino fundamental da RMEPOA. Segundo dados da Prefeitura, esta ferramenta será utilizada para o ensino remoto durante o período de isolamento social provocado pela pandemia

mobilizar os serviços públicos municipais da Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre (PROCEMPA). A não formulação de políticas mencionada anteriormente se apresenta como uma nuvem que perpassa o trabalho nas escolas e, muitas vezes, de forma quase imperceptível, regula a ação docente de uma forma sutil, como uma espécie de violência simbólica (BOURDIEU, 1996). Ainda, compreendo que a não formulação nítida de políticas educacionais implica o não reconhecimento da classe, o que é também um tipo de política.

A partir das visitas às escolas identifiquei que as estruturas, física e pedagógica⁴⁶, são diferentes, mas que os contextos que as instituições integram se interinfluenciam, tendo em vista a proximidade dos bairros em que estão localizadas. Ambas fazem parte de um entorno que apresenta diversas complexidades para os moradores: muitas das ruas são em terreno de aclave, (o que dificulta o acesso e a mobilidade, tanto a pé quanto de carro), há presença de esgoto a céu aberto em alguns espaços, ocorre escassez de transporte público em determinados horários, há ausência de atividades culturais e de espaços para atividades físicas e recreativas ofertados pelo Estado.

Observei, também, defasagens relacionadas à assistência social de saúde básica: há presença de postos de saúde, mas os profissionais das escolas relatam que a cada semestre fica mais escasso o acesso ao atendimento. Esta diminuição nos atendimentos é consequência de ações como a extinção do Instituto de Saúde da Família de Porto Alegre (IMESF), anunciada em setembro de 2019 pelo prefeito Nelson Marchezan Jr., encaminhamento este que acarretou demissões de trabalhadores e trabalhadoras. Este fato motivou o coletivo de funcionários a realizar atos públicos, que aconteceram em outubro do mesmo ano. A partir do site da Prefeitura temos acesso às demandas e propostas de trabalho do IMESF⁴⁷.

A missão do IMESF é a implantação e qualificação das Equipes de Saúde da Família, a fim de ampliar o acesso da população aos serviços de Atenção Básica em Porto Alegre e consolidar essa estratégia no município. Prestar atendimento à população, no âmbito da Estratégia de Saúde da Família, de forma humanizada, integral e contínua, comprometida com as questões da Atenção Primária em Saúde.

do Corona vírus e após a retomada das atividades presenciais, e o valor referente aos custos foi financiado por doação dos empresários Jorge Gerdau Johannpeter e Klaus Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau.

⁴⁶ Por estrutura pedagógica compreendo as especificidades de discentes e docentes das escolas, a organização e planejamento realizado por cada coletivo escolar.

⁴⁷ Informação retirada do site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Disponível em: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/imesf/default.php?p_secao=131. Acesso em: 03 maio 2020.

A partir desta descrição e de análises, compreendo que este era um serviço importante para as comunidades de Porto Alegre/RS e que a diminuição do acesso à assistência de saúde básica tem produzido efeitos no trabalho docente que acontece nas escolas da Rede; tendo em vista que, predominantemente, elas estão localizadas em periferias da cidade de Porto Alegre/RS, onde as camadas populares apresentam-se como principais vítimas da ausência do Estado.

Ainda sobre o contexto do campo de estudo, a professora Coruja, que trabalha na EMEF Girassol, descreve suas vivências nesta escola da seguinte forma.

Atualmente eu me sinto bem, eu gosto de estar aqui, é uma escola que eu gosto muito. A comunidade ela não é fácil, os pais são bem difíceis, os alunos são bem complicados, principalmente os maiores, eu vejo assim, que eles são mais agitados. Os meus pequenos eu acho eles mais calmos, participam melhor. Mas eu percebo assim. É que com essas dificuldades econômicas os pais têm que sair para trabalhar e as crianças estão exigindo mais da gente (informação verbal)⁴⁸

O docente Quero-quero, também professor da EMEF Girassol, entende que os integrantes da escola precisam se esforçar para fortalecer os vínculos entre todos os membros da comunidade escolar. Ele aponta as intercorrências diárias como obstáculos para esta integração.

Eu acho que a gente tá numa caminhada que precisa ser bem mais reforçado ainda, pontuar a participação, a vinda das famílias, trazerem as famílias para dentro da escola. Essa relação ainda é muito fraca, é muito deficitária e a gente tenta timidamente resolver isso aí no meio de tanta coisa para fazer e a gente tá num momento bem desfavorável para isso aí. A gente tá num momento complicado, a gente está muito sobrecarregado, muito mesmo, de trabalho e de coisa para resolver onde a gente não consegue criar esse vínculo (informação verbal)⁴⁹.

O integrante da Direção da EMEF Girassol que respondeu o questionário do estudo trabalha na instituição há seis anos e é graduado em EF. Este professor também menciona a importância de fortalecer a relação entre os colegas da escola e o restante da comunidade escolar, e relatou

Nossa relação com os pais é sem maiores conflitos, quando ocorrem são casos isolados, sendo assim caracterizo como uma boa relação, assim como a relação é boa com os alunos. Quanto à relação com a comunidade poderia

⁴⁸Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

⁴⁹Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

ser mais próxima, visto que muitas vezes é difícil mobilizar mutirões e atividades com a comunidade. (informação verbal)⁵⁰

Quando iniciei o trabalho de campo na EMEF Orquídea a comunidade escolar enfrentava situações desafiadoras relacionadas a graves problemas na estrutura física da escola. Por estes motivos, a escola tinha estado fechada por alguns dias e a SMEDPOA só promoveu alguma ação após a Comunidade Escolar se mobilizar, impedindo o acontecimento das aulas e procurando a mídia.

Tesourinha descreve a comunidade e entorno da escola da seguinte forma

Acho que a comunidade é uma comunidade boa, assim no sentido de não termos na escola violências de conflitos territoriais, digamos assim. Mas é pouco participativa, apesar de a gente conseguir mobilizar para eleição de direção, aqui para a questão do muro que estava caindo e eles se colocaram. Mas assim, são momentos pontuais, acho que falta no cotidiano (informação verbal)⁵¹.

Gavião Carijó apresenta em sua narrativa que gosta de trabalhar na escola e com aquela comunidade e entende como importante a manutenção do vínculo entre docentes e a comunidade do entorno da escola.

Eu acho que o trabalho é isso, quando se fala o porquê, o significado, o que justifica o teu trabalho de estar presente em determinada comunidade, eu acho que tu tens que ser um professor de comunidade, tem que escapar os muros da escola. Acho que eu já conquistei isso. De vez em quando um colega fala: “porque tu não vais para aquela escola mais perto”, e eu falo: bah! Tem que começar tudo de novo. Eu saio ali na rua, as pessoas me cumprimentam (informação verbal)⁵².

A integrante da Equipe Diretiva da EMEF Orquídea que respondeu o questionário trabalha nesta escola há cinco anos e é formada em Ciências Biológicas. Ela relata que a escola está inserida em uma área de bastante vulnerabilidade social, tendo em vista que a renda média das famílias que lá residem é muito baixa, muitas ruas não contam com saneamento básico, há moradias em áreas de risco, os serviços públicos estão precarizados, há pouca oportunidade de emprego no entorno e ampla atividade do crime organizado.

A comunidade desta escola, principalmente os jovens, tem uma relação próxima com ela, pois a frequentam inclusive fora do horário escolar. Como a quadra

⁵⁰Declaração dada através de questionário respondido via e-mail para a autora.

⁵¹Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

⁵²Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

da escola é um dos poucos espaços planos nos arredores, após o fim das aulas, alunos e não alunos entram no espaço da quadra para jogar futebol, ouvir música e socializar. Já os adultos da comunidade têm uma relação mais burocrática com a escola, frequentando-a nas entregas de notas e em eventos como a festa junina e a festa de Natal. Segundo relato da representante da equipe diretiva desta escola, as últimas gestões da direção têm adotado a política de deixar o portão da quadra aberto no final da aula, compreendendo que o espaço também é da comunidade, uma vez que ele foi construído via orçamento participativo.

A rotina do trabalho de campo se deu da seguinte forma: como mencionado, os dias das visitas eram previamente combinados com os colaboradores, as colaboradoras e com os membros da direção. Ao chegar à escola eu comunicava algum integrante da equipe diretiva que iria iniciar as atividades, caminhava um pouco pelo pátio para realizar as observações e anotações iniciais e, em seguida, procurava o docente que eu iria acompanhar naquele turno. As observações eram feitas acompanhando os docentes desde a chegada na escola, nos momentos de convivência na sala dos professores, nos deslocamentos, nos momentos de planejamento e de realização das aulas e nos recreios. A cada data de observação, após concluir as atividades previstas, eu procurava alguém da direção para informar que já estava de saída. Entendi como importante especificar cada passo da minha rotina de pesquisa dentro da instituição, tanto para os colaboradores quanto para os membros das direções das escolas. Acredito que estas atitudes contribuíram para construção de uma relação de confiança e de parceria e isto favoreceu a realização desta etapa do estudo.

Durante o trabalho de campo, ao chegar para o trabalho com cada turma, os colaboradores apresentaram-me aos alunos e explicaram o motivo das minhas visitas. As aulas que observei transcorreram com tranquilidade; grande parte dos alunos apresentava-se bastante participativa e muitas vezes eles me convidaram para realizar as atividades da aula.

“Alguns estudantes questionam o que estou anotando, mostrando-se interessados e alegres pela minha presença. Perguntam se eu sou detetive, pois tenho um caderninho. Muitos convidam para participar das atividades”⁵³.

⁵³Declaração da autora, disponível em suas anotações no diário de campo 3.

Nas aulas da professora Coruja, ministradas para estudantes do jardim (turmas da educação infantil) alunos e alunas recepcionavam a professora com alegria. Durante as aulas havia espaços para que os educandos pudessem sugerir atividades e ao final de cada período eles auxiliavam a professora a guardar os materiais. “Parece-me que os estudantes estão adaptados à organização da aula”⁵⁴.

Observei as aulas do professor Quero-Quero com turmas do jardim e do primeiro ano do ensino fundamental. Os alunos receberam o colega com muito afeto, apresentaram-se organizados, dispostos para a aula, e reconheceram as atividades que estavam sendo propostas. Quero-quero foi recebido com muitos beijos e abraços dos estudantes e, ainda bem, também sobrou carinho para mim.

Certa vez, após os estudantes de uma turma de primeiro ano me recepcionarem com muita alegria, uma aluna me diz: “Tu vais ser muito feliz nesta escola”⁵⁵. Era muito bom ser recebida daquela forma! Foi ótimo saber que os alunos se sentiam felizes naquele lugar onde muitos professores, que vinham acompanhando seu trabalho ser atravessado de tantas formas, não estavam mais conseguindo expressar este sentimento. Ao final de uma das aulas com o primeiro ano, Quero-quero fez uma atividade de fechamento muito significativa, e comentou que fazia o mesmo em outras aulas. A atividade envolvia momentos de reflexão sobre as aulas e sobre como estavam se relacionando professores e estudantes da turma.

No fechamento da aula com uma turma do primeiro ano, já na sala de aula, o professor realiza uma atividade que, resumidamente, promovia momentos de reflexão e abria espaços para que os alunos pudessem falar. Em um dado momento os estudantes tinham que escolher alguém da turma para agradecer por alguma atitude legal que tenha tido. As falas foram muito significativas. Ficou nítido que há relação de diálogo e confiança entre a turma e o professor. Algumas frases são: “eu queria agradecer o professor pelas brincadeiras”; “eu queria agradecer meus colegas por terem participado sem brigas”; “eu queria agradecer a Sora Tati por ter brincado de pegar com a gente”⁵⁶.

A professora Tesourinha considera o diálogo entre professores e alunos uma prioridade, e se apresentou preocupada com a vida dos estudantes fora da escola, interrompendo as aulas para realizar a mediação dos conflitos que surgiram.

Antes do início de uma aula sobre handebol, ministrada para turma do quarto ano, a professora faz a chamada, retoma combinações e regras, relembra

⁵⁴Declaração da autora, disponível em suas anotações no diário de campo 4.

⁵⁵Declaração disponível nas anotações no diário de campo 7, da autora.

⁵⁶Relatos da autora, disponível em suas anotações no diário de campo 6.

que não serão tolerados palavrões e expressões preconceituosas. [...] Duas estudantes saem da quadra durante a aula. A professora interrompe a atividade, chama as alunas e conversa com a turma sobre a importância da participação de todos. As alunas retornam e a docente reinicia a atividade⁵⁷.

Acompanhei aulas do professor Gavião-Carijó na EMEF Orquídea com os anos finais do ensino fundamental. As turmas apresentavam um bom relacionamento com o docente, dialogavam e retomavam as combinações juntos antes do início das aulas. Ele estava em uma etapa dos encontros que envolvia aulas e avaliações teóricas sobre noções de anatomia. Grande parte dos estudantes apresentava conhecimento sobre o conteúdo e fazia questionamentos durante as aulas. O professor expressou que em alguns momentos sente-se isolado, e como sendo o único responsável pelo desenvolvimento de seu trabalho: “O que fazem lá na SMEDPOA não chega ao meu trabalho, tô aqui fazendo meu trabalho de formiguinha” (informação verbal)⁵⁸. A partir deste relato podemos interpretar que, para este docente, por vezes o trabalho que ele realiza em sala de aula parece não ser impactado pelas ações da SMEDPOA, todavia, observa-se que há contradições nas narrativas apresentadas, tendo em vista que em alguns momentos o mesmo professor explicita que os encaminhamentos promovidos pela Secretaria prejudicam o seu trabalho e o trabalho docente em EF na RMEPOA. Compreendo que, enquanto “formiguinha” Gavião Carijó, em alguns momentos, não observa que está sendo impactado, mas ao olhar para o “formigueiro” ele identifica que este está sendo pisoteado.

Os quatro colaboradores expressam que, de um modo geral, tem uma boa relação com os demais professores e funcionários da escola e que sentem falta de espaços para mais diálogo entre os sujeitos da instituição. Sobre estas relações entre docentes, durante uma aula de Quero-quero para uma turma do primeiro ano, chamou a minha atenção a seguinte situação.

A docente pedagoga, que acompanha a turma por maior parte do tempo na semana, se apresenta receptiva e demonstra respeito pelo trabalho que eu estava me propondo a fazer. Intriga-me uma de suas falas: “eu ia pedir para ficar com três alunos para fazer prova, mas como tu estará observando, deixo para outro dia”. Pergunto ao professor se isso acontece com frequência e ele relata que nos fechamentos de trimestre sim⁵⁹.

Na minha experiência enquanto professora de EF também já acompanhei outras professoras pedagogas, que são intituladas “referências” na RMEPOA,

⁵⁷Relatos da autora, disponível em suas anotações no diário de campo 11.

⁵⁸Declaração dada à autora e disponível em suas anotações no diário de campo 12.

⁵⁹Relatos da autora, disponível em suas anotações no diário de campo 8.

fazerem solicitações para encaminhamentos semelhantes. O coletivo docente que tenho dialogado também se interroga: porque uma professora que fica a maior parte dos períodos da semana com os estudantes de uma mesma turma precisa retirá-los das aulas de EF, que contam com poucos dois períodos semanais, para concluir suas atividades avaliativas? Qual o sentido das aulas de EF para estas docentes? O quanto nós, professores e professoras de EF, conseguimos valorizar e socializar as demandas da EF escolar?

Permitir que a EF ou outro componente curricular fosse preterido na organização escolar é uma ação que pode ser observada a partir de diversas óticas. Uma delas é a valorização de determinados campos do conhecimento considerados mais importantes por uma grande parcela da nossa sociedade, por estarem vinculados aos saberes que estão de acordo com determinados padrões que promovem a manutenção do sistema capitalista, que é caracterizado pela obtenção de lucros e pelo livre comércio e é base de doutrinas econômicas e filosóficas como o liberalismo e o neoliberalismo, regendo a economia e diversos encaminhamentos da sociedade. A partir desta lógica, as avaliações padronizadas, denominadas externas ou de larga escala, expõem quais os conteúdos são priorizados e valorizados; nessa conjuntura, a EF exerce certa força contra hegemônica. Para Laval (2019) este sistema permite a invasão neoliberal na escola, e esta instituição passa a existir apenas para garantir uma espécie de acumulação primitiva de capital humano, para promover a preparação para o mercado de trabalho.

Outra manifestação da hierarquização das disciplinas escolares que pude observar durante o trabalho de campo se apresentou a partir do relato da professora Tesourinha durante a entrevista.

A relação com os demais professores é boa. Eu tenho uma boa relação com as pessoas do meu ciclo, eu me sinto bem tranquila, são pessoas que me escutam, apesar de todas as pedagogas às vezes terem essa questão com a EF, de na hora de uma avaliação não ser tão significativa, mas eu acho que a gente foi construindo uma relação legal. Até teve um conselho de classe que eu fiquei sem participar e eu fui conversar, disse: olha, se vocês começarem a não me colocar eu não vou mais avaliar! Porque se eu não sou importante para estar em uma discussão de conselho, eu não tenho porque ter todo um pré-requisito de avaliação e gastar minha energia e meu tempo. Fui dura assim, porque eu acho que não dá para deixar. Funcionou! Nunca mais me deixaram de fora de conselhos (informação verbal)⁶⁰.

⁶⁰Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

O estudo de Assis (2017) problematiza essa hierarquia simbólica no coletivo docente. Para a pesquisadora, na medida em que docentes referências parecem sentir-se sempre mais responsabilizadas pelo grupo de estudantes, esta sistemática produz nos professores e professoras especialistas um sentimento de pertencimento limitado à turma. A autora indica que este movimento deslegitima o professorado de EF nas tomadas de decisões coletivas, como nos conselhos de classe.

Observando através de outras lentes, a valorização dos docentes de EF no trabalho de campo foi observada no envolvimento de professores desta disciplina em cargos da gestão escolar. O colaborador Quero-quero ocupa um cargo na coordenação de turno⁶¹; ele fez o seguinte relato sobre esta função que tem na escola.

A coordenação de turno ela é pesada porque é ali que caem os problemas da escola, são trazidos todos para ali, filtrados ou resolvidos ali mesmo. Mas foi um momento que eu pude exercer alguma coisa que eu exercia e gostava de exercer no outro lugar onde trabalhava, onde era eu como professor e mais um monitor, e quando acontecia isso, como eu até comentei contigo, eu tinha oportunidade de tirar da aula e mediar a situação com as pessoas que estavam dentro do conflito, enquanto o monitor continuava dando a aula. Eu tive resultados bons lá, aqui eu senti muita falta. Aí sim tu vê que quando tu trabalha com a organização da escola tu vê que estando na equipe diretiva tu consegue ver de uma maneira bem mais ampla a escola, problemas os quais às vezes somente na docência tu não consegue enxergar e aí isso é bom porque tu vendo o amplo tu consegue entender melhor os vários lados que são cobrados e muitas vezes existe uma cobrança excessiva por parte dos professores para com a direção. Na equipe diretiva existe a cobrança inversa, e tu estando dos dois lados tu consegue entender bem melhor assim (informação verbal)⁶².

A partir desta fala pode-se interpretar que, estando na coordenação de turno, o professor conseguiu ampliar o olhar para toda a escola e entender que a EF compõe cultura escolar, e que esta é mais ampla e complexa do que as aulas da disciplina. Cabe relatar que o diretor da EMEF Girassol também é professor de EF.

Na sua escola, o professor Gavião Carijó relatou que já foi convidado para integrar a equipe diretiva e a professora Tesourinha havia sido convidada na semana em que realizamos a entrevista (meados de dezembro de 2019) para ocupar a função de coordenadora de turno, a partir de março de 2020. Acerca dos motivos para a

⁶¹A coordenação de turno é um cargo dentro quadro de recursos humanos da escola que tem como funções o apoio ao serviço de orientação educacional e à supervisão pedagógica. Algumas das atribuições são: atendimento aos alunos, entrega de materiais aos docentes, auxílio na organização de eventos.

⁶²Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

presença de professores e professoras de EF em cargos da gestão escolar, Tesourinha expressou que

Acho que deve ter alguma explicação na questão da formação, né, do professor. Porque a gente é mais dinâmica, comunicativa, a gente basicamente toda aula é uma nova organização, né?! Se tu for parar para pensar a gente tá sempre organizando time, equipe, falando sobre regras, colocando limites, então isso parte da nossa profissão de alguma maneira. Talvez isso seja interessante em uma equipe, pra quem faz a gestão. Então os professores de EF sempre estão em espaço de equipe, sempre, de alguma maneira ou outra acaba fazendo parte. E eu acho que é positivo (informação verbal)⁶³.

A colaboradora Tesourinha indica a formação na graduação e as especificidades das experiências em EF como fatores para o encaminhamento de professores e professoras de EF para estas outras funções dentro da escola. Destaco que eu, professora Tatiana, faço parte da equipe diretiva da escola em que trabalho há cinco anos. Estive por um ano na coordenação de turno e há quatro anos ocupo o cargo de coordenadora pedagógica. Este processo iniciou através de um convite da equipe diretiva da época. Duas compreensões são possíveis de se fazer a partir desta experiência: a formação na graduação não abordou a temática da gestão escolar, sendo necessário buscar formação complementar, e é bastante relevante estar nestes cargos, tendo em vista a participação mais ativa no planejamento geral da escola e o deslocamento do olhar, que geralmente está voltado apenas para nossas aulas, não para a instituição com um todo.

Lopes (2016) pesquisou a experiência de três docentes de EF que atuavam na direção de escolas da RMEPOA. A autora indica que os motivos para o deslocamento funcional destes professores são múltiplos. Destaco algumas das motivações identificadas pela autora e que se relacionam com as experiências dos colaboradores da presente pesquisa: o contexto histórico da comunidade e da escola, a prática docente pautada por posicionamento político, as demandas pedagógicas, econômicas e políticas da escola, a identificação e valorização da comunidade, a participação em eventos escolares dentro e fora da escola e a formação pessoal e acadêmica.

6.1.6 Experiências na Militância

⁶³Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

A partir da pesquisa nas escolas também foi possível identificar pistas sobre a relação entre colaboradores e as entidades representativas, e compreender seus movimentos de participação ou não presença em atos e movimentos grevistas. Ao relatar suas vivências em greves Municipais, a professora Coruja narrou que

Quando eu entrei em 2011 participei de algumas greves. Mas a última que eu participei, essa que durou 40 dias, me marcou muito, porque eu vivi demais aquilo e me assustei até comigo mesmo, de estar naquela coisa. Eu tava muito indignada, preocupada com as mudanças. Eu fiz greve nas duas escolas. E por ter marcado tanto foi também um sofrimento, pra mim, pro tipo de pessoa que eu sou, eu não consegui mais fazer greve, eu me encolhi, tô uma covarde! (informação verbal)⁶⁴.

É possível interpretar que o afastamento dos movimentos grevistas e o sentimento de covardia mencionados pela docente têm relação com as derrotas sofridas nas últimas reivindicações, e com a certa violência simbólica que têm respondido os representantes da administração pública.

Sobre sua relação com os movimentos grevistas e entidades sindicais do município o professor Quero-quero relata que não é filiado à ATEMPA ou ao SIMPA, mas que participa de todos os movimentos grevistas desde que entrou na RMEPOA

Conheço a Atempa pouco, Simpa um pouco mais. Mas participei de todos, exatamente todos os movimentos grevistas e pretendo continuar em todos. Eu sou meio autônomo quanto a isso sabe, de vincular a sindicato ou partido, mas sempre na luta! (informação verbal)⁶⁵

Tesourinha entende os movimentos grevistas como possibilidades de resistência.

Então eu sou uma grevista, vou continuar sendo e não acho que exista outra forma, a não ser que me provem que exista outra forma de conquistar com esses governos que não estão comprometidos com o povo e com os professores e categorias do Estado. Parece que nós somos inimigos. Nós somos funcionários, mas parece que somos inimigos do Estado. O rombo das contas é por causa do nosso salário, não é pela isenção fiscal de grandes empresas e dos bancos, né, mas tudo bem (informação verbal)⁶⁶.

Nestas falas podemos observar a relação dos docentes com organização sindical, identificar como esta relação estrutura a base de trabalhadores de um modo geral e pode se apresentar como recurso para trazer à tona as demandas do trabalho

⁶⁴Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

⁶⁵Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

⁶⁶Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

docente nas escolas, principalmente em períodos em que a implementação de políticas neoconservadoras e neoliberais está mais iminente.

Cabe apresentar o que a professora Tesourinha trouxe nas entrevistas e relatos sobre sua atuação em movimentos sociais e estudantis.

Sim, eu comecei no movimento estudantil na ESEF, no diretório acadêmico e depois diretório central de estudantes. Na própria graduação me relacionei com a Escola itinerante do MST, que eu fazia trabalho voluntário, ia pro acampamento, isso em 2008. Então mais diretamente a experiência com movimento social popular e movimento estudantil. E hoje eu faço parte de um coletivo político, que se chama Alicerce, e é um movimento que tem o movimento estudantil, o social e o sindical, é uma organização política que tem várias frentes e hoje eu faço parte. Na verdade, um dos meus trabalhos, eu considero um trabalho voluntário, digamos assim, é a política, então eu faço parte desse coletivo. Comecei a militância em 2007 e estamos nela até hoje (informação verbal)⁶⁷.

A educadora também apresentou uma análise sobre os reflexos de sua vivência na militância no trabalho docente exerce.

Com certeza a militância influencia no meu trabalho! Eu sou muito organizada, modéstia à parte, e acho que muita dessa organização se deve a militância que claro, depende da forma que tu te envolve, eu me envolvi de uma forma bem intensa, aprendi muito a organizar pessoas, saber lidar com as pessoas, com opiniões diferentes, formas diferentes de ver o mundo. Porque quando tu organiza um diretório tu tem que fazer política para todos, apesar de claro ter um posicionamento, eu tenho posição no mundo, não sou uma pessoa neutra jamais, mas tu aprende a respeitar as pessoas. A organização, o relacionamento, ter paciência e flexibilidade para entender todo mundo, acho que isso vem da minha militância. Com relação as crianças, as forma de falar em público, de me colocar, falar em palestras e reunião, sei coordenar muito bem, agora vou fazer parte da equipe, acho que vou poder participar da organização muito bem. Mas com certeza eu não seria nem metade do que eu sou se eu não tivesse essa vivência, que foi e está sendo parte fundamental da minha formação. (informação verbal)⁶⁸

Gavião Carijó descreve seu envolvimento com os movimentos grevistas da seguinte forma

Desde que eu entrei a escola sempre foi muito engajada e eu participei de quase todos os movimentos grevistas que tiveram nos últimos anos. Mas eu acho que o Simpa e a Atempa deveriam atuar melhor. A meu ver, uma postura que tinha que ter no sentido de dizer que a prefeitura de POA somos nós! A prefeitura de POA não é o Marchezan, não é o Fortunatti. Ok, eles foram eleitos para naqueles anos fazerem a gestão, mas quem é a prefeitura de POA? Somos nós que vamos ficar 20, 25 anos na carreira, os alunos que

⁶⁷Declaração dada em entrevista realizada pela autora

⁶⁸Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

fazem uso do serviço, as famílias que são as donas das escolas (informação verbal)⁶⁹

A partir da interpretação destas narrativas, entendo que os docentes apresentam diferentes relações com as entidades representativas, compreendendo a relevância de sua participação em atos e movimentos grevistas, mas que em alguns momentos eles não se sentem aptos para concretizar sua militância, seja por cansaço, falta de esperança, medo de retaliações ou questões pessoais. Considerando a conceituação de Mascaro (2020), os modelos pós-fordistas de produção e de acumulação constituem sujeitos sem maiores organicidades político-econômico-sociais. Em outras palavras, as relações de trabalho atuais proporcionam divisões entre a classe trabalhadora, diminuindo as possibilidades de luta coletiva.

6.1.7 O Exercício do Narrar a Docência

Partindo da análise desta conjuntura e das narrativas apresentaram-se alguns desafios: retomar histórias de vida dos docentes, traçar um relato dos sentimentos e das emoções vividas (felizes ou não) e oportunizar contar o que ainda não tinha sido dito. Como destacado por Bogdan e Biklen (1994) na abordagem qualitativa os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. A partir da análise destes contextos e das narrativas tracei formas para descrever como os colaboradores e as colaboradoras têm elaborado as questões que atravessam seu trabalho.

A base analítica desse estudo tem como base a bibliografia e os documentos utilizados para sua elaboração, que são os dados oriundos da investigação de campo e a análise das entrevistas; estas, destacadas por Portelli (2010) como entre/vistas, troca de olhares, um diálogo organizado como um processo formalizado de coletar narrativas, que possibilita construir registros da memória docente coletiva a partir significados que estes sujeitos apresentam Bogdan e Biklen (1994).

Ao longo do trabalho de campo foi possível capturar os efeitos do narrar para os docentes. Ao questionar colaboradores e colaboradoras sobre como se sentiram narrando e refletindo sobre sua vida docente na RMEPOA, os relatos se apresentam como testemunhos muito significativos, a partir de narrativas ricas e multifacetadas.

⁶⁹Declaração dada em entrevista realizada pela autora.

Para mim é tranquilo responder, mas sempre existe, como o ambiente não é tão favorável existe sempre uma sensação de desabafo, né, de algumas coisas que muitas vezes vindo alguém de fora e tu poder relatar é um desabafo. Aqui acontecem vários desabafos internos, aqui dentro da escola. Mas o desabafo é um recurso. Me senti muito tranquilo com o teu trabalho. (informação verbal)⁷⁰.

Eu acho que basicamente eu disse tudo que eu penso, eu não vou, eu ainda tenho esperança que um dia melhore um pouquinho, que as coisas sejam repensadas, porque do jeito que está, assim está bem difícil! É da relação com a SMEDPOA e das mudanças todas que aconteceram, acho que algumas coisas podem ser revistas. O aluno é importante, mas o professor também tem que estar bem para dar sua aula bem. Acho que participar da pesquisa mexeu demais assim com os meus sentimentos! Eu, eu relembrei todas as coisas que aconteceram durante estes anos e chego à conclusão de que realmente é isso que eu gosto de fazer, eu estou feliz de estar aqui, apesar das dificuldades, é o meu trabalho (informação verbal)⁷¹.

Eu gosto de colaborar com pesquisa, eu acho importante os professores que estão na vida cotidiana da escola pública serem os pesquisadores. Eu acho muito válido porque a gente vê na universidade muita gente distante da realidade e fazendo julgamento, vindo aqui coletar dados e a gente nunca interagindo com esses dados, né! Então é muito bom quando uma professora, que entende o que eu tô falando vem aqui, que apesar de ter que estar em lugar mais neutro é de verdade, então me sinto bem à vontade de falar com pessoas que vivem na Rede sobre a Rede (informação verbal)⁷².

Eu achei legal participar da pesquisa, no sentido que a gente não tem espaço para isso, mas fora esses seminários, se tem pouca possibilidade de dialogar, de tu conhecer o meu trabalho, eu vejo o que vejo do que tu faz lá na supervisão. Mas acho que a gente precisa se falar mais, saber o que tá rolando e o que tá sendo feito nas outras escolas, é o mínimo, troca. Eu tenho ideias, mas eu me sinto sozinho. Não tenho tempo para algo oficial na academia, mas queria seguir estudando. Formação continuada. Eu adoro estudar. Gosto da área. Espero que teu trabalho além de te enriqueças leve esta demanda para lá. (informação verbal)⁷³.

A partir desse intercâmbio de papéis na relação entre o observado e o observador ocorre que muitas vezes é relatado o que lhe parece significativo, o que as pessoas se autorizam a falar, a partir das diferentes noções de passado, presente e futuro que se apresentam. Sendo assim, foi importante atentar, também, para o “algo a mais” contido nas narrativas, as ditas entrelinhas Batalha, Silva e Fortes (2004).

Após desenvolver a descrição do percurso biográfico desses docentes de EF da RMEPOA é possível interpretar que:

⁷⁰Declaração do professor Quero-quero dada em entrevista realizada pela autora.

⁷¹Declaração da professora Coruja dada em entrevista realizada pela autora.

⁷²Declaração da professora Tesourinha dada em entrevista realizada pela autora.

⁷³Declaração do professor Gavião Carijó dada em entrevista realizada pela autora.

- a) colaboradores e colaboradoras desse estudo são oriundos de múltiplos percursos formativos e subáreas da EF;
- b) os professores apresentaram como desafios para realização do trabalho docente em EF algumas demandas específicas da disciplina - como a falta de materiais e de espaços para realização das aulas- e a intensificação do trabalho docente, tendo em vista a retirada de condições de trabalho e os numerosos casos de baixo acompanhamento familiar aos estudantes, que foram relacionados às extensas jornadas de trabalho que vivenciam grande parte dos responsáveis;
- c) esse coletivo de professores compreende como importante a participação de pais e estudantes nas decisões da escola;
- d) os docentes, ao abordarem o trabalho docente durante a gestão de governo municipal 2017-2020, convergem ao apresentar narrativas sobre a ampliação de situações de adoecimento e de desvalorização do professorado;
- e) esses docentes apresentaram de formas diversas suas participações na militância e suas relações com as entidades representativas;
- f) colaboradores e colaboradoras, ao refletirem sobre o exercício de narrar a docência, apresentaram falas que indicam a importância de pesquisar com o professorado e mencionaram as emoções que o narrar produziu em cada um desses sujeitos.

6.2 A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS: UM OLHAR PARA A TEXTUALIDADE E PARA AS MUDANÇAS NO TRABALHO DOCENTE NA RMEPOA

Esta subseção intenciona apresentar compreensões acerca do que foi apresentado no objetivo específico b: descrever os desdobramentos da implementação de políticas educativas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS pós 2017.

O recorte temporal desta pesquisa é caracterizado por um período base, que inicia em fevereiro de 2017, e pela implementação da nova rotina nas escolas da RMEPOA. A partir deste período e da efetivação desta alteração registram-se mudanças significativas na organização geral das escolas e, conseqüentemente, no trabalho docente. Sendo assim, neste subcapítulo será descrito o processo de formulação de políticas educativas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS pós 2017.

6.2.1 A Implementação da Nova Rotina Escolar

As escolas da RMEPOA tiveram sua organização geral atravessada por nova rotina escolar que foi encaminhada logo no início da gestão do Governo Marchezan. Este processo de implementação da nova organização das escolas da Rede ocorreu poucos dias antes do início do ano letivo de 2017, a partir da publicação do decreto nº 19.685, divulgado em 21 de fevereiro do mesmo ano, que determinou alterações na rotina pedagógica e organizacional das escolas da RMEPOA. Esta publicação revogou o decreto 14.521, de 2004, que versava sobre o regime normal de trabalho do magistério e criava a possibilidade da elaboração de um regulamento que altera a estrutura horária e de todo o ano letivo. A notícia da mudança na rotina escolar gerou muitos debates e protestos sobre os impactos destas alterações.

De um lado, a Secretaria de Educação, com o secretário Adriano Naves de Brito, defende que as mudanças previstas vão garantir 27,8% a mais de tempo dos alunos com professores, em sala de aula. Na apresentação realizada para diretores na reunião do dia 21, a Smed defende que as mudanças na estrutura horária ajudariam a “melhorar a qualidade do tempo da criança na escola” e a “qualificar o tempo do aluno com o professor”. Segundo ela, as mudanças implicariam num aumento de 1,25% da carga horária dos professores. De outro, os professores municipais apontam que o cálculo de “mais horas em sala de aula” da prefeitura não fecha e que isso poderia ter impacto na qualidade do trabalho realizado. Os professores

reclamam ainda da falta de diálogo na construção de uma nova política educacional, já que foram apenas comunicados sobre a revogação de um decreto e a implementação de um novo programa. Tudo isso às vésperas de voltarem às escolas. (CANOFRE, 2017)

As imagens 1, 2, 3 e 4, a seguir apresentam uma disputa de narrativas protagonizada pela SMEDPOA e por uma representação de docentes da Rede, acerca das alterações impostas pela nova rotina escolar.

Imagem 1 – Nova Rotina Escolar: Versão da SMEDPOA



Fonte:(CANOFRE, 2017).

Imagem 2 – Nova Rotina Escolar: Versão dos Docentes da Rede



Fonte:(CANOFRE, 2017).

Imagem 3 – Tempo em sala de aula: versão da SMEDPOA

NOVA ROTINA ESCOLAR		
	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

Fonte: (CANOFRE, 2017).

Imagem 4 – Tempo em sala de aula: versão dos Docentes da Rede

Nota de esclarecimento		
Em razão das mudanças anunciadas pela nova gestão da SMED, esclarecemos os seguintes pontos:		
	COMO É	COMO FICARIA
Início das aulas	<i>7h30 e 13h10min</i>	<i>8h e 13h30min</i>
Períodos	<i>5 períodos de 50min</i>	<i>5 períodos de 45min</i>
Tempo de permanência do aluno(a) na escola	<i>20h30</i>	<i>20h</i>
Recreio	<i>20min</i>	<i>15min</i>
Quinta-feira	<i>Alunos(as) liberados(as) no horário da reunião pedagógica.</i>	<i>Reunião aconteceria e os(as) alunos(as) ficariam 1h30minutos na escola sem atividade e responsáveis definidos.</i>
Refeições	<i>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.</i>	<i>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).</i>

Fonte: (CANOFRE 2017).

As versões apresentadas nestes esquemas se opõem. A partir do que demonstram representantes dos sujeitos das comunidades escolares, na rotina anterior a implementada em 2017 os estudantes passavam mais tempo em atividades em sala de aula, eram garantidos o espaço para realização das refeições com acompanhamento pedagógico e a reunião pedagógica semanal entre docentes, sem prejuízo à carga horária dos estudantes.

Além da elaboração destes materiais contrapondo o que foi exposto nos informes que a SMEDPOA apresentou, grande parte das comunidades escolares da Rede foi mobilizada e não aderiu de imediato à nova rotina. Foram organizados atos públicos e foi feita a entrega do Ofício nº 031/2018 pela Gestão 2016-2019 da Atempa e por representantes das escolas aos gestores da Secretaria. Estas duas manifestações pleiteavam, entre outras demandas, diálogo entre Secretaria e representantes das comunidades escolares e a não implementação da rotina.

Sem vislumbrar possibilidades de diálogo entre gestores e comunidades escolares e de reverter esse processo, integrantes das escolas foram paulatinamente

aderindo à normativa. Até meados de 2017 todas as escolas da RMEPOA já funcionavam na nova organização. Os docentes colaboradores narraram o período de transição para nova rotina da seguinte forma

O que eu sei é que os pais se assustaram com coisas como os alunos irem para o refeitório sozinhos, isso foi uma coisa que eu vi, os pais não gostaram. E da parte dos professores teve muita indignação, indignação! As pessoas não gostaram, não aceitaram. Essa escola participou do movimento para resistir à nova rotina (informação verbal)⁷⁴.

Eu acho que não cheguei a presenciar a reunião pedagógica, eu acho que mal tínhamos perdido. Não soube na prática, mas na teoria sei que isso é importante, é uma das coisas mais fundamentais. Meus colegas falam da falta de planejar e de resolver as coisas da escola em grupo (informação verbal)⁷⁵. A comunidade se mobilizou contra a nova rotina. Quem disse que a gente quer 15 minutos de recreio? Onde está escrito que isso é bom para a criança? Não concordei também, pois seriam menos períodos de EF, de artes, música e cada vez mais português e matemática (informação verbal)⁷⁶.

Com a nova rotina não melhorou em nada! Os alunos e as famílias tiveram que se adaptar e entrar mais tarde no trabalho (informação verbal)⁷⁷.

Após aproximadamente um ano da implementação da nova rotina Fraga (2018) elaborou um relatório sobre a situação das escolas da RMEPOA. O documento, que traz relatos de docentes das 56 escolas visitadas, indica problemas graves e de diversas ordens, como a falta de comunicação da Secretaria com os sujeitos das escolas e o aumento do descaso com a estrutura física destas instituições. A tabulação dos dados e registro de casos particulares permite verificar um cenário de avançada degradação e precarização da atividade de ensino-aprendizado na Rede (FRAGA, 2018, p.2).

Em sentido convergente, Aguiar (2019) considera a reorganização da rotina escolar uma das primeiras medidas da gestão do governo do Prefeito Nelson Marchezan Jr. no âmbito da educação municipal, uma política educacional que acarretou a intensificação do trabalho docente através de quatro principais fatores: a) A diminuição do tempo de reuniões; b) o aumento da carga de trabalho de professores e professoras; c) a redução da produção de conhecimento docente nas escolas; e d) a ressignificação da subjetividade docente, ao modificar a lógica de trabalho. (AGUIAR 2019, p. 209)

⁷⁴Declaração da professora Coruja dada em entrevista realizada pela autora.

⁷⁵Declaração do professor Quero-quero dada em entrevista realizada pela autora.

⁷⁶Declaração da professora Tesourinha dada em entrevista realizada pela autora.

⁷⁷Declaração do professor Gavião Carijó dada em entrevista realizada pela autora.

6.2.2 Descaso com a Estrutura Física e Material das Escolas

Os docentes colaboradores deste estudo apresentaram em suas narrativas que os gestores da SMEDPOA não compreendem o quanto a valorização do professorado e os investimentos na estrutura material e física das escolas interferem no ensino de uma maneira geral. Os relatos a seguir apontam para ampliação do processo de precarização das estruturas materiais e físicas e para falta de suporte pedagógico por parte da mantenedora: “Eu acho que os desafios para a área de EF seriam administrar o pouco espaço, a falta de materiais” (informação verbal)⁷⁸

Eu tive um impacto por conta do espaço. O diretor me mostrou e eu achei que ele estava brincando quando ele me mostrou os lugares que eu ia trabalhar. Como eu não tinha muita experiência, mas na outra escola que eu trabalhei tinham espaços amplos, tinham 2 quadras grandes, uma quadra de areia, uma quadra para pequeninhos, tudo aberto, mas eram quadras. Tinha um espaço fechado para o recreio que também servia como pátio para trabalhar, amplo, tinha pracinha para trabalhar. Então eu cheguei aqui e tinha um corredor, um pátio que as pessoas atravessam para ir na secretaria, para ir pra dentro da escola, então a sala de aula é tempo todo com pessoas passando, então tu tem que saber trabalhar com essa movimentação. Tem um outro corredor com duas valetas, né, que esse aqui do lado. Ridículo! E a cancha, mas aí eu tenho que dividir com outro professor, na época tinham 3, eram três professores e a gente tinha que se dividir obviamente, tinha que lidar com esse espaço. Aí quando chovia...(informação verbal)⁷⁹

Faz 32ºC e os docentes de EF se revezam para ocupar o único espaço coberto da escola. Grande parte dos deslocamentos também é feito sob o sol. Parece-me que a docência em EF acaba por expor ainda mais, fisicamente, os trabalhadores. A SMED não fornece protetor solar nem investe na estrutura física das instituições⁸⁰

Eu brinco com eles que se eu ganho na mega eu faço um ginásio aqui cima, uma praça. Quando vêm esses caras da SMED eu falo: quer fazer melhoria, pensa na estrutura física, na cancha. E a gente precisa na escola pública ter uma constância, a gente precisa mais! A gente precisa de um espaço público, por que não ter uma quadra igual a do Germânia na zona Leste? Uma praça igual ao lado do Iguatemi e na comunidade não, por que não? Que triste isso... (informação verbal)⁸¹

Gavião Carijó acaba propondo uma solução para as problemáticas na estrutura física da escola que envolve uma ação individual, se auto responsabilizando enquanto docente por uma demanda que seria do Estado. Neste sentido, Laval (2019) destaca que a escola neoliberal, diante de contradições importantes, em particular sociais, transfere a resolução dos problemas para a periferia, para a base. Estes sentimentos

⁷⁸Declaração da professora Coruja dada em entrevista realizada pela autora.

⁷⁹Declaração da professora Tesourinha dada em entrevista realizada pela autora.

⁸⁰ Relatos da autora, disponível em suas anotações no diário de campo 4.

⁸¹Declaração do professor Gavião Carijó dada em entrevista realizada pela autora.

de frustração e responsabilização promovem a sensação de culpa nos trabalhadores em educação. Enquanto fenômeno, a culpabilidade docente tem sua origem na nossa compreensão da incapacidade de fazer certas coisas, tendo em vista a relação entre limitações humanas e expectativas. Constitui-se como uma preocupação emocional fundamental para os docentes (HARGREAVES, 2005).

A precariedade nas condições de trabalho é vivenciada diariamente por trabalhadores e trabalhadoras da Rede. Na EMEF Girassol, para chegar até as salas de aula das turmas de educação infantil os docentes precisavam destravar um cadeado muito pequeno e que funcionava com sistema de senha, fato que causava muita aflição a todos. A medida foi adotada após uma criança sair daquele espaço e se aproximar do portão de saída da escola. A situação aponta para a falta de recursos humanos e de estrutura de segurança dentro das escolas da Rede, o que leva as equipes diretivas a agirem de forma precária, a partir de encaminhamentos feitos às pressas; isso acrescenta ainda mais tensão e sobrecarga de trabalho aos profissionais. Para piorar a situação, em um dos dias de trabalho de campo o portão e o referido cadeado estavam emitindo eletricidade e colocando estudantes, funcionários e professores em risco. Por esta razão a escola ficou fechada por um dia e só então a SMED encaminhou funcionários da manutenção e o problema foi solucionado. Entre a constatação de que o portão estava dando choques e a solução do problema, passaram-se cerca de sete dias. São muitos os obstáculos e os desafios que os docentes enfrentam até iniciar a sua aula, como expressado na fala da professora Coruja: “O cadeado se tornou um problema para os professores, principalmente para os especializados⁸² que entram e saem mais vezes”⁸³.

Na EMEF Orquídea os docentes de EF também encontram um cadeado atravessando o início de suas aulas. Em um dos turnos do trabalho de campo presenciei a professora Tesourinha aflita, pois não encontrava a chave que abria o cadeado que estava no portão que dava acesso à quadra. As crianças começaram a entrar na quadra por uma abertura nas grades, e eu também experimentei a mesma forma de acessar o espaço. A professora desabafou: “eu me sinto uma “carcereira” e perco muito tempo fazendo isso”⁸⁴

⁸²Grande parte dos professores da RMEPOA nomeia como especializados o coletivo de docentes que não é oriundo do curso de pedagogia (generalista).

⁸³Fala da professora Coruja registrada nas anotações do diário de campo 1, da autora

⁸⁴Fala da professora Tesourinha registrada nas anotações do diário de campo 15, da autora.

Os testemunhos destes sujeitos expressam a escassez de subsídios e estruturas básicas, a falta de docentes no quadro de recursos humanos das escolas e a superlotação das classes, e também revelam uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos. Isso ocorre porque o que mais temem os que são diretamente beneficiados pelo sistema neoliberal é que pessoas como eu descubram a direta relação entre dignidade e educação, que se dá a partir da construção de aprendizagens que alicerçam sujeitos críticos e cientes de suas capacidades. Podemos visualizar isto na velha tradição das elites econômicas e políticas: quando se trata da educação de crianças das classes populares são generosas nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros (LAVAL, 2019 p.20).

6.2.3 Escassez de Espaços de Formação e a Retirada do Espaço de Reunião Pedagógica Semanal

Durante a realização do trabalho de campo colaboradores e colaboradoras desta pesquisa apresentaram narrativas sobre a problemática da falta de formações propostas pelo setor pedagógico da Rede, que muitas vezes é suprida por seminários propostos pelos próprios docentes. Um coletivo de professores de EF organizou um Seminário de Práticas Pedagógicas, que ocorreu na ESEFID/UFRGS, em 31 de agosto de 2019. O colaborador Gavião Carijó trouxe na fala da entrevista o quanto foi significativo participar do evento.

Formação não tem mais, só temos encontros se isso se faz como aquele que tu ajudou a organizar, foi maravilhoso. Aí tu te reúne na ESEF, no Seminário dos Altos do Partenon⁸⁵, mas não são eventos feitos pela Rede. Pela Rede é só diminuição! A gente se sente sozinho, sem nenhuma formação. Da política educacional, do que é promovido para a gente, do que se espera da gente, o acesso que a gente tem para chegar na mantenedora e reivindicar algumas coisas acho que modificou muito nesses anos. Acho que antes, não só pelas formações que eles ofereciam, mas a sensação que eu tenho é de que agora, nessa última gestão é um distanciamento e um posicionamento de colocar um contra o outro (informação verbal)⁸⁶.

Nesta fala é apresentado o sentimento de abandono docente e a falta de investimento formativo proposto pela SMEDPOA para estes sujeitos. Aguiar (2019)

⁸⁵O evento mencionado pelo professor Gavião Carijó, o Seminário dos Altos do Partenon, é uma atividade que já teve quatro edições e é um espaço para trocas de experiências pedagógicas organizado por um coletivo de professores de escolas da RMEPOA.

⁸⁶Declaração do professor Gavião Carijó dada em entrevista realizada pela autora.

indica que a gestão 2017-2020 age na regulação de professores e professoras e não em sua capacitação

No caso de Porto Alegre a ênfase da gestão municipal não é sobre a formação, trabalho pedagógico, organização curricular ou metodologia didática; é na reforma da subjetividade dos professores e professoras, regulando o trabalho docente para uma transição da lógica do Estado provedor para o Estado regulador, em que todos, escolas e magistério, serão responsáveis por provar sua eficiência e seu merecimento por continuar existindo, purificados de ideais críticos e transformadores, voltados ao custo-benefício financeiro da educação. (AGUIAR, 2019, p.211)

A retirada do espaço de reunião pedagógica semanal nas escolas estava entre as mudanças na rotina escolar encaminhadas em fevereiro de 2017. Esta alteração impactou diretamente no trabalho docente na RMEPOA e os efeitos da retirada deste espaço de encontro entre professores foram manifestados pelos sujeitos desta pesquisa e podem ser observados nos excertos a seguir

Eu acho que eu não cheguei a presenciar a reunião pedagógica, eu acho que recém tinham perdido a reunião pedagógica quando eu entrei e eu pude mesmo não na prática, mas na teoria, saber o que era isso, eu sei o quanto é importante isso e eu acho que isso é uma das coisas mais fundamentais, que eu não senti na prática, mas nos meus colegas e a falta dessa possibilidade de conversar em grupo, de resolver as coisas em grupo. Assim como os ataques ao plano de carreira, coisas que tu fez um concurso dizendo uma coisa e daqui a pouco começa a ser cortado tudo, com isso o ânimo da gente vai realmente decaindo, porque são só cobranças e cortes, que são as coisas que estão acontecendo por parte do governo neste momento, não dão um suporte para a gente, só massacre. [...] A gente se relaciona bem, mas falar sobre EF, sobre as aulas e tal é bem difícil. O nosso encontro é passageiro, durante o intervalo do recreio basicamente, algum período de planejamento que coincide com a gente estar na sala dos professores, é raro, mas esse encontro não existe, não existe mais reunião pedagógica e isso quebra bastante, então fica bem corrido, porque a correria é grande dentro da escola e falar sobre fica... é difícil, são poucos momentos (informação verbal)⁸⁷.

Então a gente não tem planejamento junto. Foi ruim a questão das reuniões, tirar as reuniões das quintas-feiras, aproximava o grupo, deixava o grupo mais coeso, a gente sabia informações. Hoje em dia a gente fica sabendo das coisas ou pelo *whatsapp*, é impessoal, ou num recreio de 15min, aí tu tem que sair correndo pra dar aula, aí tu não quer ouvir porque tu tem que comer, então eu acho que toda questão da rotina foi muito ruim! Muito ruim pro nosso trabalho (informação verbal)⁸⁸

O planejamento coletivo é difícil. Às vezes no corredor se troca alguma coisa, se combina, mas comigo atualmente não tenho conseguido fazer isso na escola, é muito corrido. Conseguimos dialogar nos intervalos entre um período e outro ou rapidinho no recreio, nesses sábados de reunião. Com a equipe diretiva a gente consegue, mas eles estão sempre ocupados. Eles

⁸⁷ Declaração do professor Quero-quero dada em entrevista realizada pela autora.

⁸⁸ Declaração da professora Tesourinha dada em entrevista realizada pela autora.

mandam muito *email* para a gente, *email* informando as coisas, alguma atividade que vai acontecer na semana ou no sábado. É muito através de bilhete, *email* e no mural de informação. [...] Eu acredito que seja bom o relacionamento entre os professores. A gente se dá bem. Só a gente não consegue planejar junto, isso é uma coisa que se observa. E atualmente está mais difícil ainda, né, a gente dá mais períodos, a falta de professores, a gente tá sempre substituindo, então fica mais difícil o diálogo entre os colegas. Mas os colegas são todos abertos assim, já teve épocas que a gente já teve oportunidade de planejar as coisas juntos. No planejamento é difícil, às vezes no corredor se troca alguma coisa, se combina, mas comigo atualmente não tenho conseguido fazer isso na escola, é muito corrido. Conseguimos dialogar nos intervalos entre um período e outro ou rapidinho no recreio, nesses sábados de reunião. Com a equipe diretiva a gente consegue, mas eles estão sempre ocupados. Eles mandam muito *email* para a gente, *email* informando as coisas, alguma atividade que vai acontecer na semana ou no sábado. É muito através de bilhete e *email*. E no mural de informação (informação verbal)⁸⁹

A reunião pedagógica semanal, espaço de planejamento e de estudo coletivo, foi substituída, a partir da implementação da nova rotina, por uma baixa carga horária mensal de reuniões em sábados de trabalho, que também se destinam a outras demandas como a entrega de avaliações. A retirada deste tempo semanal de encontro acarreta diversos prejuízos, como a redução dos tempos e dos espaços para diálogo e reflexão entre os professores, fato que contribui para o isolamento docente e para a fragmentação da equipe de trabalho, impedindo a socialização e ocasionando, também, a perda de organização político-pedagógica. A escassez de planejamento coletivo diminui as possibilidades de organização de projetos interdisciplinares e de outras atividades que envolvam a escola como um todo.

6.2.4 Impasses Acerca da Retirada da Hora de Planejamento Fora da Escola (HAFE)

Uma das mudanças impostas pela nova rotina foi a retirada da hora de planejamento fora da escola (HAFE), que era anteriormente denominada compensação⁹⁰. Segundo o relatório de Fraga (2018) nenhuma das 56 escolas de ensino fundamental da Rede possui espaços específicos de estudo para todos os

⁸⁹Declaração da professora Coruja dada em entrevista realizada pela autora.

⁹⁰Antes da implementação da nova rotina, em fevereiro de 2017, os turnos de planejamento fora da escola eram denominados compensação. Esta era justificada pelo modo de organização da carga horária de trabalho semanal dos docentes, que estava disposta ao longo da semana de maneira a garantir que os turnos de planejamento fossem realizados fora do ambiente escolar. Sendo assim, um docente com carga horária de 20h cumpria o trabalho em quatro dias e as demais horas eram compensadas. A partir da nova rotina, as 20h passaram a ser cumpridas em cinco dias de trabalho na escola.

professores que precisam planejar. As professoras Tesourinha e Coruja expressaram nas entrevistas alguns dos impactos deste planejamento realizado dentro da escola, em condições inapropriadas.

Tirar o dia de planejamento fora da escola foi péssimo, porque a escola não tem estrutura, eu tenho que trazer um milhão de coisas para planejar, sabe? Aí às vezes esquece: ah! Não trouxe computador! Aí aqui até tem computador mas tá sem internet, porque volta e meia não tem internet, aí fica planejando no 4g, no celular. Então são coisas assim que né?! Eu faço vários materiais para os pequenos, às vezes não tem espaço na escola. Então são coisas que me ajudaria estar fora da escola, eu posso comprar coisas, buscar mais espaço para trabalhar. Além também de servir para fazer coisas pedagógicas fora da escola, principalmente quem tem 40h, no meu caso eu tenho 20h, não é tanto, mas quem tem 40h e tem 2 escolas não tem hafe (informação verbal)⁹¹

É, a partir de 2017, acho que como eu já tinha falado anteriormente, sobrecarregou mais, o número de períodos aumentou, a gente não tem mais a HAFE. Sobrecarregou. A carga horária mudou, e eu por trabalhar em duas escolas eu acabo trabalhando mais, nos sábados né, acumula muito. Eu me sinto mais cansada. Eu não tenho HAFE. Às vezes é bem sobrecarregado também em casa, porque eu deixo minha família um pouco de lado (informação verbal)⁹².

No ano letivo de 2018, o seguinte ao da implantação da nova rotina, foi permitida a realização do planejamento fora da escola em alguns casos específicos: docentes que possuíssem 40h horas de trabalho, diurno, em sala de aula e na mesma escola teriam direito de realizar 50% de sua carga horária de planejamento fora da instituição. Como mencionado pela professora Tesourinha, quem trabalha 40h, mas em duas escolas, não tem direito à HAFE; quem trabalha 40h na mesma escola, mas tem um dos turnos de trabalho à noite, encontra-se na mesma situação. A mudança na organização da carga horária de planejamento na RMEPOA fez com que 75% dos docentes perdessem totalmente seu direito à HAFE (FRAGA, 2018). A SMEDPOA nunca deixou nítido qual a razão para estas diferenciações: na normativa, diferencia os docentes, gera diversos atritos entre professores e equipes diretivas e fere o princípio da isonomia com que deveriam ser tratados trabalhadores e trabalhadoras. De acordo com o PLC nº 133 de 31 de dezembro de 1985, do estatuto dos funcionários públicos de Porto Alegre, servidores e servidoras têm direitos e deveres iguais uns aos outros.

Como mencionado, antes da implementação da nova rotina professores e professoras realizavam os turnos de planejamento fora da escola. Isto possibilitava

⁹¹Declaração da professora Tesourinha dada em entrevista realizada pela autora.

⁹²Declaração da professora Coruja dada em entrevista realizada pela autora.

que os docentes acessassem seus livros, seus computadores com internet e tivessem espaço adequado para estudo. Em grande parte das escolas não há espaço e cadeiras para todos na sala dos professores, e este também é um espaço onde os trabalhadores e as trabalhadoras fazem suas refeições e intervalos. Ainda, os turnos de HAFE também eram destinados para consulta e compra de materiais pedagógicos (de uso pessoal e para os estudantes), realização de formações e de visitas a espaços como bibliotecas, cinemas e museus para pesquisar e planejar futuras atividades. Fraga (2018) indicou alguns dados pertinentes sobre a disposição de espaço e de materiais para elaboração dos planejamentos dentro das escolas da RMEPOA.

a) Apenas 8 das 56 escolas possuem sinal de wi-fi, ou seja; b) Em nenhuma das escolas existe uma biblioteca específica e disponibilidade de materiais para uso em aula para o planejamento docente; c) Em todas as escolas que possuem Sala dos Professores, esta é um espaço de convivência e não de planejamento; d) Sobre a disposição de computadores e considerando como um critério de análise o computador funcionar minimamente: 18 escolas não possuem computador funcionando na Sala dos Professores com acesso à internet; 25 escolas possuem 1 computador com acesso à internet; 13 escolas têm 2 ou mais computadores com acesso à internet; apenas 4 escolas possuem impressora no local; e) Sobre o acesso à internet, é importante destacar a baixa qualidade de sinal oferecida; f) Uma queixa unânime nas escolas foi em relação ao veto da SMED à instalação de novos pontos de internet nas escolas, com a justificativa da secretaria, segundo nos relataram as direções, de que seria “oneroso”. (FRAGA, 2018, p. 8)

O estudo de Aguiar (2019) também menciona as consequências da perda da HAFE no trabalho de professores e professoras da RMEPOA. Para este autor, a perda deste horário de planejamento impõe um grande impacto sobre o trabalho dos professores e professoras da RMEPOA, já que induz a uma adaptação na maneira de arranjar seu tempo de trabalho dentro e fora da escola. O pesquisador apresenta que os principais mecanismos de intensificação gerados a partir desta reorientação da gestão 2017-2020 sobre os momentos de planejamento são

a) aumento do trabalho não remunerado em casa, derivado das necessidades específicas da natureza do trabalho docente, equipamentos, estrutura e ambiente inadequados nas escolas; b) redução do aspecto criativo e intelectual do trabalho docente, levando professores e professoras a ficarem restritos às tarefas burocráticas que são possíveis de serem realizadas nos espaços de planejamento nas escolas, uma vez que lhes faltam recursos materiais e momentos de trabalho coletivo que seriam importantes para a produção de conhecimentos e técnicas para a realização do trabalho; c) redução da qualidade de vida de professores e professoras, já que ao aumentar o tempo despendido para realizar o que acreditam ser o ideal de seu trabalho, os docentes deixam de lado momentos de descanso e tarefas

personais, aliado aos mecanismos de controle e restrição de seus direitos trabalhistas, o que os torna restritos à sala de aula, reduzindo suas possibilidades de oxigenação e satisfação pessoal, colocando-lhes antolhos, como se fossem animais de montaria destinados a olhar apenas da lousa para os cadernos de chamada e relatórios de avaliação e vice-versa (AGUIAR, 2019, p. 177).

Como consequências destas limitações de tempos e espaços de planejamento e das demais alterações, foi observado em diversos momentos do trabalho de campo que os sentimentos de insegurança e ansiedade permeiam o ambiente das escolas da Rede.

Em vários momentos a professora Coruja se apresentava ansiosa e com receio de não estar colaborando de forma “adequada” com a pesquisa. Então, eu explicava meus objetivos, que não giravam em torno de julgar o trabalho dela, mas de acompanhar aquela experiência⁹³.

Durante a realização da entrevista uma das colaboradoras chorou por alguns minutos ao falar sobre como tem sido trabalhar na RMEPOA. Tivemos que interromper a entrevista nestes instantes⁹⁴.

Tiraram praticamente todos os nossos projetos, foi violento, foi uma violência com as crianças! Já tinha um projeto de atletismo que eu tava assumindo, tive que parar ou tu é voluntária por amor, não! Eu não me formei para ser voluntária! Eu sou voluntária em outras coisas, não pro município de POA, não vou fazer voluntariado para o Estado, então eu fiz concurso e acho um absurdo (informação verbal)⁹⁵.

A partir destas narrativas podemos analisar o quanto os encaminhamentos da SMEDPOA têm afetado os docentes: um mesmo testemunho é dado a partir de pontos de vista diversos. Laval (2019) tem ratificado ao longo de toda a sua obra as múltiplas fraturas de uma sociedade e de escolas que vem “sofrendo de liberalismo”.

6.2.5 As Alterações no Plano de Carreira dos Servidores do Município

A Câmara Municipal de Porto Alegre aprovou na madrugada da terça-feira, 26 de março de 2019, o Projeto de lei complementar do Executivo, 02/2019, que dispõe sobre reforma no plano de carreira e no estatuto dos servidores públicos do Município.

O boletim informativo nº 57, do Sindicato dos Municipários de Porto Alegre, publicado em abril de 2019, menciona que no período em que tramitou Projeto de Lei

⁹³Relatos da autora, disponível em suas anotações no diário de campo 1.

⁹⁴Relatos da autora, disponível em suas anotações no diário de campo 5.

⁹⁵Declaração da professora Tesourinha dada em entrevista realizada pela autora.

02/2019 o governo Marchezan aumentou a contratação de Cargos Comissionados e que muitas das pessoas contratadas teriam vinculação direta aos partidos que votaram sim ao Projeto. No mesmo documento, encontramos registros da mobilização feita pelos municipais durante os turnos que antecederam a votação.

Nesse dia, os servidores ocuparam o plenário, mas centenas foram impedidas de entrar e tiveram de acompanhar, do lado de fora, a sessão que decidiria seus destinos. E mais uma vez foram tratados com truculência pela Romu (guarda municipal) e BM, que deixaram um saldo de ao menos dez ferido (PROJETO..., 2019, p. 2).

Imagem 5 – Foto do Portão Lateral da Câmara Municipal de Porto Alegre, 25 de março de 2020
Câmara Municipal de Porto Alegre



25 de março de 2019

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora/autora

Mesmo com a mobilização ocorrida turnos antes da votação do PL 02/2019, não foi possível evitar a aprovação do Projeto. Em entrevista⁹⁶, representantes do Sindicato alertaram para os prejuízos que causa a destruição do plano de carreira dos servidores à prestação de serviços à população. A publicação também destacou que as motivações para a alteração no Plano de Carreira não estão de acordo com a realidade financeira do Município.

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,

⁹⁶ Disponível em: <https://simpa.org.br/marchezan-reedita-projeto-que-destroi-a-carreira-dos-servidores/>. Acesso em 14 ago. 2020.

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 (MARCHEZAN..., 2019).

O Quadro 8, com dados extraídos do boletim 57 do Simpa, apresenta as perdas que ocorreram após as alterações no plano de carreira dos servidores.

Quadro 8 – Perdas que Ocorreram Após as Alterações no Plano de Carreira dos Servidores

<p>REGIME ESPECIAL DE TRABALHO RDE/RTI/RST/RCT</p>	<p>ATUALMENTE: * percentual do regime especial de trabalho é atribuído de acordo com o regime para o qual o servidor é convocado, ou seja: RDE e RCT – 100% ou RTI e RST – 50%. Além do percentual de 50% e 100%, os regimes são majorados de acordo com o tempo de serviço de cada servidor. * RTI: A cada 3 anos o percentual do regime é majorado em 2,5%. * RDE: A cada 3 anos o percentual do regime é majorado em 5%. * RTI: ao completar 15 anos de serviço o percentual do RTI é majorado em 7,5% e ao completar 25 anos majorado em 12,5% (substitui os 7,5). * RDE: ao completar 15 anos de serviço o percentual do RDE será majorado em 15% e ao completar 25 anos majorado em 25% (substitui os 15%).</p> <p>APÓS AS MUDANÇAS: * A partir da publicação do PLCE não poderão mais ocorrer as majorações no percentual do regime de acordo com o tempo de serviço de cada servidor. * O servidor continua percebendo o percentual de 50% e 100% (conforme o regime de trabalho) que incide sobre o vencimento básico, porém os valores relativos aos aumentos percentuais percebidos em decorrência do tempo de serviço, até 30 dias após a publicação da lei, serão transformados em parcela individual (PI). * A PI ficará congelada sendo reajustada apenas de acordo com percentuais das revisões gerais anuais do vencimento básico (reposição da inflação).</p> <p>EXEMPLO DE COMO SERÁ APLICADO O PLCE 02/2019: * Um servidor que HOJE é convocado para RTI e possui 15 anos de serviço público percebe, a título de regime, o percentual de 65%, ou seja 50% do RTI + 15% da majoração ocorrida pelo tempo de serviço (avanços e gratificação de 15). * Com a vigência da Lei, o RTI passará a 50% (incidente sobre o vencimento básico) e os 15% passarão a compor a PI a qual não terá mais nenhum aumento, apenas o percentual do reajuste anual (reposição da inflação). OBS: Mesmo que o servidor venha a perceber gratificações por tempo de serviço 30 dias após a vigência da lei, o RTI não será majorado e a PI permanecerá congelada. * A regra é a mesma para qualquer regime de trabalho, diferenciando apenas os percentuais.</p>
<p>AVANÇOS</p>	<p>ATUALMENTE: * A cada 3 anos de serviço público municipal o servidor percebe 5% incidente sobre o vencimento básico.</p> <p>APÓS AS MUDANÇAS: * A cada 5 anos de serviço público no Município de Porto Alegre o servidor perceberá 3% sobre o vencimento básico. * O servidor que, na publicação da lei, contar com pelo menos 50% do tempo necessário para completar os 3 anos perceberá o percentual de 5% sobre o vencimento básico (quando fechar o triênio). * A partir da vigência desta lei não será mais possível a contagem de tempo de serviço fora do Município de Porto Alegre para cômputo da vantagem.</p> <p>EXEMPLO DE COMO SERÁ APLICADO O PLCE 02/2019: * Servidor que já completou 5 avanços ou completará no ano de 2019, perceberá o percentual de 25 % sobre o vencimento. (5 anos x 5 avanços=25%). * O próximo avanço deste servidor será em 2024 e o percentual pago sobre o vencimento será de 28%.</p>
<p>GRATIFICAÇÃO DE TEMPO DE SERVIÇO 15% E 25%</p>	<p>ATUALMENTE: * O servidor, ao completar 15 ou 25 anos de serviço público, passará a perceber a gratificação adicional de 15% ou 25% respectivamente sobre o vencimento básico. (o percentual não é cumulativo).</p> <p>APÓS AS MUDANÇAS: * Ficam extintas, a partir da vigência desta lei as gratificações de 15% e 25% sobre o vencimento básico. * Os adicionais já percebidos, até a data da publicação da lei ficam assegurados. * Serão computados até a data da publicação da lei os períodos, na proporção de 1% ao ano. O percentual apurado será pago ao servidor na proporção de 1% a 14% ao completar 15 anos de serviço e, na proporção de 16% a 24% ao completar 25 anos serviço. As vantagens somente serão pagas ao completar 15 ou 25 anos.</p> <p>EXEMPLO DE COMO SERÁ APLICADO O PLCE 02/2019: * Servidor que ingressou no Município em 2014, hoje possui 5 anos de serviço. * Em 2029, completará 15 anos e passará a perceber o percentual de 5%, os quais correspondem aos 5 anos completos na data de início de vigência desta lei.</p>

GRATIFICAÇÃO DE FUNÇÃO (FG)

ATUALMENTE: * A gratificação será incorporada à remuneração do servidor que tiver exercido a função gratificada por 10 anos, consecutivos ou intercalados.

APÓS AS MUDANÇAS: * A partir da publicação da lei a gratificação de função incorporada passa a ser paga através de parcela individual (PI). * A PI será paga quando o servidor exercer por no mínimo 10 anos consecutivos ou intercalados de FG e, após completar todos os requisitos da aposentadoria voluntária. * O pagamento da PI será a razão de 4% ao ano de contribuição sobre a FG até o limite de 100%. * A PI tem como base de cálculo a função gratificada estabelecida para o regime normal de trabalho. * A PI será calculada sobre a FG de maior valor desde que exercida por 2 anos ou a imediatamente inferior quando percebida por no mínimo 1 ano. * O servidor que possui a gratificação de função incorporada até a publicação da lei tem garantida a percepção do valor, assim como sua incorporação aos proventos podendo optar pela percepção desta através de PI. * A PI será reajustada conforme as revisões gerais anuais dos vencimentos. * O servidor que na data da publicação desta lei contar com 2/3 (6,6) ou mais do período necessário para a integralização da FG receberá o valor correspondente da referida incorporação ao completar os 3/3 do período, ou seja, ao completar os 10 anos. * O servidor que perceber o valor da PI ou FG incorporada, e que permanece desempenhando a função receberá a diferença se esta for de maior valor ou se de igual ou menor valor 20% sobre o valor da FG a qual foi designado. e serviço e, na proporção de 16% a 24% ao completar 25 anos serviço. As vantagens somente serão pagas ao completar 15 ou 25 anos.

EXEMPLO DE COMO SERÁ APLICADO O PLCE 02/2019: * Após a vigência desta lei terá direito a incorporação da PI, por exemplo: o servidor (homem) que completar 35 anos de contribuição, 60 de idade, 20 de serviço público, 10 na carreira e 5 no cargo, (requisitos para aposentadoria voluntária), e que tenha desempenhado 10 anos de FG. Perceberá a título PI = 40% do valor da FG. * 4% /ano x 10(anos) = 40% do valor da FG a ser incorporada. * Cada ano adicional de contribuição de FG será acrescido 4%. * A PI somente será paga no percentual de 100% quando o servidor ou servidora completar os requisitos para aposentadoria voluntária e desde que tenha 25 anos de contribuição sobre a FG.

Fonte: Boletim 57 do Simpa.

Os sujeitos desse estudo apresentaram as seguintes narrativas sobre essas alterações

Tu faz um concurso público com regras x, mas muda no meio do jogo, a aposentadoria, o aumento da alíquota previdenciária, então?! Se tem investimento da tua grana em impostos no setor público eu tenho gosto que aumente a alíquota, mas agora reforma da previdência- que eu vou me aposentar com quase 70 anos- tu sabe que eles não investem na educação porque tu tá aqui, na saúde é um sucateamento total, assistência social tá sendo desmontada, então aonde é que vai parar o meu dinheiro?(informação verbal)⁹⁷

Assim como os ataques ao plano de carreira, coisas que tu fez um concurso dizendo uma coisa e daqui a pouco começa a ser cortado tudo, com isso o ânimo da gente vai realmente decaindo, porque são só cobranças e cortes, que são as coisas que estão acontecendo por parte do governo nesse momento, não dão um suporte para a gente, só massacre(informação verbal)⁹⁸.

6.2.6 As Eleições de Diretores 2019: Mudança das Regras Durante o Jogo

Em outubro de 2019 foi encaminhado o Projeto de Lei (PL) 020/2019 que revogaria a lei nº 7.365/1993⁹⁹ e regulamentaria um novo processo de Eleição de

⁹⁷Declaração dada pela professora Tesourinha em entrevista realizada pela autora.

⁹⁸Declaração dada pelo professor Quero-quero em entrevista realizada pela autora.

⁹⁹Modifica a eleição direta para diretores e vice-diretores nas escolas públicas municipais e extingue o colegiado, revogando as leis nº 5693, de 26 de dezembro de 1985 e 7165, de 16 de outubro de 1992. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/1993/736/7365/lei-ordinaria-n-7365-1993-modifica-a-eleicao-direta-para-diretores-e-vice-diretores-nas-escolas-publicas-municipais-e-extingue-o-colegiado-revogando-as-leis-n-5693-de-26-de-dezembro-de-1985-e-7165-de-16-de-outubro-de-1992->. Acesso em 17. Jul. 2020.

diretores na RMEPOA. As propostas de alterações foram expedidas no mesmo período em que deveria estar sendo executada a organização das eleições de diretores 2019. A SMEDPOA orientou que as escolas aguardassem a aprovação do PL para dar sequência ao pleito, fato que desconsiderava a legislação vigente e colocava em risco o processo eleitoral e demais demandas do projeto Gestão Democrática.

Quadro 9 – Principais Mudanças Propostas pelo PL 020/2019

 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 .

Fonte: (<https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/projeto-amplia-decisao-de-pais-em-eleicao-de-diretores-de-escolas->. Acesso em 17 jun.2020)

Informações do site da Secretaria apresentam que os principais objetivos dessas mudanças eram: colocar o bem-estar e a aprendizagem dos alunos no centro das decisões da direção da escola, fortalecer o papel do diretor como líder da comunidade escolar na busca excelência na aprendizagem e trazer os pais para o acompanhamento e avaliação da gestão.

Dentre as principais alterações previstas no projeto de lei constavam a inclusão dos seguintes pré-requisitos para posse: que diretores e vice-diretores fossem aprovados em curso de gestão oferecido pela Smed, com no mínimo 40 horas de duração, e que houvesse a vinculação da permanência dos professores eleitos aos resultados de avaliações externas.

O compromisso com a aprendizagem é um dos pilares do projeto. Nas unidades em que há ensino fundamental, os diretores deverão apresentar à comunidade escolar o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Caso a média da instituição de ensino seja menor que sete, o

período de administração poderá ser abreviado – o que também pode ocorrer se o resultado não for pelo menos 2% maior que o da avaliação da proficiência imediatamente anterior – por meio de referendo pelo colégio eleitoral. Se o mandato do diretor não for referendado pela maioria simples do colégio eleitoral, ou se por duas avaliações oficiais anuais consecutivas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (Smed) o resultado não for alcançado, o conselho deverá convocar novas eleições em 90 dias. (LINDENBAUM, 2019).

De encontro ao encaminhado pela SMEPDOA, a ATEMPA orientou que as escolas desconsiderassem o PL em andamento e que fosse seguido o calendário de eleições previsto na legislação vigente.

O início do processo eleitoral é de responsabilidade do Conselho Escolar (na falta dele, da 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 dêem 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 (ELEIÇÕES..., 2019).

As duas escolas acompanhadas durante o trabalho de campo mantiveram o calendário previsto na legislação atual naquele período, que eram a Lei municipal nº 7.365/1993 e o Decreto nº 11.295/1995, e, conforme orientações da ATEMPA, realizaram o pleito mesmo sem orientações da SMEDPOA para que o processo acontecesse. A partir do levantamento realizado pela Associação, acredita-se que cerca de 50 escolas da Rede participaram deste processo eleitoral.

A legislação vigente¹⁰⁰ sobre o processo de eleições de diretores na RMEPOA é a Lei nº 12.659¹⁰¹, de 8 de janeiro de 2020, que revoga a Lei nº 7.365, de 17 de novembro de 1993. Algumas das alterações podem ser observadas no quadro 10.

Quadro 10 – Comparativo entre Algumas das Regras da Lei Nº 7365 e da Lei Nº 12.659

LEI Nº 7365, DE 17 DE NOVEMBRO DE 1993.	LEI Nº 12.659, DE 8 DE JANEIRO DE 2020.
Peso dos votos: 50% para pais e alunos e 50% para professores e funcionários das escolas. Estudantes a partir dos 10 anos têm direito ao voto	Peso dos votos: 50% pais ou responsáveis; 35% professores e funcionários; 15% de alunos acima de 12 anos. Peso dos votos pais ou responsáveis nas escolas de Educação Infantil: 70%. Peso dos votos nas Escolas dedicadas exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos (EJA): 55% alunos; 45% professores e funcionários.
Nada consta sobre o IDEB como elemento para avaliação das direções.	A direção será avaliada de acordo com o resultado do IDEB ou provas oficiais. Se a escola não atingir as médias, será necessário referendo da comunidade para permanência da direção. Se, por dois anos consecutivos, não conseguir o resultado, ocorrerá novo processo eleitoral para eleição da direção;
Tempo de mandato: 3 anos Possibilidade de uma recondução.	Tempo de mandato: 4 anos Possibilidade de duas reconduções consecutivas
Eleição abrange o cargo de diretor e de vice-diretor (es)	A eleição abrange somente o cargo de diretor, que poderá escolher livremente a sua equipe de vice-diretores;
Nada consta sobre a realização de curso de gestão como elemento para avaliação das direções.	Para participar do processo de eleição de Diretores de escolas municipais de Porto Alegre, o candidato deve, obrigatoriamente, ter se qualificado e obtido aprovação em curso ofertado e coordenado pela Smed, com carga horária mínima de 40h (quarenta horas) e realizado em período anterior ao processo eleitoral. Este curso vem sendo ofertado desde 2018.
São requisitos para concorrer ao cargo de diretor (a): vínculo de nove anos na Rede Municipal de Ensino e um ano e meio na escola;	São requisitos para concorrer ao cargo de diretor (a): vínculo de nove anos na Rede Municipal de Ensino e um ano e meio na escola;
Ocorrendo a vacância de Diretor, antes do término do período da administração, assumirá a direção da escola o Vice-Diretor, definido para tal, pelo	Na vacância, a vice-direção assume a é chamada nova eleição;

¹⁰⁰ Data base da informação: julho de 2020.

¹⁰¹ disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/2020/1265/12659/lei-ordinaria-n-12659-2020-dispoe-sobre-a-gestao-do-ensino-publico-das-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-de-porto-alegre-modifica-a-eleicao-para-a-direcao-das-escolas-revoga-a-lei-n-7365-de-18-de-novembro-de-1993-que-modifica-a-eleicao-direta-para-diretores-e-vice-diretores-nas-escolas-publicas-municipais-e-extingue-o-colegiado-revogando-as-leis-n-5-693-de-26-de-dezembro-de-1985-e-7-165-de-16-de-outubro-de-1992-e-da-outras-providencias->. Acesso em 17 Jul. 2020.

Regimento Interno da Escola, que completará o mandato.	
--	--

Fonte: a autora

Os professores eleitos diretores pelas comunidades escolares da EMEF Girassol e da EMEF Orquídea foram empossados para a Gestão 2020-2023, pelo período compreendido entre 23/3/2020 a 23/3/2023, por meio da Portaria 103 de 23 de março de 2020 (processo 20.0.0000321.68-1) publicada no Diário Oficial de Porto Alegre da mesma data.

6.2.7 O Recesso (In)Desejado

A gestão da SMEDPOA 2017-2020 encaminhou um recesso natalino, de forma atravessada, a partir de um comunicado enviado às escolas por volta das 17h da sexta-feira, 20.12.2019. As aulas do turno da tarde estavam prestes a encerrar e as direções receberam o informe comunicando que, do dia 23.12.2019 até o dia 06.01.20 as escolas estariam fechadas e as comunidades escolares “desfrutando de um período de recesso”. As escolas estariam fechadas e as comunidades escolares “desfrutando de um período de recesso”. A situação gerou diversos transtornos nas escolas; equipes diretivas e demais professores se questionavam: “como avisar as famílias? Onde os familiares deixarão os filhos durante este período? O que fazer com os eventos, avaliações e demais atividades agendadas para as próximas datas? Como será a recuperação desses dias? Por que fomos informados apenas nesta data e ao final do turno da tarde?” Em grande parte das instituições as aulas do ano letivo de 2019 estavam previstas para finalizar em meados de janeiro ou início de fevereiro, e após estes dias sem atividades escolares todos ficaram sem saber quando o referido ano letivo seria fechado.

Cabe ressaltar que algumas escolas haviam solicitado este mesmo período de recesso quando da elaboração de seus calendários, no início do ano letivo, a partir de um planejamento que respeitava a antecedência necessária para que a comunidade escolar pudesse se organizar e prevendo as datas de compensação. Porém, a SMEDPOA negou a proposta de organização dos calendários que foram encaminhados após votação que contou com a participação de sujeitos dos diversos segmentos da comunidade escolar. Muitas das famílias gostariam de ter vivenciado estas datas de fim de ano sem o compromisso com as atividades escolares, porém,

da maneira como o recesso foi encaminhado, não houve tempo hábil para que trabalhadores e trabalhadoras, estudantes e seus familiares pudessem se organizar.

A medida proporcionou grande aflição entre os sujeitos nas escolas e apresentou-se como forma de limitação e contestação da autonomia escolar, etapa fundamental do processo de gestão democrática. A professora Tesourinha, quando questionada sobre sua experiência no episódio do recesso natalino, se expressou da seguinte forma: “Parece que nós somos inimigos da SMEDPOA. Nós somos funcionários, mas parece que somos inimigos do Estado”. Sobre a mesma temática, o professor Gavião Carijó apresentou a narrativa a seguir

Me parece que os professores jogam num time e num time totalmente oposto à mantenedora, à prefeitura de POA, o Prefeito joga noutro time, o secretário de educação joga num outro time. Então a meu ver não há mais parceria, não se pensa mais em conjunto. São coisas opostas e aí sendo coisas opostas a gente fica no sentido de contar com os próprios parceiros, a gente conta com a direção, a gente conta com os colegas de área, de outras disciplinas. Bah! Eu acho que o trabalho tá ladeira abaixo! A proposta de ensino, de política educacional pela rede só cai, só desce, só retrocesso! (informação verbal)¹⁰²

Através de uma liminar do SIMPA, os docentes conseguiram reverter a esta situação e grande parte das escolas seguiu o calendário previsto e aprovado pelas comunidades escolares, sem incorporar o recesso imposto pela Secretaria.

Observa-se que impera o silêncio e até mesmo a negação do diálogo entre SMEDPOA e as comunidades escolares; que encaminhamentos de grande envergadura e que geram diversos impactos são feitos por meio de ofícios ou outros comunicados que são disponibilizados em momentos inoportunos.

Falar de alterações no contexto educacional é falar de mudanças no trabalho docente. As falas e dados apresentados indicam um estrangulamento dos espaços democráticos de diálogo e certo sentimento de perda de perspectivas de democracia; observa-se uma multiplicação do número de intervenções externas no processo de escolarização. Laval (2019) conceitua que o enfraquecimento da noção de esfera pública está relacionado com a monopolização progressiva do discurso e da dinâmica reformadora da ideologia neoliberal. Para este sociólogo, muitas das reformas educacionais propostas têm relação com um estranho culto à “inovação” pela “inovação”.

¹⁰²Declaração do professor Gavião Carijó dada em entrevista realizada pela autora.

6.2.8 O Processo de Retirada do Difícil Acesso de Parte das Escolas da RMEPOA

No Diário Oficial de Porto Alegre do dia 3 de agosto de 2020 foi publicada a nova relação das escolas que têm direito ao acréscimo salarial relacionado ao Difícil Acesso. A reavaliação das escolas que seriam contempladas pelo benefício foi baseada no Decreto 9914 de 1991, que regulamenta a Lei nº 615 de 1988, o qual basicamente está ancorado em critérios de transporte público, distância e pavimentação.

As EMEF Girassol e EMEF Orquídea, escolas que fizeram parte do trabalho de campo desta investigação, não constavam na referida relação. Essas escolas, bem como grande parte das escolas da Rede, estão localizadas em territórios com demandas bastante específicas que foram desconsideradas na avaliação do conceito de difícil acesso. Algumas dessas especificidades para composição do difícil acesso, além da distância entre as paradas de ônibus e as escolas são: o fato de que disponibilidade de transporte coletivo não significa qualidade e acessibilidade; a constatação de que o transporte público não tem vasta opção de horários (por vezes os horários não são cumpridos e os ônibus estão com a lotação máxima); a importância de considerar o contexto e as reais condições de trabalho; a observação de que muitas das escolas têm em seu entorno ruas desniveladas e esburacadas; os relatos de alguns docentes sobre as dificuldades para que os motoristas de aplicativos aceitem ir até a região da escola; o fato de muitas escolas se encontrarem em regiões onde a internet é deficitária e muitas vezes não permite a utilização de aplicativos para chamar veículos; a circunstância de que, em alguns territórios, o trabalho ocorrer em região de violência e os docentes enfrentarem diferentes adversidades pela ação do tráfico de drogas na região; o fato de que algumas escolas se encontram em regiões da cidade onde há constante falta de água e de luz; o deslocamento de profissionais em região com valas abertas e esgoto correndo a céu aberto; o trabalho em região socialmente desassistida.

Essa nova avaliação nos critérios para recebimento do benefício relacionado ao difícil acesso fez com que, em curto lapso temporal, após ter transcorrido mais de metade do ano letivo e em meio à crise pandêmica, os servidores em educação tivessem abreviada uma parcela significativa de seu salário, entre, aproximadamente, R\$ 250,00 e R\$ 550,00, dependendo da carga horária de trabalho.

Neste subcapítulo foram descritas as políticas educativas implementadas Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS pós 2017 e seus possíveis desdobramentos. Diante disso, é possível analisar:

- a) que as políticas implementadas pela gestão municipal 2017-2020 promoveram alterações expressivas no trabalho docente em EF;
- b) que os docentes narram que essas mudanças ampliaram as experiências de esgotamento e de adoecimento entre os professores;
- c) que os sujeitos da pesquisa identificam que as políticas implementadas ocasionaram prejuízo aos processos pedagógicos, como tempos e espaços de planejamento e formação;
- d) que colaboradores e colaboradoras constataam que as políticas implementadas acarretaram perda de direitos e de condições de trabalho.

Essas análises são reforçadas pelo fato dos temas se repetirem frequentemente ao longo das narrativas, fatos que foram contados praticamente da mesma forma, utilizado, inclusive, palavras semelhantes, o que pode ser observado na nota de campo e nos excertos de entrevistas apresentas a seguir

Algumas vezes não me sentia à vontade e/ou com vontade de participar dos recreios juntamente com os colaboradores, na sala dos professores. Este sentimento parece ser reflexo da minha sobrecarga e indisponibilidade para ouvir mais sobre as problemáticas da Rede. Estas são expressas constantemente e com muita insatisfação pelos docentes desta escola e da escola onde trabalho¹⁰³

Eu acho que é um grande desafio ter ânimo para trabalhar dentro de tanta, de tanto bombardeio que vem. Então, em alguns momentos aqui na escola pensei em abandonar a docência. Eu não pensava, foi aqui na Rede, depois que eu entrei na Rede e vi esse ambiente doente e tudo mais que eu vinha te falando (informação verbal)¹⁰⁴.

Na verdade eu digo e repito, a Rede é um espaço adoecedor. Então eu acho que a desvalorização da nossa categoria ta terrível, assim. Eu gostaria de botar na conta do governo toda a terapia que eu tenho que fazer, para não tomar remédio. No caso alguns professores tomam um monte de remédios e deveriam colocar na conta do governo, porque assim, o adoecimento do setor docente é assustador, então eu já sabendo disso, eu já me antevi, então eu tenho todo um processo de acompanhamento psicológico, terapêutico, espiritual, de todos os vieses que tu imagina! Não só por isso, mas isso foi uma coisa que me fez desencadear. Essa é a verdade! Com certeza já pensei

¹⁰³Relatos da autora, disponível em suas anotações no diário de campo 2.

¹⁰⁴Declaração do professor Quero-quero dada em entrevista realizada pela autora.

em abandonar! Com certeza todos os anos, todos os semestres! Por causa da precarização do trabalho, o negócio é *punk!* Não é de brincadeira! E assim, tu conviver com professores adoecidos é... não é fácil! Tu chega na sala dos professores é sempre uma notícia ruim, sempre falando disso, uma reclamação sem fim, não tem para onde fugir nessa escola, não tem uma árvore para me escorar, ir pra um pátio. Então eu penso sempre em largar a docência (informação verbal)¹⁰⁵.

A partir da conceituação de Laval (2019) é possível pensar que estamos presenciando uma mutação da instituição escolar, associada a tendências como a desvalorização, que pode ser entendida por certa erosão dos fundamentos e das finalidades de uma instituição que até pouco tempo atrás se dedicava à transmissão da cultura e à reprodução dos referenciais sociais e simbólicos da sociedade. Ocorre um processo de monopolização da fala legítima sobre a educação e as falas que têm se apresentado como dominantes e que baseiam a organização das políticas educacionais estão descoladas da realidade das comunidades escolares e se deslocam conforme as intenções do capital.

6.3 A INVASÃO NEOLIBERAL NA RMEPOA: COMPREENSÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS PÓS 2017

Este subcapítulo intenciona apresentar análises acerca do que foi apresentado no objetivo específico c: compreender como as políticas educacionais municipais implementadas a partir do ano de 2017 afetaram os docentes.

Discutir a implementação de políticas educacionais a partir de um debate sobre as ações de ordem neoliberal na educação demanda que anteriormente sejam feitas algumas definições. Sendo assim, neste estudo as políticas educacionais são entendidas como um conjunto de normativas e/ou ações planejadas e implementadas por um governo no campo da educação, intervindo na regulamentação, nas rotinas das instituições, nas atividades escolares e, conseqüentemente, no trabalho docente. Por neoliberalismo compreende-se uma versão potencializada do liberalismo¹⁰⁶; uma política econômico-ideológica de deslocamento do poder do Estado para o mercado, que surgiu em meados dos anos 70, como opção contrária ao período de bem-estar social (Keynesianismo), e que tem como características principais: a responsabilidade

¹⁰⁵ Declaração da professora Tesourinha dada em entrevista realizada pela autora.

¹⁰⁶ O liberalismo, doutrina filosófica que surge em meados do século XVII e que tem como características principais o estado mínimo, o livre comércio, as leis naturais do mercado, a livre iniciativa, a defesa da propriedade privada, a acumulação primitiva do capital e a ascensão da burguesia ao poder.

fiscal do Estado, a reorientação dos gastos públicos, as privatizações de empresas estatais, o Estado mínimo, a proteção da propriedade privada, a flexibilização das regras de trabalho, o incentivo ao empreendedorismo e o livre mercado. Esta política apresenta-se como uma opção convergente às demandas mais perversas da era globalizada, e facilita a criação e manutenção de monopólios e oligopólios. Como algumas das consequências da implantação deste processo acelerado de desmonte do Estado temos: o aumento das desigualdades sociais, a precariedade trabalhista, um mecanismo de freio no desenvolvimento dos países mais pobres, diversos setores (como a educação, a saúde, a água, a qualidade de vida) passando a ser vistos como potenciais de mercado, o aumento do consumo e a redução dos investimentos sociais.

Peroni (2018) conceitua que o neoliberalismo apresenta o Estado como culpado pela crise atual e o mercado como parâmetro de qualidade. Para a pesquisadora, o neoliberalismo apresenta implicações para o projeto democrático na medida em que acredita que a democracia é responsável pelas demandas sociais que provocam a distribuição de rendas através das políticas públicas e ocasionam o déficit fiscal.

Para Santos (2020), o neoliberalismo se apresenta como a versão mais anti-social do capitalismo, tendo em vista parte dos interesses do mercado para organizar a sociedade.

Por opção ideológica, seguiu-se a demonização dos serviços públicos (o Estado predador, ineficiente ou corrupto); a degradação das políticas sociais ditada pelas políticas de austeridade sob o pretexto da crise financeira do Estado; a privatização dos serviços públicos e o subfinanciamento dos que restaram por não interessarem ao capital. (SANTOS, 2020, p. 24)

De acordo com o autor, este modelo põe de lado qualquer lógica de serviço público e com isso ignora os princípios de cidadania e os direitos humanos.

Para Laval (2019) não existe pensamento neoliberal único, especialmente no que se refere à educação. O autor conceitua que a norma neoliberal se estende para muito além do campo econômico e aponta a compreensão deste fenômeno como etapa fundamental para entender a transformação mundial das sociedades e de suas instituições.

Mascaro (2020) indica que o neoliberalismo é uma manifestação estrutural do capitalismo e apresenta que não há qualquer maximização das possibilidades sociais mediante uma economia liberal, há apenas uma marcha da acumulação contra todas

as formas sociais relacionais que lhe sejam antagônicas (p.10). Para este autor o neoliberalismo não é um desvio da acumulação, mas sua majoração.

Diante destas conceituações, que focalizam o neoliberalismo como uma lógica que acredita que o Estado deve ter custo mínimo e, contraditoriamente, eficiência máxima, faz-se importante ratificar que este estudo está ancorado nas lutas contra a transformação da educação em mercadoria, contra o aumento da exclusão social, contra a flexibilização dos mercados de trabalho e contra tantas outras consequências da ideologia neoliberal. É importante mencionar minha crença na democracia e na justiça social.

6.3.1 Neoliberalismo na Educação

O neoliberalismo na educação surgiu em meados do século XIX nos Estados Unidos, e em todo o ocidente ele apresentou-se a partir dos anos 1980 com o objetivo de aproximar ou “casar” a escola e o mundo econômico por uma operação de hibridação generalizada (Laval, 2019, p. 88). Este mesmo autor indica que, durante as últimas décadas, dentro da lógica capitalista, governos de direita e de esquerda transitaram intensificando ou neutralizando a atuação neoliberal nas escolas. Em sentido convergente, Peroni (2018) indica que o Brasil não tem um histórico democrático e que a privatização do público é uma realidade “naturalizada” em nossa cultura.

Peroni (2018) apresenta a política educacional como política social, aquela que não é determinada pelas mudanças sociais e econômicas, mas sim parte constitutiva dessas mudanças. Para a pesquisadora, a mercadorização da educação pública não é uma abstração, ela ocorre via sujeitos e processos. A partir disso, a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no interior das instituições públicas, para que elas possam ser mais “eficientes e produtivas”.

Pensando as escolas da RMEPOA como espaços laborais, realizo um movimento de ampliação do *zoom*, focalizando o olhar para os efeitos das ações neoliberais em âmbito Municipal. A partir das experiências acompanhadas e da documentação e bibliografia acessadas é possível interpretar como foi vivenciar a docência em EF na Rede considerando as políticas educacionais implementadas nos últimos anos.

Conforme descrito no subcapítulo anterior, desde o início da gestão do Prefeito Nelson Marchezan Jr. foram promovidas diversas alterações que atravessaram a rotina nas escolas e o trabalho docente na Rede e estas mudanças foram vivenciadas de formas distintas pelos sujeitos que se encontram dentro das escolas. Compreendo que durante grande parte do período pós 2017 não houve espaço nítido para que as comunidades escolares pudessem dialogar com integrantes da SMEDPOA. Nessas circunstâncias, docentes e demais sujeitos do coletivo escolar encontraram-se atravessados pelas alterações e se apresentaram como executores das políticas implementadas pela Secretaria. A passagem a seguir demonstra algumas das alterações que ocorreram no modo de trabalho dos professores.

As práticas de avaliação da qualidade do trabalho docente têm sido cada vez mais associadas ao desempenho dos estudantes em sistemas de avaliação em larga escala e os professores e professoras da RMEPOA são incentivados pelo discurso e políticas da gestão 2017-2020 a basearem seu trabalho pedagógico em função dos resultados. Neste processo gera-se um mecanismo de intensificação, que reforça o sentimento de performatividade no magistério. Este sentimento é derivado do modelo de gestão que incumbe aos professores e professoras auto intensificação, quando orienta as políticas pelos resultados quantitativos, levando-os a crerem que os verdadeiros culpados pelo insucesso do que acreditam ser o ideal de educação são eles próprios, docentes. (AGUIAR, 2019, p. 210).

Neste sentido, Laval (2019) destaca: quem seria contra a “eficiência”, a “avaliação”, a “inovação” e, sobretudo, quem se atreveria a se declarar contra a “modernização”? Para o autor, a partir do uso de palavras imponentes e com esses grandes temas copiados do mundo das empresas, o liberalismo orienta também a mutação da escola. De acordo com a conceituação de Apple (2000) em muitos contextos a mercantilização está acompanhada por um conjunto de políticas específicas para “produtores”, para aqueles profissionais que trabalham em educação. Essas políticas são reforçadamente reguladoras, sendo o currículo e os testes padronizados à forma reguladora que permite ao Estado manter o rumo em direção aos objetivos e processos de educação dentro do mecanismo mercadológico.

Aguiar (2019) indica um aumento da interferência de setores privados nas políticas públicas, de narrativas que desqualificam os serviços públicos e a redução da gestão democrática no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

[...]a gestão 2017-2020 não se preocupa prioritariamente em reorganizar a proposta pedagógica da rede de ensino, modificando o método de ensino ou a organização curricular, mas sim reformar o trabalho docente, através de

mecanismos de controle. Esta reforma do corpo docente se baseia na intensificação do trabalho, com maior cobrança sobre os resultados, maior controle sobre os trabalhadores e trabalhadoras, redução do vínculo de professores e professoras com as escolas e com a RMEPOA, modificação nos regimes de contratação – de concurso para contrato – e na atribuição de critérios quantitativos padronizados para aferimento da qualidade da educação. (AGUIAR, 2019, p. 210).

Ao longo dos últimos quatro anos pôde-se observar tentativas de privatizações, parciais ou indiretas, em diversos setores da cidade, como o proposto para o Departamento Municipal de Água e Esgoto (DMAE), além de encaminhamentos de concessões de espaços públicos de Porto Alegre, como o Mercado Público Municipal. Observa-se uma estreita fronteira entre o público e o privado, a apresentação da privatização como alternativa para modernização da sociedade, como forma de substituição ao que se intitula velho e ineficaz, mas que na verdade foi abandonado a partir dos processos de precarização, até chegar ao alto estágio de sucateamento, legitimando assim a privatização.

No campo da educação Municipal também se observa um intenso movimento de conversão do público em privado, uma intervenção direta e maciça do capital no ensino (LAVAL, 2019). Uma das alternativas encontradas pela SMEDPOA para o aumento de vagas na educação básica foi uma parceria com a instituição privada Aldeia da Fraternidade que é a mantenedora da Escola Comunitária de Educação Básica Aldeia Lumiar, que funciona utilizando verba pública. Em sentido convergente, no dia 14 de agosto de 2020, foi publicado o Edital de Chamamento Público 12/2020, que receberá documentação das Organizações da Sociedade Civil que tenham interesse em firmar com a Administração Pública termo de colaboração, participando da rede educativa da SMED na prestação de serviço de Educação Básica.

Nesse sentido, Laval (2019) conceitua que a ideologia neoliberal acompanha, fortalece e legitima formas diversas de desregulação e que tem como característica geral abrir cada vez mais espaço dentro da escola aos interesses particulares e aos financiamentos privados, tanto de empresas como de indivíduos. O autor indica que o caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva da autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo. Sendo assim, há progressivamente um “compartilhamento do poder pedagógico”, como desejavam os setores comerciais há certo tempo.

Esta incorporação de entes privados na realização de serviços para o Estado tem relação com o peso das demandas do empresariado (principalmente nas grandes

metrópoles) e com a alegação modernizadora e de “culto à eficiência” que almeja uma gestão mais racional dos sistemas escolares (LAVAL, 2019). São encaminhamentos feitos para a educação pública através das lentes das empresas privadas: identifica-se a confusão entre a linguagem da economia e a linguagem da educação e é no íntimo dessa subjetividade que se instala a contradição expressa nesses discursos e encaminhamentos.

A sistemática de diminuir o gasto com o setor público passando abertamente para o gasto com o privado, com a promessa de uma administração mais eficiente da escola, apresenta muitas divergências. Como poderia a escola pública, que sobrevive a constantes processos de precarização, ser mais eficiente do que a instituição “parceira”, que graças aos recursos públicos que recebe, é majoritariamente mais bem equipada e tem quadro de recursos humanos completo? Por que estas instituições “parceiras” recebem recursos que deveriam ser destinados às Escolas Municipais? Por que nestas instituições os projetos interdisciplinares têm valor e nas EMEFS os projetos complementares, ministrados por docentes da Rede, vêm sendo desconsiderados?

Aguiar (2019) indica que as políticas educacionais em Porto Alegre demonstram um relevante hibridismo, já que são fortemente influenciadas por concepções gerencialistas e por uma tradição progressista. Para este pesquisador, estas concepções se apresentaram como mola propulsora da necessidade da gestão 2017-2020 encaminhar alterações profundas sobre a maneira como a RMEPOA se organiza, e estas mudanças, promovidas a partir de noções gerencialistas de gestão, apontam para a eficiência em testes padronizados, intensificando o trabalho docente, retirando investimento direto em estrutura educacional estatal e repassando-a a entidades privadas.

De acordo com o conceituado por Laval (2019) na sociedade de mercado o consumo vem à frente da instrução. Sendo assim, a mercantilização do ensino cresce com a ausência, omissão e renúncia dos poderes públicos, ou seja, a educação está à mercê das vontades políticas. Em sentido convergente, Fraga (2018) menciona que todas essas políticas que foram implementadas estão interligadas e são partes de um mesmo e único problema: a atual administração municipal, por incompetência ou como projeto político, está promovendo um desmonte de tudo que se construiu de positivo nas últimas décadas na educação pública da cidade. Essa ideologia escolar,

pautada na sociedade de mercado, tem a ambição de resolver um problema real na economia moderna: a formação de mão de obra. (LAVAL, 2019, p. 88).

Aguiar (2019) menciona a substituição paulatina de políticas que estimulassem a busca de uma educação libertadora pelo estímulo à educação bancária, pautada no esforço individual dos professores e isentando o papel das políticas públicas para educação. Nesse sentido, é importante salientar que há uma proposta pedagógica de Rede que não foi superada ou substituída, apenas abandonada e/ou esvaziada, que é o Projeto de Escola Cidadã. Apresentado como alternativa pedagógica na gestão da Frente Popular entre 1989 e 2004, este não foi um projeto isolado; ele fazia parte de um conjunto de ações interligadas em ideal de sociedade que vinha sendo proposto naquela época, situando-se em um momento histórico que emerge a partir da busca pela construção de um formato de ensino democrático. Parece haver um esforço por parte de alguns agentes políticos que assumem o governo para desconectar seus projetos de tudo que o foi construído anteriormente, como se a cada quatro ou oito anos a cidade fosse “*resetada*”.

Diante desse conjunto de análises é possível interpretar que: **a)** as ações da Gestão Municipal 2017-2020, baseada nos sistemas econômico e político dominantes, afetam o trabalho docente a partir de um processo de redefinição de seus objetivos, o que acarreta profundas alterações no trabalho na RMEPOA; **b)** o trabalho docente na RMEPOA atravessa um espiral descendente de perda de condições de trabalho e de direitos; **c)** as narrativas e experiências acompanhadas apresentam que as políticas educacionais implementadas na RMEPOA nos últimos anos afetam as dimensões sociológicas e pedagógicas do ensino; **d)** as histórias vividas e contadas indicam a instabilidade que trabalhadores e trabalhadoras em educação enfrentam constantemente e apontam para o quanto isso tem colocado esses docentes em situação de adoecimento e de questionamento sobre a permanência no ensino; **e)** os docentes e os demais sujeitos das comunidades escolares são as partes fundamentais do contexto escolar e sobrevivem a este cotidiano quase sempre sob esforço máximo, procurando fazer o seu melhor, enfrentando as demandas criadas pelos agentes políticos.

É importante pensar em alternativas para superar as perdas ocasionadas pela Gestão Municipal 2017-2020, as relacionadas às demandas pedagógicas e as que se referem às condições de trabalho.

7 A EXPERIÊNCIA DO CORONAVÍRUS

A nossa mãe, a Terra, nos dá de graça o oxigênio, nos põe para dormir, nos desperta de manhã com o sol, deixa os pássaros cantar, as correntezas e as brisas se moverem, cria esse mundo maravilhoso para compartilhar e o que a gente faz com ele? O que estamos vivendo pode ser a obra de uma mãe amorosa que decidiu fazer o filho calar a boca pelo menos por um instante. Não porque não goste dele, mas por querer lhe ensinar alguma coisa. “Filho, silêncio”. A Terra está falando isso para a humanidade. (KRENAK, 2020, p.9).

Em meados de março de 2020 a população brasileira começou a vivenciar a pandemia causada pelo novo Coronavírus (Covid-19). Este vírus, que é composto por uma família de vírus menores, causa sérias infecções pulmonares e tem alto grau de contágio e de letalidade. A pandemia assolou o mundo inteiro, sendo os países com maior número de vítimas fatais até o momento¹⁰⁷ os Estados Unidos (214.879 pessoas), o Brasil (150.689 pessoas) e a Índia (109.150 pessoas).

Os Estados Unidos, maior potência mundial a partir das lentes da era capitalista, apresenta-se como território de onde acontece uma das maiores tragédias sociais; como já citado, é a nação com maior taxa de mortalidade até meados de outubro de 2020. Com um sistema de saúde praticamente todo privatizado, os EUA não conseguiram desistir de socorrer o capital e deixaram de salvar milhões de vidas. No Brasil, contamos com negacionismo e desprezo à ciência por parte do presidente Jair Bolsonaro; que chegou a afirmar que contrair o Coronavírus seria o mesmo que estar com uma “gripezinha”.

Na Tabela 1 a seguir apresento alguns dados sobre o total de vítimas por Covid-19 em nível global e no Brasil:

Tabela 1 – Taxas de infecção e morte por Coronavírus

	Global	Brasil	Rio Grande do Sul	Porto Alegre/RS
Total de infectados	37.094.267	5.103.408	214.584	38.054
Total de vítimas fatais	1.077.836	150.689	5.148	1.109

Fonte: Site do G1 ¹⁰⁸

Sendo assim, certa parcela da população mundial experimenta o isolamento social e a quarentena, que, somados aos cuidados de higiene, como o uso de máscara

¹⁰⁷ Data de referência: 12.10.2020

¹⁰⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/10/10/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-12-de-outubro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>. Acesso em: 12 out. 2020.

e de álcool gel, são as principais formas de prevenção à doença; mas, sabemos que uma grande parcela da sociedade não tem condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para prevenção e combate ao Coronavírus. Santos (2020) destaca que os grupos que mais têm sofrido com a pandemia são as mulheres, os trabalhadores precários, os informais- ditos autônomos, os trabalhadores da rua, os sem-abrigo ou populações de rua, os moradores nas periferias pobres das cidades, como favelas, barriadas, slums, caniço, e etc., os internados em campos de internamento para refugiados, os imigrantes, indocumentados ou deslocados internamente, os deficientes e os idosos. Em sentido convergente, Antunes (2020) aponta que a classe trabalhadora se encontra sob intenso fogo cruzado, entre a situação famélica e a contaminação virótica, ambas empurrando para a mortalidade e a letalidade.

Estudiosos têm analisado a crise da pandemia do coronavírus como reflexo da crise em que a sociedade do capital já vivia. Santos (2020) menciona que a atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade; para este autor, nos encontramos em crise há algumas décadas.

Desde a década de 1980– à medida que o neoliberalismo se foi impondo como aversão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do setor financeiro, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica todo o resto. Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. (SANTOS, 2020, pag.5)

Considerando conceituação semelhante, Mascaro (2020) indica que não se pode limitar a pandemia do coronavírus às chaves de explicações biológicas ou da natureza. Trata-se de uma crise eminentemente social e histórica. Sendo assim, o modo de produção capitalista se apresenta como contrariedade.

Assim, a crise econômica presente, que já tinha vindo à tona nos primeiros meses de 2020, apenas encontra depois, na pandemia do coronavírus, a motivação terceira para sua resolução. Emitindo-se mais dinheiro e papéis, servindo-se do socorro dos Estados aos bancos, rebaixando, flexibilizando ou mesmo suspendendo as proteções ao trabalho, nacionalizando-se, estatizando-se ou intervindo em empresas e na atividade econômica, pela forma política estatal socorre-se parcialmente a sociabilidade da forma mercadoria. As reações políticas e jurídicas às crises não salvam do capital; salvam o capital. (MASCARO, 2020, p. 25)

Em todos os estados do Brasil, durante primeiro semestre de 2020 e até os dias atuais¹⁰⁹, escolas, comércio e outros setores que envolvem grande circulação de pessoas estiveram com as portas fechadas. O fato ocasionou o trabalho de forma remota, e o aumento do número de desempregados. Segundo Antunes (2020) além dos altíssimos índices globais de mortalidade, ampliam-se enormemente o empobrecimento e a miserabilidade na totalidade da classe trabalhadora. O autor destaca que, antes da pandemia, ao final de 2019, 40% dos trabalhadores já se encontravam na informalidade.

Como já mencionado, as normas para relações de trabalho foram flexibilizadas de diversas formas durante a quarentena que vivenciamos. Mascaro (2020) apresenta uma análise das posturas dos presidentes dos EUA e do Brasil acerca desta temática

Nestes dias correntes, as propensões de Trump e Bolsonaro e dos capitalistas seus áulicos contra quarentenas e a favor da circulação de pessoas e do envio dos pobres aos postos de trabalho são provas de que sequer questões de vida e morte detêm o interesse do capital. Nazismo, fascismos e genocídios não são pontos abomináveis do sistema; são suas margens extremas e possíveis. (MASCARO, 2020, p. 27)

Em sentido convergente, Krenak (2020) denomina as atitudes do presidente Jair Bolsonaro como exercício da necropolítica e chama a atenção para as atitudes do governante, que parte do pressuposto de que a economia não pode parar. Assim como apresentado na epígrafe inicial deste capítulo, este autor ratifica ao longo de sua obra que, se os seres humanos estão em risco, qualquer atividade humana deixa de ter importância: “Dizer que a economia é mais importante é como dizer que o navio importa mais que a tripulação. Coisa de quem acha que a vida é baseada em meritocracia e luta por poder” (KRENAK, 2020, p.10).

Considerando a conceituação de Santos (2020) na presente crise humanitária os governos de extrema-direita ou de direita neoliberal falharam mais do que os outros na luta contra a pandemia. O autor menciona que governos que partem desta ótica política e ideológica ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia e utilizaram a crise humanitária para chicana política.

¹⁰⁹ Data de referência: 10.09.2020

Pautados em questões que envolvem a desvalorização e exploração de trabalhadores, mesmo em meio à pandemia, motoristas de motos e bicicletas por aplicativo viram-se obrigados a protagonizar manifestações, nas ruas e de forma virtual. Este emprego, que para além da crise pandêmica já demonstrava de forma nítida a exaltação da ideologia do empreendedorismo, ficou ainda mais precarizado neste período. A partir da lente teórica de Antunes (2020) podemos pensar sobre a origem desta forma de atividade laboral.

Sem outra possibilidade de encontrar trabalho imediato, trabalhadores e trabalhadoras buscavam “emprego” no Uber, UberEats, 99, Cabify, Rappi, Ifood, Amazon etc. Tentavam fugir do flagelo maior, o do desemprego. Saíam do desemprego para a uberização, essa nova modalidade de servidão!!! Como desemprego é expressão do flagelo completo, a uberização parecia uma alternativa quase “virtuosa”. (ANTUNES, 2020, p.29)

Este autor também destaca que nesse contexto as grandes corporações globais tornam-se altamente rentáveis e lucrativas, uma vez que a força de trabalho *uberizada* encontra-se completamente excluída dos direitos sociais que valem para o conjunto da classe trabalhadora.

Frente a essa conjuntura, um coletivo de motoristas por aplicativos se uniu, fez diversas intervenções nas redes sociais e organizou dois dias de greve geral, que foi denominada #BrequeDosApp¹¹⁰. Os atos aconteceram em várias cidades brasileiras, e as reivindicações dos manifestantes eram estas: o fim dos bloqueios injustos de entregadores, a formação de um canal de defesa, o aumento na taxa mínima nacional de entrega com reajuste anual, o fornecimento de equipamentos de segurança, o acesso a um seguro contra roubo e furto e em casos de acidente e morte, uma base de apoio para descanso e alimentação e o fim da pontuação e *ranking* nos aplicativos.

Durante a pandemia somou-se à crise no contexto do trabalho a maior visualização e o registro do aumento de casos de dois crimes estruturais da nossa sociedade: o feminicídio e o racismo. Desde meados de março, quando foi registrado o início da quarentena no Brasil, vem sendo apontado o crescimento dos casos de feminicídio. A partir de dados do site Agência Brasil¹¹¹ pôde ser observado em doze estados brasileiros o aumento de 22% nos casos deste tipo de crime. Este aumento

¹¹⁰ Notícia sobre a greve dos entregadores de aplicativos. Disponível em: [http://www.mundosindical.com.br/Noticias/47132,Greve-dos-entregadores-de-aplicativos-no-proximo-sabado-\(25\)-deve-ser-maior-](http://www.mundosindical.com.br/Noticias/47132,Greve-dos-entregadores-de-aplicativos-no-proximo-sabado-(25)-deve-ser-maior-). Acesso em: 13 ago. 2020.

¹¹¹ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/casos-de-femicidio-crescem-22-em-12-estados-durante-pandemia>. Acesso em: 13 ago. 2020.

pode ser relacionado a fatores como o machismo permanente que assola nosso convívio em sociedade, a agressividade equivocadamente vinculada à figura masculina, o alto nível de estresse em que se encontram grande parte das pessoas e a ampliação do tempo de convívio domiciliar. Cabe ressaltar que as mulheres, que socialmente já são sobrecarregadas por atividades que seriam de responsabilidade do coletivo social mais amplo, têm suas demandas maximizadas durante o tempo de isolamento social devido à ampliação e alteração das demandas domésticas e de trabalho (atendimento mais intenso aos familiares de uma maneira geral, atividades de trabalho ou trabalho remoto, e, em muitos casos, auxílio a filhos nas tarefas escolares).

O racismo, outro crime que não fez quarentena, se apresentou de forma mais explícita durante os últimos meses. Como uma parcela da população está em isolamento social e com maior frequência tem acesso às redes sociais e à televisão, acabou sendo dada certa visibilidade a alguns casos de racismo que aconteceram nos últimos meses, muitos destes com situações de violência que levaram pessoas à morte. No cenário nacional, para além de todo processo de extermínio e exploração da população negra que vivenciamos desde a época da escravidão, durante os últimos meses acompanhamos cenas de violência ao extremo, como os homicídios do menino Miguel, de 9 anos, em Recife e do jovem João Pedro, de 14 anos, no Rio de Janeiro. Também foi amplamente divulgada a morte de George Floyd, 46 anos, em Minnesota (EUA), que foi estrangulado por um policial em 25 de maio de 2020. Os crimes ainda estão sob investigação policial, mas tudo leva a crer que as mortes destas pessoas podem ser qualificadas para além de homicídios, como formas de racismo estrutural¹¹². Os casos foram motivações para a realização de atos antirracistas em cidades de vários países. Estes atos, que mobilizaram centenas de pessoas e envolveram manifestações nas redes sociais e em passeatas são importantes, mas o racismo só será combatido com alterações mais profundas em nossa sociedade.

7.1 A EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA DA CRISE PANDÊMICA

¹¹² Racismo estrutural: conceito cunhado pelo advogado, filósofo e professor universitário Silvio Luis de Almeida.

Vivenciamos um período de crises de ordem econômica, política e no campo da saúde, um momento histórico complexo para sociedade de um modo geral e para o campo da educação. As instituições de ensino estão sem funcionamento presencial desde março de 2020; as escolas estão vazias, sem vida. Apresenta-se uma lacuna entre os olhares e as escutas que eram vivenciados diariamente.

Os já comumente (in)tenso debates sobre a instituição escola e suas funções na sociedade se ampliaram neste período. Muitos estudiosos têm se colocado a pensar e dialogar sobre os equívocos, possibilidades e desejos implícitos neste processo de deslocamento das escolas para dentro das residências, movimento que neste momento faz parte das medidas para mitigação do Coronavírus, mas que já vinha em debate desde outros tempos. Que tipo de educação é essa que pode ser transposta para as casas de docentes e estudantes?

As diversas redes e sistemas de educação têm desenvolvido de formas distintas o trabalho na forma remota e este período tem exigido muita paciência e criatividade por parte dos docentes. Em muitas redes de ensino, educadores e educadoras têm vivenciado um processo de formação digital feito às pressas e de forma deficitária, tendo em vista que grande parte destes trabalhadores não tem formação prévia para gravação de videoaulas e administração de ambientes virtuais de estudo. Mesmo assim, uma parcela das redes, principalmente as de origem privada, exigiu dos professores, em curto espaço de tempo, o desenvolvimento de habilidades necessárias para gerir aprendizagens e estudantes a partir do meio virtual. Podemos observar que, em grande medida, isso é feito em nome da produtividade, da eficiência, do resultado e da eficácia, palavras-chave da era neoliberal. Em sentido convergente, mas partindo de base analítica foucautiana, Saraiva, Traversini e Lookmann (2020) conceituam que, durante esse período de educação remota, elementos como a ênfase dada à questão dos conteúdos, o uso de horários e a fixação dos corpos em espaços celulares fortalecem os mecanismos disciplinares. Assim, em muitos espaços escolares o ensino remoto se apresentou como um formato de ensino à distância precário, que ocasionou intensificação do trabalho docente e se apresentou como uma possibilidade para o avanço de entrada de empresas, com interesses majoritariamente comerciais, no ambiente escolar.

Neste período, estudantes e professores têm se esforçado para manter o contato e o vínculo. Como expressado no ditado popular de origem árabe “se Maomé não vai à montanha, a montanha vai a Maomé”, observa-se um movimento diário para

que de alguma forma a escola e a comunidade escolar se encontrem. Foram identificadas pelos colaboradores da pesquisa dificuldades nestas tentativas de comunicação entre docentes e estudantes, e também no processo de envio das atividades domiciliares. Entre elas, podemos destacar: a falta de comunicação de algumas secretarias de educação com gestores e professores; a cobrança pelo cumprimento do serviço que deveria ser prestado; a preocupação de gestores e professores com cumprimento dos conteúdos previstos; a aflição pela manutenção do vínculo com a comunidade escolar durante o período de isolamento social; a inquietude para proposição de material que fosse significativo para os estudantes que, em muitas situações, não tinham possibilidade de participar de aulas síncronas.

Assim, ficou nítido que uma grande parcela dos estudantes brasileiros se encontra em meio materialmente desprivilegiado para efetivação do ensino remoto. Durante este tempo de crise pandêmica, quando se tornou necessário o ensino não presencial, as desigualdades tecnológicas se apresentaram como reflexo das desigualdades sociais. Se em vários momentos se considerou embaraçado administrar o ensino remoto nas escolas particulares, nas escolas públicas a situação foi ainda mais complexa. O oceano que separa as condições de trabalho e de aprendizagem em escolas públicas e privadas se apresentou ainda mais extenso. Como já destacado por Laval (2019) a modernização se choca com as desigualdades postas e que não foram superadas ao longo dos últimos anos.

Acerca da situação local, em Porto Alegre o Comitê Popular Estadual de Acompanhamento da Crise Educacional, a Associação de mães e pais pela democracia e um grupo técnico formado por pesquisadores e outros profissionais elaboraram um estudo intitulado: Pesquisa Educação na Pandemia da COVID-19. Até meados de agosto, 6.943 pessoas tinham acessado a pesquisa via link e dentre estas, 1.191 eram pais de estudantes. O perfil das mães e pais na amostra pode ser observado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Perfil das mães e pais que responderam a Pesquisa Educação na Pandemia da COVID-19

Tipo_escola_estuda

Taxa de resposta: 100,0%



Fonte: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/07/Pesquisa-Educa%C3%A7%C3%A3o-na-Pandemia-da-COVID-19_resultados_preliminares_pesquisa_I_coletiva_-1.pdf–VER ABNT acesso em 14.08.2020

A pesquisa está acontecendo em duas etapas: **Parte I**¹¹³- Pesquisa com Mães/Pais/Responsáveis de alunos das redes municipal, estadual e privada de Porto Alegre (realizada entre 31/07/2020 e 07/08/2020) e **Parte II**¹¹⁴- Pesquisa com Professores e complementação da pesquisa dos pais, contemplando questões relacionadas à volta às aulas (iniciada em 14/08/2020 e tem data prevista para divulgação do relatório final em 15/09/2020).

A partir dos dados já divulgados podemos verificar o que têm expressado integrantes das comunidades escolares de instituições localizadas em Porto Alegre acerca de diversas questões relacionadas ao ensino remoto e ao retorno às aulas presenciais, como por exemplo: levantamento sobre equipamentos e rede de internet disponíveis; dados sobre as possibilidades de acesso aos materiais e às aulas; as barreiras encontradas para participar das aulas remotas; as demandas relacionadas à alimentação; considerações sobre a necessidade de reforço escolar após retorno e ponderações sobre o retorno às aulas, com a possibilidade de perda do ano letivo e questões relacionadas ao abalo emocional de crianças e jovens. No Quadro 11 apresento dados extraídos da pesquisa acerca dos itens listados anteriormente.

¹¹³ Pesquisa. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/07/Pesquisa-Educa%C3%A7%C3%A3o-na-Pandemia-da-COVID-19_resultados_preliminares_pesquisa_I_coletiva_-1.pdf. Acesso em 14 ago. 2020.

¹¹⁴ Pesquisa. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/08/Pesquisa-Educac%C3%A7%C3%A3o-na-Pandemia-da-COVID-19_resultados_preliminares_pesquisa_II_coletiva.pdf. Acesso em 14 ago. 2020.

Quadro 11 – Informações prévias Pesquisa Educação na Pandemia da COVID-19

ITENS	DADOS DISPONIBILIZADOS		
Equipamentos	59% dos alunos das escolas estaduais e 47% das municipais dizem ter computador		
Acesso à Internet	Na rede privada, mais de 96% dos estudantes possuem o equipamento		
Possibilidades de acesso a materiais e aulas	Somente 33,6% têm banda larga; 14% dos alunos das escolas municipais e 20% das escolas estaduais versus 49% dos alunos de escolas privadas;		
Barreiras para acessar as aulas remotas	24,2% dos estudantes têm computador e banda larga, sendo 12% os de escolas municipais e 25% os de escolas estaduais;		
Demandas relacionadas à Alimentação	62,4% dos estudantes de escolas privadas têm computador com banda larga.		
Demanda de Reforço escolar após retorno	22% dizem que tem algum filho sem aula na rede municipal neste momento; 13% dizem que tem algum filho sem aula na rede estadual neste momento; 93% dizem que seus filhos têm aula na rede privada neste momento		
Demandas relacionadas ao retorno às aulas	9% dos alunos das escolas municipais têm aulas online (tipo live) versus 95% das escolas privadas		
Opinião sobre perda do ano letivo	50% dos alunos das escolas municipais e 75% dos alunos das escolas estaduais relatam que recebem exercícios virtuais		
Barreiras para acessar as aulas remotas	20% dizem que é o revezamento de computador		
Demandas relacionadas ao retorno às aulas	17% relatam dificuldade de entender e acessar ambientes de aulas virtuais		
Demanda de Reforço escolar após retorno	11% falam de pouca internet		
Demanda de Reforço escolar após retorno	10% dizem que não tem aparelho/computador;		
Demanda de Reforço escolar após retorno	6% falam de falta de espaço/iluminação em casa;		
Demanda de Reforço escolar após retorno	1% falam de falta de alimento.		
Demanda de Reforço escolar após retorno	90,6% dos pais de alunos das escolas estaduais afirmam que não receberam merenda/cesta básica		
Demanda de Reforço escolar após retorno	80,2% dos pais de alunos das escolas municipais afirmam que não receberam merenda/cesta básica.		
Demanda de Reforço escolar após retorno	A maioria (76%) concorda ou concorda em parte sobre a necessidade de reforço escolar, o que é maior na rede municipal (86%).		
Demanda de Reforço escolar após retorno	89% das mães, pais e responsáveis consideram importante que o Estado forneça uma vacina gratuita e em massa para o retorno presencial às escolas em Porto Alegre.		
Demanda de Reforço escolar após retorno	86,5% acham muito importante máscara e álcool em gel para toda comunidade escolar.		
Demanda de Reforço escolar após retorno	83% querem a redução dos casos por 14 dias (considera de suma importância)		
Opinião sobre perda do ano letivo	A maior parte discorda (48,6%), sobretudo na rede privada (71,1%); 52,3% da rede municipal concordam com essa afirmação.		

Fonte: Pesquisa Educação na Pandemia da COVID-19.

A pesquisa também apresenta alguns dados que demonstram que, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino, os familiares dos estudantes expressam que as crianças e os jovens têm experienciado certo abalo emocional por conta deste período de ensino remoto. Na Tabela 2 são apresentadas informações sobre as redes privada, pública estadual e pública municipal:

Tabela 2 – Dados sobre abalo emocional entre crianças e jovens

	Escola privada/ particular		Escola pública estadual		Escola pública municipal	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Concorda	150	31,0%	209	42,3%	85	43,3%
Concorda em parte	200	41,3%	146	29,6%	59	29,9%
Discorda	135	27,7%	139	28,2%	53	26,9%

$p = <0,01$; $\text{Khi}^2 = 21,38$; $\text{ddl} = 4$ (TS)

La relation est très significative.

Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Fonte: Pesquisa Educação na Pandemia da COVID-19.

Os docentes colaboradores trouxeram narrativas sobre as diversas demandas que terão que enfrentar quando do retorno às aulas presenciais. Dentre essas estão questões relacionadas ao abalo emocional dos sujeitos das comunidades escolares.

7.1.1 A RMEPOA e a Experiência da Crise Pandêmica

Na RMEPOA, durante cerca de setenta dias, no início da quarentena, os docentes não puderam contar com diálogo e/ou encaminhamentos feitos pela SMEDPOA. Durante este período cada coletivo escolar fez escolhas sobre o modo de contatar e atender estudantes e familiares.

As escolas da RMEPOA permaneceram abertas com direção e alguns funcionários, entre 18.03.2020 e 30.03.2020, com a proposta de servir alimentação. Porém, devido ao aumento dos casos de pessoas com Covid-19 na cidade, a atividade foi suspensa. Após isso, entre 04.04.2020 e 12.06.2020, as direções receberam autorização da Secretaria para realizar o trabalho remoto e ir à escola conforme demanda. A partir de 12.06.2020 as direções foram orientadas a estarem na escola todos os dias, contando com alguns funcionários, em regime de plantões com horário reduzido.

Ao longo da realização desta pesquisa, principalmente durante o trabalho de campo, pude analisar que a SMEDPOA, enquanto mantenedora, ciente de suas demandas pedagógicas já se fazia pouco presente, e da mesma forma ocorreu no início do isolamento social: as equipes diretivas das instituições foram quem, sem

orientação, acabaram dando conta das demandas diversas. Interpreto que durante as dez primeiras semanas de quarentena houve pouco empenho da mantenedora na busca de uma saída coletiva, de um encaminhamento que atendesse a Rede.

O grande período de ausência de orientações por parte da mantenedora foi substituído por uma etapa de implementação de uma plataforma para ensino remoto que anteriormente era voltada para demandas administrativas, e estava sendo adaptada para envio de atividades aos alunos. Sendo assim, em meio a todo caos ocasionado pela pandemia, professores e estudantes fizeram parte do experimento de um novo *software*, a Plataforma CórteX. A plataforma, que anteriormente já havia sido implantada em algumas escolas da Rede para fins burocráticos – como a realização da chamada- vem sendo adaptada, ao mesmo tempo em que é utilizada para postagem de atividades aos estudantes. Segundo informações do Secretário de Educação, Adriano Naves, em entrevista no site da Secretaria, o uso da ferramenta não gerou custos para o Município, pois o valor está sendo custeado por doações dos empresários Jorge Gerdau Johannpeter e Klaus Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau.

Os docentes da RMEPOA souberam do uso da Plataforma CórteX no início de junho, primeiramente através de notícia na mídia local. Poucos dias antes da implementação desta, a SMED propôs reuniões online, organizando estes atendimentos através de encontros diferentes para coletivos de diretores, de docentes lotados na supervisão e para os demais professores (foram organizados três momentos, com possibilidade de 250 participantes em cada, ficando nítido que não era prevista a participação de todos os mais de 4 mil docentes da Rede). Estas distintas reuniões, com diversas inconsistências nas informações disponibilizadas, tiveram pouco caráter formativo e causaram a sensação de aflição entre os docentes.

Ao realizar o lançamento da Plataforma CórteX, em 02.06.2020, representantes da Secretaria informaram que uma das vantagens do uso do aplicativo da Plataforma era que os estudantes não teriam custo de dados de internet. Apesar de esta informação ter sido amplamente divulgada na mídia, até meados de agosto não se tinha confirmação do acesso ao programa sem gasto de dados de internet dos usuários. Grande parte dos docentes segue utilizando a Plataforma, tendo em vista que o uso desta está vinculado à efetividade funcional. Há relatos de famílias que permaneceram acessando o aplicativo da CórteX sem saber que estavam gastando

seus dados de internet, tendo em vista que a gratuidade para acesso tinha sido divulgada na mídia anteriormente.

Por email, entrei em contato com as equipes diretivas das escolas participantes do estudo e com os colaboradores e obtive as seguintes informações: na EMEF Girassol inicialmente o coletivo de professores fez uso de um blog para disponibilizar atividades, manteve contato com as famílias através de ligações telefônicas, organizou uma pesquisa para averiguar como a comunidade estava vivenciando a pandemia e até meados de julho não tinha iniciado o uso da plataforma. O colaborador Quero-Quero, professor da EMEF Girassol, em 27.04.2020, escreveu o seguinte relato.

Sobre a quarentena, saímos sem nenhuma orientação da escola. Após alguns dias, a direção criou um blog para vincular ao Facebook da escola para os alunos e seus pais acessarem, com atividades propostas pelos professores. Tipo um banco de tarefas separado por séries. A Smed em nenhum momento deu orientação alguma. Como docente, me sinto em um momento de muitas incertezas, preocupado com o andamento desse ano escolar em função das propostas que acenam para a proposta de validar o EAD, o qual seria bem prejudicial para a qualidade do ensino, principalmente para o público mais pobre¹¹⁵.

Os docentes da EMEF Orquídea inicialmente fizeram uso de uma rede social para disponibilizar atividades e após aderiram ao uso da plataforma, na intenção de manter o vínculo com os estudantes. O membro da direção registra que o coletivo de professores da escola faz muitas críticas ao uso da Plataforma CórTEX, principalmente sobre a não confirmação da liberação dos dados de internet prometida pela Mantenedora, o que gera baixa possibilidade de adesão por parte dos estudantes. O representante da direção também relata que, durante a quarentena, a Equipe Diretiva esteve envolvida, para além das questões pedagógicas, em resoluções de problemas na estrutura física da escola, como um muro da escola que caiu. A colaboradora Tesourinha, docente da EMEF Orquídea escreveu o seguinte relato.

Percebo que as escolas públicas estão preocupadas e se movimentando, desde o início da pandemia, para manter vínculos e ajudar a comunidade, além do pedagógico. A SMED está preocupada em implementar essa plataforma público-privada. E enquanto isso Marchezan faz propaganda eleitoral com uma plataforma que é fora da realidade, nossos alunos mal tem celular, quando tem, é um por família, não tem internet wi-fi em casa. Nossa,

¹¹⁵Declaração do professor Quero-quero enviada através de correio eletrônico (e-mail) para a autora, em 27 de abril de 2020.

são muitos limites. E em maio a SMED chegou a propor que abrissem a escola para que os alunos acessassem o laboratório de informática, como se fosse um e outro a procurar a escola, indo contra as indicações da OMS sobre aglomerar pessoas, nós optamos enquanto equipe e escola em não abrir o laboratório e nem entregar material impresso e fizemos certo, pois agora em julho estourou bandeira vermelha. Eu diria preta, porque as UTIs estão lotadas. Organizamos as cestas básicas quando a SMED deixou utilizarmos os alimentos da cozinha e vimos uma necessidade enorme na comunidade por alimentação e agora temos visto a necessidade de roupas de inverno. Cada mês que passa é um sufoco, mais famílias nos procurando por comida e isso nos gera angústia, pois não estamos sendo atendidos pela SMED. Sempre promessas e pouca ação. Estamos organizando a campanha do agasalho via professores, de forma autônoma, ligamos para as famílias e marcamos dia e hora para elas buscarem para não gerar aglomeração. Com essa crise combinada à pandemia estamos vendo a diferença das escolas públicas e privadas e estamos sofrendo com a pressão das instituições privadas que enxergam os alunos como dinheiro e nossa realidade é de crianças e adolescentes passando diversas dificuldades, de uma comunidade que parte sequer tem saneamento básico, que sofre com as chuvas e o frio, e agora parte do muro da escola caiu, como prevíamos no início deste ano, felizmente caiu parcialmente e não machucou ninguém, mas é um perigo constante, ontem tivemos que tirar o gás da escola para que caso caia o gás não cause uma explosão, e a SMED disse para nos virarmos com o gás. O descaso é inacreditável. Enfim, pra variar uma política trágica vindo dessa equipe gestora que NÃO conhece a escola pública, que é ANTIDEMOCRÁTICA e que só pensa em reeleger o prefeito. Nossa escola está unida, estamos tentando ajudar os professores que não sabem acessar a plataforma, isso gera ansiedade e medo, e tratar essa realidade não como um novo normal, mas uma pandemia global e que precisamos nos tratar com mais humanidade, com respeito, cada um lida de uma forma com o isolamento. Enquanto equipe estamos muito bem, enquanto escola coesos, nos respeitando e buscando ajudar a comunidade com o que eles realmente precisam sem negar as atividades na plataforma¹¹⁶

Acerca das demandas relacionadas à alimentação, a SMEDPOA, que recebeu¹¹⁷ durante todo o período de quarentena a verba federal do Programa Nacional de Alimentação Escolar, ofertou apenas a entrega de kits de frutas, legumes e ovos, que foram distribuídos pelas direções das escolas apenas após cerca de doze semanas de isolamento, entre os dias 20.07.2020 e 12.08.2020. Também foi feita uma entrega de cestas básicas nas escolas da Rede em meados de setembro deste ano.

Diante o exposto e analisando o contexto da RMEPOA nestes tempos de crise pandêmica pode-se verificar que durante o período em que as escolas estiveram abandonadas pela mantenedora foram feitas diversas ações na tentativa de manter o vínculo com a comunidade escolar, como envio de atividades através das redes sociais, ligações para as famílias, distribuições de roupas e cestas básicas adquiridas a partir de doações de docentes e de sua rede de amigos, tendo em vista que foi

¹¹⁶Declaração da professora Tesourinha enviada através de correio eletrônico (e-mail) para a autora.

¹¹⁷ Informação verbal dada pelo Vereador Alex Fraga, durante *live* realizada no dia 10 de julho de 2020, na sua página no *Instagram*.

diagnosticada como demanda frequente das comunidades escolares a busca por agasalhos e alimentação. As iniciativas das escolas têm suprido, em alguma medida, a função de assistência social que cabe ao Estado.

A partir das narrativas dos colaboradores sobre este período também é possível interpretar que há grande preocupação por parte dos docentes com a linha divisória, que tem se apresentado cada vez mais tênue, entre o ensino remoto, que tem sido proposto nas escolas durante este tempo incomum que vivemos, e o que desejam os adeptos aos modelos de *home schooling* e do ensino básico na modalidade à distância. Há preocupação com o uso das tecnologias no campo da educação como meio para substituir as aprendizagens, os encontros e as trocas que acontecem quando estamos presentes nas escolas, desconsiderando as subjetividades dos territórios, dos docentes e dos estudantes.

É possível observar algumas pistas sobre questões que a ocasião da pandemia trouxe para o debate:

- a)** a importância de defender e aprimorar a educação e a saúde públicas, gratuitas e de qualidade;
- b)** a relevância do uso de ferramentas tecnológicas, que devem permanecer em nosso cotidiano mesmo ao final da crise pandêmica. Não se trata de negar o uso das tecnologias em educação, mas de atentar para os debates necessários acerca dos fenômenos que estão por trás da utilização destas;
- c)** o caráter conteudista de muitas escolas; e
- d)** que o sistema de metabolismo social do capital destrói o trabalho, a natureza e, conseqüentemente, a humanidade (Antunes, 2020). No mesmo sentido, Santos (2020) indica que o ciclo infernal de pandemias que podem vir na sequência só pode ser interrompido se interrompermos o capitalismo.

Sobre o retorno das aulas presenciais na cidade de Porto Alegre, o prefeito Nelson Marchezan Jr. e o Secretário de Educação Adriano Naves, que têm se dedicado, prioritariamente, a atender os dirigentes de escolas privadas, informaram em 14.09.2020 datas para o retorno gradual do atendimento presencial das atividades nas escolas da cidade; este iniciaria a partir de 28.09.2020. Algumas comunidades escolares e as entidades que representam os trabalhadores em educação na rede pública já manifestaram que entendem como precoce a organização do retorno, tendo

em vista que a cidade não saiu da classificação da bandeira vermelha, que representa alto risco de contágio por Coronavírus. Em sentido convergente, o Ministério Público Estadual do Rio Grande do Sul editou recomendação¹¹⁸ ao município de Porto Alegre para que não autorize a retomada das atividades presenciais nas escolas públicas e privadas da Capital.

¹¹⁸ Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/geral/2020/09/757371-mpf-recomenda-que-porto-alegre-nao-autorize-volta-das-aulas-presenciais.html-. Acesso em: 24 set. 2020.

8 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS: A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO CRÍTICA E DA CONSCIÊNCIA DO INACABADO

Há um tempo que exige a luta, a briga por um convencimento de que a história está aí, de que a história não morreu. É preciso sublimar que a utopia, que os sonhos não morreram. Onde quer que haja mulher ou homem no mundo, a esperança continua a fazer parte de sua natureza. (FREIRE, 2014, p.329).

Opto por abrir este capítulo com fragmentos do texto de Paulo Freire, pois acredito que ele nos convida a pensar sobre a forma cíclica com que os fatos acontecem nas sociedades e sobre o quanto é importante que os nossos pensamentos e as nossas atitudes estejam pautados na utopia e na esperança. Na esperança, a partir das lentes de Paulo Freire, do verbo esperar, que envolve se organizar para fazer acontecer.

O estudo proposto nesta pesquisa teve como objetivo principal compreender quais são os impactos das políticas educacionais implementadas a partir de 2017 no trabalho docente em EF na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Metodologicamente ancorada na pesquisa qualitativa, por meio de uma pesquisa narrativa elaborei análises e conceitos para compreender o que tem perpassado a prática docente em EF na RMEPOA.

Como considerações transitórias, apresento que os fundamentos teóricos e as experiências docentes apresentadas ao longo dessa pesquisa indicam um panorama dos impactos das políticas educacionais e dos encaminhamentos de governo da Gestão Municipal 2017-2020 no trabalho de professores e professoras de EF da RMEPOA. Sendo assim, é possível analisar que esses docentes identificam e, em grande medida, apresentam contrariedade ao intenso avanço do fenômeno neoliberal no território das escolas públicas.

Diante do problema de pesquisa que conduziu esse estudo: **“Como professores e professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS compreendem o trabalho docente diante das políticas educacionais implementadas a partir de 2017?”**e a partir das narrativas e experiências acompanhadas é possível analisar que os colaboradores e as colaboradoras dessa investigação:

- a) identificam que as políticas implementadas pela Gestão Municipal 2017-2020 sofrem influência pressupostos neoliberais de organização da sociedade;

- b)** interpretam que as alterações propostas pela nova rotina modificaram a organização escolar e, conseqüentemente, no trabalho docente em EF na Rede, acarretando diminuição do tempo com os estudantes, perda de espaços de planejamento;
- c)** narram que durante a Gestão Municipal 2017-2020 ampliou-se o descaso com a estrutura física e material das escolas;
- d)** compreendem que, tendo em vista a escassez de espaços de formação e a retirada do espaço de reunião pedagógica semanal, os docentes da Rede foram pedagogicamente prejudicados e tiveram que contar com alternativas propostas por coletivos de professores;
- e)** indicam que as alterações no plano de carreira dos servidores do Município ocasionaram perda de condições de trabalho e de direitos, impactando financeira e emocionalmente;
- f)** indicam que as ações e mudanças proporcionadas por um governo pautado na racionalidade da ideologia neoliberal, em grande medida, borram as subjetividades do campo da educação física. Nesse sentido, foi identificado como impacto específico no trabalho docente em educação física o alargamento do processo de hierarquização entre as disciplinas, movimento que acontece na educação à nível nacional e que é baseado no sistema econômico dominante, o capitalismo;
- g)** narram que a Gestão 2017-2020 não esteve disponível para construir a Rede juntamente com as comunidades escolares, e se negou, muitas vezes, a dialogar com professores, estudantes e familiares, promovendo encaminhamentos através de comunicados na mídia ou por meio de decretos, o que ocasionou a tomada de medidas que desorganizaram pedagogicamente o trabalho nas escolas e as vidas dos sujeitos experenciam estes contextos;
- h)** sustentam que durante a experiência da crise pandêmica a Gestão 2017-2020 manteve certa negação do diálogo entre a SMEDPOA e os sujeitos das escolas, recorreu ao empresariado da Cidade para pensar demandas pedagógicas e não conseguiu dar conta do atendimento às demandas sociais das comunidades escolares.

Sendo assim, compreendo que, frente a um cenário de encaminhamentos de propostas neoliberais, a identidade de trabalho docente se encontra fragilizada por outro endereçamento que vem sendo dado à docência, o que ocasiona perda da força simbólica do trabalho realizado nas escolas e dos processos de escolarização. A partir da compreensão de Laval (2019) há um deslocamento do poder simbólico e político para os novos centros de produção do discurso legítimo sobre a escola. O autor indica que, neste contexto, não só os alunos, mas também os professores acabam sofrendo “deslocamento de referências”, o que gera um mal estar dentro das escolas.

Ainda, a partir da análise das narrativas e experiências no campo de estudo, pude identificar certa conscientização e revolta dos sujeitos que integram as comunidades escolares em contrapartida a esta lógica de limitação e contestação da autonomia escolar. Pude interpretar que, em alguns momentos, mesmo quando as famílias se encontravam desorientadas pela degradação das escolas, em alguma medida, colocaram-se à disposição para lutar junto aos docentes pela qualidade da escola pública Municipal. Em sentido convergente, a partir da análise do contexto estudado, observa-se uma constante relação de força e luta que se materializa, por exemplo, nas participações dos docentes em greves, em atos e nos movimentos que acabam envolvendo a comunidade escolar de um modo geral, expressando certa resistência ao que vem sendo implementado pela gestão 2017-2020 e impedindo que alguns dos encaminhamentos propostos fossem executados.

Dito isso, analiso que, guardando a autonomia relativa e atravessados por tantas intercorrências, ora professores e professoras se apresentam resistentes, ora, tendo em vista o desgaste e as impossibilidades de reverter os encaminhamentos, propendem a consentir com o que estava sendo implementado. Laval (2019) indica que a escola neoliberal ainda é uma tendência, mas não é uma realidade consumada. Nesse sentido, menciono que a resistência e debates sustentados pelos sujeitos das comunidades escolares se apresentaram como uma barreira para que o avanço neoliberal ocorresse de forma mais acentuada nas escolas públicas.

Compreendo como importante que as pessoas que integram a SMEDPOA proponham políticas educacionais pensando a partir da realidade da Rede; que sejam reduzidos os déficits de RH por meio de realização de concursos públicos; que se ofereçam aos trabalhadores em educação melhores estruturas, física e material, para o desenvolvimento de suas atividades; que seja feito acompanhamento pedagógico e não meramente burocrático do trabalho nas escolas; que se (re) conheçam as

comunidades escolares e suas especificidades antes de alterar qualquer processo e que haja foco na manutenção e no aperfeiçoamento da educação pública, gratuita e de qualidade e na não transformação da educação em mercadoria.

A partir da elaboração dessa pesquisa foi possível vivenciar, interpretar e entretecer a experiência docente; ressignificar e compor outros contornos para as experiências pessoais e sociais. Compreendo que este estudo se apresenta como possibilidade para compor outras discussões sobre a docência na RMEPOA, e menciono que o mais significativo e, na mesma medida, mais desafiador nesta construção, foi a possibilidade abordar os contextos político e epistemológico, transitar entre as possibilidades teóricas e as experiências vividas.

Diante disso, interpreto que existem relações políticas, culturais e sociais que organizam a vida no entorno e principalmente dentro das escolas. Essa invasão neoliberal na escola pública, que há algum tempo já havia iniciado, não é inevitável, tendo em conta que as autoridades políticas e administrativas, por mais que estejam imbuídas de certezas “modernas”, não são alheias aos efeitos dos movimentos de resistência realizados pelos membros das comunidades escolares. Ao encontro disso, tomando a poesia e a inspiração de Mario Quintana, o “Poeminho do contra”, é possível dizer que eles passarão, nós passarinhos.

Frente a esse cenário de mudanças e incertezas, podemos considerar como lacunas ou fragilidades desta pesquisa: as complexidades que uma trabalhadora enfrenta para administrar os tempos de uma dissertação de mestrado; as defasagens estruturais desta pesquisadora; as dificuldades que enfrentei, em alguns momentos, para trabalhar com a temática da pesquisa, tendo em vista a minha relação com o contexto de estudo e a construção de grande parte da escrita da dissertação em meio à crise pandêmica, que desestabilizou financeiramente e emocionalmente quase que uma totalidade da sociedade e impossibilitou o uso diversos recursos de estudo, como o acesso a bibliotecas e o retorno ao campo de investigação. Sendo assim, concluo esta pesquisa ciente da necessidade de realizar considerações sobre o caminho que percorri, que agora é demarcado pelo fim dessa dissertação. Esse estudo que seguirá reverberando em mim, não se finda com o fechamento da escrita, e, portanto, sigo com inquietações e problematizações acerca da educação pública e do campo da educação física escolar.

Teorizar a partir da profissão docente é transgredir a individualidade e respirar a coletividade. É falar sobre dor, luta e muita esperança. Assim sendo, a sensação de

impossibilidade de um novo futuro precisa, através das lutas coletivas, converter-se em um desejo radical de mudanças comprometidas com uma sociedade pautada na justiça social, no respeito às diversidades e na recuperação e preservação da natureza. O futuro não está dado, depende das nossas possibilidades de lutar coletivamente.

É imprescindível portar sonhos, importar-se com as lutas por uma educação pública, gratuita e de qualidade, para que seja possível transformar, para que seja possível florescer!

Imagem 6 – Foto da porta da sala dos professores de uma escola da RMEPOA



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Porta
Portar
Importar
Importar-se...

Ramiro Braga

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, F. R. **Políticas Educacionais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: impactos sobre o trabalho docente na gestão 2017-2020. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- ANTUNES, R. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020. [recurso eletrônico].
- APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. O mapeamento da educação crítica. *In*:_____. **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARAÚJO, M. L. **Os Efeitos Político-Pedagógicos Produzidos pela Prática de Capoeira no Contexto Escolar**: a compreensão dos coletivos docentes de duas escolas da RMEPOA. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- ASSIS, A. D. **Se Virando nos 30 com "Os Pequenos"**: um estudo no I ciclo sobre o trabalho docente de Educação Física. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- BATALHA, C. H. M.; SILVA, F. T.; FORTES, A. **Cultura de Classe**: identidade e diversidade na formação do operariado. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- BERNARDI, G. B. **Proletarização do Trabalho Docente**: implicações na Educação Física escolar. 2014. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BERNARDI, G. B.; MOLINA NETO, V. Implicações da proletarização do trabalho docente na Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 2, abr./jun. 2016.
- BINS, G. N. **Mojuodara**: a Educação Física e as relações étnico raciais na RMEPOA. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- 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. 2003. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 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.** 2008. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V.; WITTIZORECK, E. S. Trabalho docente coletivo na Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320618, abr./jun. 2013.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas: Papyrus, 1996.

CARNEIRO, A. S. **A construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser.** 2005. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CONCEIÇÃO, V. J. S. **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.** 2014. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CONCEIÇÃO, V. J. S. *et al.* A organização escolar e o trabalho docente de professores iniciantes de Educação Física de Criciúma /SC. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, out. /dez. 2015.

CANOFRE, F. Entenda o que dizem professores e Secretaria de Educação sobre mudanças na rede de Porto Alegre. **Sul21**, Porto Alegre, 2017, 03 mar. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2ELCQsg>. Acesso em: 23 jul 2020.

CLANDININ, S. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, F. J. P. Precarização do trabalho e EF: situando a questão. **Motrivivência**, Ano XXII, n. 35, p. 113-129, dez. 2010.

DIEHL, V. R. O. **As Experiências e as Políticas Públicas em Educação no Trabalho Docente da EF na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** 2016. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DIEHL, V. R. O. **O Impacto das Mudanças Sociais na Ação Pedagógica dos Docentes de EF da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: implantação e implementação do projeto escola cidadã.** 2007. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DIEHL, V. R. O.; MOLINA NETO, V.; SILVA, L. O. As políticas públicas de educação: percepção dos docentes de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, ed. 25037, 2019.

ELEIÇÕES de diretores/as: triênio 2019/2022. Atempa, Porto Alegre, 2019.
Disponível em: <http://atempa.org.br/eleicoes-de-diretores-as-trienio-2019-2022/>.
Acesso em: 17 jul. 2020.

FAZENDA JÚNIOR, C. A. P. **Organização do Conhecimento nas Aulas de Educação Física em Duas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FERNANDES, S. **Sintomas Mórbidos**: a encruzilhada da esquerda brasileira. São Paulo: Autonomia literária, 2019.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. **Aderência à profissão** de Educação Física: um estudo de caso no magistério público estadual de Santa Catarina. **Revista da EF/UEM** Maringá, v. 20, n. 3, p. 353-367, 3. trim. 2009

FRAGA, A. **Relatório Sobre as Condições Precárias nas Escolas Municipais de Porto Alegre**. Porto Alegre: Câmara Municipal de Porto Alegre. 2018.

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. 2016. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. (Análises e reflexões de Paulo Freire).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GANDIN, L. A. A escola cidadã: implementação e a recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GANDIN, L. A.; APPLE, M. Mantendo transformações vivas – aprendendo com o “Sul”. In: APPLE, M. W. **A Educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes 2017.

GÜNTHER, M. C. C. **Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no Período de 1989 a 1999**: um estudo a partir de quatro escolas da Rede. 2000. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

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.

2006. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

HAREGREAVES, A. **Professorado, Cultura y Postmodernidad**. Madrid: Morata, 2005.

HOOKS, B. **Ensinado a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JOSSO, M. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRENAK, A. A. L. **O Amanhã não Está à Venda**[recurso eletrônico]. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

LAVAL, C. **A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LARROSA, J. **Esperando não se Sabe o quê: sobre o ofício de ser professor**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2018.

LINDENBAUM, L. Projeto amplia decisão de pais em eleição de diretores de escolas. **Prefeitura de Porto Alegre**, Porto Alegre, 04 out. 2019. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/projeto-amplia-decisao-de-pais-em-eleicao-de-diretores-de-escolas>. Acesso em: 17 jun. 2020.

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**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LOPES, R. A. **A Docência em Educação Física Desde Rastros e Horizontes Abertos Pelas Políticas Educativas Contemporâneas: um saramagueio pela rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LOURENÇO, B. A. **Alternativas Pedagógicas e Pessoais Frente ao Desgaste no Trabalho Docente num Contexto de Mudanças Socioculturais**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. dos S. Prática pedagógica do professor de Educação Física na escola: dificuldades percebidas por uma equipe escolar na cidade de São Paulo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, jan. /mar. 2017.

MARCHEZAN reedita projeto que destrói a carreira dos servidores. Simpa, Porto Alegre, 15 fev. 2019. Disponível em: <https://simpa.org.br/marchezan-reedita-projeto-que-destroi-a-carreira-dos-servidores/>. Acesso em: dia mês ano

MASCARO, A. L. **Crise e Pandemia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. P. 59-91

MOLINA NETO, V; BOSSLE, F. No olho do furacão: uma auto-etnografia em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.31, p. 131-146, 2009.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Pesquisar com narrativas docentes. In: MOLINA NETO, V. TRIVIÑOS, A. N. (Org.) **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MOLINA NETO, V. TRIVIÑOS, A. N. (Org.) **A pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

NEGRINE, A. Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V. TRIVIÑOS, A. N. (Org.). **A pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MOLINA NETO, V. Crenças do professorado de Educação Física das escolas Públicas de Porto Alegre - RS/Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2003.

MOLINA NETO, V. A prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p.31-46,1998.

MORAES, L. B; MARINHO, A. Brizoletas: um passeio pela memória, patrimônio cultural e educação. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 615-628, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, A. de. **Protagonismo Juvenil: narrativas de estudantes do ensino fundamental sobre si e outro a partir da Educação Física escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PEREIRA, R. R. **A Interdisciplinaridade na Ação Pedagógica do Professor de Educação Física de Porto Alegre**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PEREIRA, N.; MENDES, V. A Educação Física na escola organizada por ciclos de formação: especificidades do trabalho docente. **Movimento**.Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 109-132, jul./set. 2010.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In:PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (org.). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

PERONI, V. M. V., Múltiplas Formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020.

PORTELI, A. **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Letra e voz, 2010.

PORTELLI, A. A filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, v.1, n. 2, p.57-72, 1996.

POZZATTI, M. *et al.* Condições de trabalho, tempo de carreira e dimensões da saúde de professores de EF do Espírito santo. **Motrivivência**, v. 27, n. 46, p. 99-118, dez. 2015.

PROJETO passa, mas não sem resistência. **Boletim Luta Municipal**, Porto Alegre, n.57, 12 abril 2019, p.2. Disponível em: <https://simpa.org.br/boletim-luta-municipalaria-57/>. Acesso em 14 agosto 2020.

REIS, J. A. P. **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. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANCHOTENE, M. U. **A Relação entre As Experiências Vividas pelos Professores de Educação Física e a sua Prática Pedagógica**: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.27, n.3, p.447-457, jul./set. 2013.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, M. V. **O Estudante Negro na Cultura Estudantil e na Educação Física Escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abr./jun. 2009.

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.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOOKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, 2020, p. 1-24.

SENNETT, R. **A Corrosão do Caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, L. J.; *et al.* Carreira docente em EF: história de vida de uma professora emérita. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 199-214, jan./mar.2018.

SILVA, L. O. E. **Um Estudo de Caso com Mulheres Professoras sobre o Processo de Identização Docente em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2007. Dissertação (Mestrado) -Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, L. O. E. **Os Sentidos da Escola na Atualidade**: narrativas de docentes e de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2012. Tese (Doutorado)- Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVEIRA, L. L.; FRIZZO, G. F. E. A Contextualização do Trabalho Docente de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Pelotas: uma crítica ao sistema capitalista de ensino. **Revista Kinesis**, v.35, n.1, p. 11 - 20, jan./abr. 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases Teórico- Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**: idéias gerais para elaboração de um projeto de pesquisa. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

VEIGA, R. F., *et al.* Qualidade de vida no trabalho: contexto de atuação profissional e carreira docente. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, abr./jun.2017.

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. 2001. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

WITTIZORECKI, E. S. **Mudanças Sociais e o Trabalho Docente do Professorado de Educação Física na Escola de Ensino Fundamental**: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2009. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de Educação Física na escola: estudo a partir de histórias de vida. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 01, p. 149-169, jan./mar. 2012.

APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisadora à Secretaria Municipal e Educação de Porto Alegre

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

Porto Alegre, 03 de setembro de 2019.

A Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre

Ao cumprimentá-lo venho pelo presente apresentar a Vossa Senhoria a professora Tatiana Camargo Wolff, estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento humano, que está sob minha orientação e desenvolvendo o projeto de pesquisa: **Narrativas de professores e professoras de EF acerca do trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/ RS.**

Para que esta pesquisa tenha êxito é necessário que a estudante conte com alguns dados e acesso às escolas e aos Professores de EF da RMEPOA.

Sublinho que tais dados serão tratados com o máximo de sigilo e descrição, além de garantir também o total sigilo das fontes e dos dados fornecidos. Esses dados serão exclusivamente para fins dessa pesquisa. Razão pela qual assumimos todas as responsabilidades pelo uso deles.

Sem mais para o momento, agradeço desde já vossa atenção.

Atenciosamente,
Coordenador (a) do PPGCMH da UFRGS

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Institucional

Nome da Escola: _____

Nome do (a) Diretor (a): _____

Endereço _____

Declaro que a pesquisadora Tatiana Camargo Wolff está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: **Narrativas de professores e professoras de Educação Física acerca das implicações das políticas educacionais no trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS**, a partir do mês de setembro de 2019.

Tenho conhecimento de que a pesquisadora objetiva compreender quais são os impactos das políticas educacionais, implementadas a partir de 2017, no trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, a partir das experiências e das percepções de um determinado grupo de docentes de EF.

Para efetivar a coleta das informações a pesquisadora terá permissão para acessar e analisar documentos pedagógicos tais como: Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ensino da EF, Planos de Aula dos professores de EF, além de realizar observações e entrevistas com os professores colaboradores.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas. As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Data, Assinatura e carimbo da Direção da Escola

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo sobre **Trabalho docente em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Peço 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.

Objetivo do Estudo:

Compreender os impactos das políticas de governo recentes, em âmbito nacional e regional, no Trabalho Docente da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, a partir das experiências e das percepções de um determinado grupo de professores (as) de Educação Física.

Procedimentos:

Durante a realização do trabalho de campo, as informações para este estudo serão coletadas através de observações, registros em diário de campo, entrevistas e análises de documentos.

As observações serão feitas no horário de funcionamento da escola e de realização das atividades docentes como aulas, reuniões, conselhos de classe e intervalos. Serão feitos registros em diário de campo do que for observado. Os registros serão de forma descritiva, não havendo registro que emita juízo de valor.

As entrevistas serão previamente agendadas, a ser realizada em seu ambiente de trabalho, com duração máxima de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação e, se necessário, correção das informações coletadas.

O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas.

Riscos e Benefícios do estudo:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo oferece riscos que são inerentes a pesquisas dessa natureza.

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

Terceiro: Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados com os processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos educadores, principalmente em âmbitos escolares.

Quarto: Você será convidado a assistir a apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Quinto: A apresentação do relatório final deste estudo também será realizada em sua escola de modo a socializar e discutir com a comunidade escolar os achados da investigação.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

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

Novas Informações: A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Contatos:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de EF.
Endereço: Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS.

Orientador da pesquisa: **Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki**
e-mail:elisandro.wittizorecki@ufrgs.br Telefone: (51) 33085821

Mestranda: **Tatiana Camargo Wolff**
e-mail: tatiana.wolff@acad.pucrs.br

Tatiana Camargo Wolff
(Mestranda do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

Assinatura do (a) docente Participante da Pesquisa

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista

Entrevista Nº.: _____

Nome do (a) colaborador (a): _____

Graduação: Instituição e Ano de Conclusão:

Pós-Graduação Graduação: Instituição e Ano de Conclusão:

Tempo de Trabalho Docente: _____ Tempo de Trabalho na RMEPOA: _____

Tempo de Trabalho nessa Escola _____ Regime de trabalho atualmente: _____

Data da Entrevista: ___/___/___

Horário de Início: _____ Horário de Término: _____

Local da Entrevista: _____

1. Fale um pouco sobre a sua escolha pela Educação Física (EF), sempre quis ser professor (a) de escola? Já teve experiências fora do contexto escolar?
2. Como foi a sua chegada nessa escola em específico? Já teve experiências em outras escolas? E atualmente trabalha em outros locais?
3. Como é a tua relação com os outros professores de EF da escola? E com os professores das outras disciplinas? E com o restante da escola (direção, suporte pedagógico, funcionários)?
4. Como é o contexto em que a escola está inserida (comunidade, pais, estudantes, outras instituições do entorno da escola)?
5. No período em que você trabalha na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, quais transformações você identifica? Como e quais dessas mudanças influenciaram seu trabalho?
6. Quais são os principais desafios de ser professor (a) na RMEPOA? Fale um pouco sobre o seu dia- a – dia na Escola.
7. Como você planeja suas aulas? Qual o tipo de regulação da escola e/ou da SMED em relação ao seu trabalho?
8. Já houve momentos em que você pensou em abandonar a docência? Por quê? Que experiências te fizeram seguir?
9. Como os professores dessa escola se comunicam uns com os outros? Existem canais/momentos de interação e de troca? Como os professores dessa Escola se

comunicam com a Equipe Diretiva? Como os professores dessa Escola se comunicam com a SMED?

10. No início de 2017 ocorreram mudanças nas rotinas das Escolas da RMEPOA. Como você vivenciou estas mudanças? O que modificou na sua rotina de trabalho?

11. Sobre as mudanças na Rotina Escolar implementadas a partir 2017, você recorda como os demais professores (as) dessa escola vivenciaram esta mudança? Você pode relatar o que aconteceu?

12. Ainda sobre as mudanças na Rotina Escolar implementadas a partir 2017, você recorda como os familiares e estudantes desta Comunidade escolar vivenciaram esta mudança? Você pode relatar o que aconteceu?

13. Você já participou dos movimentos grevistas? Você pode relatar mais sobre o tema? É filiado (a) ao Simpa e/ou associado (a) à Atempa? Como você entende a atuação destas entidades?

14. As escolas da Rede tiveram seu cronograma alterado ao final do ano de 2019, tendo em vista o recesso entre o natal e o ano novo, encaminhado pela SMEPOA. Você pode relatar o que aconteceu? Como a comunidade escolar reagiu e de que forma isso interferiu seu trabalho?

15. Há algo mais que você considera importante relatar sobre o seu trabalho na RMEPOA?

16. Como você se sentiu narrando e refletindo sobre sua vida docente na RMEPOA?

APÊNDICE E – Protocolo de Validação da entrevista semiestruturada

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

PROJETO DE PESQUISA: “**Narrativas de professores e professoras de EDUCAÇÃO FÍSICA acerca das implicações das políticas educacionais no trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/ RS**”, a partir do mês de setembro de 2019”.

Eu, _____ colaborador (a) desta pesquisa, cujo aceite se deu através da leitura e concordância com o termo de consentimento livre e esclarecido, após a leitura da transcrição de entrevistas que concedi em __/__/__, solicito que sejam feitas as seguintes correções, com a finalidade de melhorar a sistematização e compreensão do meu discurso.

Assinatura

Porto Alegre, __ de janeiro de 2020.

Após a segunda leitura realizada na transcrição da entrevista, percebi que as minhas sugestões foram aceitas, portanto valido quanto forma e conteúdo o presente documento. Portanto concordo com todas as informações dispostas nesta transcrição e autorizo a sua utilização conforme foi disposto no termo de consentimento.

Assinatura

Porto Alegre, __ de janeiro de 2020.

APÊNDICE F – Roteiro das observações

Escola:

Data da observação:

Início:

Término:

Observação sobre as rotinas das aulas de Educação Física: conteúdos, proposta pedagógica, estratégias metodológicas, tempos e espaços utilizados, relações sociais traçadas dentro da aula (professor-estudante, estudante-estudante).

Observação sobre as rotinas da escola: horários, distribuição de tarefas entre professores e funcionários, organização dos espaços físicos, relacionamentos sociais, eventos e calendário da escola.

Observação na sala dos professores: relações entre tempo livre e assuntos profissionais, aproximações pessoais e profissionais, debates e temas tratados entre os professores, receptividade ao professor de EF, receptividade ao corpo diretivo da escola.