

JÔNATAS DA COSTA BRASIL DE BORBA

**MICROPOLÍTICA ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA
ESTADUAL DE CAMAQUÃ/RS**

**Porto Alegre
2015**

JÔNATAS DA COSTA BRASIL DE BORBA

**MICROPOLÍTICA ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA
ESTADUAL DE CAMAQUÃ/RS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Wittizorecki

**Porto Alegre
2015**

CIP - Catalogação na Publicação

da Costa Brasil de Borba, Jônatas
Micropolítica escolar e o trabalho docente do
professor de Educação Física: Estudo de caso
etnográfico em uma escola estadual de Camaquã/RS /
Jônatas da Costa Brasil de Borba. -- 2015.
198 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, 2015.

1. Trabalho Docente, Micropolítica Escolar,
Educação Física . I. Schultz Wittizorecki, Elisandro,
orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Jônatas da Costa Brasil de Borba

Aprovado em dede.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vicente Molina Neto - PPGCMH/ESEF/UFRGS

Prof. Dr^a. Lisandra Oliveira e Silva – ESEF/UFRGS

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição – UNESC

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

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua presença constante, por Cristo, exemplo e inspiração, e seu Espírito, meu guia e consolador.

Agradeço aos meus familiares, que durante esta caminhada me apoiaram e incentivaram a prosseguir. Claudio, Estela, Dani e Fagner, muito obrigado!

Agradeço ao Prof. Dr. Elisandro Wittizorecki, por suas palavras, sempre positivas, por seu caráter, integridade, por seu acolhimento e compreensão desde a orientação nos estágios até agora, sempre solidário frente às dificuldades que eu enfrentava. Dando fiel testemunho da inteireza do ser professor, tornou-se um amigo.

Aos colegas do grupo de pesquisas f3p-efice, pelas contribuições e aprendizagens proporcionadas. De modo especial ao Maicon, amigo e colega de graduação e Mestrado, obrigado pela força e a tua escuta!

Aos professores Dr. Vicente Molina, Dr. Victor e professora Dra. Lisandra pela dedicação e profícuas considerações que me ajudaram a qualificar esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, funcionários e professores, especialmente à Ana, sempre atenciosa e disposta a ajudar.

Agradeço aos professores e funcionários da Escola Orquídea, pois me permitiram conviver e aprender com eles, sem nada exigir. Especialmente aos professores de Educação Física, que me doaram seu tempo e conhecimentos. Às colegas professoras e funcionárias da Escola São Bernardino de Sena, pelo suporte na construção de trabalho.

Agradeço à Sandra, pelo auxílio, dicas, opiniões e dúvidas, e ao Mathias, por sempre atender meus pedidos com disposição.

À Isabella, que me faz viver dias mais felizes.

À Renata, por seu carinho, amor, compreensão e suporte, que foram fundamentais para prosseguir.

“Afirmo, que não sabeis o que acontecerá amanhã.

Porque, o que é a vossa vida?

É um vapor que aparece por um pouco,
e logo depois se desvanece”. (Tiago 4:14)

“O vento toca o meu rosto,
me lembrando que o tempo vai com ele
Levando em suas asas os meus dias,
desta vida passageira
Minhas certezas, meus conceitos,
minhas virtudes, meus defeitos
Nada pode detê-lo
O tempo se vai
Mas algo sempre guardarei
O teu amor, que um dia eu encontrei”.

(Oficina G3)

RESUMO

A pesquisa que se materializa nesta Dissertação de Mestrado tem como objetivo investigar as relações micropolíticas que integram o contexto escolar no qual o professor de Educação Física se insere e desenvolve o seu trabalho docente. Este trabalho surge a partir de questionamentos frente à reflexão sobre situações vividas e observadas cotidianamente no chão da escola. Discuto a influência da micropolítica escolar sobre o trabalho dos professores de Educação Física e busco compreender as estratégias que estes professores desenvolvem em seu cotidiano frente à micropolítica escolar para desenvolver seu trabalho. Para auxiliar neste processo, elaborei os seguintes objetivos específicos: Entender como se desenvolvem as relações presentes entre as diferentes pessoas que agem no contexto escolar estudado; entender a influência da micropolítica escolar no trabalho dos professores de Educação Física; compreender como o professor de Educação Física lida e opera frente às disputas que se desenvolvem no contexto estudado. Acredito que o contexto escolar possa ser entendido e compreendido com um olhar a partir da teoria da micropolítica da organização escolar e contribuir para o melhor desenvolvimento do trabalho docente. Metodologicamente, este é um estudo de corte qualitativo que adota como opção metodológica o estudo de caso etnográfico, que considera a particularidade do contexto estudado. O estudo foi realizado em uma escola pública da Rede Estadual de Educação na cidade de Camaquã/RS e conta com a colaboração dos respectivos professores da disciplina de Educação Física. Utilizo como instrumentos para a obtenção das informações: a observação participante, que foi registrada em um diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos, entre eles, o PPAP (Plano Político Administrativo Pedagógico) da escola e os planos de trabalho da Educação Física. A coleta de dados foi realizada de 30 de junho de 2014 a 28 de abril de 2015 e as informações obtidas através dos instrumentos citados foram trabalhadas através da análise de conteúdo. Inicialmente, no referencial teórico, abordo o tema trabalho por entender que existe uma relação dialética entre esta atividade e o trabalhador. Posteriormente, o trabalho docente e as particularidades deste trabalho que se desenvolve por meio de relações e, por fim, discuto o tema micropolítica escolar, a partir da teoria micropolítica da organização da escola, está entende que a escola é constituída por alianças, negociações, acordos, conflitos e disputas, conferindo ao contexto diferentes tessituras. O contexto de ensino e aprendizagem estudado possui particularidades em sua organização micropolítica, que é fragmentada pela formação de diferentes arranjos que não representam a estrutura formal da escola. Diferentes vínculos se estabelecem entre os agentes educativos que formam alianças que visam viabilizar o seu trabalho e atender seus interesses. O grupo de professores de Educação Física da escola passava por uma transição particular, em que novos professores eram integrados ao grupo e professores com vínculo de trabalho temporário tinham seus contratos interrompidos. Este momento micropolítico acentuou a noção da transitoriedade, pois as novas relações estabelecidas, entre estes docentes, conferiram ao grupo de professores características de um grupo de interesse, que passou a operar coletivamente em prol de objetivos comuns. Considerar a formação de arranjos pode favorecer o desenvolvimento do trabalho docente em Educação Física num contexto imerso em disputas e conflitos.

Palavras-chaves: Educação Física Escolar. Micropolítica escolar. Trabalho docente.

ABSTRACT

The research which materialize itself in this dissertation of master's degree has the objective to investigate the micropolitical relations which integrates the educational context where the teacher of physical education inserts and develops his job. This work rises from questions beyond reflections about situations lived and observed in the school floor. I discuss the effects of the educational micropolitics about the physical education teachers's work and pursue to understand the strategies these teachers develop in their daily moments compared to educational micropolitics to develop their work. To support in this process, I elaborate the following specific objectives: to understand how to develop the present relations between the different people who transit in the educational context, to understand the influence of the educational micropolitics in the Physical Education teacher's work, to understand how the physical education teacher deals and operates compared to educational micropolitics and to understand the contests which develop in the school. I believe the educational context can be understood and comprehend with a look from the theory of the micropolitics of educational organization and to contribute for the best development of the teaching work. Methodologically, this is a study of qualitative court which adopts as methodological option the ethnographic case study considering the particularity of the context studied. The context was accomplished in a public school of the State Grid of Education in the city of Camaquã/RS and counts with a collaboration of the respective teachers of the discipline of Physical Education. I use as instruments for the information collecting: the participant observation, registered in a camp journal, semistructured interviews and analysis of documents, between them, the PPAP of the school and the plans of work of the Physical Education. The collecting of data was accomplished from June 30th, 2014 to April 28th, 2015 and the informations gotten by the instruments said before were used by the analysis of content. Initially, theoretical reference, I approach the theme work to understand that exists a dialectic relation between this activity and the worker. After, it's approached the teaching work and the particularities of this work which develops by the relations and, lastly, the educational micropolitics, from the micropolitics theory of school's organization, which understands the school is made by alliances, negotiations, deals, conflicts and contests, giving the context different meanings. The context of teaching and learning studied has particularities in its micropolitical organization, which is fragmented by the formation of different arrangements which don't represent the formal structures of the school. Different bonds established between the educational agents which make alliances to enable the work and to get the interests. The group of Physical Education teachers of the school were in a particular transition, where new teachers were integrated to the group and teachers with temporary work had their contracts interrupted. This micropolitical moment accented the notion of transience of the context, because the new relations established, between these teachers, checked to the group of teachers features of a interest group, which is operating collectively to the common objectives. To considerate the formation of arrangements may favor the development of the teaching work in physical education in a context immersed in disputes and contests.

Keywords: School Physical Education, Educational micropolitics, Teaching work.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CPA – Construção parcial da aprendizagem
- CPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
- CPM – Conselho de Pais e Mestres
- CRA – Construção Restrita da Aprendizagem
- CSA – Construção Satisfatória da Aprendizagem
- CRE – Coordenadoria Regional de Educação
- DTG – Departamento de Tradições Gaúchas
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENAD – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ESEF – Escola de Educação Física
- GE – Grêmio Estudantil
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- JERGS – Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PACTO – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
- PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PIB – Produto Interno Bruto

PPAP – Plano Político Administrativo Pedagógico

PPP – Plano Político Pedagógico

PPDA – Projeto Político de Apoio Pedagógico

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

SEDUC – Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Caracterização dos professores participantes da pesquisa	78
QUADRO 2 – Unidades de significado obtidas	84
QUADRO 3 – Agentes do contexto de ensino e aprendizagem estudado	89
QUADRO 4 – Mudança no grupo de professores de Educação Física de junho de 2014 a abril de 2015	114
QUADRO 5 – Professores de Educação Física da Escola Orquídea, vínculo de trabalho e nível de ensino em que trabalham	115

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Hierarquia tradicional da escola	60
FIGURA 2 – Dinâmica da gestão participativa	61
FIGURA 3 – Organograma básico de escolas	91

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 TRABALHO	18
2.2 O TRABALHO DOCENTE	23
2.3 MICROPOLÍTICA ESCOLAR	47
2.4 ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A MICROPOLÍTICA ESCOLAR	53
3 DECISÕES METODOLÓGICAS	73
3.1 OBJETIVO GERAL	73
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	73
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	74
3.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO	76
3.5 INSTRUMENTOS E MATERIAIS NA COLETA DE INFORMAÇÕES	80
3.6 OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES	81
3.7 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES	83
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	85
4.1 RELAÇÕES MICROPOLÍTICAS E O CONTEXTO MICROPOLÍTICO DA ESCOLA ORQUÍDEA	87
4.2 MICROPOLÍTICA E O TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	114
4.3 DISPUTAS E CONFLITOS EM UM CONTEXTO EM TRANSFORMAÇÃO	135
5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	1544
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	164
APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	164
APÊNDICE B – OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS REALIZADAS	165
APÊNDICE C - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À ESCOLA	167
APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA	168
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	169
APÊNDICE F – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	170
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA	171
APÊNDICE H – REGISTRO DE OBSERVAÇÃO	182
APÊNDICE I – LISTAS DE UNIDADES DE SIGNIFICADOS	184

1 INTRODUÇÃO

O início da carreira de um professor e imersão no universo escolar reserva alguns desafios. Frente a estes desafios, o docente desenvolve algumas estratégias de sobrevivência (WOODS, 1995), resistências e alternativas que podem lhe proporcionar certo grau de domínio dos conteúdos, da didática e do planejamento, por exemplo. Contudo, a escola, contexto de ensino e aprendizagem no qual se insere o trabalho docente como uma atividade humana, é constituída por relações entre os diferentes agentes¹ que transitam nestes locais. As relações micropolíticas estabelecidas movimentam e transformam a organização escolar quase que constantemente e exigem do professor uma constante leitura e posicionamento frente às transformações.

Começando a trilhar a caminhada docente nos estágios supervisionados obrigatórios, deparei-me com uma rede de relações que atravessavam o trabalho docente que viabilizaram a prática pedagógica. Enquanto estagiário do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), acessei os primeiros escritos que modificaram minha noção sobre as relações no contexto escolar, permitindo-me entender o caráter político das relações na escola e perceber interesses, alianças, conflitos e ideologias.

Algumas relações observadas contribuíam para o desenvolvimento das aulas e dos estudantes, materializando uma rede de apoio ao professor em sala de aula. Enquanto isso, outras relações produziam dispositivos que burocratizavam o desenvolvimento das atividades planejadas para o desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, do plano de ensino construído. Esta situação ficou evidente quando a direção proibiu a utilização de espaços internos para atividades da Educação Física.

Gradualmente fui percebendo que o contexto micropolítico possui movimentos conferidos pelas relações que se estabelecem entre os professores, famílias, diretores, funcionários, supervisores, orientadores, entre outros. Algumas vezes há mudanças na estrutura formal que rege administrativamente e pedagogicamente

¹ Escolhi o termo agente, diferente do utilizado pela literatura da área da micropolítica que é atores, por entender que os sujeitos que transitam nos contextos de ensino e aprendizagem não apenas representam papéis fixos e preestabelecidos como em um teatro. Entendo que estes sujeitos agem, operam, guiados por interesses, ideologias, experiências, porém são reflexivos quanto à sua prática e posicionamentos políticos e micropolíticos.

uma escola. Diante da observação do funcionamento da estrutura formada pela Direção e Vice-direção, que cuidam da administração, e Supervisão e Orientação, que cuidam predominantemente da dimensão pedagógica, percebi que nem sempre o limite entre as funções são claros.

Outro processo que me auxiliou na aproximação ao tema micropolítica escolar foi a construção da pesquisa que realizei juntamente com o professor Elisandro Wittizorecki e resultaram no artigo “Micropolítica escolar e o trabalho docente em Educação Física: os diferentes atores do cenário escolar, suas relações, disputas e alianças”, no ano de 2013, na Revista Horizontes da Universidade Federal da Grande Dourados, com a colaboração do professor Fabiano Bossle. Este trabalho possibilitou compreender, a partir do relato da professora e colaboradora Cândice², uma diferença no papel assumido formalmente e as funções exercidas informalmente. Na escola da professora Cândice, a Supervisora Pedagógica assume funções que cabiam à Direção executar. Desta forma, era vista pela professora Cândice como “braço direito da diretora”.

Em meu retorno à escola pesquisada por meio do Estágio Docente ao longo deste curso de Mestrado, deparei-me com outros professores assumindo destaque no auxílio à direção, formando um novo arranjo micropolítico. Passei a compreender as condições na escola para formação de diferentes arranjos, que variam de escola para escola, que se organizam e se reorganizam, nos diferentes momentos vividos pela instituição de ensino.

Minha primeira aproximação ao texto de González González (1997) estabeleceu alguns elementos que guiaram a reflexão, discussão e uma inicial transferência de aprendizagem, que me ajudaram a interpretar os contextos vividos. O primeiro texto me conduziu a uma aproximação de Ball (1989), que se dedica a abordar a teoria micropolítica da organização escolar. Estes autores apontaram para Hoyle (1982) como quem conferiu uma primeira delimitação ao termo micropolítica escolar centrada nas estratégias que os indivíduos em ambientes escolares utilizam. Foi através destes autores e o confronto com as experiências vividas na escola que iniciei a aproximação ao tema que resultou em alguns questionamentos que tive a possibilidade de aquietar por meio da pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso. Contudo, novas perguntas surgiram.

² Nome fictício.

As dúvidas geradas neste processo de construção de conhecimento me mobilizaram a investir em um projeto de pesquisa que materializa-se nesta Dissertação de Mestrado. Ao desenvolver este trabalho, tenho o intuito de tornar o tema micropolítica escolar melhor compreendido e conhecido pelo professorado, de forma especial, por aqueles que lecionam a disciplina de Educação Física, pois, a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema “micropolítica escolar,” é possível afirmar que pouco foi encontrado com a centralidade neste assunto.

Ao realizar uma busca em revistas brasileiras de Educação Física que tradicionalmente publicam estudos acerca da Educação Física escolar, apenas na revista Pensar a Prática (1) e na revista Movimento (4) foram encontrados artigos que continham estes termos. Foram utilizados os descritores “micropolítica” e “escolar” e buscas feitas nas seguintes revistas: Movimento, Pensar a Prática, Motriz, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista da Educação Física/UEM (Universidade Estadual de Maringá) e Cadernos de Formação RBCE (Revista Brasileira de Ciências do Esporte). Contudo, em nenhum artigo a micropolítica escolar era o tema do estudo, sendo citada nos textos como integrante da cultura docente, do trabalho docente e da cultura escolar.

No campo da Pedagogia, acessei artigos da Revista Educação e Realidade em que o termo micropolítica figurava em três textos e estava ligado à gestão escolar, dois à pesquisa em educação, e em outros três, relacionados ao universo escolar. Em nenhum deles micropolítica aparecia no resumo, apenas de forma pontual no corpo do texto. Deparar-me com estes poucos materiais encontrados em publicações das áreas referidas lembrou-me do que argumentou Bardisa Ruiz (1997) que tal tema tem recebido pouca atenção de teóricos e investigadores, sendo um tema “tabu”, ou seja, pouco desenvolvido e difundido nos debates acadêmicos, argumento também apresentado por Hoyle (1982).

Quando a busca foi realizada no portal de Periódicos da CAPES³ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), dois trabalhos foram encontrados, um que aborda com maior centralidade o protagonismo juvenil (ZIBAS, FERRETI e TARTUCE, 2006) e outro que trata com maior ênfase na análise das políticas públicas (SOUZA e ROSEMBERG, 2013), ambos em língua portuguesa. Já os dois textos encontrados em língua espanhola, Gómez Nashiki

³ Acesso em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> em 08/09/2013

(2010) analisa o papel do supervisor escolar em uma instituição educativa. Utilizando em sua argumentação o estudo de Ball (1989) e o artigo de Obando Castillo (2008), focou seu estudo na participação do professor nas decisões, ambos se ancoram na teoria e nos elementos descritos por Ball (1989).

Preciso destacar a *Revista Iberoamericana de Educación*⁴ – em língua espanhola – que apresenta sete artigos com elucidações e perspectivas bastante interessantes sobre o tema em um número que se dedicou a abordar a temática da micropolítica escolar (BARDISA RUIZ, 1997; VELÁZQUEZ BUENDÍA, 1997; EZPELETA, 1997; JARES, 1997; GALLART, 1997; ÁLVAREZ, 1997; ZIBAS, 1997).

As experiências vividas no mundo da escola, as histórias contadas por professores, as leituras acerca do tema, a construção do referencial teórico que apresento e minha prática pedagógica, em um contexto micropoliticamente instável, têm provocado reflexões e questionamentos sobre a influência da micropolítica escolar sobre o trabalho docente do professor de Educação Física, que necessita de condições materiais e espaciais particulares para desenvolvê-lo. A compreensão da micropolítica escolar pode ser uma alternativa para a fuga de discursos sobre a escassez de materiais, a marginalização da Educação Física do processo de ensino e aprendizagem promovido pela escola. Para o apoio e sustentação das discussões e para compreensão dos achados desta pesquisa, busco ancoragem no referencial teórico em que discutirei fundamentalmente três temas: trabalho, trabalho docente e micropolítica escolar.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Frente ao apresentado preliminarmente, formulei a seguinte questão para o problema de pesquisa: **Como a micropolítica escolar modifica o trabalho docente em Educação Física? Que estratégias o professor de Educação de Física assume frente à micropolítica escolar para construir seu trabalho?**

⁴ Acesso em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15.htm> em 01/06/2013

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para sustentar a discussão sobre o trabalho docente e micropolítica escolar, buscarei amparo em um referencial teórico que possibilita reflexões a partir dos achados da pesquisa, pois os autores que escolhi baseiam sua argumentação nos pressupostos de uma pedagogia crítica, da qual me utilizo para interpretar a realidade. Os autores, que fundamentam este referencial, argumentam a partir de pesquisas realizadas em diferentes escolas e utilizam a literatura para construir e organizar seus argumentos.

Iniciei o processo de reflexão sobre o trabalho docente refletindo a respeito das questões relativas às condições de trabalho do professorado quanto a sua remuneração, acessibilidade e carga horária, pois estes temas são recorrentes nas lutas da categoria e também nas rodas de conversas informais entre os trabalhadores da educação. No entanto, o entendimento de trabalho docente não reside apenas nestas questões, ele possui uma natureza que o diferencia dos outros tipos de trabalho (TARDIF, 2002) e está imersa em processos específicos inerentes a sua prática (IMBERNÓN, 2000). O trabalho docente possui no rol de atividades, além do dar aulas, outras exigências, por exemplo, atender as famílias dos alunos, e, estas questões, são apenas o ponto partida para compreender o trabalho dos professores.

As questões relacionadas às condições de trabalho, que são motivos dignos de luta da classe, por estarem frequentemente em debate podem ofuscar e desviar a atenção de outras questões apontadas pelos teóricos. Logo, utilizei como argumentos a natureza, a especificidade, os contextos em que está presente, o perfil dos trabalhadores e a finalidade do trabalho docente (TARDIF e LESSARD, 2005; SINISCALCO, 2003; IMBERNÓN, 2000; GIROUX, 1997; FREIRE, 1996). Pensar nas questões apontadas pelos autores como constituintes do trabalho docente indicam ser um desafio entender o trabalho docente que é particular e complexo (TARDIF e LESSARD, 2005).

Pretendo iniciar com uma breve discussão acerca do tema trabalho, que constitui uma atividade humana. Que pode também ser compreendido de diferentes formas e possuir diferente sentidos na vida das pessoas (BAUMAN, 2008; FRIGOTTO, 2009). A leitura de mundo que inclui a compreensão sobre o trabalho, bem como o processo educativo pode alimentar ou não a ética pessoal (FREIRE,

1996) e/ou profissional (TARDIF, 2002) que guia a conduta dos seres humanos que se evidenciam nas relações pedagógicas, de trabalho, micropolíticas e pessoais.

2.1 TRABALHO

Entendo a docência como um trabalho, por isso inicio com uma discussão acerca do termo trabalho, que compõe um foco de pesquisa, que é o trabalho docente, para partir para uma compreensão e discussão mais geral do conceito e os elementos que constituem o trabalho docente. Compreendo o termo docência como ato de ensinar, que está além da mera transmissão de conhecimento (FREIRE, 1996, GIROUX, 1997), e sobre sua natureza destaco a compreensão de estar calcada na interação com o objeto⁵ do trabalho, que no caso da docência, é o ser humano (TARDIF e LESSARD, 2007).

O termo trabalho, amplamente discutido na literatura por diversos autores de áreas, como a sociologia, filosofia e economia que discordam, ou concordam parcialmente entre si, pode enriquecer essa discussão. Buscando a etimologia do termo, encontrei um artigo de Dubar (2012) que, ao descrever a conotação negativa que este termo possui, para certas atividades desenvolvidas como trabalho, na sociedade, resgata a seguinte definição:

Derivando a palavra trabalho do latim vulgar *tripalium*, que designa um instrumento de tortura sustentado por três estacas, essa definição supõe que o trabalho seja sempre uma obrigação (para ganhar a vida) uma subordinação (a um empregador, a um cliente, etc.) e uma fonte de sofrimento (físicos e mentais).[...] Para muitos a “verdadeira vida” situa-se fora do trabalho remunerado (DUBAR, 2012, p.353, [grifos do autor]).

O trabalho, atividade desenvolvida pela humanidade desde os primórdios de sua existência, ao longo dos tempos, possuiu distintos sentidos, o que o torna um conceito polissêmico segundo Frigotto (2009). Por meio do trabalho é que o homem também se torna humano, pois somente o atendimento das necessidades vitais não o difere dos animais que devido sua programação genética buscam satisfazê-las (MARX, 1985). A atividade laboral não se reduz em si mesma e atende também às necessidades intelectuais, culturais, sociais, estéticas, simbólicas, lúdicas e afetivas, adquirindo em cada tempo e espaço suas especificidades. Então, o homem que

⁵ O termo objeto é utilizado por Tardif (2002), nesta seção utilizarei objeto conforme a bibliografia consultada e, no argumento que for possível, utilizarei o termo sujeito na perspectiva de Freire (1996).

produz o trabalho sanando alguma necessidade que possui sentido em si mesma, e sentido atribuído ao executá-lo, é constituído por ele e este o torna humano diferenciando-o dos animais, desenvolvendo assim uma relação dialética com o trabalho (MARX, 1985).

Recorro ao clássico “O capital” de Marx (1985), em que o autor trata o trabalho como um processo que distingue os seres humanos, corroborando com as afirmações anteriores. Após uma breve definição de trabalho, descrita a seguir, Marx (1985) apresenta três elementos que compõem o processo do trabalho: o próprio trabalho, atividade adequada a um fim; o objeto de trabalho, a matéria a que se aplica o trabalho; o instrumental de trabalho, os meios de trabalho. Este último pode ser uma gama enorme de coisas (objetos e espaços) através das quais o trabalho é realizado.

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. **Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.** Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana (MARX, 1985, p.149, [grifos meus]).

Subsequentemente ao trecho referido, Marx (1985) desenvolve sua reflexão sobre o trabalho humano através de uma alegoria que nos ajuda a entender melhor o trabalho. Colabora também a aprofundar as reflexões, através destes elementos, sobre o trabalho docente, sua intencionalidade por parte do professorado e do por que conceber o ato de ensinar como um trabalho para além de uma vocação e sim como um trabalho.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de sua colmeia. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já existia no início desde que existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural: realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subornar a sua vontade (MARX, 1985, p.149-150).

Nozaki (2005), após uma abordagem dos aspectos da historicidade do trabalho, argumenta sobre uma série de mudanças ocorridas a partir do pós-Segunda Grande Guerra até o presente tempo. Sob esta mesma perspectiva do materialismo histórico dialético, Frizzo (2012) aponta ainda para mudanças que afetam diretamente a escola, a qual ao ser influenciada, o autor denomina escola capitalista. Frizzo (2012), em argumentação crítica ao modelo econômico capitalista, ressalta que se intensifica a exploração da força do trabalho, há um aumento do setor terciário da economia (setor de serviços), através das contratações temporárias ocorre a precarização do trabalho, desregulamentação dos direitos, crescimento do trabalho infantil e feminino, entre outras. Parte destas mudanças destacadas por estes autores podem ser sentidas pelo professorado, especialmente o de Educação Física.

Com base na argumentação apresentada, podemos entender que as mudanças nas concepções acerca do trabalho, os novos sentidos que lhe são atribuídos, criaram demandas de qualificação dos trabalhadores. Portanto, em um efeito cascata, imprimem mudanças para o trabalho docente, intensificadas pelo modelo de escola capitalista apontada por Frizzo (2012).

Entre as mudanças, a priorização de algumas disciplinas visando atender as necessidades do mercado de qualificar o trabalhador. Desloca-se de uma educação visando à formação integral do humano para uma formação de um trabalhador que atenda um modelo de produção.

Nozaki (2005) aponta a existência de um desemprego estrutural, uma sociedade de consumo que, por sua vez, é formada de uma classe trabalhadora escravizada pelo consumo que tratam de garantir condições mínimas para reprodução da vida na forma do trabalho alienado. E conclui suas considerações desta forma:

Isto que justifica a angústia moderna da busca pela formação humana voltada para a empregabilidade, na perspectiva do desenvolvimento de competências individuais como saída da crise, que é estrutural e global, sob o ponto de vista do sistema capitalista de produção (NOZAKI, 2005, p.13).

Apesar de contundentes as proposições de uma lógica de mercado de trabalho baseados no modo de produção taylorista/fordista e inspiradas em Karl Marx, estas considerações não são unanimidade no meio acadêmico. O livro de Moraes Neto (1989) propõe uma crítica à visão crítica das forças produtivas. Com

base em um referencial teórico diferente do apresentado até aqui, Amado (2007) evidencia uma presente instabilidade nas relações de trabalho, gerada por mudanças no mundo do trabalho.

Oliveira (2011) sustenta que há uma discussão sobre a existência de um debate, se o que vemos no atual modelo de produção, se é um contínuo dos modelos anteriores ou se houve uma ruptura, pois se percebe uma maior flexibilização do mercado e das relações sociais de produção. Flexibilização essa também observada na outra ponta, a do trabalhador, que busca por novas formas de ocupação (OLIVEIRA, 2011), e que, segundo Bauman (2005), é proveniente do enfraquecimento da identidade que se desdobra no enfraquecimento das profissões em geral. Bauman (2001) discorre sua argumentação a partir de uma análise da sociedade individualizada que caminha para um enfraquecimento das relações, entre elas a de trabalho, que passa por uma ascensão e queda na modernidade, diferente dos argumentos apresentados anteriormente, que se fundamentam no materialismo histórico dialético.

Quando se trata da docência, podemos nos apropriar dos conceitos desenvolvidos pelos autores inscritos neste referencial teórico, apesar de Broilo et al. (2010) argumentar que o modelo de organização *taylorista/fordista*, modelo de produção capitalista, não se aproxima da docência e das atividades profissionais da educação, “pois a sua complexidade não abre mão da dimensão da totalidade” (p.84). Enquanto Nozaki (2005), apoiado em referenciais de Marx, Lukács e Engels, afirma sua influência dos modelos de produção no campo da formação humana. A obra de Tardif e Lessard (2005) contribui neste aspecto ao afirmar que as análises clássicas com base no paradigma hegemônico do trabalho material não correspondem às transformações ocorridas nos últimos cinquenta anos, sejam elas de inspiração marxista, funcionalista ou liberal.

Apesar de perspectivas diferentes e contraditórias apresentadas, me desafio a fazer uso de ambas extraindo elementos para uma discussão futura. Faço isso também por entender que os sujeitos da pesquisa, que desenvolvi, podem estar mergulhados não somente em um, mas em ambos os referenciais, ou seja, suas concepções em relação ao trabalho podem ser particulares e por meio delas interpretarem sua realidade. Freire (1996) argumenta que as leituras de mundo se manifestam nas ideologias existentes nos ambientes escolares e na prática pedagógica, sendo a ideologia apresentada por Ball (1989) como um dos elementos

da micropolítica. Argumento que ideologias de diferentes indivíduos que trabalham em escolas concebidas a partir destas contraditórias perspectivas apresentadas sobre o mundo do trabalho, podem resultar em fenômenos micropolíticos como o conflito (BALL, 1989; JARES, 1997).

A partir da compreensão do entrelaçamento das concepções de trabalho, o trabalho docente e a micropolítica escolar, resgato, para melhor compreender, os elementos do trabalho descritos por Marx (1985), o próprio trabalho, atividade adequada a um fim; o objeto de trabalho, a matéria a que se aplica o trabalho; o instrumental de trabalho, os meios de trabalho. Relaciono os elementos do trabalho indicados por Marx (1989) com o olhar sobre a docência. O próprio trabalho, a docência, ensinar, participar de reuniões, interagir com os estudantes, com os pais, com o corpo diretivo, com a equipe pedagógica, com outros professores, organizar festas escolares, organizar materiais didáticos, planejar seu plano de trabalho e planos de aula, mediar conciliações, criar estratégias pedagógicas, estratégias diante do cenário interpessoal que se configura. O objeto de trabalho, ou no caso da docência, o sujeito do trabalho: o estudante, a comunidade escolar, as equipes diretiva e pedagógica, os outros professores, os funcionários, ele próprio. O instrumental de trabalho: a sala, o pátio, as redes sociais, a sala dos professores, a didática, recursos visuais, recursos de argumentação, suas atitudes.

Os elementos apontados por Marx (1985) como constituintes do trabalho não dão conta da complexidade do trabalho docente. Tardif e Lessard (2005) dedicam-se a estabelecer elementos para o entendimento do trabalho docente, portanto a docência como profissão de interações humanas, à medida que fazem isto, a complexidade referida por Broilo et al. (2010) pode ser compreendida. Conforme Tardif e Lessard (2005) argumentam sobre o trabalho docente, ele é entendido como o trabalho sobre o humano assim como em outras profissões, por exemplo, em atividades que envolvem terapias, curar, cuidar, instruir, supervisionar, advogar, servir, entreter, entre outras. A docência, porém, se distingue ao passo que em seu processo ocorre não apenas a ação ou prescrição sobre o humano, mas sim, uma interação ao mesmo tempo individual e coletiva.

Cabe a esta forma de trabalho o argumento sobre a relação dialética entre trabalhador e o trabalho em si, apontada por Marx (1985) e Tardif e Lessard (2005). A interação, característica fundamental do trabalho docente como argumentam os autores, repercute sobre os conhecimentos, a identidade e as experiências do

professor. Desta forma, também não nos limitamos a entender o estudante como um objeto de trabalho, mas sim, parte integrante e atuante do processo do trabalho.

A caracterização do trabalho docente se dá por meio da descrição de seus elementos, os quais fundamentam sua análise. Os aspectos relacionados às competências e conhecimentos são decisivos no desenvolvimento e análise do trabalho docente. Como argumenta Tardif (2002), o entendimento dos elementos que fundamentam a docência como trabalho, contribui para a compreensão da especificidade do trabalho que é interativo.

Procurei nesta seção apresentar diferentes concepções acerca das questões que dizem respeito ao conceito de trabalho e caracterizar o trabalho como mais que uma simples atividade humana, pois lhe é conferido significados diferentes. O ser humano por meio dele desenvolve uma relação dialética com o meio, ocorrendo uma mútua transformação. Busquei argumentar, ao final, que a docência é entendida como um trabalho, para além de fundamentar minha discussão, romper com compressão da docência como vocação. A partir da próxima seção vou discutir, para compreender, o trabalho docente para além do entendimento industrial de trabalho mecânico e objetivo, os elementos e saberes que constituem o trabalho dos professores.

2.2 O TRABALHO DOCENTE

Na seção anterior, destaquei a argumentação de Nozaki (2005) e Frizzo (2012) sobre as condições de trabalho dos professores manifestadas também por um modelo de escola capitalista como argumenta Frizzo (2012). Tardif e Lessard (2005) apontam para o crescimento da representatividade deste grupo no cenário socioeconômico que, apesar disto, em diferentes lugares vivem situações adversas. Enquanto que em alguns países chega-se a investir em educação 8,3% do PIB (Produto Interno Bruto), em outros, com número de professores e alunos maiores, o investimento é de 5,2% do PIB (TARDIF e LESSARD, 2005).

A situação vem à tona ao olharmos para os dados trazidos por Alves e Pinto (2011), com base no Censo Escolar 2009, quanto às etapas do Ensino Fundamental: 33% dos professores não possuem Ensino Superior e da Educação Infantil, 50% dos professores não são formados em nível superior. Quanto às condições de trabalho, 23% trabalham em mais de uma escola, 23% não possuem

carteira assinada e nem são estatutários e 55,7% possuem renda per capita de até dois salários mínimos.

Viso através destes dados não apontar uma suposta má qualificação do professorado, e sim, a falta de condições para esta formação de qualidade. Sem estabilidade fornecida pelo vínculo empregatício enfraquecido, trabalhando em mais de uma escola (temos que considerar o tempo e o desgaste no deslocamento) e com baixa renda, que possibilidades concretas têm o professor de investir em sua formação permanente?

Cunha (2010), ao discutir a formação dos docentes universitários, ressalta com base em suas pesquisas a “responsabilidade das políticas públicas e das instituições na proposição mais sistemática de investimentos na formação profissional do professor universitário” (p.38). A autora ressalta a responsabilidade do Estado e do Governo que, por vezes, tendem a ter seus papéis esvaziados, lhes retirando a responsabilidade frente ao dever de garantir o direito do cidadão de ter acesso ao ensino de qualidade.

Cabe ressaltar políticas públicas que buscam melhorar o ensino público brasileiro como é o caso do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE 2014/2024) amparado pelo decreto de lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014⁶, que prevê atingir um patamar em 2019 de investimento em Educação Básica equivalente a sete por cento do PIB brasileiro. Este documento ainda prevê, em um prazo de dois anos, por meio de apoio financeiro da União aos Estados e Municípios, assegurar um plano de carreira para os profissionais da educação e tomar como referência o piso nacional profissional.

Contudo, que perguntas poderiam me lançar para compreender e entender o trabalho dos professores, para além das questões de condições de trabalho, guiando as reflexões e as discussões que se seguirão? Defino estas como propulsoras de minha inquietação sobre o trabalho docente: **Como podemos descrever o trabalho docente? Que elementos e saberes o constituem? Quem o exerce? Como o faz? Onde e como se manifesta esse fenômeno?**

Início a discussão de pressupostos, entre eles de que o trabalho docente é uma atividade realizada por professores, para além do dar aulas (WITTIZORECKI e MOLINA NETO, 2005), em um espaço: a escola, e em um tempo histórico que lhe

⁶ <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em 15/01/2015.

confere singularidades. Nesse sentido, podemos descrever esse tempo como uma modernidade líquida, de acordo com Bauman (2001), que utilizando a metáfora dos líquidos para expressar a maior fluidez da sociedade, explica como a sociedade se desenvolve. Esta fluidez da sociedade acaba conflitando com estruturas burocráticas, presentes nos contextos educativos, e até mesmo com manifestações de autoridade dos agentes educativos.

Pode-se dizer que o trabalho docente se desenvolve em um contexto contraditório, pois a escola do século XXI é, ou deveria ser, democrática e participativa,, como destaca Mello (2005)⁷ a participação deveria ser garantida por meio dos conselhos de pais e mestres e agremiações estudantis. Contudo, preserva traços de uma gestão com foco administrativo e burocrático da escola do século XX, como denomina a autora. Para Giroux (1997) se faz necessário um contexto democrático para que uma pedagogia crítica seja realizável. Entendo que o trabalho dos professores sente os efeitos deste contexto contraditório, pois precisam dar conta de uma série de tarefas curriculares, por exemplo, além de lidar com esta contrariedade dos contextos escolares.

Tardif e Lessard (2005) argumentam sobre o trabalho docente e sua centralidade que reside nas relações humanas, portanto na interação com diversos sujeitos como alunos, pais, colegas, equipes diretiva e pedagógica. Destaco ainda, baseado na mesma obra, que esta é uma atividade em que seus partícipes necessitam dar sentido ao que fazem (TARDIF e LESSARD, 2005). Considerando ainda o que Bauman (2001) argumenta à respeito do trabalho em si, que é uma atividade que ao longo do tempo e no espaço é ressignificada, compreendo o trabalho docente como uma atividade, com um olhar sobre a micropolítica, o qual recebe contornos específicos dados pelas negociações, acordos e concessões que se reconfiguram constantemente e:

Ainda que o trabalho docente obedeça a parâmetros de tempo, espaço e rotina fortemente institucionalizados e controlados pela escola, o seu desenvolvimento ocorre em meio a contingências, acontecimentos inusitados, tensões, atravessamentos gerenciais e socioculturais que lhe dão contornos de flexibilidade e imprevisibilidade bastante consideráveis (BORBA e WITTIZORECKI, 2013, p.59).

⁷http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Anonimo/CEDOC/periodo/arq_SME.aspx
Acesso em 14/03/2015.

Um observador desatento pode não perceber os componentes de um contexto de ensino e aprendizagem escolar. Quando se está na posição de docente, existirão demandas para lidar com setores como a supervisão e orientação, por exemplo, aprofundando, assim, o conhecimento do professor sobre os agentes operantes nestes setores da escola. Entre os agentes educacionais, encontram-se professores de área, de séries iniciais e Educação Infantil, diretores, supervisores, cozinheiros, porteiros, secretários, monitores. Mais do que a interação com a comunidade escolar, olhando para dentro da escola, existem interações entre estes sujeitos e compete ao professor reconhecer e lidar com elas.

Para Ball (1989) é preciso dar mais atenção aos sujeitos por meio de estudos que investiguem o papel e ações destes agentes. Dentre estes, Ball (1989) destaca o papel decisivo dos diretores de instituições escolares e enfatiza a necessidade de pesquisa sobre o trabalho dos diretores e os efeitos de uma troca de direção. Woods (1995) destaca de sua lista pessoal temas que podem ser investigados no trecho:

Talvez de uma forma particular no caso dos diretores, existem diversas questões: como realizar uma mudança em uma escola, a condução das relações pessoais internas, com os órgãos do governo, as relações com os pais [...], as promoções, quais os fatores controlam a eleição de uma escola e dos pais, as transferências de pessoal, o incentivo a determinado *ethos* escolar, como estimular a eficácia do pessoal, o dispositivo de tomada de decisão na escola, certos aspectos da estrutura escolar e seus efeitos, a disposição dos recursos, a avaliação do próprio papel. (WOODS, 1995, p.28, tradução minha, [grifo do autor])

Pensar nas questões que envolvem a direção de uma escola é pensar o trabalho docente, pois esta função é ocupada nos contextos escolares por professores de diversas áreas como Português, História, Matemática, Arte, Educação Física, entre outras. Os temas apontados por Woods (1995) desvelam o papel decisivo dos diretores nestes contextos, como concorda Ball (1989), e frente as relações que se desenvolvem no contexto escolar.

As relações e interações não estão restritas a professor-estudante ou professor-professor. O professor, bem como os diretores, como apontou Woods (1995), está sujeito ainda a interações com membros da comunidade escolar como pais e familiares, conselho tutelar, vizinhos da escola, responsáveis legais pelos estudantes e, para além da relação pedagógica, com os estudantes. Tardif e Lessard (2005) argumentam sobre a docência: “Essa compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que seu

trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana [grifo do autor]” (p.8).

Além dos professores, Tardif e Lessard (2005) contaram, em seus estudos, com a colaboração de administradores, diretores de escola, técnicos, universitários em formação para o magistério. Apesar de relacionar agentes educativos no contexto canadense, as realidades vividas em contextos brasileiros não se distanciam do descrito por eles, isto analisando os agentes relacionados, bem como os elementos que constituem o trabalho docente. A interação parece figurar com centralidade da docência, pois segundo Tardif e Lessard (2005), a interatividade está no âmago da docência, em outras palavras: a interação é um elemento central na docência.

Já para Woods (1995), existem semelhanças que aproximam a atividade exercida ao desenvolver a docência e a etnografia. Para este autor, em primeiro lugar, ambas atividades consistem em contar uma história. Da mesma forma que a docência, a etnografia ao investigar, prepara o terreno, analisa e organiza, apresentando o seu trabalho em forma de comentário sobre determinados aspectos da vida humana. Sobre aspectos que envolvem a natureza do trabalho dos professores, Woods (1995) aponta para uma intimidade destes com a observação participante e com a entrevista inerentes ao seu trabalho e instrumentos da etnografia. Para ele, ambas constituem uma mistura de arte e ciência.

Giroux (1997), ao analisar a obra de Paulo Freire, apresenta a docência como um trabalho com função política. Anterior a essa análise, o autor argumenta ser necessária esta noção para que a prática do professor seja transformadora. Giroux (1997) salienta a existência da necessidade de união destes trabalhadores “[...] a fim de politizar a natureza do que acontece na escola e estender o trabalho político em nossas salas de aula para outras esferas públicas” (p.211). Somente com este trecho é possível afirmar que para o autor o espaço/tempo do trabalho docente se expande para além da sala de aula para as esferas da sociedade.

A função docente não se limita a transmitir um conteúdo, como a concepção do professor do século XX apresentada por Melo (2005), o professor é um orientador, um mediador, um facilitador que promove a interação do estudante com conhecimento promovendo a aprendizagem. Giroux (1997) argumenta que a docência é um instrumento de luta e resistência crítica às práticas dominantes.

O objeto de trabalho da docência é o humano, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.31). A escola, para estes autores, é o local da organização do trabalho docente, que está ligada historicamente ao processo de industrialização e progresso dos Estados modernos e, por isso, central na sociedade industrial. Giroux (1997) defende o argumento de que as escolas precisam ser vistas tanto quanto locais institucionais, como locais culturais, pois são instituições marcadas pelo mesmo complexo de culturas presente na sociedade e precisa ser considerada não neutra, mas construída, ligada a interesses e suposições particulares.

Estes argumentos não me permite afirmar que as escolas são meras reprodutoras da cultura dominante, pois apresentam resistência por meio de seus agentes, estabelecendo com a sociedade uma relação dialética. Como afirma Giroux (1997): “[...] as escolas são locais contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contêm espaços para resistir a sua lógica de dominação” (p.28). Aos professores e administradores cabe a tarefa política e social particular de estabelecer estratégias pedagógicas contra hegemônicas, para que estudantes e docentes operem na sociedade ampla de forma crítica e transformadora (GIROUX, 1997).

Enquanto Giroux (1997) se propõe a abordar o trabalho dos professores com um olhar amplo que abrange a sociedade e o seu papel político e social frente a ela, Tardif e Lessard (2005) analisam a atividade em si que argumentam ser, em parte, codificada e parte flexível, ou seja, existe certo rol de atividades previstas, organizadas e descritas que, se é sabido, é função do professor executar (como, por exemplo, os conteúdos). Contudo, uma gama maior de atividades não são e não podem ser previstas e organizadas (como lidar com um conflito). Conforme os autores, é preciso analisar esta atividade sobre esse duplo ponto de vista para compreender a natureza particular da docência.

Para análise do trabalho docente, Tardif e Lessard (2005) propõem três dimensões:

a) O trabalho como atividade; “[...] ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.49).

b) O trabalho como *status*; “[...] o *status* remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida que essas funcionam com uma imposição de normas e de regras que definem os papéis e a posição dos atores [grifo do autor].” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.50).

c) A docência como experiência; “[...] o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho como ele é vivenciado e recebe significado por ele e para ele.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.51).

Destacando um hiato entre pesquisadores da educação e os professores, o que torna os achados de pesquisas esvaziados de significado para quem esta na prática, Woods (1995) argumenta que na docência existe o aspecto prático dado pela experiência, vivida e sentida. Aliando com o que anteriormente argumentei, ser a docência uma mistura de ciência e arte (WOODS, 1995), entendo ter a docência aspectos subjetivos que não nos permitem defini-la de forma permanente, mesmo podendo tecer listas transitórias com atividades e funções exercidas dentro de uma escola.

Sobre a finalidade do trabalho docente, Tardif e Lessard (2005) argumentam não ser esta uma dimensão acessória quando se trata do trabalho com, sobre e para seres humanos. Todo trabalho humano possui fins, que se manifestam sob diversas formas no decorrer da ação: “Motivos, intenções, objetivos, projetos, planos, programas, planejamento, etc.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.195). Estas finalidades nem sempre são dadas imediatamente, às vezes, são temporárias, formais ou informais, situando-se entre a antecipação e a realização, podendo mudar ao cabo ou no decorrer do trabalho e vão se transformando à medida que o trabalhador adquire experiência.

A escrita de Tardif e Lessard (2005) destina-se a evidenciar não os diversos objetivos pessoais dos professores, e sim, o mandato básico de sua atividade profissional coletiva. Apesar desse objetivo, depender diretamente da organização escolar, nem sempre há plena concordância entre as duas ordens de objetivos, os dos professores e os da organização. Quanto à organização, os autores argumentam que, em suma, elas são orientadas pela dupla missão: socializar e formar, educar e instruir. Apesar de afirmarem que a partir da análise de pontos de vistas diferentes, não são claros e evidentes, os fins da escola.

Ao fim do capítulo que trata sobre as finalidades da docência enquanto trabalho, Tardif e Lessard (2005) aprofundam a compreensão deste tema e destacam o seguinte pensamento de forma sintética:

Resumindo, o mandato do trabalho docente, definido que é pelos objetivos gerais da escola, os programas e as matérias escolares, bem como pelos objetivos cotidianos, pesa gravemente sobre a atividade docente. Fundamentalmente, temos visto que essa atividade está fortemente envolvida por um conjunto complexo e disparate de objetivos, enquadrada e planejada em programas que exigem de seus executores uma grande autonomia, ou seja, uma capacidade de trabalho suscetível de modificar os programas e adaptá-los às diversas exigências das situações cotidianas. O mandato dos professores os obriga a encarar dilemas fundamentais: respeitar e realizar um programa, sem afastar-se de suas atividades cotidianas, seguir um programa padronizado e coletivo, considerando as diferenças entre os alunos, etc. (TARDIF e LESSARD, 2005, p.228).

Outra forma de compreender a docência, é a proposta por Cordeiro (2011), que aponta para a relação pedagógica sob duas perspectivas, a dos alunos e a dos professores e, também, aponta dimensões para o trabalho docente. Quanto ao ponto de vista do professor e do trabalho pedagógico, acaba por reforçar os argumentos já apresentados, atribui o caráter temporário desta relação e apresenta-a como uma relação marcada por uma desigualdade entre alunos e professores.

Cordeiro (2011) também destaca o olhar do aluno frente a esta relação em que lhe é outorgada:

Do ponto de vista dos alunos, portanto, a escola possui uma dimensão afetiva e relacional que é percebida por eles, muitas vezes e em diversos momentos, como mais relevante e significativa do que aquilo que a escola formalmente se propõe a cumprir, em termos do ensino e da aprendizagem do conjunto de saberes curriculares. (CORDEIRO, 2011, p.68).

Cordeiro (2011) dimensiona a relação pedagógica em espacial, temporal, linguística, pessoal e cognitiva. As dimensões, respectivamente, se referem ao espaço físico e social em que a relação pedagógica é efetivada; aos tempos regulados para os alunos diante dos espaços e determinadas atividades, ou seja, o horário escolar e conteúdos que são distribuídos ao longo do tempo; às exposições, explicações, perguntas e respostas e advertências. O autor aponta, ainda, para a posição privilegiada do professor em relação ao aluno nesta dimensão, já que ao aluno cabe-lhe por vezes apenas solucionar dúvidas, contudo, informalmente, os alunos proferem diversos discursos. Continuando, as dimensões pessoal e cognitiva

referem-se respectivamente ao vínculo pessoal desta relação e à forte relação com conhecimento que, como cita Cordeiro (2011): “De acordo com diversos autores, a relação pedagógica pode ser representada por uma tríade de elementos que interagem entre si: professor, alunos e conhecimento” (p.76).

Além da docência, outras profissões também trabalham com seres humanos: enfermeiros, fisioterapeutas, terapeutas, médicos, entre outros, mas o que diferencia a docência? Tardif e Lessard (2005) nos chamam a atenção para a possibilidade iminente de oposição ou de resistência por parte dos alunos que a docência pode permitir. Destaco que a resistência pode vir da parte dos outros membros da comunidade escolar. Os autores afirmam, ainda, o caráter simultâneo do trabalho docente: individual e coletivo, que a diferencia das outras atividades que se desenvolvem por meio da interação humana, isto se excluirmos os terapeutas de grupos na lista.

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. [...] O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre trabalhadores e os “trabalhados” que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier. (TARDIF e LESSARD, 2005, p.35, [grifos do autor]).

O trecho destacado não simplesmente mostra a interação como elemento do trabalho docente, mas o apresenta como elemento central da docência, como já argumentei. Na trama que se estabelece, não somente entre os alunos e os professores, os docentes necessitam lidar com resistência que pode ser desgastante ao trabalhador. Por isso, não me surpreendeu, ao garimpar obras que tratassem do trabalho dos professores, deparei-me com a obra da psicologia intitulada “O prazer e o sofrimento do trabalho docente”, de Freitas (2013).

Esta obra destaca, além da coexistência do prazer e do sofrimento, conforme pesquisas apresentadas, o sofrimento como mais atuante (FREITAS, 2013). É interessante perceber que este sofrimento emana do envolvimento social com os estudantes, da desvalorização social, da exigência por dominar vários temas, de turmas superlotadas, extensa jornada de trabalho e do forte sentimento de culpa por não dar conta das atividades familiares em função da imensa demanda de trabalho. Os dois primeiros fatores deste sofrimento são provenientes da interação, como já argumentei ser um elemento central do trabalho docente. Czekster (2007), a partir

de sua pesquisa, destaca que as professoras ao falarem da dificuldade em lidar com a demanda educacional, destacam a ausência de apoio como fonte de sofrimento e as relações com ex-aluno e entre docentes, na sala dos professores e festas na escola, como fonte de prazer e de gratificação.

O prazer reside justamente no resultado da realização do trabalho e na relação afetiva com seus alunos e ex-alunos (CZEKSTER, 2007; FREITAS, 2013), corrobora, ainda, com este argumento o que Tardif e Lessard (2005) apontam sobre as cargas de trabalho dos professores:

Alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os finais de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento (TARDIF e LESSARD, 2005, p.113).

Como tenho argumentado, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar atividades. É uma atividade “[...] de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola e etc.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.38). Para Imbernón (2000), que discute as implicações de se assumir os termos profissão, profissionalismo ou profissionalização em relação à docência, afirma que sendo o objetivo da educação ajudar a pessoa a ser mais livre e menos dependentes do poder econômico, político e social. Por meio das atividades que envolvem a docência, participar da emancipação da pessoa.

O professorado em geral possui em seu trabalho elementos que o diferenciam de outras profissões. O professor de Educação Física é um agente educativo que está imerso neste universo particular da docência e seu trabalho possui peculiaridades, em relação aos demais professores, quanto a sua prática pedagógica, relação pedagógica e até mesmo uma cultura própria a qual a literatura chama de cultura docente. Esta condição do professor de Educação Física é dada primeiramente pela natureza de seu trabalho na escola, mesmo que os objetivos gerais destacados por Imbernón (2000) também se apliquem a prática pedagógica deste professor que utiliza recursos vinculados a cultura corporal de movimento para mediar a emancipação dos estudantes.

Argumento que primeiramente essa diferenciação é dada pela natureza dos conteúdos e da prática pedagógica por compartilhar da concepção transitória acerca do que é Educação Física.

No presente trabalho, provisoriamente, diremos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.33)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, Rio Grande do Sul (1998), da Educação Física apresentam os conteúdos em três dimensões, ou categorias: a dimensão conceitual, vinculada a fatos, conceitos e princípios; a dimensão procedimental, vinculada ao saber fazer; e a dimensão atitudinal, vinculada às normas, valores e atitudes. Compreendo que o professor de Educação Física, em sua prática, tem a possibilidade de desenvolver os elementos da cultura corporal de movimento em três dimensões, conceitual, procedimental e atitudinal, com o propósito de mediar a emancipação dos estudantes e nisto também reside a especificidade de sua prática.

Considerar o docente como um profissional da educação, implicará na necessidade do professor em dominar algumas capacidades e habilidades que o tornam competente para o trabalho. Estas competências ligam determinadas pessoas que formam um grupo profissional que, segundo argumentação de Imbernón (2000), está sujeito a controle.

Frente às atividades desenvolvidas pelo professor, são requisitadas capacidades e habilidades (IMBERNÓN, 2000). Entendo que Cordeiro (2011), ao falar da dimensão linguística da relação pedagógica, não restringe a transmissão de conteúdos por meio da oratória, mas inclui a argumentação. Permite-me afirmar que para o desenvolvimento desta relação, que é o trabalho em si, se faz necessário desenvolver tanto a habilidade como a oratória, na mediação com os conteúdos, quanto à capacidade argumentativa lógica.

Acessando estudos de Molina Neto (1997; 1998), é possível entender um pouco mais a complexidade do trabalho docente, em especial as peculiaridades da docência em Educação Física. Corroboram com estes argumentos o texto de Wittizorecki e Molina Neto (2005) que destacam o professor de Educação Física

como um docente que exerce um trabalho comum aos demais professores, porém singular em uma série de elementos.

O professorado de Educação Física realiza um trabalho nas escolas, ao mesmo tempo, comum àquele dos outros professores, em função da consonância com os propósitos da instituição escolar; e singular, em função da especificidade dos conhecimentos e das práticas da área. Tal especificidade pode ser facilmente visualizada na natureza dos espaços que os professores de Educação Física utilizam para sua intervenção, na peculiaridade dos materiais e recursos que esses fazem uso, no trato pedagógico com as manifestações da cultura corporal e com o movimento, e mesmo, nas relações que esses docentes estabelecem com outros professores e com o alunado (WITTIZORECKI e MOLINA NETO, 2005, p.52).

Quando relacionada e comparada entre outras disciplinas escolares, a Educação Física dispõe de um *status* inferior e é vista com pouca relevância (WITTIZORECKI e MOLINA NETO, 2005; MOLINA NETO, 1998), isto na perspectiva dos demais atores do cenário escolar e muitas vezes na do docente da própria disciplina. O professor, em determinados contextos, precisa lidar com resistência com relação a sua prática. Rodrigues e Darido (2008), como resultado de sua pesquisa, apresentam que a professora participante de seu estudo, ao desenvolver conteúdos que iam de encontro com a hegemonia do futebol, encontrou, corroborando com estudos anteriores, resistência da parte dos estudantes em desenvolver as atividades propostas.

Para Giroux (1997), o professor deve se preocupar com as questões que estão além da sala de aula e ter a consciência de que a escola é uma necessidade para nossa sociedade. Com estes dois princípios, o professor terá condições de refletir e qualificar sua prática pedagógica e ao menos tentar transformar o contexto no qual está inserido, atuando como intelectual transformador.

O professorado da Educação Física se diferencia não apenas em relação aos docentes de outras disciplinas, ou seja, podem diferenciar-se entre si mesmos quanto à formação, às experiências e práticas (MOLINA NETO, 1997). Este fato pode ocasionar influência decisiva na forma de reagir às diversas situações relacionadas ao processo de socialização que por parte do professor pode ser observada, uma atitude de caráter conflitivo ou adaptativo.

Os estudos de Faria et al. (2010) argumentam que uma postura inovadora do professor impacta o desenvolvimento da Educação Física ao formar crenças sobre a disciplina que são compartilhadas e que podem ser negativas. Os autores relatam a

decisão de adotar uma postura individualista da professora de Educação Física frente às reuniões pedagógicas tornando o ambiente de construção em simples execução de tarefas. Giroux (1997) argumenta que as estruturas escolares também colaboram para o isolamento, eliminando a possibilidade de uma tomada de decisão democrática. Molina Neto (1997) argumenta que o professorado pode adotar uma posição de adaptação ou conflito em relação a cultura docente que se desenvolve.

Molina Neto (1997) destaca como elementos da cultura docente a experiência, a prática, a formação, os conhecimentos e as crenças do professorado. Cada elemento citado caracteriza o docente e o conjunto deles contidos em um grupo de professores, o que configura a cultura docente que é tão variável quanto o número de grupos docentes que existem, conforme os estudos de Molina Neto (1998).

A cultura, com seus elementos constitutivos, integram a sociedade, que por sua vez, integram o ser humano que possui em si ideologias que se manifestam na vida em sociedade. Este sujeito age a partir de sua ideologia, como argumentei anteriormente, mas também a partir de uma cultura na qual se insere e isto se manifesta através da prática educativa, que Freire (1996 e 1987) argumenta ser um ato político impossível de ser concebido com neutralidade. Para Imbernón (2000), esta prática é um compromisso político carregado de valores éticos e morais.

No que tange a cultura docente, que constitui o professorado e por sua vez é constituída por ele, Molina Neto (1997) destaca seus componentes que são: a experiência (as estratégias de sobrevivência, o percurso, entre outros), a prática (adaptativa, conflitiva), o conhecimento (da prática, do conteúdo), a formação (inicial e permanente) e as crenças (representações, modelos, finalidades da educação, desvalorização).

Muito da cultura docente se incorpora com a formação que pode ser entendida desde quando o professor ainda era aluno, pois como afirma Tardif (2002), um dos recursos utilizados pelos docentes é recorrer aos modelos de docência aos quais viveu durante o período de escolarização. Imbernón (2000) argumenta que os professores possuem uma capacidade reflexiva coletiva, sobre aspectos mais simples e mais complexos que envolvem o ensino e o contexto escolar.

Tardif (2002) defende que a pedagogia é a tecnologia à disposição do professor e propõe defini-la como “tecnologia da interação humana” (p.114). Lembro

que da concepção do trabalho docente, segundo Tardif e Lessard (2005) “[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir e executar [...] é uma interação com outras pessoas: os alunos, [...], etc.” (p.38). Dentro de uma lógica que o trabalho docente se baseia na interação os autores descrevem a compreensão da pedagogia está alinhada ao entendimento do que consiste o trabalho docente.

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). Esta definição tem o mérito de ser simples, relativamente clara e bastante geral. Ela se aplica a situação instrucional no ambiente escolar, ou seja, a uma forma particular de trabalho humano existente em nossas sociedades contemporâneas. (TARDIF, 2002, p.117, [grifo do autor])

Deste pequeno fragmento, podemos ainda trazer para discussão o objetivo da educação e, por sua vez, o objetivo da pedagogia que é a socialização e a instrução. Tardif (2002) salienta que esta noção de pedagogia proposta é social e culturalmente constituída e, por isso, está permeada de crenças, ideologias, valores e interesses com o que concorda Freire (1996 e 1987). Tardif (2002) ainda destaca acerca deste objetivo que definem as tarefas do professor, objetivos que não são individuais, mas de um coletivo de professores. Estes objetivos são temporais e de efeitos incertos.

Para Giroux (1997) “[...] a pedagogia refere-se a uma preocupação com materiais e instrução de uma maneira que fale sobre sua integração, que lhe dê um foco e propósito” (p.168). o autor entende que a pedagogia é a procura por responder a pergunta: “O que deve ser feito” (p.169). Em outras palavras, são as estratégias (materiais, atividades e abordagens) que devo utilizar para que os estudantes atinjam o objetivo do ensino, que é a aprendizagem. No trecho a seguir, o autor sintetiza seu argumento.

Para os intelectuais transformadores, a pedagogia como forma de política cultural deve ser compreendida como um conjunto de práticas que produzem formas sociais através das quais diferentes tipos de conhecimento, conjuntos de experiências e subjetividades são construídas. (GIROUX, 1997, p.31)

Já as técnicas apresentadas por Tardif (2002) são a coerção, a autoridade e a persuasão. Com base no argumento de Arendt apud Tardif (2002), afirmo que o ensino se aproxima com a atividade política e social, como concordam Freire (1996),

Giroux (1997) e Imbernón (2000), pois coloca os seres humanos em contato uns com os outros. Sobre as técnicas da interatividade, são as ferramentas da interação que o professor, neste ambiente instável das interações, precisa rapidamente decidir e desenvolver estratégias em plena ação em uma situação ao ponto que se torne controlável (TARDIF, 2002).

Estas técnicas apresentadas por Tardif (2002) e também por Tardif e Lessard (2005), vão dar condições ao professor a cumprir seu programa frente às resistências impostas pelos estudantes que podem agir de forma contrária ao proposto (TARDIF, 2002). A coerção é o posicionamento do professor de forma punitiva, seja a punição física (nos nossos dias, o ficar sem recreio ou Educação Física), mas também simbólica, observada por meio do desprezo, depreciação do aluno, linguagem sarcástica ou irônica, entre outras. O autor aponta para uma relação direta dos níveis de coerção do professor em relação ao nível de violência do contexto escolar.

Além de dar conta do cumprimento do cronograma de conteúdos, por exemplo, a utilização de técnicas coercivas e autoritárias tem por finalidade alcançar a docilidade do estudante, para os que utilizam tais práticas o objetivo é alcançar um grau maior de ensinabilidade, quando o que acontece é a preservação da cultura do silêncio. Tal prática constitui-se em uma violência simbólica, pois desconsidera o capital cultural que possuem os estudantes (GIROUX, 1997).

Sobre a autoridade, Tardif (2002) argumenta que a própria estrutura escolar já exerce sobre o professor, o que concordam Eizirik e Comerlato (2004). Argumenta Tardif (2002) que são três os tipos de autoridade: autoridade tradicional, baseada em convenções; a autoridade carismática, baseada nas qualidades do líder e a autoridade racional legal, baseada em normas impessoais, em um sistema de direito e burocrático. A autoridade reside na capacidade do professor impor seu programa sem utilizar a coerção. A autoridade do professor diante dos alunos lhe permite avançar conforme o planejado com a colaboração dos alunos, sendo assim um instrumento imprescindível no trabalho docente (TARDIF, 2002).

A persuasão é a terceira técnica apresentada pelo autor e é a que faz com que a docência se assemelhe com uma arte, a arte do convencimento, pois se baseia em todos os recursos retóricos, as promessas, dramatizações e convicção. A persuasão se firma a partir da linguagem em um conjunto de procedimentos que

conduzem o alunado a partilhar com o professor os significados simbólicos da ordem física e simbólica da sala de aula e da escola (TARDIF, 2002).

A sistematização de Tardif (2002) sobre as tecnologias do ensino remetem ao que Imbernón (2000) argumentou sobre a concepção de capacidade e habilidade para o exercício da docência. Contudo, ao relacionar e refletir sobre os efeitos das técnicas da coerção, autoridade e persuasão com o objetivo da docência apresentado por Giroux (1997) e Imbernón (2000), que é a orientação, ou facilitação, para que o estudante alcance autonomia e emancipação. Entendo que estas técnicas desenvolvidas diariamente em contextos escolares não estimulam o desenvolvimento de um estudante crítico.

A abordagem proposta por Imbernón (2000) é a de um prático-reflexivo, ou seja, o professor capaz de intervir em situações contextualizadas, únicas e repletas de incertezas que alia a intervenção uma atitude reflexiva e investigativa, por tratar da formação, o autor diz caber a esta a responsabilidade de dotar os professores destas habilidades. Cabe a formação entendida como contínua, ou permanente, habilitar este professor a estabelecer estratégias de pensamento, percepção e estratégias de estímulos, centradas na tomada de decisão. O professor prático-reflexivo desenvolve uma abordagem para além das técnicas de persuasão, autoridade e coerção que conduzem os estudantes para um determinado lugar, por determinado caminho proposto pelo professor. O prático-reflexivo provoca, desafia os estudantes a participarem e cooperarem, ou se implicarem, com o próprio processo de construção da autonomia (IMBERNÓN, 2000; FREIRE, 1996).

Para Giroux (1997), os professores de escola precisam ser tanto teóricos quanto práticos. Devem ter condições de combinar teoria, imaginação e técnicas, porém a ênfase na formação contínua necessariamente precisa ser deslocada dos usos de metodologias para elevar índices quantitativos, como é o caso, em nossas escolas, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)⁸. Para a atitude reflexiva sobre as próprias perspectivas demarcam a forma de pensar. A respeito dos professores, Tardif (2002) afirma o seguinte a partir da argumentação de que

⁸ IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), visa avaliar nacionalmente a aprendizagem na Educação Básica especificamente do Ensino Fundamental. O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) busca avaliar o Ensino Médio, o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que integra o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), a Provinha Brasil busca avaliar a alfabetização infantil, no segundo ano do Ensino Fundamental, assim como a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) a alfabetização no terceiro ano do Ensino Fundamental.

estes agentes educativos possuem, produzem e utilizam saberes particulares de sua prática:

A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousam, no fim das contas, a missão educativa da escola (TARDIF, 2002, p.228).

A perspectiva a que se refere o autor é a do entendimento que os professores são sujeitos do conhecimento que contribui ainda para a compreensão da prática educativa como subjetiva. A escola, o sistema escolar, políticas de educação, do currículo, dentre outros, alinham-se e realizam-se através da ação do professor que é o responsável pela aula, sua ordem e controle (TARDIF e LESSARD, 2005). Como argumenta Giroux (1997) sobre conceber o professor como um intelectual transformador, “A categoria de intelectual é útil [...]. Em terceiro lugar, para esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas” (p.161). Entendo que a prática pedagógica é a manifestação ideológica do pensamento e reflexão do professor.

Desenvolver uma prática reflexiva, defendida por Freire, Giroux, Imbernón, Tardif e Lessard, depende de condições destacadas por Giroux (1997), entre elas, está a construção de um contexto democrático em que se divida o poder. Uma organização democrática favorece o desenvolvimento do trabalho coletivo (GIROUX,1997), pois a democracia pressupõe a participação coletiva. Algumas estruturas que existem nas escolas têm a função de possibilitar que a escola seja conduzida por seu diretor de forma democrática, entre elas o Conselho de Pais e Mestres (CPM) e o Grêmio Estudantil (GE) (OLIVEIRA, 2011). Tardif (2002), a partir da ideia de Cozier, argumenta que as ações coletivas nas organizações nos mostram atividades estratégicas de professores e administradores que agem em ambientes instáveis e que procuram, ao mesmo tempo, desenvolver o próprio projeto e estabelecer relações coletivas.

Os ambientes acadêmicos, a escola pode ser entendida como sob a mesma perspectiva, podem ser marcados por um espírito competitivo que conduz professores ao individualismo em ações, discurso e desejos (GIROUX, 1997). Alguns contextos escolares apresentam uma fragmentação estrutural do

espaço/tempo, sala de aula/aula, com raros e aleatórios períodos para o trabalho coletivo ser desenvolvido. Orientação, supervisão e direção desenvolvem em alguns contextos ações independentes e até mesmo dissociadas da ação dos professores, o que reforça o individualismo.

O trabalho coletivo é uma forma e prática de colaboração entre os professores e afirmam Tardif e Lessard (2005) que “[...] as relações entre os professores remetem a todo um jogo sutil de delimitações e negociações dos respectivos papéis nas interações [...]” (p.183). Esse tipo de trabalho se desenvolve em momentos formais, dirigidos e/ou orientados pela equipe administrativa e pedagógica, e momentos informais nos corredores e eventos de convivência, mas os limites entre os dois não é muito claro. Está imerso, em outras palavras, em uma micropolítica, o que pode gerar alguns entraves na fluidez de um trabalho coletivo.

Tanto uma prática pedagógica efetiva quanto a transformação dela por meio da formação passa pela estruturação organizacional, influencia e é influenciada por ela (IMBERNÓN, 2000), para romper com a fragmentação da organização e relações que tornam a organização escolar burocrática. Conforme Giroux (1997) e Imbernón (2000), se faz necessário desenvolver o trabalho de forma coletiva, enfatizando o coleguismo. A partir das ideias de Goffman, Tardif (2002) afirma que os agentes sociais de maneira complexa lidam com uma gama de códigos e regras interpretativas que eles podem modificar e adaptar de acordo com a necessidade, regras que podem ser explícitas, ou implícitas (WOODS, 1995). Estas afirmações são relevantes quando se pensa em micropolítica escolar e procura-se entender as estratégias destes professores e administradores.

Tardif e Lessard (2005) chamam a atenção para os professores como profissionais dotados de certa autonomia conferida pelo certo grau de liberdade de selecionar e conduzir suas aulas. Mesmo ainda estando subordinada a autoridades presentes dentro e fora da escola. Se antes era o Clero que regia, agora é o Estado. Destaco isto, pois como argumentam lidar com um contexto que pode acabar em diferentes formas de assumir e viver sua identidade profissional (TARDIF e LESSARD, 2005), sem esquecer que os professores transpõem para sua prática educativa aquilo que são como pessoas (TARDIF, 2002; FREIRE, 1996). E não apenas a sua identidade pessoal e profissional entra em jogo, mas também a cultura docente que é histórica e coletiva imersa em valores, crenças, hábitos e formas de

fazer, fornecendo aos mais jovens, de certa forma, em um contínuo de sua formação, soluções que o coletivo gerou (MOLINA NETO, 1997).

Retomo o argumento sobre a cultura docente que anteriormente apresentei, pois entendo ser ela formada e formadora dos professores. É ancorada nela que os docentes também operam, tomam decisões e relacionam-se no ambiente escolar, por isso entendo ser decisiva a compreensão de que os sujeitos estão imersos em uma cultura, suas atitudes nem sempre são isoladas e neutras (GIROUX, 1997).

Entendo que a formação de professores reside para além da formação acadêmica (IMBERNÓN, 2000). Como Tardif (2002) afirma, a formação do professor o estrutura como um mosaico, inicia-se antes da formação universitária e é composta por diferentes fases de formação, como veremos no trecho a seguir:

Essas fases expressam-se na longa duração e na variedade da formação dos professores, a qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transformam-se na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso da profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional. Em suma, as fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente. (TARDIF, 2002, p.287)

A noção de fases pode remeter à ideia de que não haja uma superposição de características nas diferentes fases, contudo a organização desta forma pode ajudar a compreender o trabalho docente. A formação docente, se considerarmos a experiência, tem seu início no percurso como estudante. A formação é também atravessada e constituída pelo dia-dia do professor em contextos de ensino e aprendizagem, seja ministrando aula, em capacitações de formação continuada ou corredores e sala de professores. Só podemos entender a vivência do professor como formação com o entendimento do professor como um prático reflexivo e sujeito do conhecimento (GIROUX, 1997; IMBERNÓN, 2000; TARDIF, 2002).

Tardif (2002) e Imbernón (2000) afirmam que a formação acadêmica segue uma lógica disciplinar, com este argumento interpretado ser, então, uma formação fragmentada. E, ainda, ressaltam que existem, por parte dos docentes, a produção e posse de saberes e estes são “saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (TARDIF, 2002, p.228).

Sobre ética, Freire (1996) argumenta que prática educativa tem que ser ética e esta constituir o sujeito, no caso o professor. Tratando da ética profissional, Tardif (2002) argumenta sobre o lugar da ética no trabalho docente:

No entanto, os ofícios ou profissões de relações humanas apontam para questões de poder, de maneira intrínseca, mas também para problemas de valor, pois seus próprios objetos são seres humanos capazes de emitir juízo de valor e possuem, como seres humanos, direitos e privilégios. Nesse sentido, a dimensão ética não é um elemento periférico nas ocupações e profissões de relações humanas, mas esta no próprio cerne do trabalho. Como esta dimensão ética se manifesta no ensino? (TARDIF, 2002, p.145).

No entendimento do autor, a ética é elemento centralizado do trabalho docente, por este se tratar de um trabalho que se estabelece nas relações humanas e, por serem seres humanos, são portadores destas especificidades apresentadas, direitos e privilégios. Vou me deter na pergunta descrita pelo autor: como esta dimensão ética se manifesta no ensino? Só se manifesta porque o ensino constitui um trabalho sobre o outro, o que faz brotar a dimensão ética em sua prática. Tardif e Lessard (2005) trazem a seguinte reflexão:

O trabalho sobre outrem levanta questões de poder e até mesmo conflitos de valores, pois seu objeto é, ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios que os símbolos, as coisas inertes e os animais, não possuem. [...] Pensemos aqui no tratamento burocrático que algumas instituições infligem às pessoas de idade avançada, às que sofrem de doenças graves, aos doentes mentais, aos prisioneiros, às crianças, etc. Nesse tipo de contextos de poder, portanto, é necessário que haja uma forte ética do trabalho orientada ao serviço e à ajuda, para evitar os riscos de abuso (TARDIF e LESSARD, 2005, p.33).

Ao desenvolver sua prática, o professor corre o risco de promover abusos, pois se trabalha em locais sociofísicos, formado além de uma estrutura física, constituído por uma série de relações que suscitam questões de poder (GIROUX, 1997). Argumento, conforme Freire (1996), que é preciso integrar o fazer do professor em todas as atividades que envolvem o trabalho docente. Principalmente ao refletirmos sobre os efeitos de uma prática pedagógica opressora (FREIRE, 2005), por exemplo, acrescentam Tardif e Lessard (2005), que o professor trabalha com e para os alunos, precisando assim preocupar-se com eles, apontando, desta forma, para uma responsabilidade do docente para com o discente. Ao se trabalhar com objetos materiais, o trabalhador industrial, por exemplo, não carece refletir nos efeitos de seu trabalho sobre o objeto (TARDIF e LESSARD, 2005), que muitas

vezes pode passar por um processo de reciclagem, processo pelo qual seres humanos não passam. Entendo que o posicionamento do professor de Educação Física e dos outros agentes educativos frente à micropolítica escolar possa calcar-se em sua dimensão ética, bem como cultura docente e ideologia.

Visando dar conta de responder a pergunta, discutirei as três manifestações da dimensão ética no trabalho docente. A primeira manifestação é consequente de seu trabalho em grupo. Diferentemente de outras profissões que prestam atendimentos individualizados, o professor lida com o olhar de um grupo e isso requer uma equidade de tratamento. E também atender o indivíduo segundo Tardif (2002): “aí está um invariante essencial desse trabalho, que é, ao mesmo tempo, uma tensão central de atividades docente: agir sobre grupos, atingindo os indivíduos [...]” (p.146). Entendo, com base nos escritos que se seguem, que professores geram estratégias para lidar com a equidade, mesmo sabendo que não é uma tarefa factível. (TARDIF, 2002).

A segunda manifestação é simbólica, pois o ensino é carregado de intencionalidade, se ensina em uma língua, em função de um discurso, de conhecimentos e de habilidade que devem ser dominadas. Há uma disparidade entre o professor que domina e os alunos que ainda não. O professor é o responsável por dar acesso a uma gama de códigos simbólicos que ele domina e esta não é somente uma questão técnica e cognitiva, é também ética. Tardif (2002) prossegue argumentando que certos professores excluem os alunos em seu discurso, enquanto outros, como mediadores, fornecem aos alunos pontos de apoio.

O trecho descrito por Tardif e Lessard (2005) que apoia os argumentos apresentados:

Uma faceta importante da organização escolar é a autonomia “garantida” aos professores enquanto agentes que emitem juízos de discernimento a respeito dos procedimentos que devem ser utilizados em classe de alunos sob sua responsabilidade. [...] Os docentes trabalham sozinhos em salas de aula relativamente longe dos olhos de seus colegas e superiores. Eles têm ampla jurisdição sobre o que se passa dentro da sala (TARDIF e LESSARD, 2005, p.66).

A terceira manifestação se dá mediante a escolha dos meios empregados pelos professores, ou seja, ele pode controlar o ensino. Desta forma, existe um julgamento do professor sobre a sua ação educativa. Conforme Tardif (2002), se os professores querem ser reconhecidos como um corpo profissional, eles precisam ter

a aceitação de julgamentos críticos e esclarecidos de outros sujeitos em relação as suas práticas pedagógicas e sobre seus pares. Aí está uma questão delicada, pois o que estará em jogo nestes julgamentos? Já que o ensino é uma construção social (TARDIF, 2002) e é política, não neutra, atende a determinados interesses (FREIRE, 1996; 2008). Tardif (2002) argumenta, ainda, que estabelecer um rol de critérios objetivos para que se possa julgar o trabalho dos professores constitui um dilema ético de nossa profissão.

Minha busca ao desenvolver esta discussão foi um intento de deslocar a ideia de formação apenas como a formação acadêmica e formal. Desafiar o professor a assumir um papel decisivo frente a sua formação, deslocando-se a visão do sujeito de um mero recipiente de conhecimentos para sujeitos (mediadores) do conhecimento. Sujeitos subjetivos, e por isso, complexos, não apenas executores de tarefas e que precisam, para se manter na posição que ocupam, agir de forma ética frente aos desafios apresentados e dar condições de acesso equânimes a todos os estudantes e lidar com os desafios no que tange a avaliação de seu trabalho e dos processos de ensino e aprendizagem.

Esta argumentação me conduz a reflexão sobre as atitudes que estes sujeitos podem desenvolver nos ambientes educativos, estratégias particulares para resolução e enfrentamentos de conflitos, divergências e outros elementos da micropolítica escolar que discutirei no próximo capítulo. Eizirik e Comerlato (2004) argumentam que a escola é um espaço disciplinador e normalizador dos sujeitos submetidos ao processo de escolarização. É também o espaço sociofísico em que o trabalho docente é desenvolvido e a micropolítica escolar se manifesta.

Bauman (2001) argumenta que há um desajuste entre a estruturação rígida da escola, que ele afirma ter sido concebida na modernidade sólida e os indivíduos frequentadores destes espaços, que viveriam em uma modernidade líquida. Na forma em que conhecemos escola e docência em nossos dias, uma não seria o que é sem a outra e como Tardif e Lessard (2005) afirmam: “a docência é uma das mais antigas ocupações modernas” (p.21).

A escola é a grande organizadora do trabalho docente, e digo grande devido ao movimento apresentado pelos autores de universalização do ensino em diversos países e, como apresentam os autores, o destaque de organizações como a OCDE⁹

⁹ OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

(Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que fornecem certas diretrizes e é notável incentivadora do processo de educação escolarizada para o desenvolvimento econômico. Chamo a atenção para essa temática, pois conforme Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) afirmam, é preciso considerar a influência das macropolíticas tanto em nível internacional como em nível nacional na micropolítica escolar. As escolas que possuem Ensino Médio na Rede Estadual estão em processo de implementação do Ensino Médio Politécnico que integra as ações pelo fortalecimento do Ensino Médio descritas na Lei de número 1.140, de 22 de novembro de 2013¹⁰.

O documento orientador¹¹ desta proposta de reformulação das bases do Ensino Médio, baseado na portaria número 971 de 9 de outubro de 2009¹², trata do Ensino Médio inovador e culminou na implementação do Ensino Médio Politécnico que por desenvolver a formação continuada mobiliza e reúne os professores em tempos e espaços comuns lhes permitindo desenvolver relações micropolíticas. Por sua proposta de agrupar diferentes professores em áreas de conhecimento que precisam desenvolver um trabalho e avaliação interdisciplinar, pode promover, na escola, uma intensificação das relações, disputas, conflitos e alianças.

Tardif e Lessard (2005) salientam que a escola não possui uma clareza quanto a suas finalidades em nossos dias. Por isso, argumentam que esta organização social possui fins de caráter aberto e variável, pois esta é uma organização prestadora de serviços a seres humanos, sustentada por valores e finalidades sociopolíticas. Por outro lado, com a dupla missão de “educar e instruir, socializar e formar” (p.198). Giroux (1997) argumenta que as escolas são formadas pelo mesmo complexo de culturas da sociedade dominante, elas devem ser compreendidas tanto como institucionais quanto culturais. Para o autor, cabe aos professores questionar, discutir e lutar contra a hegemonia das majorias, destacando a pluralidade representada pelas “majorias excluídas” (p.39).

Entendo a escola como uma estrutura sociofísica que marca e orienta o trabalho docente, as relações presentes neste contexto, a relação professor-aluno, por exemplo. É na escola burocratizada que ocorre a divisão e a especialização do trabalho educacional: professores, orientadores, diretores, supervisores e outros

¹⁰ http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&cap_tchafield=firistAccess Acesso em 28/03/15.

¹¹ http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf Acesso em 28/03/15.

¹² http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf Acesso em 28/03/15.

cargos e funções. (TARDIF e LESSARD, 2005). Giroux (1997) argumenta que a escola é ideológica e dá significados para a realidade e sofre influência da cultura dominante, porém não é mera reprodutora das relações e interesses sociais de alguns. Entendo, a partir da argumentação do autor, que a escola é um terreno de disputas que dá condições à resistências.

Se por um lado o trabalho docente não se efetiva se não através da escola, dos quadros organizacionais e dos processos temporais, orientada por certos objetivos; por outro lado, os estudos sobre a docência não podem deter-se em apenas descrever estas estruturas organizacionais e planos de ação, pois os agentes, que trabalham neste contexto de ensino e aprendizagem, desenvolvem dispositivos e variações de seus usos que são percebidos apenas em longo prazo (TARDIF e LESSARD, 2005), dando à escola contornos diferentes dos instituídos e orientados por regimentos internos e planos políticos pedagógicos.

A docência trata do cumprimento da missão educativa da escola, é o ato de ensinar, e como temos discutido, é mediar interações de conhecimento, de cultura, de estudante. O instante da mediação é político, ao passo que o professor seleciona desde os conteúdos aos métodos, formas e abordagens. Argumento que se estabelece a partir da compreensão transmitida por Freire (1996), Giroux (1997), Tardif (2002). Entendo que o processo de desenvolver um programa de interações com um grupo de estudantes tem a finalidade de alcançar determinada aprendizagem de conhecimentos e à socialização, objetivos educativos, é ensinar e é político.

Tardif e Lessard (2005) problematizam o trabalho docente alargando suas fronteiras no sentido de entender que a docência se manifesta em sala de aula, mas foi precedida por momentos de preparação das aulas e conversas que buscam o engajamento dos pais e alunos na tarefa e é sucedida de avaliações, novos diálogos com pais, alunos, supervisores e orientadores educacionais e por seções de aperfeiçoamento. No meio disso tudo, pode ainda o professor auxiliar um colega em alguma substituição ou auxílio de outras tarefas.

Por ser uma atividade das relações humanas, tão somente o ministrar as aulas não descreve a docência em sua complexidade. Entendo que algumas atividades que envolvem a docência são rotineiras, enquanto outras, escapam da burocratização. Além das conversas informais que podem ser até descontraídas e desprovidas de senso crítico, Tardif e Lessard (2005) descrevem as atividades de

preparação imediata da aula que a precedem como reunir e separar materiais. Outro destaque é dado para a acolhida dos alunos que, entre outras, está a organização e disposição deles em sala de aula.

Neste capítulo, apresentei uma argumentação sobre a relação dialética entre trabalho e trabalhador e apresentei a concepção da docência como trabalho que possui uma ética específica que guia o fazer dos professores. Os docentes são sujeitos subjetivos e complexos de formação ampla, que precisam dar significado ao que fazem, desenvolvem atividades múltiplas e precisam lidar com uma micropolítica escolar permeados pela cultura docente e pela ética. Na sequência, procuro construir um referencial teórico que apresenta os elementos da micropolítica escolar e sua influência no trabalho dos professores.

2.3 MICROPOLÍTICA ESCOLAR

Podemos buscar compreender os contextos de ensino e aprendizagem escolares através de diversos olhares, entre eles, sob o olhar da existência de uma micropolítica escolar. A escola pode ser entendida como um complexo sistema de funcionamento ou organização, que compreende todas as relações existentes em um contexto escolar (BALL, 1997; BARDISA RUIZ, 1997; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997). A este dinâmico sistema de funcionamento da escola composto pelas estratégias empregadas por indivíduos ou grupos para alcançar seus interesses, em que se manifestam diferentes interesses, conflitos, negociações e diferentes arranjos pode ser chamado de contexto micropolítico (BALL, 1989; BARDISA RUIZ, 1997; JARES, 1997).

Sabendo disto e a partir da bibliografia referida, entendo que o modo no qual a micropolítica é operada em uma escola pode influenciar o fazer do professor dando suporte ou não em conflitos (JARES, 1997), ampliando ou limitando os espaços físicos de atuação, os conteúdos desenvolvidos e a autonomia do professor, mesmo que a teoria da organização micropolítica não seja a única forma de leitura do contexto escolar (BARDISA RUIZ, 1997). A teoria que se adota para entender a organização escolar acaba por definir o foco da análise (BARDISA RUIZ, 1997; JARES, 1997) como é o caso do estudo de Ezpeleta (1997) que não possui como objeto de pesquisa as relações micropolíticas, contudo analisa estruturas

burocráticas da organização escolar e o papel da gestão nestes espaços, sem utilizar o referencial que considera a teoria da micropolítica escolar.

É possível pensar nas relações como uma das mediadoras que permite a ampliação das possibilidades e/ou limitações no fazer docente como um todo. Refiro-me às relações que se estabelecem entre o docente e os demais agentes da escola. Um posicionamento micropolítico, estratégico, do docente de Educação Física pode expandir a possibilidade de atuação frente aos problemas conhecidos de restrições de materiais, espaços, diminuição de carga horária, períodos de Educação Física no contra turno e resistência às práticas inovadoras que os professores enfrentam em seu trabalho.

Por muito tempo se estudou as escolas com base nas organizações empresariais e se desenvolveram teorias e estratégias administrativas que contemplava apenas os interesses e necessidades de parte dos atores escolares, de forma especial, os gestores. Desta forma, ignorando a natureza específica da organização escolar que difere seu modo de funcionamento ao das empresas (BALL, 1989; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997; BARDISA RUIZ, 1997). O estudo da micropolítica da vida escolar localiza-se no campo da sociologia das organizações escolares e busca entender e descrever o modo como as escolas funcionam dentro de uma realidade cotidiana, segundo Ball (1989). Pretendo analisar a seguir o que parte da literatura da área tem discutido com este enfoque da teoria micropolítica em organizações escolares.

No presente momento político brasileiro, que estamos vivendo, o termo micropolítica pode causar um estranhamento por parte dos professores, isso ao apresentarmos uma pesquisa, reflexão, discussão ou até mesmo em uma conversa informal. Assim como Maquiavel (1987) se propõe a fazer, em seu discurso “O Príncipe”, uma escrita sem adornos e floreios, descrevendo a organização política do seu tempo de Reinos, Estados, Igreja e Colônias, os Povos, o Clero, os Reis e Principados, minha proposta é de desenvolver uma discussão que expresse o cenário estudado e se aproxime do que vivem os professores de Educação Física na organização micro da política da escola.

Em Maquiavel (1987), o termo política ganha contornos que me permitiram a aproximação do fenômeno observado no cenário escolar, contudo em menor escala relacionando ao apresentado pelo autor. A obra de Maquiavel (1987) nos aponta para elementos da política como a ciência de relações que formam uma organização

complexa. Sua leitura de mundo político, no seu modo de ver, lhe permitiu formulações de regras de funcionamento: “Conclui-se daí uma regra geral, que nunca ou muito raramente falha: quando alguém é causa do poder de outrem, arruína-se, pois aquele poder vem de astúcia ou força, e qualquer destas é suspeita ao novo poderoso” (MAQUIAVEL, 1987, p. 15).

Para além das formulações de regras, a obra nos mostra a organização social vinculada a um espaço físico (parte da Europa), que está em constante movimento de poder. Segundo Tardif e Lessard (2005), podemos denominar a escola como um lugar organizado que possui uma estruturação sociofísica. Nisto aproximo e relaciono ao apresentado por Maquiavel (1987), mesmo se tratando de espaços de dimensões diferentes, o fenômeno político pode ser observado em contextos sociais vinculados a espaços físicos.

Nos estudos desenvolvidos preliminarmente e nas leituras sobre a micropolítica escolar, já havia me deparado com elementos apresentados por Maquiavel (1987) como: as alianças, as concessões, os arranjos, os novos arranjos, os acordos, o elemento poder, as facções, ou grupos de interesses (MAQUIAVEL, 1987; BALL, 1989; BARDISA RUIZ, 1997; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997; JARES 1997; VELÁZQUEZ BUENDÍA, 1997). Estes elementos estão presentes na análise de Maquiavel (1987), pois busca descrever tanto o contexto macro quanto o contexto micro dos principados Eclesiásticos, Civil, Hereditário.

Outros elementos que me chamaram a atenção foram as conspirações, a necessidade de apoiar-se no poder que o povo lhe confere, a integridade como fonte de autoridade, a política como uma estratégia de ação, a escolha dos ministros, o duque que almeja o poder, os mercenários como agentes independentes (MAQUIAVEL, 1987), entre outros.

Para compreender o que Maquiavel (1987) entendia por política, apresento dois contextos que o autor insere o termo em sua obra. Desta forma creio que compreenderei o entendimento do autor com relação ao termo política que aparece no início da obra ao descrever a ascensão de novos principados mediante a conquista. Em especial a do duque que implementou algumas ações como instituir lideranças nas províncias dominadas, a dissolução de facções contrárias, desestabilizar o Estado a ser conquistado e conquistar suplantando os impedimentos. Depois de minuciosamente descrever estas ações estratégicas, o autor afirma: “Esta foi sua política quanto às coisas presentes” (p.30). A partir da

utilização neste contexto, entendo que o autor utilizou o termo política para denominar o conjunto de atitudes ou estratégias utilizadas pelo Duque para alcançar seus objetivos.

No trecho em que é apresentada a política dos Venezianos (MAQUIAVEL, 1987), que consiste em fomentar o conflito entre os súditos, a fim de melhor governá-los, permite afirmar que a política pode ser compreendida como uma estratégia de ação (o fomento dos conflitos) visando objetivos (alcançar a melhor governabilidade). Esta constatação coopera com Hoyle (1982) ao anunciar a definição de micropolítica escolar centrada nas estratégias dos indivíduos, o que pode ser vinculado com a afirmação de Freire (1996) de que a educação é um ato político, pois os professores determinam conteúdos e métodos para alcançar determinados fins.

Entendo ser decisiva a abordagem dada por este trabalho ao conceito de política, pois o termo micropolítica escolar facilmente pode ser entendido como política partidarista, ou como sinônimo de corrupção, instaurada no contexto nacional e assim causar certa estranheza em alguns professores e dentre estes os de Educação Física. O que torna a compreensão e delimitação do que é política no sentido amplo e entendimento de que também se aplica ao ambiente escolar, vital para a leitura deste trabalho pelo viés que desejo desenvolver, o da teoria micropolítica (BALL, 1989; BARDISA RUIZ, 1997).

Justifico a relevância do tema que me proponho a estudar e entender, a partir da compreensão de que política se constrói na escola, ensinamos em meio a todo o contexto escolar e das relações desenvolvidas nele, os argumentos de Freire (1996) sobre a prática educativa afirmam:

A existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra. Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos (FREIRE, 1996, p.70, [grifos do autor]).

Estas palavras nos conduzem a compreensão de que a seleção de conteúdos, de técnicas e de objetos contemplam interesses, o que nos leva a assumir a educação como um ato político e a querer entender melhor como essa política se desenvolve na esfera micro da escola. Desta forma, apresento o que

apontava Hoyle (1982), uma falta de atenção a este conceito não só no período de formação inicial, mas da área acadêmica. Após mencionar tal constatação, Ball (1989) afirma que ao negar a importância da micropolítica escolar é condenar a investigação da mesma à deficiência. Contudo, podem existir outras formas de ler, de observar e de descrever este fenômeno das relações dentro da escola, como microprocessos através da análise da microfísica do poder de Michel Foucault (2003), no entanto este estudo não pretende abordar esta perspectiva.

Woods (1995) aponta como tema para a pesquisa etnográfica os elementos micropolíticos, mesmo sem citar o termo propriamente dito, o autor descreve, entre outros, o que realmente fazem as pessoas inseridas neste contexto, as estratégias e os significados presentes nelas, os métodos de instrução e o controle dos docentes, como os estudantes reagem estrategicamente frente aos professores. Destaca também a possibilidade de se investigar os efeitos da organização escolar sobre os indivíduos e grupos e os efeitos das mudanças na estruturação da organização.

Em suas anotações de temas que carecem de maior compreensão, portanto maior investigação, Woods (1995) cita: os diferentes conflitos, crises que alteram a ordem costumeira, diferentes pontos de vista, as regras, na maioria das vezes implícitas, que regem as relações na escola, as intenções próprias de cada professor e o papel dos diretores que dirigem estes contextos de ensino e aprendizagem. Giroux (1997) também não cita o termo micropolítica explicitado na obra de Ball (1989), mas argumenta sobre a necessidade dos professores formarem alianças não apenas sindicais, que possibilitem a organização e administração da política escolar, em meio um contexto que, segundo o autor, isolam os professores das relações sociais.

O professor iniciante pode se deparar com os mais diversos contextos (WOODS, 1995) micropolíticos, por isso, chamo atenção para o início de carreira em que ocorre o choque de realidade (VEENMAN, 1984), conceito discutido por Marcelo García (1998) na área de formação de professores. Os autores argumentam que estes indivíduos, nesta condição, passam por um estranhamento ao se depararem com o ambiente escolar. Quanto à micropolítica, Bell (1980) argumenta que ao trabalhar em uma escola o indivíduo descobre um cenário organizativamente mais complexo, menos instável e menos compreensível do que supunham. Hoyle (1982) argumenta que existe um lado escondido, ou escuro, na organização escolar, expressando um caráter sutil quanto à observação deste sistema organizativo.

Da mesma forma que em outros contextos sociais, na escola se estabelecem relações interpessoais e vão sendo conhecidas à medida que se penetra nestes ambientes. E neste contexto, os diferentes agentes se organizam em grupos de interesses nem sempre explícitos, atuam de forma individual e/ou coletiva integrando o contexto geral (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997). Estas relações vão se materializando e tomam forma conforme o professor imerge neste contexto. Elas não se desenvolvem de forma simples e consensual, desenvolvendo as relações de modo linear, são complexas e articulam-se com as relações no âmbito da macropolítica escolar (ZIBAS; FERRETTI e TARTUCE, 2006).

Corroborando ao que apresentam os autores referidos, González González (1997) afirma que as relações e arranjos que se formam e assim configuram a micropolítica escolar, não está isolada. Sofre influências de outras instâncias da organização educacional como, por exemplo, a SEDUC¹³ (Secretária da Educação do Estado do Rio Grande do Sul), que estipula metas, implanta projetos, determinam o número de vagas por escolas e permite ou não a transferência de professores.

Ball (1989) escreve uma obra dedicada à apresentação de uma teoria da organização micropolítica escolar que parte da definição de Hoyle (1982). Para me aproximar do âmago da micropolítica escolar, apresento o que Hoyle (1982) define por micropolítica escolar: “[...] as estratégias com as quais os indivíduos e grupos que se encontram em contextos educativos tentam fazer uso de poder e influência, a fim de promover seus interesses” (p.88). Tendo afirmado isto, ressalto que cada contexto apresenta particularidades e peculiaridades no que diz respeito à micropolítica escolar (BALL, 1989; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997).

A micropolítica apesar de ser inerente a diferentes grupos sociais quando se trata de contextos escolares com aspectos burocráticos, porém com espaços para novos arranjos (BALL, 1989; BARDISA RUIZ, 1997), a dinâmica de funcionamento pode estar em constante variação (JARES, 1997). Entendo, com base no trecho a seguir, que o professor é desafiado a fazer uma leitura sobre as dinâmicas micropolíticas em ambientes escolares para que possa se posicionar e se movimentar: “Tais dinâmicas apresentam similaridades e peculiaridades a cada escola e desafiam os docentes a operarem de forma sensível e crítica com os

¹³ SEC é a antiga sigla de Secretaria da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul. Agora se intitula Secretaria da Educação (SEDUC), contudo a sigla SEC permanece sendo utilizada por equipes diretas e professores.

interesses dos partícipes da comunidade escolar e com seus projetos e pressupostos pedagógicos” (BORBA; WITTIZORECKI e BOSSLE, 2013, p.76).

No intuito de evidenciar esta especificidade, é necessário esclarecer os elementos que compõem a micropolítica em ambientes escolares, a fim de compreendê-la e descrevendo-a como também ressalta González González (1997). Os elementos que a fundamentam são primários e decisivos em uma escola, ao se comparar com as características da escola (tamanho, região, procedência dos estudantes) e a estrutura física desta (BALL, 1989). No cerne da micropolítica escolar podemos identificar: os conflitos, os diferentes interesses, a ideologia, o poder, a participação e o controle, contudo, estes conceitos foram apenas o ponto de partida dos estudos de Ball (1989).

Ball (1989) não define exatamente o conceito de micropolítica. O autor correlaciona três esferas ao tratar da micropolítica escolar. E são elas: “1) os interesses dos atores, 2) A manutenção do controle da organização 3) Os conflitos em torno da política” (p.35). Entendo a micropolítica escolar como todo o emaranhado de relações burocráticas ou não, formando à medida que se desenvolvem arranjos múltiplos em meio a uma diversidade de finalidades de indivíduos ou grupos que desenvolvem diferentes estratégias em um ambiente escolar. Para melhor entender a teoria da micropolítica escolar é necessário compreender quais são os elementos que a compõem e como eles podem se desenvolver. Por isso, a seguir, apresento os elementos que a constituem e seus desdobramentos.

2.4 ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A MICROPOLÍTICA ESCOLAR

Em diferentes escolas de diferentes contextos podemos ouvir dos gestores sobre a necessidade de se manter a harmonia do grupo de professores e funcionários. Em outras palavras, poderia afirmar que há uma necessidade de se manter o controle – um ambiente seguro dos inúmeros conflitos – controle que inicia desde a célula primária da escola, a classe, ou sala de aula (TARDIF e LESSARD, 2005; EIZIRIK e COMERLATO, 1995; JARES 1997; GIROUX, 1997).

O controle é um elemento apontado por Ball (1989) como constituinte da micropolítica escolar e é por este elemento que inicio o mapeamento dos elementos que a configuram, certo de que talvez não sejam os únicos e possam, os que eu

elegi para compor o texto, até serem futuramente descritos com maior profundidade. Este elemento se manifesta na organização escolar de uma forma particular dada a natureza em parte autônoma e em parte burocrática da escola, o que abre espaço para diferentes estratégias de controle que podem ser até contraditórias (BALL, 1989). O controle também pode se manifestar pelas estruturas hierárquicas e é apoiado pela estrutura curricular tradicional (GIROUX, 1997).

Ball (1989) destaca a dificuldade de encaixar a escola em algum modelo de organização e argumenta ser ela uma organização que confunde quem a analisa, bem como a seus membros. Dentre os três modelos apresentados de organização social, “[...] as organizações hierárquicas (essencialmente de produção, comerciais ou burocráticas), as organizações controladas por seus próprios membros (como por exemplo, os partidos políticos e os sindicatos) e as comunidades de profissionais” (p.26), a escola se desenvolve em um quarto modelo que apresenta características dos três modelos citados. Observa o autor que, diferentes escolas, ou em diferentes momentos, a escola pode ser operada de diferentes maneiras, podendo o controle passar das mãos da direção para um grupo de professores e vice-versa, constantemente se modificando (BALL, 1989).

Para Giroux (1997) que defende uma gestão democrática, o controle, bem como o poder, devem ser compartilhados. Este controle volúvel que se manifesta na organização escolar possibilita o surgimento de diferentes objetivos por parte de grupos e diferentes agentes no contexto escolar. Para Ball (1989), a estruturação da escola permite e produz a dissensão e as diferentes metas (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997). Sendo assim, emerge mais um elemento constituinte da micropolítica: a diversidade de objetivos (BALL, 1989; WOODS, 1995; BARDISA RUIZ, 1997). Apesar de existirem as metas da organização como um todo, transmitidas em nossos modelos de escola pela equipe pedagógica, Ball (1989) salienta a existência destas metas coletivas e aponta para existência das metas particulares que aflora por conta de uma relativa autonomia de certos grupos inseridos na organização escolar (BALL, 1989; GIROUX, 1997).

Uma dificuldade, apresentada por Ball (1989), frente a esta diversidade de metas é a de se chegar a uma formulação de metas comuns, o que constituiria o coleguismo genuíno apresentado por Giroux (1997). Além da instabilidade conferida pelo elemento anterior, o controle, Ball (1989) ressalta que as experiências e os saberes dos professores, as suas aprendizagens dentro daquela cultura e as

preferências políticas podem influenciar a efervescência de metas diversas, as quais esbarram em um conjunto de pressões externas que se manifestam por meio de exigências e expectativas externas. Sobre a diversidade de metas, encerro com o que Bell (1980) argumenta sobre a organização escolar e afirma ser anárquica, não no sentido de não haver nenhum tipo de organização, e sim, por seu caráter imprevisível.

A organização anárquica não é como o seu nome poderia implicar um conjunto sem forma ou imprevisível de indivíduos. É sim uma organização com estrutura própria determinada em parte por pressões externas e em parte é fruto de sua própria natureza. É anárquica no sentido de que a relação entre as metas, os membros e a tecnologia não funcionam claramente como aponta a teoria convencional das organizações. (BELL, 1980, p.187, [tradução minha]).

Tanto o controle, que remete a uma tomada de decisão, como as metas, que flutuam em um ambiente escolar, se alinham com um rol de valores e crenças dos indivíduos ou grupos. Ball (1989) utiliza o termo ideologia com dois sentidos, o primeiro vinculado às perspectivas dos docentes, suas ideias sobre a prática pedagógica, as crenças mais fundamentais como as de justiça social, direitos humanos e finalidades da educação, com este sentido o autor vincula a ideia de interesses ideológicos. Já a outra concepção de ideologia aparece para expressar o ideal dos atores escolares em relação à escola, principalmente da administração que de uma forma idealista busca resolver os problemas de uma escola (BALL, 1989).

Os dois sentidos dados ao termo ideologia fazem parte da micropolítica e podem repercutir nas relações e no desenvolvimento de estratégias de ação, pois como destaca Ball (1989), é preciso se dar conta que a ideologia está contida na elaboração de políticas e na efetivação delas. Giroux (1997) argumenta que os professores “[...] devem ser vistos em termos de interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino” (p.162). Para o autor, nem a escola, tão pouco os professores, podem ser entendidos como sujeitos politicamente e ideologicamente neutros.

É na tomada de decisão que se pode perceber a ideologia antes adormecida, ou invisibilizada pela frase “é assim que funciona aqui na escola”, por exemplo. Mesmo frente a estes argumentos, não se pode generalizar e afirmar que toda decisão envolve e está carregada de elevados ideais e crenças pessoais (BALL,

1989). O mesmo autor ainda destaca que as particularidades observadas de indivíduo para indivíduo calcam-se nas diferenças ideológicas e que são em momentos de crise que aparecem as múltiplas ideologias em um ambiente que outrora era unânime.

Ball (1989) argumenta sobre um aspecto contraditório a respeito da ideologia em um ambiente escolar. Por se caracterizar em um ambiente anárquico, no sentido já esclarecido, o professor dispõe de uma autonomia para empregar sua visão ideológica. Contudo, é a partir daí, da multiplicidade ideológica existente nos ambientes escolares, que surgem os conflitos (BALL, 1989; BARDISA RUIZ, 1997). Apesar de destacar como aspecto contraditório, não afirmo ser isto prejudicial, pelo contrário, este aspecto que frutifica em conflitos é potencializador de avanços, conforme reflexões acerca do que está posto nas escolas (JARES, 1997). Conflitos nem sempre tem origem ideológica, podendo ser de ordem trivial e corriqueira (BALL, 1989).

A materialidade da ideologia pode ser percebida nas tomadas de decisões, bem como na estruturação dos currículos e do Plano Político Pedagógico da escola em nossa realidade brasileira, nas relações entre professores, professores e alunos e de ambos com as regras que regem a organização escolar, contudo esta ampla presença não significa frequentes dissensões. Ball (1989) alerta sobre a dificuldade de não se alcançar, em uma análise superficial, considerando os arranjos das relações, a compreensão da ideologia que permeia as situações vivenciadas no cenário escolar.

A ideologia que serve de base para o sujeito promover, no contexto em que está inserido, os seus interesses, que bem podem ser individuais ou coletivos, não podem ser omitidos, pois como destaca Ball (1989) “os interesses estão em jogo” (p.34). Ball (1989) continua sua argumentação afirmando que estes interesses podem ser organizados em três tipos básicos, o primeiro tipo: os interesses pessoais arraigados em concepções particulares que formam sua identidade, no que aspira profissionalmente, em crenças pessoais, por exemplo. O segundo: os interesses ideológicos, concernentes a concepções filosóficas e conjuntos de valores. Terceiro: os interesses criados (ou ainda, interesses adquiridos), relativos às condições de trabalho dos professores: remuneração, carreira e promoção, as condições materiais dos trabalhadores. Por se tratar de interesses vinculados às condições de trabalho, Ball (1989) ressalta as disputas por espaços, tempo e materiais.

Os argumentos de Ball (1989) nos ajudam a entender o que está em disputa no contexto escolar. Pensando a partir dos diferentes interesses, os que não convergem em um mesmo sentido entram em disputa. Para além das disputas por condições de trabalho relacionadas aos espaços e materiais vislumbramos disputas ideológicas-pedagógicas em conselhos de classe, por exemplo. Em alguns contextos podemos perceber disputas por promover ou não determinado aluno. Neste momento, estão em jogo diferentes propostas pedagógicas alinhadas com diferentes concepções que disputam um certo protagonismo. Outro campo de disputas, dentro destes contextos de ensino e aprendizagem, são os espaços, tanto os curriculares quanto os espaços físicos.

Ball (1989) argumenta que as escolas, assim como outras organizações sociais, são campos de lutas com conflitos em curso e outros conflitos potenciais (JARES, 1997). As escolas estão atreladas às questões de poder e controle (GIROUX, 1997). Desta forma, se faz necessário compreender a natureza dos conflitos para entender a escola como uma organização social. Ball (1989) discute uma armadilha que alguns teóricos caem, passando a ver conflito em toda parte, pois o ambiente em algumas escolas favorece a mínima existência de conflitos ou até mesmo a inexistência. O conflito não é o único caminho, pois muito do que ocorre dos portões para dentro é rotineiro ou se estabelece por meio de negociações, arranjos, acordos, regras e concessões (BALL, 1989, WOODS, 1995). Um segundo perigo consiste em ignorar as influências da macropolítica (ZIBAS, FERRETI e TARTUCE, 2006; BARDISA RUIZ, 1997) através da implementação de planos de governo que podem mobilizar os agentes escolares em múltiplos sentidos.

Apesar de o termo poder permear minha argumentação, preciso esclarecer que não pretendo abordar de forma profunda as questões de poder que tratarei quando discutir este elemento. Entendendo, conforme afirma Ball (1989), que o conceito de poder tem sentido ativo (se manifesta, é presente na micropolítica escolar), penetrante (está em todas as relações escolares e atreladas a elas) e flexível (não está vinculada a uma posição que se assume no cenário escolar e pode variar a forma com que se manifesta de escola para escola). A partir desta concepção, Ball (1989) argumenta que a forma de manifestação de poder é particular quando se trata de ambientes escolares.

Outra possibilidade de compreender este conceito, é a que descreve Weber *apud* Guiraud e Corrêa (2009) ao esclarecer o conceito de poder como "(...) a

possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária, até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação” (p.6536).

Ainda Ball (1989), ao relacionar os componentes mais importantes da micropolítica escolar, cita o poder, contudo ao fazer uma detalhada argumentação item por item, não dedica a este conceito uma seção específica em sua obra, como faz com os elementos controle e diversidade de metas, por exemplo. O texto de González González (1997) corrobora com Ball (1989) e afirma mais, que o poder é o elemento chave da micropolítica escolar. Entendo assim, que o elemento poder permeia e se faz presente em todas as seções dedicadas por Ball (1989), para tratar dos elementos da micropolítica ,que, respectivamente são: o controle, a diversidade de metas, ideologia e conflitos.

No que diz respeito ao conflito, Jares (1997) destaca o aspecto positivo deste elemento. Ball (1989), ao falar do conflito como parte da natureza da escola, com o que concorda Jares (1997), destaca: “Não se deve supor, como parecem fazer os teóricos do sistema, que o conflito é sempre destrutivo” (p.36). Jares (1997), concluindo, concorda: “[...] temos sustentado ao longo destas páginas que o conflito não só faz parte da natureza organizativa da escola, como também é uma de suas dimensões mais relevantes” (p.70). Este último autor faz esta conclusão após uma múltipla análise dos conflitos em ambientes escolares com base nas diferentes linhas de pensamento das teorias: tecnocrática positivista, a hermenêutica interpretativa e a crítica.

A primeira visão, a tecnocrática positivista, vê no conflito algo a ser controlado, previsto e minimizado, o conflito é negativo nos diferentes níveis. Frente a isso, a direção tem o trabalho de analisar as causas e evitar que o conflito aconteça,. Sua ausência parece ser um indicador de qualidade e, a partir desta visão, acaba por ocorrer uma negação da existência do conflito, dos diferentes interesses e concepções da organização escolar (JARES, 1997).

A segunda, a hermenêutica interpretativa, segundo o autor, é uma concepção com ênfase na psicologia e admite a motivação humana e não atenta para os interesses do ponto de vista sociológico. Coloca as necessidades individuais acima dos interesses de grupo e ideológicos. Estimula os líderes a manterem um nível mínimo de conflito, pois estimula a criatividade dos membros do grupo e, como causa esta visão, entende que o conflito é um problema de percepção da situação.

Se na primeira visão, o enfoque é a busca pela harmonia, o enfoque desta segunda visão é a reconciliação e o estabelecimento de canais viáveis de comunicação (JARES, 1997).

A terceira, a perspectiva crítica, parte de uma compreensão de que além de pertencer à natureza escolar, os conflitos podem favorecer a gestão escolar, podem ser um instrumento de transformação das estruturas educativas. Será positivo a partir do momento que se utiliza o que o autor denominou, didática do conflito. Essa didática por meio do questionamento do funcionamento da estrutura escolar, dos conflitos e do que está em jogo possibilita pensar em mudanças positivas. Entretanto, não é apenas através do conflito que se pode obter estas mudanças. Para além do conflito, a manutenção de ambiente favorável promove a criatividade e a coletividade a partir da resolução da situação conflituosa (JARES, 1997).

Proponho, a partir disto, analisar alguns pontos do que Jares (1997) chamou de natureza conflitiva da escola. O primeiro destaque que faço desta abordagem do autor é que o conflito faz parte do cotidiano da escola e negá-lo pode ser ingenuidade ou interesse político, provocando um efeito semelhante ao de se negar a natureza política das escolas (GIROUX, 1997). A escola pode possuir conflitos próprios e outros que são oriundos da sociedade em geral, pois a escola não apenas reproduz o modo pelo qual a sociedade se desenvolve (GIROUX, 1997). Alguns conflitos presentes dentro da escola são gerados pelas esferas da macropolítica (SOUZA e ROZEMBERG, 2013). O conflito juntamente com o controle é parte fundamental da escola. Por fim, o autor argumenta que o conflito pode ter quatro origens: ideológica, relacionada com o poder, relacionada com a estrutura escolar, relacionada com as questões pessoais e relacionamentos interpessoais (JARES, 1997).

Presente no ambiente escolar formal e burocrático (GIROUX, 1997; TARDIF e LESSARD, 2005), a hierarquia, citada por diversas vezes no estudo de Botler (2010) – que teve por finalidade analisar a cultura e as relações de poder na gestão escolar – consiste em uma marcante expressão das relações de poder que se estabelecem na escola. Este mesmo estudo aponta para a ideia de uma pirâmide e uma escala de poder que possui em seu topo o diretor, um modelo centralizador. Esta ideia se materializa no discurso de professores e pais de alunos que, ao reconhecerem, autenticam a escala de poder. Sobre o poder na cadeia hierárquica presente na escola, Guiraud e Corrêa (2009) afirmam:

Ele está apoiado em normas regimentais e em ordens vindas dos órgãos administrativos do sistema de ensino, que se fundamentam nas leis, decretos e resoluções, consubstanciados sobremaneira no Regimento Escolar e nas práticas distantes do Projeto Político Pedagógico (GUIRAUD e CORRÊA, 2009, p.6537).

Eizirik e Comerlato (2004) argumentam, após observações em uma escola que:

O espaço escolar expressa uma hierarquia em sua organização. Temos salas específicas para pessoas determinadas. E a essa distribuição dos indivíduos e a criação de um espaço disciplinar, que impede a circulação difusa dos corpos e os faz penetrar em uma rede de relações (EIZIRIK e COMERLATO, 2004, p.55).

Botler (2010) também aponta para as políticas educacionais que legitimam e reforçam este tipo de modelo hierárquico centralizador, assim como o reconhecimento dos pais e professores, já apontado anteriormente.

Entretanto, a lógica sistêmica não considera efetivamente o processo paralelo de formulação de novos sistemas de valores necessários à incorporação das novas práticas. Nesse sentido, o modelo instituído pelas políticas educacionais, reforça e legitima relações hierárquicas e de dominação a elas associadas, bem como dissimula as contradições existentes entre as diferentes classes sociais. (BOTLER, 2010, p.189).

A Figura 1 esboça uma representação de um modelo de organização amparado e legitimados por regimentos, regras e normas. Esta é a forma de organização que considero como formal.

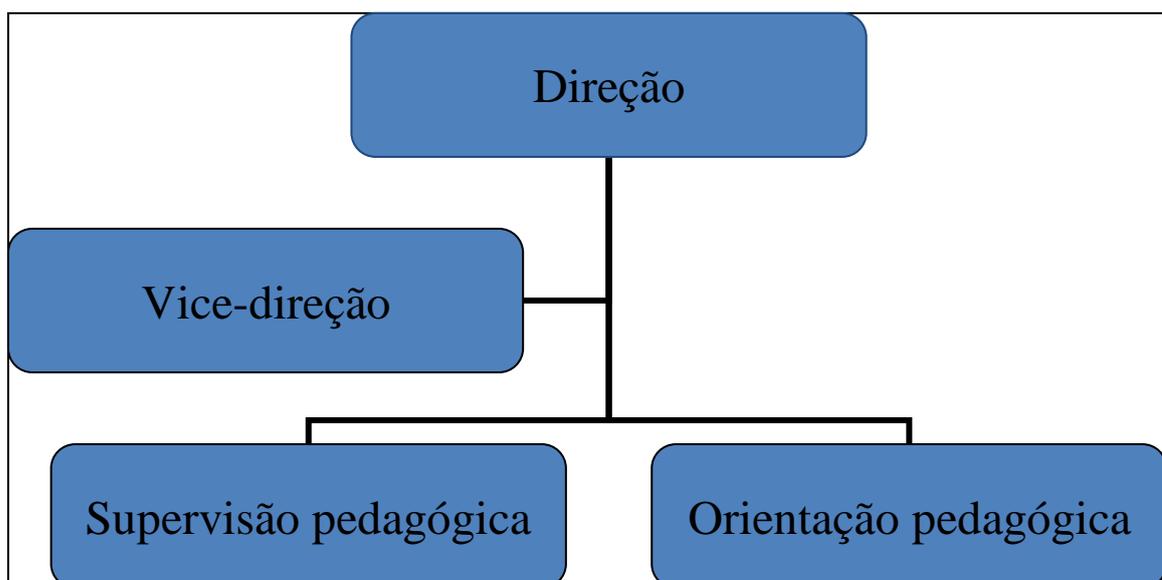


Figura 1 – Hierarquia presente em contextos escolares
Fonte: próprio do autor

A estruturação organizativa representada na Figura 1, apresenta cargos e funções bem definidas e uma organização clara e estática, podendo ser descrito como um modelo piramidal. Entretanto, a postura da gestão pode ser diferente ao adotar uma gestão participativa (Figura 2) que se desenvolva de forma horizontal (BOTLER, 2010). Ball (1989) cita o exemplo de reuniões para tomada de decisões que explicitam um modelo de gestão participativa, ou democrática (GIROUX, 1997). Às vezes, ainda, a democracia da escolha dos diretores, contexto em que a frase é extraída, é vista com descrédito: “um jogo de cartas marcadas”¹⁴ (BOTLER, 2010).



Figura 2 – Dinâmica da gestão participativa

Fonte: Próprio autor.

Apesar de servir como ilustração, não é tão simples como as figuras 1 e 2 ilustram, o sistema pode ser muito mais complexo e volúvel. É preciso salientar que em ambos os modelos o poder está presente, mas a sua manifestação, a forma que ele se distribui e seu movimento é diferente (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997). Em alguns contextos, o modelo de gerir a organização pode aparentar ser participativo e não ser, ou ainda, em um modelo guiado pela autoridade pode haver espaço para a participação (BALL, 1989). Este não é um sistema fechado isolado de intervenções externas, ou, ainda, novas configurações, novos arranjos, internos (BALL, 1989), por exemplo, a saída de uma supervisora influente.

Dois termos que refletem modos diferentes que as relações de poder se desenvolvem são coesão e coerção (BOTLER, 2010). A coesão refere-se a uma

¹⁴ Citação refere-se à fala extraída do discurso de um professor, apresentada no estudo de Botler (2010).

influência exercida com harmonia, associação íntima em acordo mútuo e a coerção é a implementação de uma proposta por meio de violência física ou simbólica.

Apesar de Eizirik e Comerlato (2004) estarem baseadas na teorização de Michael Foucault, que entende que a coação não existe em uma relação de poder, pois o poder é um modo de ação sobre sujeitos livres, onde não existe liberdade, não existe relação de poder (EIZIRIK e CORMELATO, 2004), podemos relacionar estes termos com os apresentados por González González (1997) “autoridade” e “liderança” e, ainda, com as técnicas descritas por Tardif (2002), a autoridade, a persuasão e a coerção. Ao me deparar e refletir sobre estes conceitos, na literatura, entendo que há uma semelhança entre eles, pois parecem tratar das mesmas manifestações, porém, enquanto Tardif (2002) argumenta sobre a relação professor-aluno, Eizirik e Comerlato (2004) e González González (1997) argumentam sobre a relação dos membros da comunidade escolar em geral.

Outros autores contribuem para a compreensão, Botler (2010) afirma que a coesão é uma via de negociação que torna a escola um contexto participativo e uma via de solucionar conflitos de forma eficaz, levando em consideração a comunidade e respeitando sua cultura. Pois é na convivência dos sujeitos que se estabelece as relações de poder (BOTLER, 2010). Imbernón (2000) sugere que para uma formação contínua, o trabalho de um assessor de formação, que promova debates e discussões que auxiliem o professor a lidar com aspectos como negociações e o favorecimento na tomada das decisões, temas que envolvem as questões de poder e são discutidas pela teoria da micropolítica escolar.

O poder está relacionado intimamente com o saber, não são apenas os cargos e as funções exercidas em uma escola que são hierarquizados, mas também os saberes e as capacidades (EIZIRIK e COMERLATO, 2004). Existe um “senso comum” sobre a relevância dos saberes que leva a configuração, mesmo que imaginária, de um escalonamento dos saberes e o seu grau de importância.

A Educação Física, que trabalha entre outros conteúdos com jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, por vezes é entendida como uma disciplina sem conteúdo formal, entretanto é agrupada enquanto área de conhecimento nos Referenciais Curriculares Estaduais, RIO GRANDE DO SUL (2009), no bloco denominado Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que compreende, também, Língua Portuguesa, Literatura e Artes. Considerando a hierarquia imaginária, este bloco possui a disciplina de Língua Portuguesa como cabeça de chave, seguida da

Literatura, ambas, disciplinas que têm um corpo teórico consagrado e consensual na comunidade escolar e que exigem um intenso empenho para sua compreensão e aprendizagem.

Os alunos, pais e demais professores podem concluir, por inferência, que a disciplina de Educação Física não requer estudos e está juntamente organizada com a disciplina de Artes. As duas disciplinas estão na mesma condição quanto ao conteúdo teórico e seus conteúdos envolvem o saber sobre o saber fazer – dimensão conceitual – e o saber fazer – dimensão procedimental. Essa hierarquização simbólica de saberes pode interferir na progressão de um aluno, nos investimentos em qualificação dos professores, em materiais e em projetos com ênfase nas disciplinas consideradas menos importantes, por exemplo.

Sabendo que a micropolítica escolar é dinâmica e não estática, são as relações de poder que lhe conferem este movimento (GUIRAUD e CORRÊA, 2009), pois apesar de existirem mecanismos de centralização do poder, este não é estático detido por uns e utilizado por outros, e sim, circula podendo ser operado por qualquer sujeito do contexto escolar (EIZIRIK e COMERLATO, 2004). Toda a amplitude de relações existentes, às vezes, são invisíveis e inconscientes (BOURDIEU *apud* GUIRAUD e CORRÊA, 2009), algumas vezes nítidas (GUIRAUD e CORRÊA, 2009) a partir da imersão neste cenário e outras nem desta forma, dada a sua complexidade e por serem carregadas de intencionalidade.

Em algumas salas de professores de escolas que frequentei, conviviam professores do Ensino Fundamental de séries iniciais, unidocentes, de séries finais e de Ensino Médio, por disciplina, no intervalo do turno de trabalho. Era possível visualizar uma estratificação e organização dos sujeitos na sala em: Professores de 1º ao 6º ano, alguns professores de área se agrupavam com professores da mesma área, professores das séries iniciais e professores que transitavam entre os grupos e outros professores que não faziam o intervalo na sala dos professores por diversas razões.

Em outra escola, era após a entrada dos alunos para suas salas de aula que a gestão pedagógica e a administrativa faziam o seu intervalo, caracterizando uma segunda estratificação (supervisão, orientação pedagógica e direção) influenciada pela forma na qual a escola se organizava. Estes estratos relacionam-se entre si e com a ampla comunidade na qual a escola se insere, também estas relações com a comunidade são carregadas de intenções. Através destes exemplos, entendo que os

arranjos que se formam podem sofrer influências tanto das estruturas burocráticas (BALL, 1989; TARDIF e LESSARD, 2005) como de elementos que não estão atrelados à estrutura burocrática, como os objetivos em comum (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997; BARDISA RUIZ, 1997; BALL, 1989).

Os autores Tardif e Lessard (2005), ao discutirem o trabalho docente, escrevem, não denominando a micropolítica escolar, como faz Ball (1989), este sistema complexo de interações, mas evidenciam a micropolítica escolar: “[...] portanto, é na ação e na interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões (conflitos e tensões não excluem colaborações e consensos), que estruturam o trabalho na escola” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.48). Este trecho justifica a escolha por apresentar o primeiro capítulo tratando do trabalho docente, pois é em meio a estes elementos destacados pelos autores - conflitos e tensões - que o professor precisa desenvolver seu trabalho.

Contudo, esta relação, trabalho docente, estrutura escolar e micropolítica é de interação e dialética, como é possível perceber através dos trabalhos de Ball (1989), Velázquez Buendía (1997), Obando Castillo (1997) e González González (1997). O trabalho docente promove e está sujeito a influências da estruturação organizacional da escola, bem como do desenvolvimento das negociações, dos conflitos e dos diferentes arranjos.

Ball (1989), González González (1997) e Bardisa Ruiz (1997) concordam sobre a formação do que chamamos de arranjos, ou pode-se encontrar na literatura como coalizões. Utilizarei o termo arranjo, pois não implica necessariamente em conflito, enquanto se pensarmos em coalizões, pode transmitir a ideia da eminência de conflito. São agrupamentos não formais entre os atores nos cenários escolares unidos desde afinidade, interesses temporários, ou ideologia.

Podemos identificar como sujeitos da micropolítica os indivíduos que compõem o contexto escolar. Esta afirmação, no entanto, não dá conta de expressar a complexidade deste ambiente, por que contexto micropolítico não se configura apenas desta forma. Grupos unidos e mobilizados por diversos interesses, atravessados por ideologias podem operar como um bloco e ser entendido como um sujeito (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997; BALL, 1989).

Destaco, também, outro tipo de atitude que a literatura discute em que o sujeito, diante do contexto micropolítico, se isola das relações interpessoais, desenvolvendo apenas relações superficiais e operacionais com os demais

professores por diversos fatores, como os apresentados por Faria et al. (2010). Conforme o argumentado, não há participação do docente em nenhum grupo específico, podendo ele também transitar por entre os diferentes grupos. Em outro polo, se encontram os que se reúnem por interesses comuns; os indivíduos se organizam em diferentes coalizões, estas alianças fortalecem os interesses comuns e favorecem o grupo na busca dos seus objetivos (BALL, 1989).

Ball (1989) descreve tipos de posicionamento frente à micropolítica escolar ao tratar dos conflitos. Argumenta ainda que os professores, supervisores, orientadores, diretores e funcionários podem dispor de diferentes formas de agir. Os funcionais, que se preocupam com sua carreira e ideologia; os ativistas que são politicamente implicados, promovem e buscam influenciar a partir de seus interesses possuindo uma gama de relações; os atentos são observadores interessados nas situações formais da organização que buscam atuar em questões mais delicadas e os apáticos, que por uma variada gama de razões decidem se ausentar da participação da micropolítica. Penso ser esta uma lista inacabada, contudo pode servir de ponto de partida para o que estaremos discutindo a partir desta pesquisa.

Novamente, apresento o elemento poder, considerado pelos pesquisadores o elemento que alinha diferentes sujeitos em coalizões e é responsável pela formação dos diferentes arranjos (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997; BALL, 1989).

Os grupos de interesses nas organizações escolares desenvolvem estratégias muito diferentes para atingir seus objetivos... A formação de coalizões, no entanto, não é a única estratégia que desenvolvem os grupos de interesses que existem na escola. A incompatibilidade, em termos de ideologia e propostas de ação, levará a dinâmica da micropolítica transcorra através de negociações pontuais ou através do enfrentamento e dinâmicas conflitivas. (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997, p.51)

Com objetivos traçados, estes grupos fazem uso de estratégias que por sua vez promovem interações com os demais grupos e sujeitos. Como recurso, os indivíduos fazem uso de sua autoridade que é formal e de sua influência que é informal, expondo assim o elemento chave já citado: poder, em suas dimensões básicas (HOYLE, 1997).

A autoridade representa o aspecto estrutural, estático e formal do poder na organização, é o poder baseado na prerrogativa de tomar decisões que afetam os outros, sua fonte é exclusivamente estrutural (se tem autoridade por se ocupar um posto na hierarquia organizativa) e é unidirecional: de cima para baixo. Por outro lado, a influência representa o aspecto informal, tácito e dinâmico de poder na organização através dos meios informais, pode ser provenientes

de diversas fontes e pode fluir em todas as direções: se influencia de baixo para cima, de cima para baixo ou na horizontal (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997, p.52).

Os grupos de interesses estão inseridos a uma política escolar, a uma forma de gerenciamento da escola, que pode variar e guiar o desenvolvimento e a organização, ou não, destas relações. Quanto à forma de gerenciamento das escolas Ball (1989) argumenta que:

Às vezes as escolas são dirigidas como se nelas todos participassem e fossem democráticas: há reuniões de pessoal, debates e dias de discussão que se convidam os professores para se tomar decisões sobre políticas futuras (ainda que a realização de tais reuniões não é de modo algum indicador claro que haja participação democrática; [...] Em outros momentos são burocráticas e oligárquicas, e as decisões se tomam – com pouca ou nenhuma participação ou consulta aos professores – o diretor e/ou a equipe administrativa. (BALL, 1989, p.26).

Ball (1989) cita, ainda, outros agentes que participam da micropolítica escolar: os alunos, secretários, porteiros, auxiliares e outros. Estudos de Corrêa e Moro (2004) inserem o aluno como interferente na micropolítica escolar e Velázquez Buendía (1997) que discute a efetiva participação do alunado nas relações micropolítica e argumenta que apesar do marco legal estar instituído para a participação, no contexto estudado, a participação efetiva e decisiva, inexistente.

Em meus primeiros passos em território escolar, percebi a participação dos estudantes defendendo seus interesses com argumentações diante da direção e da supervisão escolar como também através de atitudes, em meu primeiro estudo que buscou compreender a micropolítica e o trabalho docente em duas escolas estaduais da cidade de Porto Alegre – Rio Grande do Sul¹⁵. Durante uma das observações, os alunos relataram como arquitetaram o embate com uma professora de Filosofia que culminou em seu pedido para sair da escola. Com isso quero argumentar que os alunos também participam de uma forma ou de outra da micropolítica escolar, não tendo meros espectadores.

Oliveira (2011) descreve a partir de seu estudo, os meios pelos quais os estudantes aumentaram sua influência neste cenário Os meios relacionados pelo autor foram o Grêmios Estudantil e a Rádio Escolar. É necessário considerar que no caso das escolas estudadas por Oliveira (2011), havia espaços formais para tal

¹⁵Estudo disponível na íntegra em:
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79480/000901744.pdf?sequence=1>

participação. Também, como forma de interferência, este estudo relata a decisão tomada por um grupo de alunos de não fazer a aula de Educação Física e a punição recebida, a turma toda ter que retornar para a sala de aula. Como aponta o autor, neste momento a disputa de poder entre estudantes e docente ficou clara.

Velázquez Buendía (1997) possui formação inicial em Educação Física e se dedicou a discutir a participação do alunado nos Institutos de Educação de Madrid na Espanha. Investigou esta participação utilizando como marco legal duas Leis do sistema educativo que visam garantir a maior participação dos estudantes e como em alguns centros educativos se desenvolve a organização do coletivo de alunos. O autor argumenta que a participação do alunado contribui para o desenvolvimento da cidadania, uma atitude crítica, responsável e participativa, aspectos relevantes em uma sociedade democrática, sendo isto que visa dar condições as leis estudadas¹⁶. No mesmo sentido, Giroux (1997) discute a compreensão que os agentes educacionais precisam ter: de que os estudantes são intelectuais transformadores, para se desenvolver, desta forma, exige-se uma prática emancipatória. Neste sentido, a compreensão dos estudantes acerca de uma micropolítica pode favorecer a sua participação.

Parece-me relevante apresentar o que Velázquez Buendía (1997) argumenta sobre a efetivação das leis nos contextos escolares analisados, em que houve movimentos de colocar em prática as leis em um sentido formal e utilizar estes dispositivos para a formação dos alunos. Entretanto, em geral, foi percebida pouca influência. Por isso, conclui a seção argumentando que, em raras exceções, a participação dos alunos é mais ritualística, simbólica e legitimadora do que formativa, criadora de valores e emancipatória. A relevância de meu argumento, a partir do trabalho de Velázquez Buendía (1997) reside no momento vivido pelas escolas estaduais de Ensino Médio com a implantação do Ensino Politécnico, que assim como outras leis e projetos, visam promover mudanças no contexto escolar.

O autor destaca o pouco interesse e escassas expectativas dos alunos em participar da gestão escolar, nos cenários analisados, pois o aluno se enxerga em um sistema complexo de difícil atuação (VELÁZQUEZ BUENDÍA, 1997). Existe no sistema de ensino brasileiro o conselho escolar, o grêmio estudantil, os líderes de classe que representam a turma frente ao conselho de professores. São estes

¹⁶ L.O.D.E. e L.O.G.S.E, respectivamente: Lei orgânica que regula o Direito a Educação de 1985 e Lei orgânica de Organização Geral do Sistema Educativo de 1990.

espaços formais de participação do alunado, entretanto, a existência destes espaços, não implicam necessariamente no funcionamento democrático da escola (BALL, 1989).

Concluindo seus escritos, Velázquez Buendía (1997) destaca a necessidade de mudanças profundas na cultura escolar que viabilizem transformações nos docentes e gestores para que então se transmita aos alunos uma autêntica cultura de participação. O marco legal é decisivo, porém não suficiente para garantir a participação deste coletivo no cenário micropolítico da escola.

Não tratando exatamente dos agentes que operam na micropolítica escolar, mas sim do como operam, Ball (1989) destaca quatro tipos de atuação de diretores. A partir de seus estudos, figuraram o estilo interpessoal, o administrativo e o político dividido em estilo antagônico e estilo autoritário. Enquanto o enfoque do estilo interpessoal é na influência por meio das relações pessoais, o estilo administrativo recorre a comitês, reuniões e aspectos mais formais. O estilo político, que se divide no estilo antagônico, parte para o enfrentamento a fim de manter o controle, e o estilo autoritário procura sufocar e evitar o enfrentamento (BALL, 1989). Não sustento a partir do que apresentei através de Ball (1989) que existem apenas estes tipos e nem que sejam fixos. Ao contrário, os professores e administradores podem mudar suas estratégias frente às diferentes situações e condições.

Como argumenta Ball (1989), os estilos podem variar de acordo com o tempo, havendo assim uma transição do gestor em seu estilo, assim que se colocar frente à micropolítica escolar. Ball (1989) faz a seguinte consideração, que nos conduz a pensar sobre as possibilidades de atitudes que podem ser tomadas:

Deve admitir-se a possibilidade de que alguns diretores não possam ou não desejem adotar uma versão do rol de estilos da tipologia que foi esboçada. Também deve-se reconhecer que muitos diretores apresentam uma mistura de estilos. A partir do problema, da situação ou clima político, um diretor pode optar por uma atuação particular e esperar uma resposta concomitantes de seus aliados. Contudo a mudança exige habilidade e versatilidade social. (BALL, 1989, p.122-123, tradução própria)

Pensando nos efeitos da atuação e posicionamento político e micropolítico dos docentes, independente do(s) lugar(es) que ocupem, estejam eles ocupando espaços na gestão escolar ou na sala de aula, recorro aos escritos de Freire (1996) para afirmar que, inevitavelmente, todos ocupam posições políticas no contexto escolar.

Em seu livro “A importância do ato de ler”, Freire (1987) argumenta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o professor sujeito que compõe o mundo escolar lido e compreendido pelo aluno acaba por transmitir, por meio de suas posições saberes/experiências que ficarão marcados nas mentes e nos corpos do alunado e do professorado. Bem como, o professor lê e interpreta o cenário micropolítico sem conhecer a teorização acerca da micropolítica da organização escolar de Ball (1989).

Em “A pedagogia da autonomia”, Freire (1996) nos conduz a pensar na politicidade da educação enraizada na incompletude e educabilidade do ser, não podendo em momento algum ser considerada neutra, pois atende a interesses, podendo o educador manter-se fiel à ética ou não. Com isso, compreendo que frente à micropolítica que se manifesta no contexto em que operam os professores e os gestores não é possível estar na condição de manter-se neutro e não ensinar através de seu posicionamento.

As relações estão inseridas e formam a micropolítica escolar, elas se estabelecem entre os sujeitos e os grupos, a estas relações podemos denominar, conforme temos discutido até aqui, de relações de poder, isto também considerando o elemento chave que integra as relações que são estabelecidas em uma escola e a micropolítica escolar que é o poder (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997). A escola, por sua vez, como instituição de ensino demonstra claramente a sua relação com os indivíduos que a frequentam; sendo uma instituição, estabelece, cria meios de controle, detém mecanismos de regular o funcionamento, ministra ensinamentos, forma mentes, determina regras (EIZIRIK e COMERLATO, 2004).

Quanto às relações de poder que se estabelecem na escola, a partir das afirmações referidas, posso argumentar que se desenvolvem em dois vetores de vias duplas. Um destes vetores se estabelece entre todos os agentes do contexto escolar e o outro que se firma entre a escola e a sociedade, na qual está inserida, são de vias duplas, pois permitem uma relação dialética.

Guiraud e Corrêa (2009) mencionam que a partir de estudos de Weber, Bourdieu e Prata, o elemento poder possui aspectos visíveis, quando a dominação de um sujeito sobre outro se torna nítida, por exemplo. Possui aspectos invisíveis a olho nu, sob a forma de poder simbólico, às vezes, no inconsciente e subliminar. Os autores apresentam o poder como uma cadeia que não está em um lugar definido,

mas circula com os sujeitos. “Ele está e se dá nas relações de diferentes modos” (GUIRAUD e CORRÊA, 2009, p. 6537).

Sobre as influências da micropolítica escolar, Ball (1989) nos apresenta questionamentos sobre até que ponto esta dinâmica interna está atrelada, dependente, condicionada, ou determinada, por forças externas. E sobre qual é o nível de independência dos agentes e da organização em relação às esferas superiores da organização escolar e sociedade. Aponta-nos novamente o autor para o que concorda Bardisa Ruiz (1997), o conceito sociológico de autonomia relativa, uma forma de descrever a escola em relação às outras esferas organizacionais do sistema educacional e da sociedade. Deve-se a esta característica, também, a desconstrução que Bardisa Ruiz (1997) propõe frente aos modelos de análise da organização escolar, a partir de modelos de organização industrial e comercial, ou empresarial.

Ball (1989), ao iniciar a análise do contexto político da escola, dentro e fora, ancora-se em duas premissas: as escolas não podem ser compreendidas isoladamente em relação a seus contextos e não se pode simplesmente considerar as escolas adaptativas aos seus contextos. Estas duas premissas estão de acordo com o autor mais adiante, ao afirmar que existe uma relação dialética. Concernente a isto, Ball (1989) destaca que devemos considerar de dois modos as intervenções externas e seus efeitos internos, para tanto, o próprio autor argumenta a respeito:

Primeiro, como fatores que entram e chegam a fazer parte da micropolítica existente na instituição (estas limitações e intervenções ficam submetidas a luta micropolítica; seus efeitos são indiretos e recebem a mediação das relações micropolíticas existentes) segundo, como fatores que mudam a estrutura e a natureza das relações micropolíticas na instituição; seus efeitos são diretos; por exemplo, mudam o equilíbrio de poder entre o diretor e o pessoal. (BALL, 1989, p.256, tradução minha)

Por mais que não possamos precisar os efeitos exatos de ações externas, precisamos reconhecer sua existência e lidar com eles sabendo que, como refere o autor, podem tanto potencializar o funcionamento da escola como também impor limitações (BALL, 1989). O mesmo relaciona acerca dos efeitos da dinâmica interna, na própria micropolítica, o que pode requerer dos agentes educacionais uma disposição para mudanças frente ao que já discutimos: os conflitos, os tensionamentos, os acordos e as disputas.

Meu entendimento em relação à escola e seu funcionamento segue a mesma linha que argumenta Ball (1989) e Giroux (1997), que entendem a escola como local que não se constitui mero reprodutor da ordem vigente e nem influenciador em larga escala da sociedade, pois neste ambiente são produzidas resistências e adaptações. Contudo, na escola também se propaga a cultura para a sociedade, pois o ensino pode ser entendido como forma de intervir no mundo (FREIRE, 1996; GIROUX, 1997). Desta forma, destaco a relevância de se entender o modo pelo qual se desenvolve a micropolítica nestes contextos educativos.

Os professores de Educação Física, por sua vez, estão inseridos no contexto escolar podendo se organizar em grupo, através de alianças, ou atuar individualmente para alcançar os próprios objetivos ou os do grupo. Com esse intuito, são traçadas estratégias que configuram assim a micropolítica escolar. Estas estratégias se desenvolvem mediante as relações, que por estarem carregadas de intencionalidades, caracterizam-se em relações de poder entre os diversos agentes do contexto escolar, entre eles o professor de Educação Física o seu trabalho docente, que compreende desde ministrar aulas, até participar de reuniões de professores, com pais ou equipe pedagógica.

Sobre a micropolítica escolar e os elementos que constituem, afirmo ser este apenas um ponto de partida para o melhor entendimento deste fenômeno e sua influência no trabalho docente. A micropolítica se estabelece no cenário organizativo da escola, podendo ser interpretado por outros olhares sobre as estruturas organizativas. Apesar de autores como Woods (1995), Giroux (1997), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005), Imbernón (2000) não citarem em seus trabalhos o termo micropolítica, estes autores apresentam os elementos constitutivos e organizados sob o olhar da teoria da micropolítica escolar apresentada por Ball (1989), corroborando para a utilização de uma análise destes contextos, a partir desta perspectiva micropolítica.

O contexto micropolítico é complexo, particular e instável, estas características refletem os elementos que os teóricos da micropolítica da organização escolar elencaram como elementos constitutivos desta: as diferentes metas, o controle, o poder, os conflitos. Parece existir uma influência da micropolítica sobre o trabalho docente que se estabelece por meio da interação humana, contudo não se pode afirmar muito sobre isto, pois os sujeitos que trabalham em ambientes educativos usufruem de uma autonomia relativa e precisam

constantemente interpretar o cenário que pode ser estável, sujeitos a mudança, ou instável.

Iniciei esta discussão tratando do trabalho, que entendo ser uma atividade pela qual os seres humanos modificam o meio. Nesta relação, as pessoas são modificadas, o que torna possível a descrição da relação trabalhador e trabalho como dialética. Os professores, trabalhadores da área da Educação, desenvolvem sua atividade laboral transformando e sendo transformados por esta atividade com seres humanos e para seres humanos. Não é apenas na relação professor e estudante que o trabalho docente se efetiva, pois existem outras atividades exigidas, como reuniões e conselhos de classe, importantes para a viabilização do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, entendo que integra o seu trabalho a demanda para lidar com organização micropolítica da escola, que pode não condizer com a maneira na qual a escola se organiza formalmente, rompendo com hierarquias e tênue delimitação entre cargos e funções. A partir disto, apresento a seguir as decisões metodológicas que entendo serem, no momento, as mais adequadas e exequíveis, considerando os objetivos do estudo, os participantes do estudos e o tempo para realização desta pesquisa.

3 DECISÕES METODOLÓGICAS

Minha escolha por um estudo de corte qualitativo etnográfico se deu, em parte, pelo contato com os escritos de Molina Neto (1997) que inserem, entre outros elementos, a micropolítica escolar, na cultura docente que, por sua vez, integra o trabalho do professor de Educação Física. E, por outro lado, por entender tanto a cultura docente, quanto a micropolítica escolar, particulares aos diferentes grupos e, também, por entender que um estudo de caso etnográfico consiste em uma rica possibilidade de compreensão das particularidades do fenômeno micropolítica escolar (MOLINA, 2010).

Estas razões se firmaram ao encontrar em Ball (1989) a utilização de estudos qualitativos em escolas para formulação de conceitos e me deparar com a afirmação de Bardisa Ruiz (1997) de que estudos qualitativos etnográficos têm permitido uma aproximação do tema através da compreensão do cotidiano escolar. As escolhas feitas tanto no referencial teórico, bem como a utilização dos termos decisões metodológicas, refletem a minha compreensão dos temas apresentados e implicam na utilização de certos instrumentos e a não utilização de outros. Para tanto construí os seguintes objetivos que guiam minha pesquisa.

3.1 OBJETIVO GERAL

Pretendo com este estudo compreender como a micropolítica escolar modifica o trabalho dos professores de Educação Física da escola estudada e compreender as estratégias que estes professores desenvolvem em seu cotidiano frente à organização micropolítica da escola para construir o seu trabalho.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Entender como se desenvolvem as relações presentes entre as diferentes pessoas que agem no contexto escolar estudado;
- Entender a influência da micropolítica escolar no trabalho dos professores de Educação Física;
- Compreender como o professor de Educação Física lida e opera frente às disputas que se desenvolvem no contexto estudado.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Dada à natureza das questões de pesquisa e dos objetivos deste estudo, desenvolvo uma investigação qualitativa, pois este tipo de investigação contempla um rol de técnicas que utilizo para descrever e interpretar as representações e significados que grupos sociais conferem a sua experiência (MOLINA NETO, 1999). Conforme argumentam Bogdan e Biklen (1994), a abordagem metodológica qualitativa toma o ambiente natural como fonte direta de dados e constitui o pesquisador, no instrumento principal desse processo. Entendo ainda que “[...] a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”, conforme Bogdan e Biklen (1994).

Para além da descrição, ao desenvolver um estudo de caso etnográfico busco identificar, descrever e interpretar as características, representações, significados, processos e valores envoltos no tema investigado – micropolítica escolar – buscando compreender a cultura dos indivíduos que frequentam o espaço escolar pesquisado.

Bogdan e Biklen (1994) sustentam que os pesquisadores que desenvolvem pesquisas qualitativas, que “[...] frequentam os locais de estudo por se preocuparem com o contexto” (p.48), o que corrobora com a opção metodológica feita pela etnografia. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu “ambiente habitual de ocorrência” (p.48) de dentro (GEERTZ, 1989; WOODS, 1995). Sustento a escolha pela etnografia apoiado no argumento de Geertz (1989), sobre a necessidade de se imergir no universo do outro, vivido pelos indivíduos para conseguir de forma substancial descrever as experiências vividas por eles, entendendo a cultura tal como uma teia de significados.

A opção pelo estudo de caso etnográfico, coopera ainda para a compreensão do olhar do outro, a interpretação que sujeitos desenvolvem (WOODS, 1995), o que não implica em uma generalização dos achados e nem na adoção de um discurso que expresse como devem agir os indivíduos nestes contextos, o que concorda com os argumentos de Negrine (2010) ao se referir à pesquisa qualitativa.

A etnografia constitui-se em um estudo eminentemente da cultura, procura compreendê-la de dentro, buscando uma aproximação dos significados que os seus membros lhe conferem (WOODS, 1995). A compreensão destes significados me possibilitou cumprir a proposta de pesquisar com professores. Segundo Woods

(1995), ela proporciona condições de minimizar com o distanciamento entre os pesquisadores e os professores, o que contribui para o estudo da teoria micropolítica escolar.

A micropolítica escolar, termo que pode causar estranhamento ao ser proferido, constitui um tema delicado de se tratar, por ser confundida ou associada à política partidária. Através da etnografia busquei obter uma visão de dentro, dispus de um posicionamento interessado, do pesquisador pelos sujeitos e pela cultura compartilhada¹⁷ por estes na escola. Possibilitou ainda captar as mudanças ocorridas durante a realização da pesquisa, pois como argumenta Woods (1995) sobre a etnografia.

Interessando-se pelo que as pessoas fazem, como se comportam, como se relacionam. Propõe-se a descobrir suas crenças, valores, perspectivas, motivações e o modo pelo qual se desenvolve ou muda com o tempo ou de uma situação para outra (WOODS, 1995 p.18 [tradução minha]).

Com base no que apresenta Woods (1995) e o que descrevi da temática que estudo, entendo que a etnografia deu conta de atender o objetivo geral e os específicos desta pesquisa. Por meio dela, procurei entender e compreender como se desenvolvem as relações entre as diferentes pessoas que agem no ambiente escolar, a influência da micropolítica escolar no trabalho dos professores de Educação Física e como o professor de Educação Física lida e opera frente à micropolítica escolar.

Frente ao objetivo geral que consiste em compreender a influência da micropolítica escolar no trabalho do professor de Educação Física, acredito ter sido necessário mergulhar no universo destes sujeitos para entender como interpretam a micropolítica que vivenciam em seu cotidiano, a partir do estranhamento do que é familiar e uma familiarização do que me é estranho (GEERTZ, 1989).

Para André (1995), os instrumentos que utilizam os sujeitos que trabalham em ambientes escolares se assemelham aos utilizados por uma etnografia, sendo estes que utilizo no presente estudo: o registro no diário de campo; a análise de documentos e a observação participante. As informações fornecidas por estes instrumentos me permitiram fazer a triangulação dos dados favorecendo o processo interpretativo. Além disso, para Molina Neto (1996), a etnografia educativa alimenta-

¹⁷ A ideia de cultura compartilhada pelos sujeitos em contextos educativos foi extraída da leitura de Molina Neto (1998).

se de fontes teóricas da sociologia, psicologia e antropologia e apresenta grande eficácia no estudo de contextos particulares, pois através de observações, das entrevistas, da análise de documentos e guiados por um processo reflexivo, expõe como ocorrem os processos educativos.

3.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Este estudo realizou-se em uma escola da Rede Estadual localizada na cidade de Camaquã/RS, à qual denominei Escola Orquídea, a fim de preservar-lhe a identidade. A escola escolhida possui um corpo docente de aproximadamente 87¹⁸ (oitenta e sete) professores, 16 funcionários e 1375 estudantes, nos três turnos em que funcionam o Ensino Fundamental e Médio, Técnico em Contabilidade e Magistério. Do número total de professores da escola, 4 (quatro) lecionavam a disciplina de Educação Física inicialmente, com o ingresso dos professores chamados no concurso público do magistério de 2013 a escola contou no fim do ano com 8 (oito) professores de Educação Física.

Durante as observações das rotinas neste contexto outros professores, supervisoras, diretora, orientadora compuseram o estudo. Uma escola com este número de professores constitui-se em um ambiente fértil em relações, conflitos, negociações e acordos, o que é central no presente estudo em que busco entender a influência das relações micropolíticas e seus desdobramentos no trabalho do professor.

O início das atividades dessa escola se deu no ano de 1962, o que me leva a entendê-la como uma escola tradicional, por atender diferentes gerações no município de Camaquã/RS. O que me permitiu pensar que, ao longo destes 52 anos, a escola viveu diferentes momentos micropolíticos com professores que vivem a realidade da escola há mais de 15 anos e professores recém-chegados do último concurso do magistério estadual do ano de 2013 nomeados e empossados em setembro e novembro de 2014. A escola com esta característica potencializou a discussão sobre a micropolítica, pois sujeitos com pouco tempo e com muito tempo de trabalho naquela realidade se relacionavam.

¹⁸ Este dado foi registrado no diário de campo de 30 de setembro de 2014, refere-se apenas aos professores registrados e lotados no quadro de professores da Escola Orquídea, contudo a escola conta com 14 (quatorze) professores que possuem suas matrículas vinculadas a outras escolas.

Esta escola se destaca no município por suas dimensões espaciais com terreno de 2.000m² com prédios e espaços utilizados que chegam a 80% do terreno, pelos cursos que oferece e dimensões de seu corpo docente e discente. O que acaba por atrair alunos e professores de diversas procedências de diferentes regiões do interior e de distintos bairros da cidade.

Foi decisivo na escolha desta escola o vínculo construído com a direção e a equipe pedagógica, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio. Esta escolha se justifica pela possibilidade de inserção no contexto escolar e acesso aos documentos e as informações em diálogos, que o vínculo favoreceu. A acessibilidade ao local e aos colaboradores, o que é fundamental para o trabalho de campo e a obtenção de informações, também foi levado em consideração. Por se tratar de uma escola situada na cidade onde resido e a poucos minutos de minha residência, permitiu um maior tempo de permanência e frequência neste contexto estudado.

Minha decisão por estudar apenas uma escola se dá, em primeiro lugar, pela possibilidade de poder desenvolver um aprofundamento no contexto (GEERTZ, 1989) evitando comparações, porque me interessei em entender o “como” se desenvolve os fenômenos da micropolítica escolar e o trabalho docente particular da escola escolhida em Camaquã/RS da qual não possuo informações sistematizadas (MOLINA, 2010). Também para entender o olhar os colaboradores e as estratégias que estes professores desenvolvem frente à micropolítica escolar, considerando este argumento como protagonismo, destes indivíduos, apoio o mesmo em Molina (2010).

Os nomes dos colaboradores e da escola foram mantidos em sigilo, de modo a preservar as identidades destes. Nesse sentido, utilizo um nome fictício para as professoras, professores, funcionários, pais, estudantes e para escola participante, Escola Orquídea, bem como para as demais escolas citadas nos diálogos e entrevistas com os colaboradores. Os colaboradores, como apresento a seguir (Quadro 1), são professores, formados em Educação Física que atuam na área e exercem a docência no momento, uma supervisora com formação inicial em Ciências Biológicas e uma professora com formação em Química.

Quadro 1 - Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Nome	Função exercida na escola	Horas de trabalho semanais na escola	Horas de trabalho semanais em outra escola	Outros envolvimento profissionais	Tempo de trabalho na Escola	Tempo de magistério
Mateus	Professor de Educação Física no Ensino Médio e Fundamental	40 horas	20 horas	Não possui	6 anos	6 anos
Marcos	Professor de Educação Física no Ensino Fundamental	8 horas	20 horas	Não possui	7 anos	14 anos
Lucas	Professor de Educação Física no Ensino Médio e Fundamental	20 horas	Não possui	Estagiário de Fisioterapia Clínica	4 anos	4 anos
João	Professor de Educação Física no Ensino Médio e Fundamental	20 horas	Não possui	Cedido para Secretaria Municipal de Turismo e Desporto de Camaquã/RS - 20 horas	4 meses	10 anos
Marta	Professor de Educação Física no Ensino Médio e Magistério	40 horas	20 horas	Rede Municipal de Educação de Camaquã/RS	4 anos	21 anos
Isabel	Supervisora do Ensino Médio manhã e professora de Biologia no Magistério	40 horas	Não possui	Não possui	10 anos	18 anos
Alice	Professora de Química, no Ensino Médio e Fundamental	53 horas	10 horas	Escola Particular e venda de calçados	3 anos	9 anos

Fonte: Próprio Autor

Como apresento no Quadro 1, os colaboradores privilegiados, que participaram de uma entrevista, são três professores de Educação Física: Mateus, Lucas e Marcos que trabalham há mais de dois anos, por isso lidam com o funcionamento da escola por um tempo que compreendeu inícios e términos de anos letivos, conselhos de classe e diferentes reuniões. Um professor de Educação Física recém chegado, com quatro meses de trabalho. Uma professora de Educação

Física, Marta, que não demonstrou segurança na participação da entrevista, porém, no decorrer das observações, contribuiu para a pesquisa.

Contei com a colaboração de uma professora de Biologia, que exerce a função de Supervisora, desta forma, estabelecendo uma relação direta com o trabalho docente dos professores de Educação Física. Uma professora de Química, Alice, que evidenciou durante as observações estar envolvida em diferentes conflitos com a supervisão e não ter uma relação próxima aos professores de Educação Física. Outros três professores de Educação Física recém chegados não considerei como colaboradores por não participarem ativamente das atividades, apenas cumprem horário na escola, e ingressarem no contexto tendo passado metade do período designado para as observações.

A faixa etária, a ênfase na formação acadêmica e o tempo de atuação na área são variados. Minha escolha na ênfase de estudar com os professores de Educação Física se dá pela proximidade que possuo quanto à área de formação, ao passo que por ser um ambiente escolar, que não costumo frequentar e diferente do que leciono. Isto me possibilitou certo grau de distanciamento e o fortalecimento de vínculos com os colaboradores, que me auxiliaram a estranhar o que é familiar e familiarizar o que é estranho (GEERTZ, 1989).

Os critérios de inclusão para os professores participantes do estudo foram: a disponibilidade dos professores, as contribuições, o envolvimento decisivo no contexto micropolítico durante o período de observação e o vínculo estabelecido. Para preservar a identidade dos colaboradores, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios, bem como o nome da escola. A escolha desta escola se deu pelo vínculo construído com a direção e equipe pedagógica, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio. Durante a aproximação deste contexto, realizei a negociação com supervisão, direção e obtive imediata autorização da 12ª Coordenadoria Estadual de Educação (CRE). A acessibilidade ao local e aos colaboradores, o que é fundamental para o trabalho de campo e a obtenção de informações, também foi considerado para realização da pesquisa.

O estudo não contou com a entrevista da professora Marta, porém, sim, com os diálogos e observação das situações vividas por esta docente, registradas no diário de campo. Durante o processo de negociação, em dois momentos diferentes a professora demonstrou resistência quanto à participação na entrevista. Considerando que a insistência poderia implicar em possível constrangimento, decidi

não investir em uma terceira data para entrevista. O meu posicionamento pareceu causar certo alívio na professora, que não questionou as razões de não marcarmos nova data (Diário de campo em 22/12/2014). Dito isto, entendo que as contribuições da professora Marta, em diálogos, a insere como colaboradora deste estudo.

3.5 INSTRUMENTOS E MATERIAIS NA COLETA DE INFORMAÇÕES

Para a coleta de dados utilizei os instrumentos que descrevo a seguir.

A observação participante executada com rigor, atenção e disciplina foi registrada no diário de campo. Possibilitou detalhar o *locus* da pesquisa, levantar informações acerca dos colaboradores, além de acompanhar debates e relações no âmbito da escola. A partir da observação presenciei situações vividas pelos colaboradores, suas ações e reações, comportamentos, atitudes e interações.

Privilegiei como instrumento de coleta de informações a observação participante. Lüdke e André (1986) chamam a atenção para a necessidade dos instrumentos serem controlados e sistemáticos para que haja fidedignidade e validade. Os autores destacam a necessidade de saber com antecedência “o que” e “o como” observar e completam que isto é possível com a clara delimitação do fenômeno que se quer estudar.

Quanto à realização da observação, primeiramente a desenvolvi de forma exploratória, e posteriormente, utilizei um roteiro de observação (Apêndice A – Roteiro de observação) e ambos os tipos de observação foram registrados em um diário de campo. Segundo Negrine (2010), a observação deve ser intencional, destituída de valor e os registros o mais descritivos possível. Triviños (1995) argumenta que o observar, quando científico, consiste em destacar do conjunto algo particular e caracterizá-lo. Este estudo conta com 63 (sessenta e três) registros em diário de campo, que contempla os diferentes turnos de funcionamento da escola, diferentes dias da semana (Apêndice B – Observações realizadas) em que os professores de Educação Física trabalhavam. As horas observadas totalizaram 159h05min, em registros, a partir do dia 30 de junho de 2014 até o dia 28 de abril de 2015.

Outro instrumento que utilizo é a entrevista semiestruturada que, segundo Woods (1995), é uma das técnicas mais significativas para a coleta de informações. As entrevistas semiestruturadas me permitiram coletar informações desprezadas ou

ocultas ao meu olhar durante as observações e me aproximaram da perspectiva dos colaboradores diante do fenômeno estudado.

Além de afirmar que as entrevistas possibilitaram uma aproximação do pesquisador com os colaboradores sem excluir a construção de registro em um diário de campo, Negrine (2010) argumenta que:

Quando fazemos uso de entrevista “semiestruturada”, por um lado visamos garantir um determinado rol de informações importantes ao estudo e, por outro, para dar maior flexibilidade à entrevista, proporcionando mais liberdade para o entrevistado apontar aspectos que, segundo a sua ótica, sejam relevantes em se tratando de determinada temática (NEGRINE, 2010, p. 77).

Essa flexibilidade destacada pode constitui-se em um risco de fugir do foco de pesquisa, bem como potencializar o aparecimento e a compreensão de novos aspectos não previstos inicialmente.

A análise de documentos produzidos pela escola forneceram informações sobre a própria escola, pois foram produzidos em um contexto sobre o próprio contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Os documentos analisados foram: (1) Ata do conselho de classe, (2) mensagem eletrônica enviada pela SEDUC, (3) planos de ensino e trabalho da Educação Física, (4) cadernos de registro de presença e registro de conteúdos dos professores, (5) Plano Político Administrativo Pedagógico da escola, (6) da Educação de Jovens e Adultos e (7) do Ensino Médio Politécnico, (8) cartazes fixados nos murais, (9) comunicados impressos da escola para professores e (10) caderno de pedidos de materiais. Estes documentos me forneceram informações tanto da organização formal da escola, quanto da organização micropolítica e articulações com a macropolítica.

3.6 OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES

O contato inicial feito com a escola, por telefone, e de forma presencial no dia 30 de junho de 2014, às 15h30min, o vínculo já existente entre pesquisador e a escola, facilitou o acesso a este contexto. Entendo que a acessibilidade aos locais e aos colaboradores foi fundamental para o trabalho de campo e a obtenção de informações. A partir disso, como argumenta Woods (1995): “[...] os ambientes escolares que são ambientes sociais possuem muitas esferas o que torna o processo de negociação de acesso decisivo para a efetivação da pesquisa”.

Em segunda visita, no dia 03 de julho de 2014, às 13h30min, retornei à escola para dar continuidade com o processo de negociação. A supervisora Renata me recebeu e informou que não conseguira falar com todos os professores de Educação Física da escola, então não poderia me fornecer nenhum parecer quanto a possibilidade de desenvolver a pesquisa. Neste dia, fui apresentado à vice-diretora Ana, que demonstrou interesse em ter a instituição como campo da pesquisa.

Em visita ao contexto no dia 07 de agosto de 2014, me recebeu na escola as supervisoras Renata e Isabel, às quais entreguei minha carta de apresentação fornecida pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – ESEF/UFRGS (Apêndice C – Carta de apresentação do pesquisador à escola). Também neste dia, respondi os questionamentos que surgiram, a partir da exposição dos instrumentos e plano de coleta. As supervisoras Renata, Maria e Isabel, perguntaram-me em encontro neste mesmo dia na sala da supervisão, sobre a temática da pesquisa e no que a escola poderia auxiliar.

Depois de responder, questionaram-me sobre a necessidade de um seguro de vida, que deveria ser feito por mim. A supervisora Renata ligou para a 12ª CRE, pediu a autorização para realização da pesquisa e questionaram sobre seguro de vida. Obtiveram resposta negativa quanto à necessidade de seguro de vida, sendo este necessário apenas para estágios. Sendo assim, permitiram a continuidade das observações. Pedi para supervisora Renata o quadro de horário dos professores de Educação Física e planejei as observações para os dias e os horários que estes docentes estavam presentes e, eventualmente, para dias que eles não se faziam presentes na escola (Diário de campo em 07/08/2014).

Ao perceber uma maior estabilidade no vínculo com a direção da escola, apresentei o termo de anuência à diretora Ester (Apêndice D – Carta de anuência da escola), responsável legal pela instituição. A aproximação, proporcionada pela entrega da carta à diretora, permitiu expor os objetivos da pesquisa e combinar diálogos sobre sua função e atividades realizadas na escola. Igualmente ao ter contato e proximidade com as vice-diretoras, supervisoras e orientadora combinei encontros para que dialogássemos sobre as suas respectivas funções e atividades.

Com cada colaborador combinei um encontro, apresentando o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para a gravação e utilização dos dados fornecidos. Os agendamentos das entrevistas foram para dias, horários e locais confortáveis para os

colaboradores. Foi explicado também a natureza da pesquisa e como ela se desenvolvia na escola.

Para a coleta de informações, foi utilizado um questionário para entrevista semiestruturada (Apêndice F – Roteiro de questões para entrevista semiestruturada). Primeiramente, perguntei sobre dados pessoais como nome, formação, atuação na área e tempo na escola, para ambientar o colaborador ao gravador, diminuindo o estranhamento, e para certificar-me da qualidade de gravação. Visando garantir a validade das informações das entrevistas, após a transcrição de cada entrevista, foi entregue para cada colaborador uma cópia da transcrição, à qual o colaborador pode acrescentar ou suprimir qualquer trecho da entrevista. Ao retornarem as transcrições, mediante aval de cada um dos colaboradores, dei início a construção das unidades de significado das entrevistas.

3.7 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

É importante ressaltar que a proposta de investigação consiste em estudar as relações e a micropolítica presentes no âmbito de uma escola, sem pretensão de generalizar as inferências produzidas durante o processo de obtenção e análise das informações (NEGRINE, 2010). Entendo que o processo analítico, iniciou juntamente com o trabalho da pesquisa desde a negociação de acesso às informações.

Após a coleta de informações, iniciei o processo analítico através da análise de conteúdo e triangulando os achados com o referencial teórico. Ao longo da discussão, busquei construir categorias de análise de forma a construir argumentos e interpretações que permitiram responder o problema e as questões de pesquisa.

A partir dos materiais produzidos através das observações, das entrevistas e dos documentos consultados, foram formuladas unidades de significado (Quadro 2), relacionadas e organizadas de acordo com as categorias construídas a partir dos achados do campo e relacionadas aos objetivos desta pesquisa. Então, dei início à construção do texto final, parti para a organização das mil trezentas e quarenta e uma unidades, relacionando-as com a literatura utilizada na discussão do referencial teórico.

Quadro 2 – Unidades de significado obtidas

Material	Nome e tempo	Nº de Unidades de significado
Entrevistas	Isabel 64'45"	144
	Lucas 70'25"	71
	Mateus 47'49"	98
	Marcos 56'34"	92
	João 50'56"	53
	Alice 20'30"	66
	Documentos	Não se aplica
Diário de campo	Não se aplica	755
Total		1341

Fonte: Próprio autor

O Quadro 2, dimensiona as informações obtidas através das entrevistas, análise de documentos e do diário de campo. Permite mapear o volume de cada fonte, o volume do diário de campo, que foi privilegiado na análise desta etnografia, e detalhadamente as unidades e tempo de entrevista de cada colaborador.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Os capítulos que seguem buscam desenvolver uma discussão que articulará os achados da pesquisa de campo, os fragmentos das entrevistas e diário do campo realizado no período de Junho de 2014 a Abril de 2015, na Escola Estadual Orquídea de Camaquã/RS. Visa dar conta dos objetivos traçados inicialmente que são: entender como se desenvolvem as relações presentes entre as diferentes pessoas que agem no contexto escolar estudado; entender a influência da micropolítica escolar no trabalho dos professores de Educação Física; compreender como o professor de Educação Física lida e opera frente às disputas que se desenvolvem no contexto estudado. A partir destes objetivos é que construí minhas categorias de análise, que resultaram neste três capítulos.

A construção do referencial teórico e execução desta etnografia resultou neste trabalho, que me permitiu a aproximação e a construção de uma noção de micropolítica e sua inserção ao trabalho docente (HOYLE, 1982; BALL, 1989; WOODS, 1995; TARDIF e LESSARD, 2005). Compreendo que o contexto micropolítico é dinâmico, portanto em constante movimento conferido pela manifestação de estratégias, conflitos, interesses, acordos, negociações, concessões, ideologias, tomadas de decisão, disputas, poder e controle, se manifesta por meio das relações entre as diferentes pessoas que trabalham, circulam e usufruem o direito, ao acesso, ao ensino, nestes contextos de ensino e aprendizagem escolar.

A partir da compreensão que estes elementos compõem no contexto escolar, o professor necessita dispor da compreensão de que seu trabalho será atravessado por estas questões e requererá do docente um posicionamento (FREIRE, 1996, 2005; GIROUX, 1997; MOLINA NETO, 1997). Considerando a existência de uma relação dialética entre a micropolítica escolar e o trabalho docente, viso partir da compreensão do contexto estudado para entender as influências que o trabalho imprime sobre a micropolítica e que esta confere ao trabalho do professor de Educação Física, a qual pode tanto se empenhar em transformações, quanto em conformações na forma que lida com suas rotinas, na prática pedagógica, opera frente às reuniões e decisões que podem ser tomadas de diferentes maneiras neste contexto.

Dentre as decisões tomadas, as que envolvem a distribuição dos recursos financeiros, geralmente escassos, requerem maior atenção, pois os conflitos, lutas, interesses, tornam este contexto mais complexo (BERNAL AGUDO, 2004) e essencial quando se trata da Educação Física escolar que requer para se desenvolver um trabalho plural, diversificado e que dê conta de abordar a cultura corporal de movimento em sua inteireza, buscando recursos materiais diversificados. Assim como minha noção de micropolítica foi ao longo do processo sendo delimitada a compreensão por parte dos docentes imersos neste contexto. Afirmo isto a partir dos argumentos de Bell (1980), dos diálogos com o professor João, recém chegado na escola e trechos de sua fala, como este em que o professor descreve e delimita os aspectos de sua relação com seus colegas de trabalho:

Nestes quatro meses, me sinto tranquilo realizando meu trabalho. Até mesmo por que eu chego , trabalho e vou embora, não tem muito, né? Até por que eu estou chegando agora não tenho uma relação de amizade com os professores que já estão a mais tempo aqui, essa convivência maior. Talvez se eu estivesse desde o início do ano teria uma relação de amizade próxima. Agora só os conheço e cumprimento por educação. (Entrevista com professor João em 02/12/14)

Apesar de reconhecer a existência de grupos de interesses, sendo este um dos elementos da micropolítica, o professor não identifica elementos como o conflito. Nesta condição de recém chegado o professor trilha o mesmo caminho de um etnógrafo que negocia o acesso ao contexto estudado. Essa negociação inicia pelo membro da comunidade com quem se tem uma maior proximidade de relação, como descreve o professor João:

Eu busquei no Mateus, que esta a mais tempo dentro desta escola. Até mesmo pela boa relação que temos de amizade, conseguimos dividir nossos períodos, com a quadra foi um colega bem acessível, não foi egoísta no momento de divisão e explicar como funciona o material e como não funciona. Essa parte dele foi bem legal. (Entrevista com professor João em 02/12/14)

Este trecho embasa minha afirmação de que os elementos como poder, alianças, grupos de interesses, conflitos e disputas, concessões, entre outros, vão surgindo, enquanto o professor age e interage no contexto micropolítico. Como podemos perceber neste trecho, o estabelecimento de uma aliança entre os professores Mateus e João, que faz da aliança sua estratégia de sobrevivência para o momento, a circunstância vivida por ele.

4.1 Relações micropolíticas e o contexto micropolítico da Escola Orquídea

A teoria micropolítica (HOYLE, 1982; BALL, 1989) compreende que a organização escolar é mais complexa e particular do que as teorias do campo da administração produzidas até a década de 1980 (BARDISA RUIZ, 1997). Desde então, a teoria micropolítica da organização escolar pode ajudar a entender os diferentes contextos educativos, compreendendo fundamentalmente o contexto escolar como estruturas organizacionais mistas, geridas por seus membros, pelos gestores eleitos, pelos gestores de esferas públicas municipais, estaduais e/ou nacionais.

Ao ingressar neste contexto, observei ser uma escola em que as relações se desenvolviam de modo harmônico, bem como afirmou o professor de Educação Física João: “Neste período que estou na escolanão vi nenhum atrito entre os colegas, professor e direção, professor supervisão. Então pelo período que eu estou aqui é um ambiente bem saudável pra se trabalhar” (Entrevista com professor João em 02/12/14). Na perspectiva deste professor, o conflito se opõe a um ambiente saudável, contrapondo o argumento de Jares (1997) e Ball (1989) de que o conflito pode ser benéfico para o contexto. Um aspecto a se considerar é que o professor João, no dia da entrevista, havia completado três meses de trabalho na escola, em sua fala ressaltava que sua perspectiva está relacionada ao tempo de trabalho, observação e reflexão sobre o contexto escolar.

À medida que eu convivia com os professores e professora, funcionários, estudantes e pais, que transitavam na escola, percebi um contexto mais instável e complexo do que entendia ser inicialmente, como afirma Bell (1980), serem os contextos micropolíticos. Os diálogos e a entrevista com o professor João me ajudaram a entender que a compreensão do contexto micropolítico é gradativa, sendo assim algumas perspectivas e compreensões iniciais se modificam. Porém, esta compreensão inicial é decisiva para o docente recém chegado lidar com o contexto escolar.

Diante destas considerações iniciais, para compreender os efeitos da micropolítica sobre o trabalho dos professores de Educação Física e as estratégias desenvolvidas por estes, é necessário entender como se desenvolvem as relações entre os diferentes agentes escolares que pertencem à Rede Estadual de Educação na cidade de Camaquã/RS, na qual estes professores estão inseridos. Tenho

buscado mapear que relações são estas que se manifestam neste contexto particular e compreender se podemos caracterizar todas as relações existentes como integrantes de uma micropolítica escolar.

Durante o dia-a-dia e diante das rotinas que vão se constituindo em uma escola, é possível observar relações que não são evidentemente permeadas pelos elementos: controle, disputas, tomada de decisão, conflitos e interesses vinculados a micropolítica (BALL, 1989; BARDISA RUIZ, 1997). Isto pode ser observado, por exemplo, no momento em que a supervisora Talita pede aos professores ou monitora, presentes na sala dos professores, que avise o professor da disciplina de Seminário Integrado que os faróis do seu carro estão ligados (Diário de campo em 12/09/2014), ou quando um pai que procura junto à orientadora Tamara pelo filho que se machucou na escola e é conduzido por ela até seu filho (Diário de campo em 02/09/2014). Logo, nestas relações descritas, os elementos micropolíticos não se materializam.

Não afirmo com isso que estas relações são neutras, pois as reduziria e as simplificaria se assim as considerar (JARES, 1997), compreendo que algumas relações que se desenvolvem no contexto escolar não evidenciam interesses, disputas, estratégias, ou conflitos (HOYLE, 1982; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997; JARES, 1997). Estes achados contribuem com o argumento de Hoyle (1982) que chamou a micropolítica de lado escuro da organização, pois além de pouco estudadas e compreendidas, não são sempre evidentes.

Dentre as relações que podemos considerar micropolíticas e as que não se evidenciam encaixar-se nesta categoria de análise, estão as relações entre as diferentes pessoas que compõem o contexto escolar (BALL, 1989). Relações entre professores, entre equipe diretiva, estudantes, pais, funcionários, secretários e monitores, que ocupam o cargo chamado de Agente Educacional. Cada um destes agentes além de relacionarem-se entre si e relacionarem-se com os demais que ocupam as diferentes funções, são interdependentes. Sendo possíveis as formações de grupos de interesse, assim como estes arranjos, podem se reformularem (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997; BARDISA RUIZ, 1997).

Ou seja, na escola estudada acontecem diariamente relações entre pais e funcionários, supervisão e secretários, estudantes e direção, vice-direção e professores formando uma gama de combinações possíveis entre o conjunto de agentes escolares presentes na escola (BALL, 1989; TARDIF, 2002) como detalho

no Quadro 3 os agentes que trabalham na Escola Orquídea . O quadro a seguir visa demonstrar os diferentes agentes que operam neste contexto educativo.

Quadro 3 – Agentes do contexto de ensino e aprendizagem estudado¹⁹.

Cargo/função	Atuação / Divisão do trabalho	Nomes fictícios utilizados
Diretora	Geral	Ester
Vice-diretora	Manhã	Miriam
Vice-diretora	Tarde	Ana
Vice-diretora	Noite	Rafaela
Supervisora	Ensino Fundamental	Renata
Supervisora	Ensino Médio	Isabel
Supervisora	Magistério	Maria
Supervisora	Educação de Jovens e Adultos	Sara
Supervisora	Ensino Médio Noturno	Talita
Supervisora	Contabilidade	Rute
Orientadora	Manhã e Tarde	Tamara
Recursos humanos	Geral	Elaine
Financeiro	Geral	Eva Maria
Secretaria	Manhã e Tarde	Gilda
Secretaria	Manhã e Tarde	Jussara
Secretaria	Manhã e Tarde	Getúlio
Secretaria	Noite	Osmar
Psicopedagogas	Manhã e Tarde	Lívia e Lurdes
Monitoras	Manhã e Tarde	Luiza, Cristina
Funcionárias	Manhã, Tarde e Noite	Natália, Jaqueline
Bibliotecária ²⁰		
Prof. de Séries Iniciais	Tarde	Jandira, Lívia, Karen, Ane Priscila, Sandra, Ângela,
Professores de Educação Física ²¹	Manhã, Tarde e Noite	Mateus, Isabela, João, Gabriel, Miguel, Marcos, Lucas, Marta
Professores de Língua Portuguesa	Manhã, Tarde e Noite	Julia, Mara, Lúcia, Cândice, Raquel
Professores de Artes	Manhã, Tarde e Noite	Vera, Eva
Professores de História	Manhã, Tarde e Noite	Vanessa, Timóteo, Estevão
Professores de Matemática	Manhã, Tarde e Noite	Ana, Débora, Rita, Isis
Professores de Biologia	Manhã, Tarde e Noite	Daniela, Lucia
Professores de Química	Manhã, Tarde e Noite	Alice, Rafaela
Professores de Física	Manhã, Tarde e Noite	Marilda, Márcia
Professores de Sociologia	Manhã, Tarde e Noite	Jairo, Jorge
Professores de L.Estrangeira	Manhã, Tarde e Noite	Priscila, Niliane
Prof. c/delimitação de função		Neila, Estela

Fonte: Próprio Autor

¹⁹ Estão representados neste quadro os professores presentes no diário de campo, não foi repetido o nome do professor que ministra mais de uma disciplina e não constam no quadro os professores do curso Técnico em contabilidade, por terem uma organização própria.

²⁰ Durante o período de observações, não havia pessoa destinada para ocupar esta função.

²¹ Como exploro e discuto a seguir, este grupo de oito professores de Educação Física é um grupo transitório e não está consolidado, alinhado e organizado em torno de interesses comuns.

Estas relações e arranjos podem ter início no contexto escolar e se estender a outros contextos, bem como o contrário também pode ser observado no trecho a seguir. Entendo haver relação entre professores de áreas, História e Educação Física, que poderia ter se estendido para outros contextos sociais: “O Professor Estevão de História convida o Professor Lucas de Educação Física para um jogo de boliche com outros colegas professores da escola, o professor Lucas não aceita o convite” (Diário de campo em 16/08/2014).

Partindo da argumentação dos autores visitados durante a construção do referencial teórico (BALL, 1989; HOYLE, 1982; JARES, 1997; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997; EIZIRIK e COMERLATO, 2004; BARDISA RUIZ, 1997; ZIBAS, FERRETTI e TARTUCE, 2006), entre outros, entendo que uma relação micropolítica é a que está permeada por interesses, controle, ideologia, conflito, diferentes objetivos, poder, hierarquias, arranjos ou grupos.

Relações contendo ou não estes elementos ocorrem entre os diferentes membros de uma comunidade escolar, ou contexto escolar, a todo momento, com maior frequência nos intervalos e ao mudarem os períodos. As relações acontecem nos diversos espaços escolares, sala dos professores, sala da supervisão, sala de reuniões com maior frequência, e no pátio, secretaria, refeitório, sala da direção, espaços extraescolares, com menor frequência.

Mesmo com o olhar voltado para a estruturação micropolítica da escola, reconheço que a estrutura organizacional da escola possui uma forma básica, cuja representação é apresentada por Libâneo (2004) na Figura 3, podendo, como discutirei à medida que desenvolvo minha argumentação, ser reconfigurada e modificada, não a estrutura formal e regimentar, pois esta é prevista por Leis²², mas operacionalmente, ou seja, como as coisas funcionam, como as decisões são tomadas e os conflitos se desenvolvem.

²² Refiro-me a Lei que estabelece a Gestão Democrática, que dispõe sobre estrutura de gestão escolar, foi estabelecida inicialmente no âmbito estadual pela Lei 10.576 de 14 de Novembro de 1995 e atualizada até a Lei 13.990 de 15 de Maio de 2012. Sendo a Escola Orquídea uma escola estadual, por estas leis é regida e organizada.



Figura 3 – Organograma básico de escolas

Fonte: (LIBÂNEO, 2004, p.127)

Neste organograma apresentado por Libâneo (2004), podemos visualizar três eixos: o eixo, que denomino Operacional Administrativo (Secretaria, Limpeza, Técnico Administrativo, Multimeios), o eixo Pedagógico (Conselho de Classe e Coordenação) e o eixo Administrativo que compreende todos os sujeitos que de alguma forma podem influenciar nas decisões tomadas.

Descrever o contexto escolar por meio dos elementos constituintes da micropolítica em uma escola, ou seja, descrevê-la a partir dos elementos que a estruturam (MAQUIAVEL, 1987; BALL, 1989; BARDISA RUIZ, 1997; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997; JARES 1997; VELÁZQUEZ BUENDÍA, 1997) pode ser decisivo para compreensão de um contexto escolar imerso em interesses dos diferentes agentes (HOYLE, 1982; FREIRE, 1996) que por vezes estão alinhados, outras vezes são contrários, podem ser negociados, e/ou se modificarem.

Na Escola Orquídea, as fronteiras que organizam a escola em funções, cargos, conselhos e equipes são tênues. Afirmando isto por meio de diálogos com a direção, vice-direção, orientação e supervisão em que as professoras, que me permitiram aprender, destacam que existe uma diferença entre as inúmeras atividades que executam em seu dia-a-dia e o rol de atividades inerentes a função exercida no organograma escolar. Concordando com as falas de suas colegas, a supervisora Isabel, ao mapear a organização de sua escola, diz:

Na verdade toda a parte administrativa é com a direção da escola, direção e vice-direção e a pedagógica deveria ser somente com a supervisão. Porque é função da supervisão, a parte pedagógica. Principalmente funções relacionadas aos professores, mas eu vejo que na escola isso não acontece, cada um faz um pouco de tudo. (Entrevista com supervisora Isabel em 07/04/15)

Em diálogo com as vice-diretoras dos turnos da manhã, tarde e noite, cada uma apresenta um rol de atividades, contudo, ao delimitar a função da direção, as

vice-diretoras concordam que é da direção a decisão sobre o investimento das verbas, mesmo que esta função também seja do conselho escolar²³ que não é mencionado. Bem como as funções e cargos possuem limites tênues, a chegada de um agente ao cargo de direção se dá entre um processo eleitoral democrático e a organização de um arranjo micropolítico.

A professora Ana, que é vice-diretora do turno da tarde, pretende e é pretendida, por parte dos professores e equipe diretiva e pedagógica, para ocupar a função de diretora da escola. O professor Mateus, de Educação Física, afirma esta condição da professora Ana ao relacioná-la em oposição a professora Júlia na disputa futura por esta função. O relato da diretora Ester em diálogo ajuda a entender o recorrente processo eleitoral na Escola Orquídea:

O processo eleitoral é democrático, faz-se um plano de ação, tem debates, mas faz tempo que é chapa única. Nós acabamos formando pessoas para assumir os cargos como a Ana, ela quer ser diretora. A escola já viveu tempos bem difíceis, não é todo mundo que quer assumir, pelo que aconteceu no passado. Eu me decepcionei com a atual equipe, está em uma queda de braço. (Diário de campo em 02/10/2014)

A existência de uma eleição e de um conselho não garantem uma eleição e gestão democrática, que vai ao encontro do que afirmou Ball (1989) sobre as reuniões para tomada de decisões que não garantiam que as decisões fossem tomadas coletivamente. Este diálogo expressa o olhar da direção sobre a micropolítica que se desenvolve na equipe diretiva, caracterizando-a mais complexa e instável do que observara até o momento, conforme argumenta Bell (1980), serem as estruturas organizacionais que se desvelam em camadas (WOODS, 1995), ou esferas superficiais, intermediárias e profundas.

Preparar alguém para assumir a direção pode favorecer a formação de que sigam uma mesma linha ideológica e atendam os mesmo interesses, contudo os membros da equipe diretiva não possuem a mesma ideologia, mesmo que não haja uma disputa externa que envolva a comunidade de pais, existe uma disputa interna, bem como veremos, existem disputas entre professoras pela futura eleição à direção.

A existência de um Conselho de Pais e Mestres (CPM), colegiado organizado com uma diretoria composta por estudantes, professores, pais, servidores e a

²³ Afirimo isto com base na interpretação da Lei Estadual 13.990 de 15 de maio de 2012 que trata da Gestão Democrática.

diretora como membro nato, não é garantia de uma gestão democrática. Não garante também a participação significativa dos pais, pois de um universo de cerca de dois mil e quinhentos pais, apenas 17 participaram da reunião em que foi formada a chapa eleitoral (Diário de campo em 19/11/2014).

A direção da escola estabelece uma relação próxima com o presidente do CPM(Conselho de Pais e Mestres) que se autodenomina “Rei da escola”, segundo a vice-diretora Miriam e supervisora Isabel (Diário de campo em 21/11/2014). O presidente, também, dirige o DTG (Departamento de Tradições Gaúchas). Este grupo, também chamado de invernada, utiliza a estrutura da escola e a representa durante os concursos de danças tradicionais gaúchas. Existe, então, uma associação entre o DTG e a escola e como explica o professor Mateus, os integrantes do CPM da escola são os pais dos estudantes que integram o DTG.

Desta forma, entendo que existe um grupo de pais que operam no contexto escolar. Estes pais possuem metas e interesses comuns, que lhes implica a participarem do contexto micropolítico por meio do CPM. O fragmento que apresento a seguir descreve o desenvolvimento de relações micropolíticas que ocorrem durante a reunião para formação da chapa eleitoral do CPM. Neste trecho, a diretora descreve a “relação de confiança” estabelecida entre a direção e os pais que compõem a diretoria do CPM. Estes termos utilizados me permitem dizer que existe entre direção e CPM uma aliança.

Na sala dos professores, a diretora Ester convida os professores que tem aula só às vinte horas e vinte minutos para que participem da reunião do CPM da escola às vinte horas e assinem a Ata. Ela repassa o convite por mais duas vezes. [...] Cerca de dez pais se encontram na sala de reunião, o professor e secretário Osmar redige a Ata da reunião, cinco professores participam da reunião e ao final são dezessete pais que participam. A diretora explica que o CPM é quem junto da direção decide onde serão investidos os recursos que vem para a escola gerir e que o presidente é quem assina o cheque junto da diretora, mas que ela é a responsável, é ela que responde por algum problema administrativo, argumenta que nos seus dois anos de gestão não teve problema de aprovar as contas. Continua e pede aos pais que se candidatem para compor o conselho fiscal e a diretoria do CPM, como ninguém se manifesta, a diretora começa a chamar pelo nome e persuadir os pais a participarem. Argumenta que é uma relação de confiança e que muitas vezes o pai não tem como participar da reunião do CPM, a escola só liga e o pai comparece na escola e assina a Ata e se preciso o cheque. Alguns pais se dispõem, mas pedem para não estar “nas cabeças”. A atual vice-presidente do CPM, Adélia, é indicada à presidência e aclamada pelos pais e professores presentes. Ela diz: “Pode por o meu nome, então, e do meu marido, Ivan, são sempre os mesmos que querem

participar. Foi mandado bilhetes para os pais estarem presentes e não passamos de uma dúzia aqui hoje.” A professora Julia se dispõe a participar e Osmar diz que como fará as Atas também estará participando. O atual presidente Ivan, Maria Cristina, chega e ao ser perguntado responde que participará sim e que só chegou atrasado porque estava carregando um caminhão para a Invernada que o DTG da escola participaria. Um pai, sentado ao fundo, é convidado a participar da diretoria, ele parece estar receoso. Ivan diz que não precisa se preocupar que aqui na Escola Orquídea funciona bem, mas é uma pena que são sempre os mesmos, os pais dos que participam da invernada que fazem parte. Fala que é importante participar para que a escola melhore, compara a escola a outras escolas estaduais, cita o corredor coberto da frente da escola até as salas de aula que foi uma obra do CPM. [...] A diretora Ester argumenta que nestes seus vinte anos de escola ela põe a mão no fogo por todos os colegas que passaram pela direção, desvios de verbas não acontecem aqui na escola. (Diário de campo em 19/11/2014).

Os vínculos parentais estão presentes na relação entre membros da diretoria do CPM, pois o presidente reeleito Ivan é esposo da vice-presidenta reeleita Adélia. A participação da professora Julia na diretoria do CPM me ajuda a entender a movimentação de um sujeito que pretende assumir, ou voltar a condição de diretora da Escola Orquídea. Assim como a vice-diretora Ana, a professora Julia desenvolve estratégias semelhantes, apesar de ocuparem funções diferentes. Ambas buscam maior participação na tomada de decisões e buscam implementar seus interesses por meio de influência e de autoridade (HOYLE, 1982) nas relações que estabelecem com os diferentes agentes.

Neste contexto, em que a diretora Ester entende haver disputas e divergência entre os membros da equipe diretiva e pedagógica é que emergem os futuros gestores. A diretora conta que chegou à direção por meio de um processo que implica no exercício de diferentes funções: professora, supervisora, vice-direção e administrativo-financeiro. A diretora conta como se deu este processo em que é considerada a antiguidade, tempo de trabalho na escola e o conhecimento do funcionamento da escola.

Pergunto como chegou ao cargo de diretora, a diretora Ester responde: É uma questão de responsabilidade e competência, a candidatura foi natural. Fui professora, supervisora do curso técnico em contabilidade por 6 anos, estive na vice-direção por 5 anos, fui assistente administrativo financeiro e depois a direção. Decidi aceitar o pedido das colegas e pela responsabilidade frente ao andamento do que já estava sendo feito. Então forma-se a equipe diretiva com quem está disponível. A Ana quer ser diretora. Ela é vice-diretora, se mete em tudo, mesmo quando está na escola como professora de Matemática. (Diário de campo em 02/10/2014)

A vice-diretora Ana assume, neste contexto, em alguns momentos, o papel/função da diretora, por exemplo, ao decidir, sem comunicar a direção, emprestar tatames à Escola Ipê, também da Rede Estadual (Diário de campo em 10/11/2014). Esta decisão não afetou os professores Mateus, João, Marcos e Lucas que não pretendiam utilizar os tatames em suas aulas. Após ter consultado os professores de Educação Física, a vice-diretora restringiu o número de tatames, pois algumas peças seriam utilizadas por estudantes do curso de Magistério, de turmas da professora Marta, professora de Educação Física e Didática da Educação Física.

As vices Miriam e Rafaela, que não demonstram ter interesse em assumir a função de diretora, assumem outro posicionamento, o de não tomar decisões, evitando assim conflitos com demais integrantes da equipe diretiva. Para os teóricos da micropolítica escolar (HOYLE, 1982; BALL, 1989), as lutas e disputas acontecem no campo das ideias manifestadas pelas ideologias e interesses e no campo das ações manifestadas pelas estratégias utilizadas, negociações e decisões tomadas (BARDISA RUIZ, 1997).

Ao utilizar o termo “se mete em tudo”, a diretora parece discordar deste posicionamento da vice-diretora Ana que se faz presente nos três turnos de funcionamento da escola, inclusive para além do seu horário de trabalho, nos turnos manhã, tarde e noite, feriados, finais de semana. Ora, quanto mais está presente no contexto escolar, mais a vice-diretora Ana tem oportunidade de participar da tomada de decisões, sejam por negociações, imposições ou influência para implementar seus interesses, ou de seu arranjo, grupo formado pelos agentes que possuem interesses comuns e conferem poder a estes interesses (HOYLE, 1982; BALL, 1989; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997).

As ações da vice-diretora não estão amparadas em um grupo que apoia suas ideias e práticas, e sim, em sua autoridade conferida pelo lugar ocupado na hierarquia formal e por sua antiguidade no contexto, que lhe proporcionam um amplo conhecimento deste, o que lhe confere poder (EIZIRIK, 2006) manifestado na tomada de decisão que envolvem questões de poder (IMBERNÓN, 2000). Para Bardisa Ruiz (1997) e os teóricos da micropolítica escolar, o poder que é a capacidade de efetivar um objetivo e pode se amparar no conhecimento e posse de informações.

Durante as observações, os agentes mais antigos apresentaram um discurso recorrente. No fragmento a seguir, apresento um diálogo entre a diretora e a vice-

diretora que fala com entusiasmo sobre a antiguidade na Escola Orquídea: “No corredor próximo à sala dos professores, a vice-diretora e professora Ana e diretora Ester discutem questões administrativas da escola e falam sobre serem as professoras mais antigas na escola, falam de forma entusiasmada” (Diário de campo em 01/09/2014). Cotejando este fragmento aos argumentos apresentados sobre o processo de chegada à condição de exercício do cargo de direção, entendo que antiguidade, tempo de trabalho no contexto, autoriza os que se encontram nesta condição a assumirem.

Eizirik (2006) baseia sua argumentação na teorização de Michel Foucault e entende que o saber e o poder operam juntos. Assim, a construção de um corpo consolidado de saber sobre a escola permite que a vice-diretora ocupe um lugar diferente dos agentes que possuem tanto conhecimento. Este posicionamento da vice-diretora Ana, aliado à demonstração de sua capacidade e conhecimento por meio das atividades realizadas e presença quase constante no contexto escolar, é visível aos demais professores e pode ser entendida como uma estratégia para efetivar os interesses (HOYLE, 1982) frente à formação de uma chapa para eleição em 2015.

A professora Ana diz: Eu penso que a vice até tem mais funções que a diretora, só que a direção responde pela escola. A diretora tem como função responder pela escola, ela troca uma ideia com as vices e decide sobre as verbas. Ela decide no final. Tem coisas que é a diretora que tem que pedir pra CRE, mas nada impede que tu faças. Eu vou conseguir agora o freezer pra escola pela insistência, pois como eu te falei das cadeiras, temos que ir fazendo as pequenas coisas pra não acumular. Eu sou vice da tarde e coordenadora do PROEMI²⁴ [Programa Ensino Médio Inovador] e vejo as necessidades de cada turno e não vejo os trabalhos separados, mesmo passando por metida, procuro auxiliar nos outros turnos manhã e tarde. Pedi a professora que faltava para a manhã, mas aí disseram tu não és da manhã. Sim, mas eu ligava e incomodava e assim funciona, peguei o fraco deles [12^a CRE] e bato na mesma tecla até conseguir. (Diário de campo em 16/10/2014)

A vice-diretora Ana, neste diálogo, apresenta sua estratégia para captar recursos junto à 12^a Coordenadoria de Educação (12^a CRE) que é a insistência. Esta estratégia é reconhecida pelo professor Mateus que descreve a vice-diretora

²⁴ O PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador) integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação que visa promover a articulação das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia com as áreas do conhecimento, para tanto, mediante adesão ao programa e o encaminhamento de um projeto que aprovado recebe por intermédio do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) verbas para execução destes projetos.

Ana: “A Ana é mais atuante – mais “faca na bota”²⁵ – ela liga pra coordenadoria, ela vai lá e faz acontecer” (Diário de campo em 10/11/2014). A vice-diretora Ana exerce diferentes funções formais, como a própria vice-direção, a coordenadoria do Ensino Médio e a docência em Matemática e informais, de diretora, reconhecida pelos estudantes e professores, como tal: “Já no Ensino Médio e no Fundamental é na pessoa da vice-diretora. Podes ver que se tu estiveres ali em baixo, os alunos dizem: ô diretora, ô diretora! Se referindo à vice-diretora que é uma liderança que passa por diretora” (Entrevista com professor Mateus em 28/11/14).

A vice-diretora da noite Rafaela, que assumiu esta função a partir do convite e aposentadoria de outra professora, assume um posicionamento diferente quanto à tomada de decisão neste contexto, expresso no diálogo: “Mesmo não concordando, se a ordem é da direção, eu cumpro. A direção determina e eu não determino. Sendo o individual ou coletivamente” (Diário de campo em 17/10/2014).

A vice-diretora da manhã, Miriam, mesmo com autoridade outorgada pela direção frente às tarefas que possui e o trabalho que desenvolve como supervisora em escola da Rede Municipal, decide por razões diferentes das que guiaram o posicionamento da professora Rafaela, não tomar decisões fundamentais.

Na minha opinião, ela é quem decide, mesmo que ela me diga tu tens autonomia, mas eu prefiro tomar a decisão em conjunto. As questões das verbas é só com ela, até poderia, mas eu não me envolvo, pois já tenho várias tarefas pra me envolver, ela até me cobra e tenho 20 horas no município para dar conta. Ler e-mail também é com ela, este foi o limite que eu estabeleci. Não vejo condições de ajudar ela nestas tarefas com as que eu já tenho. Até ela me pediu pra fazer a avaliação do estágio probatório de professores, mas as questões burocráticas eu deixo pra ela. Tenho preferência em lidar com os alunos, até pela facilidade que tenho de lidar com os adolescentes, pois me vejo mais próxima deles até na linguagem (Diário de campo em 28/10/2014).

Nas relações, negociações e acordos é que se estabelecem os limites, atribuições das funções e cargos, como aprendo através da expressão utilizada pela vice-diretora Miriam “foi o limite que eu estabeleci”. Na Escola Orquídea, enquanto alguns agentes podem exceder as fronteiras, o que implica em uma centralização de tarefas, funções e decisões, outros podem optar por não se aproximar, o que favorece tanto a descentralização, como favorecer a centralização, se no contexto houver um agente que busque esta centralidade. Esta prática é descrita por Ball

²⁵ A expressão “faca na bota” é utilizada no Estado do Rio Grande do Sul para descrever pessoas que desenvolvem uma postura disposta a enfrentamentos.

(1989) ao discutir como as decisões são tomadas em contextos escolares, por isso entender que diferentes interesses guiam tais posicionamentos pode colaborar para a compreensão da organização desta escola.

A micropolítica, assim como a política, se desenvolve em meio e por meio das relações entre pessoas, no caso do contexto escolar, entre os agentes educativos em relações entre colegas de trabalho, e entre os professores e os estudantes, na relação pedagógica (FREIRE, 1996). Frequentar o contexto de ensino e aprendizagem escolar, analisar documentos produzidos neste contexto, dialogar com professores, equipe diretiva, funcionários, monitores e observar as relações entre os diferentes membros da equipe diretiva, dos setores, professores, pais e estudantes me permitiu compreender as diferentes relações existentes entre estes agentes e compreender que existem diferenças entre as relações, ou seja, diferentes tipos de relações são tecidas na Escola Orquídea em Camaquã/RS.

Algumas relações evidenciam com clareza aspectos e elementos políticos à medida que se desenvolvem nos diferentes espaços escolares e eventualmente fora dele. Entendo com base nos dados empíricos a seguir, que as relações se estendem a outros contextos, transpondo a fragmentação imposta por estruturas celulares e processos burocráticos da organização escolar (TARDIF e LESSARD, 2005; GIROUX, 1997).

Durante a palestra de formação proposta pela escola, um grupo de professores, sentados ao fundo do auditório, marca uma reunião no boliche da cidade e convidam-me para participar, me informam que a vice-direção da manhã estará presente, ao encontrá-la, refazem o convite e ela confirma presença. (Diário de campo em 22/10/2014)

Um grupo de professores encontra-se no boliche da cidade. Ao todo são seis professores (Alice, Timóteo, Miriam, Jairo, Samuel e Vanessa) que se encontram para jogar juntamente com a esposa do professor Jairo. Em um tom de descontração, conversam sobre a internada da escola Orquídea, que é atuante. Falam sobre os movimentos gerados pelas transferências dos professores entre as escolas da rede estadual. Citam uma professora que saiu da escola Cristal onde trabalhava com internada para dar lugar a um professor que saiu da escola 1º de Maio por conflito com estudantes e direção. (Diário de campo em 01/11/2014)

Bem como Bardisa Ruiz (1997) argumenta, as relações não se restringem a contextos escolares, estes fragmentos me possibilitam mapear que as relações, independente de seu caráter, se desenvolvem em fluxos da escola para outros contextos, de outros contextos para escolas e entre escolas da rede Estadual da

região, já que em observações na Escola Jasmim, estavam presentes diferentes professores que também trabalham na Escola Orquídea.

Ao descrever estas relações com termo fluxo, utilizo a metáfora da fluidez de uma modernidade líquida de Bauman (2001) que argumenta sobre a fragilidade, o enfraquecimento das relações em uma sociedade de consumo e individualizada. O arranjo formado pelos professores Alice, Timóteo, Miriam, Jairo, Samuel e Vanessa, descrito no fragmento foi pontual. Durante o encontro destes professores no boliche, a professora Alice demonstrou estar incomodada com a presença do professor Samuel, convidado pelo professor Timóteo. Isto corrobora com a ideia de fragilidade nas relações estabelecidas no contexto.

A ideia da existência de fluxos nas relações micropolíticas é conferida tanto pela circulação de diferentes agentes em diferentes contextos de ensino e aprendizagem da cidade de Camaquã/RS, como pela transferência destes agentes e por relações que se fortalecem por vínculos pessoais. Os vínculos pessoais percebidos são diversos na Escola Orquídea, por exemplo, os professores Alice e Timóteo são casados, os professores Samuel e Vanessa são namorados, a supervisora da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e a orientadora são irmãs, a diretora Ester, a professora Neila e Eva Maria, responsável pelo departamento financeiro, viajam juntas em um mesmo grupo. A relação descrita pelo fragmento descreve a reunião de diferentes agentes do contexto.

Em uma rede social a diretora Ester publica fotos de uma reunião na casa de Clara, professora aposentada juntamente com a Monitora Luísa, professora Estela, irmã da supervisora Renata e a supervisora Maria, a descrição da foto descreve um brinde em comemoração a reunião do grupo que se intitula as Luluzinhas (Diário de campo em 24 de abril 2015).

A reunião descrita neste fragmento me permite aprender que as relações além de se estenderem a contextos extraescolares, nestes espaços os vínculos se fortalecem. A reunião entre monitora, diretora, supervisora e professora, não representa a organização formal da escola, a partir disto entendo que as relações micropolíticas podem não reproduzir a estrutura organizacional da escola, porém podem fragmentar a organização devido aos diferentes grupos em torno de interesses comuns que se formam na escola (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997) promovendo uma organização diferente da estabelecida formalmente.

Em fragmento da entrevista com a supervisora Isabel, além de destacar sua estratégia de ação para implementar seu interesse, fornece pistas de uma aliança formada entre ela e a supervisora Talita que diz: “[...] temos o mesmo pensamento, nós trabalhamos bem juntas”, e descreve sua estratégia para influenciar por meio da relação com a vice-diretora Miriam, ela diz: “[...] chamo a Miriam no canto e digo é isso e isso. Às vezes, funciona”. A supervisora Isabel me ajuda a entender diferentes alianças estabelecidas na escola, algumas menos e outras mais frágeis e que existe uma relação direta entre os interesses e a fragilidade destas relações e alianças. Isto porque as alianças surgem no contexto escolar precedido de interesses comuns que se alinham afim de promover estes interesses (HOYLE, 1982; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997).

A supervisora Isabel, ao ser convidada a mapear os conflitos existentes em sua escola, diz: “Primeiro tem conflito na direção, a direção não tem o mesmo pensamento, a direção e supervisão, tudo. A equipe diretiva, vamos dizer assim, cada um para um lado. Os turnos formam três escolas diferentes, três escolas separadas” (Entrevista com supervisora Isabel em 07/04/15). Neste fragmento da entrevista com a supervisora Isabel, além de concordar com Jares (1997) que argumenta ter a escola uma natureza conflitiva, essa docente relaciona os conflitos às diferentes ideologias operantes no contexto escolar (BALL, 1989) que geram diferentes interesses (HOYLE, 1982), resultando em conflitos.

Bell (1980) chamou de anárquica a organização escolar por sua imprevisibilidade e por não ser claro o seu funcionamento, a partir de teorias convencionais das organizações. Este argumento pode ganhar força se a interpretação do contexto for guiada por uma visão tecnocrática-positivista que entende o conflito como algo a ser banido e evitado no contexto escolar (JARES, 1997). Os professores, professoras, membros da equipe diretiva e pedagógica, por vezes, entendem que o conflito vai de encontro à harmonia e ao caráter supostamente neutro da organização. Manter este suposto estado harmônico e neutro em alguns contextos é o objetivo da gestão, o que Jares (1997) argumenta limitar a diversidade e a criatividade.

Cotejando os dados empíricos aos elementos descritos pela teoria da organização micropolítica (HOYLE, 1982; BALL, 1989), entendo que as relações presentes na Escola Orquídea conferem ao contexto escolar uma fragmentação, por grupos de interesses, para além das estruturas e processos burocráticos descritos

por Tardif e Lessard (2005) e Giroux (1997). A fragmentação ideológica desdobra-se na organização de quatro escolas que funcionariam sob o mesmo nome e direção. Três destas escolas são apontadas pela supervisora Isabel que entende a organização por turno: Escola Orquídea Manhã, Escola Orquídea Tarde e Escola Orquídea Noite.

O professor Paulo indica a existência de uma quarta organização, que denomino, para melhor compreensão, Escola Orquídea Magistério. Segundo esse professor, funcionaria e seria estruturada paralelamente, sendo dirigida pela supervisora e professora do Magistério Maria. Ao falar sobre o rompimento da estruturação organizacional hierárquica, também descrita como componente da organização micropolítica (HOYLE, 1982; BALL, 1989; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997), descreve o rompimento com a estruturação baseada na hierarquia formal que ocorre na Escola Orquídea e a organização de uma escola que se organiza paralelamente sob a liderança, forma de poder não formal, da supervisora Maria, que por exercer a função de supervisora, ocupa uma posição de poder formal (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997).

Por exemplo, a supervisão, eu já dei aula pro magistério, não dou mais, se tu fores ver quem manda no curso normal é a supervisora, não é a diretora Ester e não é a vice. Centraliza na pessoa da supervisora Maria, já no Ensino Médio e no Fundamental é na pessoa da vice-diretora. Podes ver que se tu estiveres ali em baixo, os alunos dizem: ô diretora, ô diretora! Se referindo à vice-diretora é uma liderança que passa por diretora, não quer dizer que ela passe por cima da diretora, mas ela é a liderança que as crianças enxergam e os professores também, porque primeiro nós vamos à vice-direção e se não conseguirmos, aí vamos à direção (Entrevista com professor Mateus em 28/12/14).

Entendo que a Escola Orquídea é uma composição formada por quatro organizações, que os colaboradores definiram como escolas diferentes e nomeiei de forma particular para melhor entender como se materializa esta organização, porém não pretendo desenvolver uma argumentação fragmentada de cada microcontexto. Compreendo que os professores percebem como operar diante de cada microcontexto escolar, como conta a supervisora Isabel sobre a forma que os professores agem diante dos diferentes turnos: “Eles sabem aonde eles podem fazer e aonde eles não podem fazer. Agem conforme a vice do turno” (Entrevista com supervisora Isabel em 07/04/15).

A supervisora Isabel durante a entrevista descreve qual é sua estratégia de ação para implementação de sua ideologia. Quando sua investida não obtém êxito em sua primeira estratégia, investe em uma ação de persuasão segundo Tardif (2002), ou influência segundo Ball (1989) e Hoyle (1982), como sua segunda estratégia de ação. Estes movimentos remetem a desconstrução da ideia de que o poder reside sobre alguns membros deste contexto (EIZIRIK, 2006), ou seja, não reside apenas naqueles que ocupam cargos e postos em uma hierarquia organizacional (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997) podendo ser operado pelos diferentes participantes do contexto.

A descrição da supervisora Isabel, durante entrevista sobre a organização por cargos e tarefas, expressa seu entendimento de que em sua escola “cada um faz um pouco de tudo”. Esse entendimento corrobora com Ball (1989), que o poder se manifesta nas relações no contexto escolar e é flexível podendo variar quanto à forma que se manifesta, não estando vinculado necessariamente a uma posição, bem como afirma Eizirik (2006).

Esta compreensão de funcionamento das estruturas de poder flexível e que transita, ou circula, entre os diferentes agentes, é mais clara nos discursos dos professores colaboradores que trabalham mais horas na escola como a supervisora Isabel, que apresento no fragmento a seguir, e o professor Mateus. Já os professores Lucas e Marcos descrevem o rompimento nestas estruturas de poder ligadas ao não cumprimento de regras estabelecidas. O professor João, recém-chegado ao contexto, e a professora Marta, desde março de 2014 no contexto, descrevem estas estruturas de forma superficial.

Eu percebo a existência da hierarquia, mas não acho que é muito forte. Eu acho que é mais horizontal, isso avaliando o meu turno, eu e a vice-diretora Miriam. Bem, a diretora manda. Os professores acatam, na maioria das vezes acatam. [...] Me vejo em um grupo em conflito. Se não concordo, eu falo, mas nem sempre adianta. Eu e a outra supervisora, que é a Talita, temos o mesmo pensamento, nós trabalhamos bem juntas. Eu vejo que às vezes eu consigo, chamo a vice Miriam no canto e digo é isso e isso, às vezes, funciona. Iguamente a diretora (Entrevista com a supervisora Isabel em 07/04/15).

Apesar das professoras e professores descreverem um contexto composto por diferentes lógicas de funcionamento, que chamei de microcontexto, a supervisora Isabel descreve o grupo da Escola Orquídea como um grupo em conflito. Os diferentes contextos existentes na Escola Orquídea podem ser vistos

separadamente, mas não isolados. O funcionamento destes contribuem para o desenvolvimento do contexto como um todo, como uma roda composta por quatro fragmentos, as pequenas deformações em cada um dos fragmentos determinará a forma com a qual a roda desenvolverá seu percurso. Ou seja, no transcorrer do ano letivo, as diferentes organizações se desenvolverão de forma diferente, mas juntas, podendo as mudanças em um ou mais contextos afetar ou não os demais.

As professoras e professores identificam que os diferentes turnos na escola se desenvolvem de maneira diferente, esta diferença é dada pelo aumento, diminuição ou constância das relações que ocorrem na sala dos professores, em que localiza-se a mesa da vice-direção e sala da supervisão, local ao qual os pais, estudantes, professoras e professores dirigem-se quando se deparam com algum conflito, necessidade de liberação (controle), necessidade de materiais, dúvidas e busca por informações.

A vice-diretora Ana e a vice-diretora Miriam falam sobre as diferenças dos turnos da manhã, tarde e noite, dizem que ao mudar o turno parece ser outra escola. No turno da manhã dizem haver uma intensificação no ritmo (frequência dos estudantes e professores na sala dos professores) conforme a semana transcorre. No turno da tarde, inicia a semana em um ritmo mais intenso e diminui o ritmo com o transcorrer da semana. No turno da noite, é mais constante e na sexta-feira diminui. Entendem como ritmo as relações com os estudantes, entre professores, entre equipe diretiva e pedagógica, destas com os professores, entre supervisão e direção. Durante o transcorrer do turno, o trânsito de estudantes atrasados pedindo liberações para entrar se intensifica ao se aproximar o horário do segundo período, bem como ao final do turno e próximo ao intervalo aumenta a presença dos estudantes pedindo liberação para sair (Diário de campo em 12/09/2014).

Busco ao longo desta discussão a compressão do contexto micropolítico integral da Escola Orquídea, pois não me propus a compreendê-la fragmentada, podendo este achado orientar pesquisas futuras. Também porque, entendo que os agentes educativos circulam entre os diferentes microcontextos e os elementos micropolíticos observados são os mesmos, ao descrevê-los sem focar na fragmentação, permite uma melhor compreensão da organização micropolítica da Escola Orquídea, seus movimentos, cruzamentos entre os diferentes microcontextos, tensionamentos, posicionamentos dos docentes, conflitos, processos de tomada de decisão e disputas.

Retomo a afirmação de que as relações se desenvolvem de maneira fluída baseada na metáfora de Bauman (2001), que é fortalecida pelo relato da professora

Alice que relata negociações fluídas, incertas e instáveis. Além do posicionamento oscilante da direção, como apresento através do fragmento da entrevista com a professora Alice, que trabalha com a disciplina de Química. Ela aponta o saber que lhe confere vantagem, ou poder, frente à negociação, pois com a falta de professores formados especificamente da disciplina de Química, ela é a única com esta formação na cidade, vinculando a um saber, o poder (EIZIRIK, 2006).

A professora de Química, Alice, desenvolve estratégia semelhante à descrita pelo professor Mateus para efetivação dos seus interesses: “[...] os professores também, porque primeiro nós vamos à vice-direção e se não conseguirmos, aí vamos à direção” (Entrevista com professor Mateus em 28/11/14). O professor Mateus descreve esta estratégia em etapas, primeiro a vice-direção e posteriormente a direção. A professora Alice entende que a diretora Ester é responsável pela tomada de decisão e exerce uma função que lhe confere autoridade, poder formal (BALL, 1989; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997), concordando com Ball (1989) e Woods (1995) no entendimento de que a diretora desempenha função decisiva nestes contextos. Sendo assim, a professora Alice desenvolve sua estratégia (HOYLE, 1982) que consiste em argumentar junto à própria direção sua ideia: trocar os seus períodos da noite pelos períodos da manhã da professora Débora, contudo a resposta negativa da direção, surpreende a professora.

Esta sugestão/ideia da professora Alice materializa uma disputa por períodos, horas de trabalho, que afirma a supervisora Isabel ocorrer entre professores que trabalham no contexto por meio de contrato emergencial, pois recebem de acordo com número de horas que trabalham. Já os professores nomeados, recebem de acordo com as horas previstas pela nomeação no cargo público, o professor pode ter ampliada sua carga horária por meio de uma convocação como explicou o professor Mateus:

Durante a aula de Educação Física, o professor Paulo conta sobre sua formação inicial em faculdade localizada em Osório/RS, de suas 60 horas de trabalho. 40 horas, por meio de duas nomeações na escola Orquídea e mais 20 horas, por meio de convocação para trabalhar em outra escola. [...] Conta que passou em dois concursos, um para Ensino Fundamental e outro para Ensino Médio, sua nomeação se deu por meio de uma disputa judicial movida por ele [...], após inúmeros recursos do Estado [...]. Conta que o concurso foi em 2005, foi contratado em 2008 e assumiu a nomeação em 2013 (Diário de campo em 01/09/2014).

Os diálogos com os professores Mateus, Alice e Isabel me permitem entender que neste contexto existem conflitos e disputas que são travadas dentro e fora do espaço físico da escola, nas esferas micro e macropolíticas. A partir dos interesses da professora Alice de ampliar sua carga horária e desenvolver seu trabalho no turno da manhã, iniciou uma disputa por estes interesses que se desdobrou em uma negociação. No desenvolvimento da negociação entre Alice e a vice-diretora, professora Rafaela, exerce a função de mediadora entre a professora Alice e a diretora Ester.

Este posicionamento da vice-diretora Rafaela, de mediação das relações, é recorrente em outros momentos de conflitos presenciados durante as observações. Como argumenta Jares (1997), existem diferentes maneiras de lidar com o conflito, no caso da ação da vice-diretora Rafaela, identifico uma posição tecnocrática positivista, pois sua ação visa minimizar e controlar o conflito.

As disputas descritas corroboram com o argumento de Ball (1989) de que os contextos escolares são campos de lutas. ,Neste caso está em disputa a ampliação de carga horária de trabalho e o turno de trabalho. A professora Alice, ainda, relata disputas por espaços como o “Áudio”, sala que dispõe de projetor multimídia e ar-condicionado; disputas pelos terceiros anos do Ensino Médio, turmas que para ela são turmas mais compenetradas nos estudos, portanto, turmas que facilitam o desenvolvimento da prática pedagógica.

Nas relações entre os professores de Educação Física, as disputas giram em torno da utilização da quadra coberta. Além da quadra coberta, a escola possui outros três espaços para as aulas de Educação Física como o fragmento que apresento: “A supervisora Renata descreve que além da quadra coberta, a Educação Física pode ser desenvolvida nas quadras de areia, no espaço coberto e na sala de Educação Física” (Diário de campo em 12/08/2014).

Entre os professores de Educação Física, na mesma área, as relações se restringiam ao contexto escolar e quando fora dele, estavam relacionadas às atividades de trabalho, como observado durante a entrevista com o colaborador professor Marcos, que recebeu em outro contexto que trabalhava, a visita do professor Mateus: “[...] os professores de Educação Física da escola se encontraram para organizar uniformes de jogo da escola para a competição na cidade que o professor Marcos participaria com sua outra escola” (Diário de campo em 05/12/2014).

Esta relação apresentada pode ser considerada uma relação micropolítica ao considerarmos a definição de Hoyle (1982) sobre este tipo de relação. No seu entendimento, as relações micropolíticas têm por objetivo a promoção de interesses próprios ou de um grupo. Nesse sentido, os dois professores reúnem-se em torno de um interesse, a participação do professor Marcos na competição, o professor Mateus lhe apoia cedendo os uniformes da escola que são de sua responsabilidade.

No fragmento a seguir entendo haver a apresentação de estratégias para a promoção de interesses, característica de uma relação micropolítica (HOYLE, 1982), porém a forma com que se desenvolveu foi a de um relato de experiências e estratégias semelhantes para efetivação de suas nomeações e estabelecimento de vínculo estatutário com o Estado, o que não me permite dizer ser esta uma relação micropolítica.

Na quadra, os professores Marta e Mateus, organizam as turmas para prática conjunta e conversam sobre familiares, sobre suas nomeações, ambas, mediante processo judicial, os dezoito anos de contrato da professora Marta, os quatro anos do professor Mateus e sobre a transferência da 5ª CRE [Coordenadoria Regional de Educação] para a 12ª CRE da professora Marta só ser possível após o estágio probatório (Diário de campo em 01/09/2014).

Apesar desta aparente aproximação e experiências semelhantes compartilhadas pelos professores neste fragmento, no decorrer das observações não foi notado o desenvolvimento de uma relação próxima quanto aos interesses dos dois professores, ao contrário durante diálogo com o professor Mateus, ele afirma: “É um desperdício a utilização da quadra pela turma de Magistério, pois são poucas meninas” (Diário de campo em 08/09/2014).

A professora Marta desenvolve o trabalho junto das turmas de Magistério. O Magistério, como já apresentei, possui uma organização paralela com alguns pontos de cruzamento com a organização geral, o que acaba por segregar a professora Marta do grupo de professores de Educação Física. Durante os intervalos, ela se relaciona com maior frequência com as professoras de anos iniciais, é nas turmas destas professoras que as estudantes de magistério desenvolvem suas práticas de Educação Física.

A organização micropolítica, assim como a organização da estrutura física e burocrática da escola, que segundo Giroux (1997), promove a fragmentação e o isolamento docente, pode acentuar esta fragmentação, bem como favorecer a formação de novos blocos que rompam a organização disciplinar, que é deslocada

pelo ponto de vista da micropolítica para uma organização por interesses comuns (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997).

A professora Marta possui um acordo com professor Mateus para utilização quinzenal da quadra, semelhante ao estabelecido entre o professor João e o professor Mateus: “Professor João conta que negociou o revezamento da quadra coberta com o professor Mateus para os dias em que seus horários conflitam, disse-me que até tentou utilizar a quadra de areia [...]” (Diário de campo em 28/10/2014).

O professor Mateus, ao afirmar que a utilização da quadra pelas estudantes do Magistério é um desperdício, evidencia um conflito de interesses e disputa latente pela utilização de espaços que não se formaliza e caracteriza um contexto micropolítico instável que, a partir de Hoyle (1982), entendo ser uma característica destes contextos escolares. Corroborando com o argumento de Ball (1989) e Jares (1997) que entendem a escola como campos em lutas, atravessados por conflitos em curso e conflitos potenciais.

Poderia argumentar que o mundo micropolítico é tão ideográfico, idiossincrático, *contingente e volátil* que na prática não consegue ser apreendido. [...], contudo pode ser apreendido de forma particular em sua concreta configuração por meio de estudo de caso detalhado, porém generalizações são muito difíceis de alcançar na prática (HOYLE, 1982, p.96 [tradução e grifos meus]).

Concordando com Hoyle (1982), entendo que o desenvolvimento das relações micropolíticas, por estas características apresentadas, além de não permitirem generalizações, precisam ser analisadas a partir de seu contexto, compreendendo que as relações estão atreladas umas às outras, formando uma teia de relações. Até aqui, tenho apresentado dados empíricos e argumentos que me permitem entender as relações entre professores e professoras, integrantes das equipes pedagógica e administrativa, porém me pergunto como é a participação dos estudantes no contexto que compõe a micropolítica na escola Orquídea?

Um espaço previsto no PPAP (Plano Político Administrativo Pedagógico) da escola para participação dos estudantes no contexto escolar é o Grêmio Estudantil, que na perspectiva do professor Mateus, se limita ao auxílio na organização do campeonato de futsal entre as turmas. “A organização de um campeonato de futsal, chamado de interséries, aconteceu por meio de uma aliança estabelecida entre professor de Educação Física e um grupo de estudantes” (Diário de campo em 16/08/2014). Para Oliveira (2011), o Grêmio Estudantil se constitui em um espaço

para o desenvolvimento do protagonismo juvenil em contraposição à micropolítica escolar que delega a cada um determinada posição no contexto.

Em certos momentos, os estudantes ocupam posições que lhes conferem protagonismo no contexto micropolítico, isto se dá no contexto estudado mediante alianças ente estudantes e professores. Para a concretização do campeonato houve um alinhamento de interesses entre o grupo de estudantes e o professor que propiciou a formação de uma aliança e de um arranjo. O professor Mateus explicou que a proposição desta aliança partiu dos estudantes que lhe procuraram primeiro, convergindo com Bardisa Ruiz (1997) que entende que as alianças surgem quando se percebem interesses comuns no contexto. O professor Mateus, ao ser convidado a contar como é a participação dos estudantes na Escola Orquídea, relata:

Na maioria das vezes os alunos não participam, porque tem a eleição do Grêmio, é formado o Grêmio, se elege um Grêmio e a participação deles é pequena. Que nem eu estava te falando, vai de cada geração de aluno, algumas que entram aqui que são mais participativas, outras menos. O Grêmio não engrena, não sei porquê, mas não engrena, às vezes tem mais participação de outros alunos do que do Grêmio. Por exemplo, na interséries sempre é organizada pela Educação Física e pelo Grêmio, esse ano as gurias do terceiro ano se aliaram à Educação Física, tomaram as rédeas e o Grêmio ficou à margem. Elas que me procuraram, pediram umas dicas e eu dei umas dicas, elas me retornaram e assim nós fomos. Quem cuida do Grêmio na escola é basicamente a direção e a vice-direção, diretamente com elas. Não tem uma única pessoa. Eu acho que esse ano teve eleição do Grêmio, só no outro ano, eu acho (Entrevista com professor Mateus em 28/11/14).

Parece não haver interesse claro no funcionamento do Grêmio Estudantil por parte da direção e da vice-direção, tanto que ao relacionarem suas atividades e funções, não mencionam a coordenação do Grêmio Estudantil. O professor Mateus confere às professoras que integram a equipe diretiva da escola a responsabilidade sobre o Grêmio Estudantil, ao passo que salienta não saber o porquê do Grêmio não cumprir efetivamente seu papel, que é a de representar os estudantes, seus interesses e posições frente ao corpo docente e diretivo da escola.

O contexto estudado por Velázquez Buendía (1997) se assemelha neste aspecto em que os espaços e marcos legais estabelecidos para a participação dos estudantes são ineficazes. Para autor, a participação do alunado estimula o desenvolvimento da cidadania e a atitude crítica, responsável e participativa. Giroux (1997) indica que, para que a emancipação dos estudantes aconteça, se exige dos

professores a consideração dos discentes como intelectuais capazes de transformar o contexto no qual estão inseridos.

Isto é, os agentes educativos, sejam diretores, supervisores, orientadores ou professores de Educação Física, podem através da sua prática, favorecer a participação dos estudantes na tomada das decisões sobre o contexto escolar, momento no qual se manifestam os diferentes interesses (BALL, 1989). Foi possível observar um momento em que os estudantes se posicionaram contrários à vice-direção. Entendo que este posicionamento ativo dos estudantes, que desestabilizou as relações entre vice-direção e alunado, teve a participação decisiva da professora Priscila de Língua Portuguesa, que organizou o grupo de estudantes, formou um arranjo e aliança com estes estudantes e articulou uma reunião com a vice-diretora Ana.

A vice-diretora Ana possui um posicionamento de controle sobre os estudantes, controle sobre as ações na Escola Orquídea que pode ser melhor entendido a partir deste fragmento: “A vice-diretora Ana diz que a direção falará com os estudantes da tarde, que é só pressionar um, que logo um a um eles vão se entregando” (Diário de campo em 21/11/2014). De forma recorrente, uma parte dos professores e parte dos gestores utilizam recursos de poder coercivos com os estudantes do contexto (BARDISA RUIZ, 1997).

O fragmento que apresento a seguir descreve um momento micropolítico em que há o exercício da influência da supervisão com a vice-direção, é a relação que se desenvolve com o exercício da autoridade entre vice-direção e estudante e entre supervisão e estudante (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997) e com a utilização da coerção (TARDIF, 2002), pois os espaços para argumentação da estudante são interrompidos por falas da supervisora e vice-diretora.

Durante o diálogo com a supervisora Renata, a vice-diretora Ana entra na sala da supervisão trazendo a estudante com a Daniela, em função da roupa que Daniela estava vestindo. Renata argumenta ter falado ontem com a estudante e que as professoras lhe avisaram sobre a forma que a estudante e suas colegas falam. A estudante inicia uma contra argumentação e a vice-diretora interrompe a fala dizendo que a estudante terá que procurar outra escola. A supervisora Renata pede que Ana se acalme. Ana continua e diz a estudante: Tu baixas o tom de voz! Eu chamarei tua mãe aqui. Renata novamente pede calma. Ana dirige a palavra a Renata dizendo: É todo o dia isso, Renata. A estudante esboça uma tentativa de argumentação e é perguntada sobre suas faltas, a estudante responde que estava de atestado. A supervisora diz a estudante que ela levou a professora Ana a sair do sério e que vão conversar

depois. Com a saída da estudante, Renata diz para Ana que ela se excedeu (Diário de campo em 31/10/2014).

A relação entre a supervisora e estudantes, vice-diretora e estudantes são mais frequentes, pois alguns professores utilizam-se destas estruturas organizacionais para lhes apoiar no controle da turma em sala de aula como argumentam Ball (1989) e Tardif e Lessard (2005), o professor é o responsável pelo estabelecimento do controle, ou ordem na unidade celular da escola que é a sala de aula. O professor Mateus argumenta não utilizar esta prática, pois na sua perspectiva, não favorece o desenvolvimento da relação entre professor e estudante.

Resolvo na minha aula. Eu acho que desde que eu entrei, eu não trouxe nenhum aluno aqui para baixo. [...] até porque se o problema está na minha aula e eu vou trazer aqui pra baixo, pode resolver no dia, ele vai ficar com medo de ser expulso, no outro dia vai acontecer novamente (Entrevista com professor Mateus em 28/11/14).

A utilização da autoridade e coerção como recurso de poder (HOYLE, 1982) é retratada por Tardif (2002) como técnicas, já para Giroux (1997) constitui em uma violência simbólica que visa a docilidade do estudante, em termos micropolíticos, o controle dos estudantes.

Um momento micropolítico que se desenvolveu no contexto escolar proporcionou uma mudança no *status quo* da relação entre vice-direção e estudantes. São visíveis os elementos micropolíticos apontados por Ball (1989) e Bardisa Ruiz (1997): o controle, arranjos, alianças, negociações, conflitos, poder, tomada de decisão e estratégias presentes neste fragmento do diário de campo.

Na sala da direção, a professora Ana, vice-diretora, juntamente com a monitora Luisa organizam o novos horários dos professores e turmas, devido a ausência da vice-diretora Miriam que está de atestado. Os estudantes dos terceiros anos junto da professora Priscila entram na sala para uma reunião. Professor Mateus entra no prédio da administração e vê a turma na sala da direção e pergunta o que a turma aprontou. Ana, vice-diretora do turno da tarde, inicia falando e justifica porque não pôde cuidar das esculturas produzidas pelos estudantes, pois estava cuidando de uma estudante que se machucara e que a escola dispõe só dela e mais uma pessoa para cuidar do recreio dos pequenos. Os estudantes começam a falar, a vice-diretora Ana interrompe e a professora Priscila pede para a vice Ana que escute os estudantes, pois ela falou e eles a escutaram. [...] Os estudantes do terceiro ano pedem uma reunião com os pais dos estudantes da tarde. Argumentam que se as crianças se machucassem com as esculturas, a culpa seria do terceiro ano. A professora Priscila pergunta para vice Ana qual é a posição frente ao argumentado e ao agendamento da exposição para a próxima

segunda na Faculdade, sendo que hoje é sexta-feira. Estudantes perguntam para vice-diretora Ana se podem vir à tarde pedir os objetos levados para casa. A vice-diretora Ana diz que a direção falará com os estudantes da tarde que é só pressionar um que logo um a um eles vão se entregando. [...] Os estudantes dizem que virão à tarde protestar. Ana, vice-diretora, diz que a escola não vai impedir nenhum protesto e que vão descobrir, tentar fazer com que devolvam os objetos e que vai reunir os pais. A fala da professora Ana possui neste momento um tom mais brando do que inicialmente. [...] Ana conclui: “Nós vamos descobrir.” Encerra-se a reunião dos alunos do terceiro ano, saem todos juntos. A professora Ana e a monitora Luisa continuam realizando suas atividades (Diário de campo em 21/11/2014).

O enfrentamento descrito pelo fragmento gerou um tensionamento entre vice-direção e estudantes, e a ação da professora Priscila acontece no sentido de equiparar as forças. O posicionamento da professora Priscila foi decisivo para a mudança de postura da vice-direção, retratada ao final do fragmento. Isso me permite compreender que o posicionamento de uma agente no contexto micropolítico pode promover conformações às relações, para assim conferir poder aos estudantes, agentes descritos por Oliveira (2011) que transitam à margem do contexto micropolítico.

Entendo que os conselhos de classe participativos são espaços que devem oportunizar a participação dos estudantes nas discussões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, desde os conteúdos e prática pedagógica desenvolvida pelos professores, até a avaliação. Na escola Orquídea, estes momentos ocorrem três vezes em um ano letivo, ao final de cada trimestre. Os dois primeiros, contam com a presença dos estudantes, por isso são chamados conselhos de classe participativos. Nos dois primeiros conselhos de classe participam os estudantes, a equipe administrativa, a direção e a vice-direção, a equipe pedagógica, a orientadora, a supervisora, as professoras e os professores.

A relação entre os estudantes e o corpo docente, estabelecida durante os conselhos de classe é controlada pelo professor orientador, ou regente da turma que preenche a avaliação dos estudantes quanto à prática pedagógica dos professores e apontam reclamações e sugestões para a escola. Como explica a supervisora Isabel: “Sempre quem fazia o pré-conselho eram os professores regentes da turma, mas no ano passado eu quis fazer o pré-conselho, então eu entrei nas turmas pra conversar com os alunos”. A supervisora Isabel descreve sua estratégia para limitar

o controle dos professores, sobre a construção do parecer dos estudantes sobre os professores, no pré-conselho.

Os conselhos são desenvolvidos em etapas: discussão inicial entre professores e equipe diretiva, entrada dos estudantes, leitura da ficha do pré-conselho, professor regente é convidado a falar, depois os demais professores e membros da equipe diretiva falam aos estudantes. Este protocolo sofre algumas alterações mobilizadas, na maioria das vezes, pelo que foi descrito pelos estudantes na ficha do pré-conselho. Os estudantes reivindicaram durante as observações materiais para a Educação Física e de higiene para os banheiros, melhoramento na estrutura física da escola, melhor didática de professores e mudanças na avaliação.

Na sala de reuniões está sendo realizado o conselho de classe participativo do 6º ano do Ensino Fundamental. À mesa estão a vice-diretora da tarde Ana, a supervisora Renata e a diretora que entra e sai em diversos momentos. Os professores sentados em classes individuais estão posicionados de frente para os estudantes e de lado para equipe diretiva. O ritual, ou protocolo, repete-se, inicia-se com a chamada e é constatado que todos os estudantes da turma estão presentes e são elogiados pela direção e supervisão. É feita a leitura da ficha do pré-conselho em que os estudantes reivindicam mais bebedouros, ar-condicionado nas salas que são utilizadas por eles, materiais esportivos e materiais de higiene nos banheiros. A vice-direção justifica que os gastos com a escola são altos e que a rede elétrica existente não permite ar-condicionado nas salas além das que já têm [...]. Argumenta que já tem um projeto da Educação Física para aquisição de mais materiais. Diretora chega no conselho e continua o discurso iniciado pela vice-direção, dizendo que a verba é de 6 a 8 mil para manter toda a escola e que por isso os estudantes devem preservá-la, pois repor materiais custa muito e é de difícil aquisição pela burocracia e que uma saída encontrada pela escola é a compra com a arrecadação por meio de rifas. Supervisora Renata toma a palavra perguntando aos estudantes sobre o cumprimento da meta proposta que era se acalmar. Argumenta entender pela ficha do pré-conselho que os estudantes se acalmaram, pois a ficha afirmara que os estudantes cumpriram as metas e lhes pergunta: Cumpriram? Ela mesma responde: Não, né? Continua dizendo que os estudantes precisam se acalmar, *pois este é o último aviso e que o próximo conselho é só pra dizer se está passado ou não* (Diário de campo em 08/09/2014).

O trecho grifado permite entender na perspectiva da supervisora Renata uma função do conselho participativo, avisar o estudante para que mude, no caso de comportamento. O modo pelo qual o conselho de classe se organiza, impondo controle, acaba por não autorizar ao estudante à participação.

Procurei neste capítulo apresentar a organização micropolítica da Escola Orquídea, buscando sempre que possível a perspectiva do professor de Educação

Física. Este contexto se organiza com limites tênues entre os cargos e funções na equipe diretiva, composta por uma equipe administrativa, diretora e vices, e uma equipe pedagógica, supervisora e orientadora. Assumir a função na direção e vice-direção desta escola parece se dar em um processo em que o sujeito vai construindo-se, envolvendo-se e autorizando-se para formar uma chapa e disputar em eleição este cargo.

Contudo, por meio deste estudo, compreendo que na escola, esta disputa vai se constituindo no seu interior por meio das estratégias dos agentes que pretendem ocupar este espaço de tomada de decisão. As ações destes agentes foram percebidas um ano antes da formação da chapa e da eleição. Entre estes agentes que se lançam ao cargo diretivo, vale destacar a ação da vice-diretora Ana que centraliza em si atividades e decisões, mesmo que implique em um tensionamento em sua relação com a diretora Ester.

A vice Ana, reconhecida por estudantes como diretora, desenvolve suas relações micropolíticas baseada na autoridade, que representa o poder formal (HOYLE, 1982). Entretanto, a supervisora Isabel faz da influência, aspecto informal e dinâmico do poder (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997), para influenciar a diretora Ester e vice-diretora Miriam. Para o professor de Educação Física, se faz necessário a leitura e a interpretação das forças que operam e culminam na tomada de decisão, como a citada pelo professor Mateus, de investir as verbas destinadas inicialmente para a quadra na nova cerca para escola.

Entender o desenvolvimento da estrutura micropolítica organizacional, que é fragmentada e se desenvolve por meio de relações, permite ao professor ingressar em dispositivos que democratizam as decisões promovendo transformações. O professor pode assumir um protagonismo frente aos momentos em que as decisões são tomadas na escola como no Conselho de Pais e Mestres. Já o conselho de classe pode favorecer o professor de Educação Física, que por vezes é marginalizado na esfera pedagógica da escola (OLIVEIRA, 2010), na materialização de sua implicação e inserção no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o professor precisa considerar que na Escola Orquídea, as relações se desenvolvem em meio a alianças, vínculos parentais, conflitos, acordos, concessões, negociações, podendo conduzir a formação de arranjos para a implementação de interesses ou uma ideologia comum. A seguir, buscarei discutir a influência destes elementos sobre o trabalho docente em Educação Física, visando

melhor compreensão da influência da micropolítica sobre o trabalho docente em Educação Física.

4.2 Micropolítica e o trabalho dos professores de Educação Física

Para entender como os professores de Educação Física se posicionam frente às relações micropolíticas da Escola Estadual Orquídea em Camaquã/RS e os movimentos que estes professores conferem ao contexto micropolítico, por meio das relações que estabelecem e das estratégias que são desenvolvidas, é preciso entender o momento micropolítico, o contexto transitório em que se encontra o grupo de professores que trabalham com a disciplina de Educação Física da escola. O momento micropolítico vivido por este professorado foi de relações, alianças e acordos interrompidos e novas alianças, arranjos e acordos que foram estabelecidos.

Através do Quadro 4, observo que, em junho de 2014, a Escola Orquídea contava com quatro professores de Educação Física: Marcos, Mateus, Marta e Lucas. A escola recebeu, em setembro de 2014, o professor João. Em novembro de 2014, os professores Isabela, Gabriel e Miguel. Em fevereiro de 2015, a professora de Educação Física Luciana integrou o grupo de professores da Escola Orquídea trabalhando com a disciplina de Língua Estrangeira, não integrando o grupo de professores de Educação Física.

Quadro 4 - Mudanças no grupo de professores de Educação Física de Junho de 2014 a Abril de 2015.

Junho 2014	Carga horária semanal	Setembro 2014	Carga Horária Semanal	Novembro 2014	Carga horária semanal	Março 2015	Carga horária semanal
Mateus	40h	Mateus	40h	Mateus	40h	Mateus	40h
Marta	20h	Marta	20h	Marta	20h	Marta	20h
Lucas	20h	Lucas	15h	Lucas	15h	João	20h
Marcos	8h	Marcos	3h	Marcos	3h	Isabela	20h
		João	20h	João	20h		
				Isabela	20h		
				Gabriel	5h		
				Miguel	10h		
Total	88h		98h		133h		100h

Fonte: Próprio Autor

No quadro 5, apresento a área de atuação dos professores e as razões que conduziram as mudanças no grupo de professores de Educação Física da Escola Orquídea. Estas mudanças podem ser entendidas a partir da comparação entre os quadros, pois a saída dos professores Lucas e Marcos se dá devido a nomeação dos professores Isabela, Gabriel e Miguel. Gabriel e Miguel no início do ano letivo de 2015 não frequentavam mais o contexto de ensino e aprendizagem estudado.

Quadro 5 - Professores de Educação Física da Escola Orquídea, vínculo de trabalho e nível de ensino em que trabalha.

Nome/vínculo de trabalho/mês/ano de ingresso	Nível de ensino e situação no contexto
Mateus – Nomeação – Março/2008	Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Marta – Nomeação – Janeiro/2010	Magistério.
João – Nomeação – Setembro/2014	Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.
Isabela – Nomeação – Dezembro/2014	Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.
Marcos – Contrato temporário – Fevereiro/2007	Ensino Fundamental
Lucas – Contrato temporário – Março/2010	Ensino Fundamental (projeto com estudantes das séries iniciais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.
Gabriel – Nomeação – Dezembro/2014	Transferido no início de 2015.
Miguel – Nomeação – Dezembro/2014	Exonerou-se no início de 2015.

Fonte: Próprio autor

No Quadro 5, é possível observar que a professora Marta é a única que tem turmas no Magistério, enquanto o Ensino Médio e Ensino Fundamental são compartilhados entre os demais professores. Esta configuração/organização acaba por aproximar os docentes que compartilham o mesmo nível de ensino e isolar a professora que trabalha em apenas um deles.

Durante os dez meses que compreenderam o período de observações desta pesquisa, o grupo de professores de Educação Física foi o que mais recebeu novos integrantes. O grupo de Educação Física passou por três mudanças em sua composição, como descrito no Quadro 4. O ingresso de um novo agente, bem como a mudança na equipe diretiva, o ingresso de um professor promove mudanças ao contexto micropolítico (BALL, 1989; BARDISA RUIZ, 1997). Entendo ser decisivo demarcarmos a diferença entre os termos que utilizo em minha discussão. Enquanto

o termo grupo refere-se a organização formal do contexto de ensino e aprendizagem, o termo arranjo, ou coalizão, refere-se ao grupo unido por interesses e objetivos comuns e caracterizam um contexto micropolítico, segundo González González (1997), Bardisa Ruiz (1997) Bernal Agudo (2004).

A compreensão da existência de diferentes grupos e arranjos formados na escola me permite entender as diferentes tessituras das relações entre os membros do grupo de professores e do grupo de professores de Educação Física. Enquanto os grupos se formam em reuniões pedagógicas e conselhos de classe por área, refletem a organização formal da escola. Os arranjos se formam nos intervalos, nas reuniões administrativas que não há uma diretriz sobre quem deve se reunir com quem, no pátio, na sala de estudos, em espaços extraescolares, refletem a organização micropolítica da escola.

A entrada de novos professores ao contexto modificou o grupo de professores de Educação Física e os arranjos entre eles. A inserção do professor João modificou o trabalho dos professores Lucas e Marcos que precisaram ceder turmas e horas de trabalho para o novo professor. Influenciou as relações entre Professores de Educação Física e colegas de outras áreas e setores, considerando que vínculo instável de trabalho de dois destes professores seria rompido e o trabalho na escola encerrado.

Os professores João e Isabela, que ingressaram em 2014 e permaneceram em 2015, adentravam em um contexto em transformação²⁶, micropoliticamente fragmentado, com conflitos e disputas em andamento, e emergentes. Desta forma, entendo ser um contexto transitório, retratado por este estudo. Concordo com o argumento de Bernal Agudo (2004). Segundo ele, os contextos micropolíticos estão em constantes movimentos e a pesquisa, sob esta perspectiva, descreve retratos do momento micropolítico em constante transformação.

Em diálogo com a professora de Ciências, Elenara, que se aposentou no início de 2014, em sua perspectiva, ao longo dos seus vinte anos de trabalho na escola, o grupo de professores passou por diversas mudanças com o ingresso de professores provenientes da formação acadêmica através do ensino à distância, “conta que notara um aumento do individualismo” (Diário de campo, 31/12/2014). Os

²⁶ Transformações conferidas por tensionamentos, conflitos, disputas, decisões, acordos, formações de arranjos na esfera micropolítica e transformações conferidas também por estes elementos promovidos na esfera macropolítica, em um contexto em fase final de implementação do Ensino Médio Politécnico, que discuto no capítulo 5.3 Disputas e conflitos em um contexto em transformação.

professores de Educação Física do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, João, Isabela e Mateus, remanescentes de 2014, contrariam a afirmação da professora Elenara, pois entre estes se formou um arranjo, identificado nas reuniões e atividades organizadas em conjunto.

Enquanto para o professor Mateus, que afirmou “na maioria das vezes eu me sinto sozinho”, as mudanças em seu trabalho foram positivas ao formar alianças com os professores João e Isabela. Para os professores Lucas e Marcos, o ingresso dos novos professores trouxe instabilidade, pois seus vínculos, como apresento no quadro 3, eram de contratos temporários, característica de trabalho precarizado e uma escola orientada pelos ditames capitalistas (FRIZZO, 2012), porém em transformação, já que seis novos professores nomeados ingressaram no contexto ao final de 2013.

Em março de 2015, a supervisão, direção e os professores de Educação Física precisaram tecer novos acordos, pois o quadro de professores modificou-se. Os novos acordos que diziam respeito ao horário, turno e turmas de trabalho, possibilitaram ao professor Mateus ter seu horário de planejamento disponível integralmente. A saída do professor Lucas, que só podia atender a escola nas quintas e sextas, possibilitou também ao professor Mateus obter uma melhor distribuição de sua carga horária de trabalho durante a semana. As melhores condições de trabalho e arranjos formados pelo professor Mateus, que apoiam seu trabalho, amparam a afirmação de Ball (1989), que a saída de um agente modifica o contexto micropolítico da escola.

A relação micropolítica, que permaneceu inalterada, foi a entre a professora Marta, do Magistério, e os professores do Ensino Fundamental e Médio, Mateus, João e Isabela, que continuam desenvolvendo seu trabalho paralelamente, exceto ao coincidir o horário para utilização da quadra. Esta relação estabelecida entre a professora Marta e os demais professores é influenciada pela organização micropolítica da escola. Como discuto no primeiro capítulo, o curso Magistério possui uma organização separada, dirigida pela supervisora Maria, que integra em si as funções diretivas, de docência, de supervisão e de orientação pedagógica do curso Magistério.

O isolamento micropolítico da professora Marta em relação aos professores de Educação Física não significa uma ausência total de relação. Houve momentos singulares, em que pude observar disputas e negociações por espaços, diante de

horários comuns para utilização da quadra (Diário de campo em 01/09/2014). Porém, os professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio, tanto o grupo de julho de 2014, quanto o grupo de março de 2015, operavam em conjunto, mobilizados por interesses comuns (HOYLE, 1982) como a organização de jogos entre estudantes e professores, (Diário de campo em 24/10/2014) o que viabilizou uma participação com maior número de estudantes nos Jogos Estudantis do Estado do Rio Grande do Sul.

Para materializar o argumento sobre a relação existente entre a organização micropolítica da escola e do grupo de professores de Educação Física, apresento o fragmento do diário de campo que descreve o momento em que o grupo de professores é dividido para uma reunião pedagógica. As professoras que compõem o grupo do Magistério reúnem-se separadamente dos professores do Ensino Fundamental: “O grupo de professores se divide em professores do magistério e professores do Ensino Fundamental. A professora Marta participa no grupo do Magistério. Entre suas colegas, ela expressa sua opinião e dialoga sobre as estudantes e o desenvolvimento dos conteúdos” (Diário de campo em 25/02/2015).

O posicionamento micropolítico da professora Marta na relação com as colegas que compõem o grupo do Magistério é diferente, pois ela se posiciona, discute e interage. O isolamento da professora Marta não se assemelha com o descrito por Hargreaves (1996) como prejudicial para o desenvolvimento do trabalho, porém, a partir do mesmo autor, pode ser entendido como uma estratégia de adaptação ao contexto. Já a proximidade/aliança da professora Marta com as professoras do Magistério e as professora de séries iniciais, das turmas em que as estudantes do Magistério realizam o estágio, reflete o alinhamento de interesses (HOYLE, 1982; BARDISA RUIZ, 1997) à formação das estudantes.

O professor Marcos, que teve seu contrato rompido²⁷ em dezembro de 2015 nas duas escolas que trabalhava, transitava entre interesses pessoais e os da escola na qual trabalhava 20 horas semanais. Durante uma reunião de conselho de classe, ele “conta que ‘deu sorte’ ele ter aula na Escola Orquídea no dia do conselho, pois só assim para estar presente” e manifesta seu interesse pessoal ao

²⁷ Como destaque no Quadro 5, o vínculo de trabalho do professor Marcos era de contrato temporário desde 2007, com o ingresso dos professores no final de 2014, nomeados do concurso estadual do magistério de 2013, a SEDUC encerrou o contrato com o professor.

dizer na continuidade do diálogo: “é uma escola localizada longe do centro, não permite que ele atenda compromissos pessoais” (Diário de campo em 08/09/2014).

Nos intervalos na sala dos professores, momentos em que os diferentes arranjos se manifestam, o professor estabelecia, esporadicamente, diálogos com o professor Mateus, nos demais momentos, permanecia sozinho: “Durante o intervalo, o professor Marcos mantém-se mexendo no *tablet*, na sala dos professores” (Diário de campo em 02/10/2014). Durante reuniões de formação, eventos da escola e sábados letivos, o professor Marcos se mantinha ausente ou com efêmeras participações como na celebração de Ação de Graças: “Os professores são chamados para a celebração de Ação de Graças, o professor Marcos conduz os estudantes em aula, mas não participa da celebração, dirige-se para a sala de professores e permanece sozinho até o fim de seu horário” (Diário de campo em 27/11/2014).

O posicionamento do professor Marcos em relação às atividades da escola, ou seja, o envolvimento micropolítico do professor vai no sentido de um isolamento das relações, que ocorrem nos intervalos, formações, celebrações, conselhos de classe, reuniões pedagógicas. Este isolamento se aproxima do destacado por Hargreaves (1996), o isolamento eletivo, em que o docente decide trabalhar sozinho sem rechaçar as oportunidades de formar uma aliança e acordo. Entendo que as razões que conduzem o professor Marcos a este posicionamento são os interesses pessoais relatados anteriormente e os relacionados ao trabalho, indicado pela supervisora Isabel que diz: “[...] o professor Marcos, na outra escola, treina equipe para o JERGS (Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul), aqui na escola não participa das atividades e nem leva os alunos para o JERGS” (Diário de campo em 13/08/2014).

O professor Lucas também teve seu contrato rompido no final do ano, portanto tinha o mesmo vínculo de contrato temporário do professor Marcos. O professor Lucas se posicionava na trama de relações micropolíticas com maior interação, apesar do seu vínculo temporário. Entendo que o elemento ideologia, que guia a prática pedagógica e o posicionamento micropolítico, dê conta de explicar tal diferença de posicionamento que acabo de cotejar. Sendo assim, o professor Marcos, que já participava com equipes de outra escola das competições, não achava interessante participar destes campeonatos também com Escola Orquídea, na qual tinha duas turmas, como apontou a supervisora Isabel.

Enquanto o professor Marcos, em sua prática, visava a participação em campeonatos de Futsal, sendo tal prática dissociada do processo de ensino e aprendizagem que envolve seus colegas de outras disciplinas, o professor Lucas buscava desenvolver, além dos esportes previstos no Plano de Ensino, conteúdos relacionados à saúde. Ao desenvolver tais conteúdos, que não enfatizavam a prática de alguma atividade motora, a especificidade do trabalho do professor Lucas se aproximava dos demais docentes e lhe permitia dialogar, trabalhar e avaliar em conjunto.

Bardisa Ruiz (1997) afirma que a micropolítica pode se desenvolver de forma contraditória, como observo na relação estabelecida entre o professor Marcos e a equipe diretiva. Ao final do ano, a supervisão e a direção da Escola Orquídea organizam uma forma de manter o professor Marcos trabalhando com cinco horas de trabalho na escola. Mesmo não concordando com o posicionamento, de não participar das reuniões e participar com os estudantes os JERGS, do professor Marcos, materializado no diálogo com a supervisora Isabel (Diário de campo em 13/08/2014). A supervisão opera frente à organização de horários para manter o professor trabalhando no contexto que acolheu o professor João (Diário de campo em 24/09/2014).

O professor Lucas ingressou na Escola Orquídea em 2010, possui uma relação com esta, anterior à docência, pois é a escola na qual estudou e sua mãe foi diretora. Relata que, alguns que hoje são colegas, foram seus professores e afirma ter boa relação com todos: “Eu sou um que me relaciono com todos. Eu sento com o pessoal mais antigo, até porque eu já fui aluno da escola, então hoje alguns colegas foram meus professores, então eu sento com eles, converso com eles, tomo um chimarrão” (Entrevista com professor Lucas em 28/11/14).

As relações estabelecidas na Escola Orquídea possuem um aspecto histórico descrito pelo professor Lucas. Alianças, arranjos e acordos constituem-se e estreitam-se ao longo de anos como as relações relatadas por este professor e a descrita pela supervisora Renata com a professora Sandra das séries iniciais: “durante o diálogo, a supervisora Renata conta que sua relação com a professora Sandra, do primeiro ano, é antiga. Diz que quando elas eram colegas ela, na supervisão, e a professora Sandra, na orientação, possuíam um vínculo forte” (Diário de campo em 31/10/2014). Nas relações descritas, apesar das mudanças nas funções desenvolvidas pelos professores, os arranjos micropolíticos se mantiveram.

Em diálogo, o professor Lucas relata que fizera um acordo com a direção da administração 2010 – 2012, que foi mantido pela atual administração 2013 – 2015. Este acordo, que a atual administração herdou, lhe permitiu fechar a carga horária de vinte horas semanais de trabalho e dar continuidade aos estudos de Fisioterapia e trabalho em Porto Alegre/RS, em uma clínica de fisioterapia.

Ao contar sobre o projeto de esporte para os estudantes das séries iniciais, que integrava os termos do acordo entre o professor Lucas e a Escola Orquídea, o professor dá pistas do interesse da escola no acordo: “é para tentar melhorar a conduta deles em sala de aula” (Entrevista com professor Lucas em 28/11/14). Este interesse remete a dois aspectos: o primeiro apontado por Ball (1989), que entende estar em jogo, nos contextos escolares, o controle. A partir disto, os agentes educativos operam com “estratégias de controle” (BALL, 1989, p.25). Este acordo caracteriza-se como uma estratégia de controle dos estudantes, que as professoras e a supervisão entendem não ter um comportamento adequado. Segundo aspecto a se considerar é a politicidade (FREIRE, 1996; GIROUX, 1997), do trabalho docente em Educação Física, evidenciada pelas práticas, métodos, conteúdos e posicionamento micropolítico que indicam objetivos, portanto, interesses.

Hoyle (1982) argumenta que os interesses, conteúdos da micropolítica, não são nítidos e ao desenvolver sua argumentação, afirma que a micropolítica trata o lado oculto da organização escolar. O fragmento da fala do professor Lucas descreve os interesses não apresentados aos estudantes e pais do projeto de Escolinha de Futsal. A partir destas reflexões, entendo que a Educação Física tem papel decisivo na implementação de interesses da direção, que é manter sob controle os estudantes que desequilibram a ordem da classe, responsabilidade do professor, segundo Tardif e Lessard (2005).

A direção e a vice-direção operam com mesmo objetivo, na perspectiva do professor Lucas: “As vices têm a obrigação de tornar os turnos delas homogêneos, [...]. Manter em ordem a escola, tentar administrar dentro de uma ordem que não vá trazer problema para a escola. A direção estabelece uma relação com as vices para que a escola seja homogênea” (Entrevista com professor Lucas em 28/11/14).

O acordo estabelecido entre o professor Lucas e a direção da Escola Orquídea desdobrou-se em uma aproximação e aliança entre o professor Lucas e as

professoras unidocentes²⁸ dos anos iniciais do Ensino Fundamental, transpondo barreiras da organização administrativa (BARDISA RUIZ, 1997). Bardisa Ruiz (1997) me ajuda a compreender esta aliança, pois a autora afirma que as alianças surgem quando os agentes percebem ter os mesmos interesses. Na relação entre professor Lucas e professoras das séries iniciais, os interesses se alinham, o que torna favorável o estabelecimento de uma aliança.

As professoras unidocentes desenvolvem superficiais relações com os professores das séries finais. Entre as professoras das séries iniciais existe arranjo isolado dos demais professores. Este isolamento se manifesta em um intervalo separado e a ausência de comunicação entre professoras de séries iniciais, que retornam para suas salas, e professores de séries finais, que entram na sala dos professores para seu intervalo (Diário de campo em 24/10/2014).

Hargreaves (1996) argumenta a existência de diferentes isolamentos que são produzidos nos contextos escolares, entre eles, o produzido pela organização administrativa, isolamento restringido, que limita a colaboração entre docentes. Apesar do argumento do autor se referir ao isolamento do sujeito, entendo que no contexto micropolítico os arranjos que se formam podem operar como um sujeito (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997). O alinhamento de interesses destas professoras unidocentes com os interesses dos professores de Educação Física, Lucas e Marta, favorece o rompimento do isolamento deste arranjo, que se mantém na relação entre as professoras unidocentes e os demais professores da Escola Orquídea.

O pouco tempo de permanência dos professores de Educação Física, Miguel e Gabriel, não me permitiu ter a compreensão profunda de seus posicionamentos frente ao contexto. Entendo que, inicialmente, o professor Miguel estabeleceu relações superficiais, no início de 2015 se exonerou deste cargo público de professor para assumir função na área da saúde, na cidade de Rio Grande/RS, próxima a sua cidade natal, Pelotas/RS. Na perspectiva do professor Gabriel, para atender interesses pessoais. (Diário de campo em 17/04/2014). Assumir a nomeação ao cargo na cidade de Rio Grande/RS, na área da saúde, o permitia estar próximo de familiares. Exonerar-se da função de professor, remete ao argumento de Hoyle (1982), que identifica diferentes interesses que conduzem os professores a investir em estratégias, entre estes, os interesses pessoais e profissionais, que

²⁸ Unidocentes, de Currículo e CAT são nomenclaturas utilizadas no contexto escolar estudado para denominar as professoras que trabalham com as turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental.

mobilizaram o professor Miguel a investir em um trabalho e desinvestir em outro, a docência.

O professor Gabriel, em diálogo, indicou que teria um posicionamento e prática conflitiva (MOLINA NETO, 1997), pois se posiciona contrário à prática pedagógica de dois colegas, os professores Marcos e João.

Em diálogo com o professor Gabriel, ele diz que o professor que assumir as turmas do professor Marcos terá dificuldade com as “viúvas” que ficarão na escola, estudantes acostumados com o tipo de aula do professor Marcos. Analisando o trabalho de seu colega João, diz não entender ser relevante as aulas teóricas em Educação Física, pois os estudantes já ficam tantos outros períodos por dia sentados e parados e a Educação Física são apenas dois períodos na semana (Diário de campo em 16/12/2014).

O professor Gabriel conta que a partir de um acordo com a diretora da Escola Bromélia, pôde desenvolver sua carga horária integralmente na Escola Bromélia. Na Escola Bromélia, também da Rede Estadual, o professor inicialmente trabalhava quinze horas semanais. Este acordo proposto pelo professor Gabriel previa a realização de um projeto de escolinha esportiva, estratégia semelhante à desenvolvida pelo professor Lucas, na Escola Orquídea.

A análise superficial destes posicionamentos dos professores Gabriel e Miguel, retrata a complexidade do contexto micropolítico apontada por Bell (1980), semelhantemente ao contexto micropolítico, que gradualmente se compreende menos instável e mais complexo do que se imaginava ao se inserir (BELL, 1980). A relação que estabeleci com os professores e professoras de Educação Física da Escola Orquídea permite-me aprender que o posicionamento do docente e suas estratégias só são compreendidos à medida que a relação entre professor e pesquisador se desenvolve.

Os professores de Educação Física, cada um de modo diferente, colaboraram com a pesquisa gradualmente, em um processo de constante negociação de acesso às informações. Bem como os contextos escolares, as relações se desenvolvem em esferas (WOODS, 1995). Esta noção foi possível a partir das relações, pois com os professores Mateus, Marta, Lucas e Marcos as relações tiveram início concomitante à pesquisa, enquanto que com o professor João iniciou em setembro de 2014 e com os professores Isabela, Gabriel e Miguel, no final de novembro de 2014.

A professora Isabela ingressou na Escola Orquídea em novembro de 2014. No início de 2015, nas reuniões administrativas, pedagógicas e reuniões para

organização do JERGS, passou a integrar o arranjo entre os professores Mateus e João. Em sua chegada ao contexto, recorre à diretora para pedir mudança de horário (Diário de campo em 27/11/2014), mesmo que no universo estudado a organização dos horários, dos professores do Ensino Médio e Fundamental, seja feita pela vice-diretora de cada turno (Diário de campo em 08/09/2014).

Este posicionamento da professora Isabela ao buscar seus interesses junto à diretora ampara-se na autoridade (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997), aspecto formal do poder conferido à direção. Ao conhecer o contexto, o professor vai descobrindo os atalhos para alcançar seus interesses, que entendo refletir a relação entre o saber e o poder discutido por Eizirik (2006). Ao buscar um acordo com a direção da Escola Orquídea e não a vice-direção, a professora Isabela ampara o entendimento que o conhecimento da organização micropolítica da escola é conhecida gradualmente (BELL, 1980).

A entrevista com o professor João me permitiu aprender, a partir de sua perspectiva, que para o entendimento da organização micropolítica da escola, o professor pode, inicialmente, interpretar o contexto a partir de outras escolas que trabalhou, valendo-se de suas experiências de trabalho, assim como, para basear suas ações, como argumenta Bardisa Ruiz (1997).

Sobre a organização dela [Escola Orquídea] para mim é meio difícil de estar te colocando, isso pelo pouco período de tempo que estou aqui, mas pela experiência em outras escolas de outros municípios, eu vejo esta escola, até por ser final de ano, está sendo deixada de lado essa parte de organização (Entrevista com o professor João em 02/12/14).

O posicionamento do professor João no contexto micropolítico em relação aos professores de outras áreas, é semelhante ao posicionamento do professor Marcos, o de isolamento eletivo, pois o primeiro, durante os intervalos e períodos de planejamento na escola relacionava-se superficialmente, permanecendo sozinho, interagindo com celular (Diário de campo em 24/02/2015). Em alguns momentos, buscou informações junto à vice-direção (Diário de campo em 28/10/2014) e relatou em diálogo, se aproximar da supervisão para conhecer os estudantes (Diário de campo em 02/12/2014).

A aproximação, portanto aliança estabelecida inicialmente entre professor João e a supervisão, foi temporária, pois não se perpetuou no início de 2015. A aliança se manteve até o professor conhecer parcialmente os estudantes. No

fragmento que apresento a seguir, é possível perceber um conflito e oposição entre os professores de Educação Física João e Isabela, que formam arranjo com o professor Mateus. O professor João em diálogo com a professora Isabela diz: “O bicho está pegando!” Um professor, ao ouvir, questiona a expressão e o professor João explica que está se referindo a reunião com a supervisora (Diário de campo em 17/04/2015).

Esta reunião integra a estratégia da supervisora Isabel para desenvolver seu projeto de Educação Física articulada às demais disciplinas, que discuto no primeiro capítulo. Se as alianças surgem no contexto quando os professores e professora entendem ter interesses comuns, como argumenta Bardisa Ruiz (1989) e Ball (1989), as estratégias se materializam a partir da percepção da diversidade de metas existente nos contextos escolares, apontada por Ball (1989).

Inicialmente, o professor João relatou discordar com a decisão tomada pelo professor Mateus, que permitiu ao estagiário decidir o conteúdo de Futsal da turma em que o professor João assumiu ao ingressar na escola (Diário de campo em 23/10/2014). Posteriormente, o professor João passou a desenvolver o conteúdo de Vôlei, interrompendo o conteúdo que estava sendo desenvolvido, como observado em diálogos entre estudantes.

Um estudante da turma do professor João diz estar com saudade do professor Marcos, pois ele jogava futsal a aula inteira e agora eles tem até aula teórica. Professor João explicou que devido o comportamento inadequado dos estudantes decidiu estender as aulas teóricas. Em diálogo com o grupo de estudantes, eles dizem gostar das aulas do professor João, que enfatiza o vôlei, e tem aula teórica. Um estudante conclui: É que a aula tem conteúdo (Diário de campo em 27/11/2014).

Este fragmento me permite entender a politicidade das relações e da prática pedagógica (FREIRE, 1996; GIROUX, 1997). O professor João posiciona-se micropoliticamente e em sua prática pedagógica contrária a prática hegemônica do futsal desenvolvidas nas aulas, ao tomar a decisão de modificar o conteúdo e a prática, manifestando sua ideologia quanto a Educação Física (BALL, 1989).

A prática pedagógica, que entendo como posicionamento micropolítico, confronta-se com os interesses dos estudantes, interessados no futsal, porém promove uma mudança no entendimento destes, portanto ideologicamente, sobre a Educação Física escolar. Cotejando o fragmento em que os alunos mudam sua perspectiva quanto à Educação Física a partir da prática pedagógica do professor

João. Em que o professor João discorda do professor Mateus, entendo que além de materializar a ideologia da prática pedagógica descrita por Freire (1996), permitem entender que as decisões tomadas pelo professor João foram guiadas por sua ideologia, vinculada à finalidade da educação (BALL, 1989).

Os vínculos estabelecidos e interesses comuns do professor João com o professor Mateus resultaram na formação em um arranjo entre estes professores. Este fragmento descreve o vínculo existente entre os professores: “Professor João conta ter uma proximidade maior com o professor Mateus, pois já o conhecia anteriormente, reconhece a liderança do professor Mateus, que em sua perspectiva é dada pelo tempo e horas de escola” (Diário de campo em 23/10/2014). O alinhamento de interesses foi percebido durante as reuniões em que os professores João e Mateus expressavam posições e opiniões semelhantes, e apoiavam-se mutuamente (Diário de campo em 17/04/2014) caracterizando este arranjo (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997).

Este arranjo fortalece micropoliticamente o professor Mateus, que afirmou se sentir trabalhando sozinho. Este professor, que é reconhecido no contexto como uma liderança, é quem representa os professores de Educação Física da Escola Orquídea junto à 12ª CRE, pois é por seu intermédio que a CRE organiza na cidade os Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul (JERGS). Os professores de Educação Física Marcos, Lucas, Marta, João e ele próprio entendem que esta liderança, poder informal (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997), se estabelece pelo maior tempo de trabalho e o maior número de horas semanais de trabalho na escola segundo os professores Marcos e Lucas.

O professor Mateus é o que, durante os diálogos, explicou com maior profundidade o funcionamento da organização da escola; entendo que esta compreensão se deve também ao maior tempo de trabalho e carga horária (BELL, 1980). A interpretação do contexto micropolítico descrita pelo professor Mateus em um diálogo informal foi detalhado, enquanto o relatado durante a entrevista foi superficial, pois ao ser convidado a descrever as relações entre o grupo de professores, diz: “Eu penso que no geral, não é um grupo em conflito” (Entrevista com professor Mateus em 28/11/14).

Esse posicionamento de não descrever formalmente com profundidade o contexto, entendo estar vinculado ao arranjo formado entre o professor Mateus e a direção da escola. Neste acordo, há emergência de interesses comuns, a partir do

entendimento da aliança favorecer o professor que exerce liderança no grupo de professores de Educação Física e o apoio à direção possibilita acesso à tomada de decisão quanto ao destino das verbas, objeto de disputas nos contextos escolares (BERNAL AGUDO, 2004; BALL, 1989).

O posicionamento do professor Mateus, próximo à direção, não se restringe a atual gestão, como descrevo no próximo fragmento:

Em diálogo sobre o início da docência na escola, o professor Mateus relata que inicialmente tinha sua carga horária de trabalho dividida entre a Escola Orquídea (20h) e a Escola Jasmim (20h). Foi por meio de um acordo e intervenção da diretora anterior, Beatriz, que ele passou a ter as 40 horas na Escola Orquídea (Diário de campo em 01/09/2014).

O diálogo com o professor me permite entender a influência decisiva da direção ao trabalho docente, sendo que o desenvolvimento de carga horária integral em uma escola viabiliza e melhora as condições de trabalho deste professor. O professor que trabalha integralmente em um mesmo contexto dispense menos tempo de transporte, em diferentes reuniões pedagógicas e/ou administrativas, em festas escolares, em sábados letivos, em conselhos de classe. Ocupa-se menos com atividades desenvolvidas neste universo escolar: dia da solidariedade, dia do estudante, campanha do agasalho, palestras de formação, reuniões de área, interséries, gincana escolar, jogos estudantis estaduais, festivais culturais, celebração de ações de graças, comemorações dos dias sete e vinte de setembro²⁹ e passeios pedagógicos.

Ball (1989), bem como Woods (1995), entendem haver a necessidade de se desenvolver estudos que investiguem o papel e a influência de gestores, em especial, da equipe diretiva ao trabalho docente e ao contexto micropolítico. Para esses autores, os gestores têm um papel decisivo para o desenvolvimento das atividades concernentes ao contexto de ensino e aprendizagem. O professor Mateus também compreende o papel decisivo da direção na tomada de decisões na Escola Orquídea.

A gestão administrativa da escola funciona e nós sempre apontamos que o principal ponto, a principal nota da Ester é a administração, é nota dez. O administrativo aqui é perfeito. Na organização. Ela organiza bem as tarefas, ela organiza bem os recursos que vem para

²⁹ Estas comemorações geralmente acontecem em sábados letivos. No sete de setembro comemora-se a Independência do Brasil e no vinte de setembro o início da Revolução Farroupilha, promovida por lideranças do estado do Rio Grande do Sul em 1835, contra imposições do governo Imperial do Brasil.

a escola, distribui bem. Não deixa faltar nada pra escola tanto para a merenda, para material esportivo para a Educação Física, material para a sala de recursos, material para do áudio. A escola tem três áudios. [...] Vem o recurso e vai sendo distribuído, mais ou menos a diretora Ester já sabe, pois cada professor, ou cada área já pediu o que precisa. [...] Os horários é função da vice e a supervisão, pode se meter um pouco. Claro que não é fácil organizar, às vezes é complicado, às vezes muda o horário duas vezes por mês e é complicado, pois no fim do trimestre tu vais ter sobra em uma determinada turma e falta na outra (Entrevista com professor Mateus em 28/11/14).

Este mapeamento lhe permite negociar diretamente com a pessoa, que dentro da organização micropolítica, toma decisões relacionadas aos horários ou distribuição de verbas. O acordo que apresento através do próximo fragmento, da entrevista com professor Mateus, partiu da direção, que tem como objetivo/interesse buscar recursos para a escola. Para atingir este objetivo, busca acordo com o professor de Educação Física, que receberia materiais esportivos e teria de construir um projeto que atendesse os requisitos de um programa federal, portanto da esfera macropolítica (ZIBAS, FERRETTI e TARTUCE, 2006).

O material foi assim: é o programa atleta na escola, não é muito divulgado, na televisão foi divulgado. [...] Era pra incentivar o pessoal e atingir lá nas olimpíadas, mas não vai. Esse projeto tem a fase escolar, a fase municipal, a fase regional e não saiu nunca da escolar. Não chegou nem na municipal, então a diretora Ester está sempre antenada nisso e foi no PDDE interativo. Ela me disse: *Mateus vamos fazer!* Tem um site, que é o PDDE interativo, esse é um site do MEC [Ministério da Educação e Cultura]. Que tem vários projetos lá que tu podes entrar para conseguir dinheiro e ela me falou e eu fui atrás, coloquei os dados dos alunos com marcas, altura e peso, tantos alunos. Enviamos para lá e veio o dinheiro que nós compramos o material (Entrevista com professor Mateus em 28/11/14 [grifos meus]).

As pessoas eleitas para gerir a Escola Orquídea, como discuto no primeiro capítulo, foram eleitas em chapa única que se organizou por meio de alianças entre as vice-diretoras e a diretora. As professoras à frente da gestão escolar mudaram, contudo o professor Mateus permanece posicionando-se próximo a atual gestão que lhe propôs a aliança descrita neste trecho da entrevista. Esta aliança, que se dá na esfera micropolítica, favorece o desenvolvimento de programas disponíveis na esfera macropolítica. Por isso, entendo a necessidade de compreender o desenvolvimento destas políticas que se desdobram e influenciam diretamente em movimentos micropolíticos (ZIBAS, FERRETTI e TARTUCE, 2006).

Entendo que estes desdobramentos partiram do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³⁰ firmado pelo decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, alinhado com o Plano Nacional da Educação (PNE) aprovado para 2014 a 2024³¹, fortalecido pela Lei nº 11.947 de 16 de Junho de 2009³², que no artigo 22º prevê assistência financeira às escolas, por meio do programa que foi denominado Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Sobre este programa, PDDE, o professor Mateus refere-se em sua fala. Entendo poder afirmar que neste contexto há uma influência direta das políticas públicas, macropolíticas, que por uma articulação micropolítica é desenvolvida neste contexto. Ao mesmo tempo, o PDDE promove e favorece a formação da aliança entre o professor de Educação Física e a direção, influenciando o contexto micropolítica da Escola Orquídea.

Entendo que o contexto micropolítico desta escola, que está vinculado a outros estratos políticos, não se encontra isolado: é influenciado no que diz respeito a sua dinâmica de funcionamento composta por alianças, negociações, arranjos, acordos por decisões, programas e políticas públicas que se estabelecem. A relação da macropolítica, nas diferentes esferas, com a micropolítica é abordado por Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) que salienta a necessidade de considerá-la para analisar o contexto micropolítico, tornar o contexto mais complexo.

Álvarez (1997) discute as negociações no âmbito micropolítico, utiliza a ideia de rede para entender a lógica interna dos sistemas de negociação. O autor argumenta que apesar de haver posições diferentes, dados os interesses contrários, os diferentes agentes dependem reciprocamente. A compreensão apresentada por Álvarez (1997) me ajuda a entender a relação entre a direção e o professor Mateus, que influencia os professores João e Isabela, materializando a rede da qual argumenta o autor.

A relação desenvolvida pelos docentes de Educação Física e as supervisoras da Escola Orquídea se desenvolve em meio a conflitos, disputas, estratégias de controle (JARES, 1997; BALL, 1989). Para entender esta relação, recorro ao relato do professor Mateus sobre o processo de construção do PPAP da escola e remete

³⁰ http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=366&id=153&option=com_content&view=article acesso em 15/06/2015.

³¹ O PNE 2014-2024 constitui na última versão do Plano Nacional de Educação inaugurado em 1996.

³² https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=LEI&num_ato=00011947&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=NI acesso em 16/06/2015.

ao que Ball (1989) argumentou sobre as instituições serem geridas de forma aparentemente participativas. Isto porque o modo que se desenvolveu este processo de construção não favoreceu a construção coletiva.

Bardisa Ruiz (1997), a partir de seus estudos sobre a micropolítica, entende que chamar a escola de comunidade escolar é uma falácia, pois os processos são controlados, geralmente por agentes a quem os pais, professores e estudantes conferem poder e/ou exercem funções dentro destes contextos. A estes é permitido controlar as decisões tomadas, na relação entre os professores de Educação Física para a construção do PPAP da escola, o controle é exercido pelas supervisoras. A primeira parte da fala do professor Mateus, que apresento a seguir, remete ao que Bardisa Ruiz (1997) argumenta da participação nos contextos educativos se restringem aos discursos.

A participação eu penso que poderia ter sido maior de todos os professores, mas por falta de movimento dos professores mesmo, ou por sei lá. Teve uma reunião, mas não deu para fazer todo ele, deu para dar o início de ideias, e acho, acho não, tenho certeza que as gurias [supervisoras] acabaram terminando ele. Claro, o ideal era ter feito reuniões periódicas para gente fazer isso. Bem, assim é como deveria ser, mas não foi feito desse jeito. Mas por falta de tempo, ele é grande, envolve várias áreas, deu uma abertura em uma reunião e mais duas ou três e o resto foi feito ali. Já existia um e agora foi modificado, pois até o nome foi modificado (Entrevista com professor Mateus em 28/11/14).

A supervisão fez uso do que chamo neste estudo de dispositivo de controle, que consiste na materialização das estratégias de controle: o questionário criado e utilizado pela supervisão para estabelecer o perfil socioeconômico e cultural. Por ter questões objetivas, não conferiu visibilidade a culturas, áreas de conhecimento e articulações destas áreas com o processo de ensino e aprendizagem proposto pela escola, através deste documento.

O diálogo com o professor Marcos ajuda a entender este dispositivo:

Em diálogo com professor Alessandro, ele explica que o questionário utilizado na construção do PPAP da escola era um questionário fechado, ou seja, com perguntas e respostas objetivas, que o professorado tinha que marcar uma resposta. Foi distribuído em uma reunião de professores pela supervisão e não tratava das práticas pedagógicas e não tratava da articulação com as diferentes disciplinas e sim, abordava questões socioeconômicas e culturais (Diário de campo em 27/11/2014).

O questionário para elaboração do PPAP é um dispositivo, entre outros observados na Escola Orquídea, como o relógio ponto, o sinal automático que

delimita os intervalos, as autorizações de entrada na sala de aula, autorizações para fazer avaliações perdidas, folha de chamada de professores para reuniões fora do horário de trabalho e eventos fora da escola.

Estes dispositivos favorecem a construção de um contexto burocrático que caracteriza uma escola, segundo Tardif e Lessard (2005). Para estes autores, a burocratização é representada pela divisão do trabalho e conforme argumento, esta burocratização se dá internamente também por diversos dispositivos, que no dia-a-dia, frente à demanda por maior controle do trabalho, os agentes criam. Na relação com estudantes e professores, estes dispositivos podem ser ignorados, como explica o professor João para os estudantes: “Eu não vou cobrar de vocês bilhete pra entrar na aula” (Diário de campo em 24/09/2014).

A utilização do questionário no processo de construção do PPAP é a maneira encontrada de limitar a pluralidade de opiniões, por conseguinte, divergência de ideias, que porventura manifestariam os diferentes interesses presentes no contexto. Outra estratégia de controle foi a construção coletiva do PPAP em uma única reunião com a presença de professores, professoras e representantes de pais e estudantes às supervisoras.

Em diálogo no dia 31/10/2014 com a supervisora Renata, principal responsável pelo PPAP, a docente relata que entre as suas atribuições da função de supervisora está a construção do PPAP, concordando com o argumento de Bardisa Ruiz (1997) com relação às funções que ocupam lugar privilegiado na tomada de decisão.

Durante negociação com a professora Renata, supervisora do Ensino Fundamental para o acesso aos planos de ensino do Ensino Fundamental e ela apresenta o PPAP da escola que está em construção e tem sido redigido por ela com o auxílio de outra professora. Conta-me que este processo começou a ser construído com auxílio de professores, pais e estudantes que por meio de grupos afins responderam um questionário e entregaram para que o texto final fosse redigido por elas (Diário de campo em 27/11/2014).

Como relatou anteriormente o professor Mateus sobre a participação dos professores e professoras na construção do PPAP, não foi efetiva devido a mobilização destes trabalhadores. Concordo de certa forma com o professor Mateus pois, em parte, a não implicação neste processo se dá pela crença no discurso que circula na sala dos professores de que “é uma coisa no papel e outra na prática”

(Diário de campo em 28/04/2015). Esta expressão foi utilizada pela supervisora da EJA, referindo-se ao PPP(Plano Político Pedagógico) da EJA.

Percebo a contradição apontada por Bardisa Ruiz (1997) no desenvolvimento da relação micropolítica entre supervisora Isabel e professores de Educação Física. Tanto a supervisora Isabel, quanto a supervisora Renata, utilizaram o mesmo instrumento/dispositivo para construir o PPAP. Porém, enquanto a professora Renata demonstrou satisfação com a participação do professorado da Escola Orquídea, a supervisora Isabel relata sua insatisfação com a pouca participação dos professores de Educação Física, que é confirmada pela análise do PPAP, que não contempla a Educação Física.

Em análise do PPAP da Escola Orquídea, identifiquei que o documento contempla as tradições gaúchas e descreve o funcionamento do DTG (Departamento de Tradições Gaúchas) e a participação em Invernadas. O arranjo de professores de Educação Física não se relaciona com o grupo de invernada do DTG, apesar da cultura tradicionalista estar contemplada no PPAP, e as danças serem integrantes da Cultura Corporal de Movimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Apesar de formar aliança com a direção, o grupo de professores de Educação Física não se relaciona, nem relacionam a sua prática aos elementos das danças. A ausência destas relações deve considerar os interesses e a ideologia que guiam as estratégias e alianças dos professores de Educação Física (BALL, 1989; BARDISA RUIZ, 1997)

A ausência na participação de reuniões não é um posicionamento exclusivo dos professores de Educação Física, mas a estratégia implementada pela direção influencia ambos os grupos. A estratégia da direção é emitir uma convocação para as reuniões, sendo assim os professores faltantes terão desconto nas horas de trabalho. “A caminho do auditório, a orientadora Sara do turno da noite informa que são poucos os professores presentes, mesmo sendo uma convocação da direção e completa dizendo que se não for assim ninguém aparece” (Diário de campo em 22/10/2014). Ao se ausentar das reuniões, os professores diminuem as possibilidades de participar e saber das decisões tomadas no contexto escolar.

É possível pensar que a Educação Física na Escola Orquídea é representada como uma disciplina importante, porém com um *status* inferior. O fragmento seguinte fornece algumas pistas de que o posicionamento micropolítico pode influenciar neste

caráter extracurricular apontado por Álvarez Martínez (2000), que neste contexto é reforçado pela Educação Física no Ensino Médio ser desenvolvida no contraturno.

O professor Lucas encontra-se na sala dos professores e estudantes chegam à porta para entregar trabalhos para ele, por conta de suas liberações das aulas de Educação Física. Percebo que os trabalhos que o professor pede aos estudantes são pesquisas sobre doenças, suas formas de tratamento e prevenção. Em diálogo, o professor Lucas frisa que esta exigência é para os estudantes que possuem muitas faltas, para os que têm liberação por atestado de trabalho ou de saúde. O professor argumenta que não adianta ele querer rodar o aluno por excesso de faltas, pois a supervisora fala que tem que fazer alguma coisa e se for preciso até mesmo prova em janeiro, descontente ele conclui: É melhor então dar um trabalho, dar presença e passar todo mundo. No pátio da escola antes de entrar para a sala dos professores, onde estava o professor Lucas, em diálogo com a supervisora, ela argumenta que a Educação Física na escola poderia se articular com as outras disciplinas e que hoje na escola a disciplina de Educação Física possui um caráter de disciplina sem importância. Ela afirma que os estudantes também veem assim, pois relata que entrando na sala dos professores encontrou estudantes que estavam matando a aula de Educação Física e que ao serem perguntadas se estavam matando a aula, responderam que sim e saíram rindo. A supervisora Isabel concluiu: Nem os alunos veem a importância na Educação Física (Diário de campo em 14/11/2014).

A supervisora, no fragmento apresentado, demonstra convergir com a representação de que a Educação Física na escola é uma disciplina com um *status* inferior. Esta visão, que entendo ser um desdobramento do conflito/disputa ideológica com os professores de Educação Física, influencia no exercício de sua função. Como relata o professor Mateus, a supervisão flexibiliza a liberação de estudantes das aulas de Educação Física. Este posicionamento da supervisão, entendo ter relação direta com sua ideologia.

Em diálogo com professor Mateus, ele conta que enfrenta dificuldades com as liberações concedidas aos estudantes que trazem da supervisão e direção autorizações para não participação das aulas. Diz que muitos casos os pais enviam em um bilhete pedindo que o filho não participe das aulas por motivos religiosos, de trabalho e cursos, e a supervisão aceita (Diário de campo em 30/09/2014).

O diálogo com o professor Mateus aponta um tensionamento entre a supervisão, que no entendimento do professor flexibiliza a liberação dos estudantes das aulas de Educação Física, minimizando a sua autoridade (HOYLE, 1982; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997) frente à sua aula e disciplina. Para Hoyle (1982), esta questão de autoridade está intimamente ligada às questões de poder, que pode

ser considerado um conceito irresoluto e em disputas por teóricos políticos, da filosofia, da sociologia e psicólogos sociais.

Compreendo que ambos os posicionamentos, o do professor Lucas, de promover o estudante mesmo não atingindo os critérios estabelecidos e flexibilizando estes critérios, quanto o da supervisora, no desenvolvimento de sua função, de flexibilizar a liberação das aulas de Educação Física, cooperam para o *status* diferenciado conferido à disciplina de Educação Física.

No início do ano letivo, o posicionamento do professorado de Educação Física com relação ao atraso no início de suas aulas fortaleceu um caráter de disciplina sem conteúdo e de extracurricular da Educação Física na escola, na perspectiva da supervisora Isabel. Ela explica como os professores de Educação Física lidaram com a impossibilidade de trabalhar, devido a dificuldades na organização dos horários e espaços: “Vão trabalhar daqui para frente [oito de abril de dois mil e quatorze] e vão registrar como se estivessem trabalhando desde o início de Março” (Entrevista com supervisora Isabel em 07/04/15).

Registrar períodos sem que efetivamente as aulas aconteçam é uma prática recorrente entre os professores da Escola Orquídea. Isto indica um posicionamento adaptação, ao funcionamento da Escola Orquídea, dos professores de Educação Física. “Duas professoras na sala dos professores dialogam e falam que alguns professores fazem mágica ao recuperarem aulas perdidas, registrando aulas que não foram dadas” (Diário de campo em 19/11/2014).

Cotejando este posicionamento descrito, de não repor as aulas que não acontecem por alguma razão, comum a outros professores, e a fala da supervisora Isabel sobre o registro das aulas, que será feito mesmo que a aula não tenha efetivamente sido desenvolvida, indica também que o controle das aulas, conforme argumentam Tardif e Lessard (2005), é de responsabilidade do professor, a autonomia do professor em tomar decisões quanto suas aulas e seus registros sobrepõe-se dos dispositivos de controle estabelecidos pela organização burocrática da escola (TARDIF e LESSARD, 2005), materializado nos cadernos de registro de conteúdos, presença e na supervisora.

Nesta seção, para entender a influência da micropolítica no trabalho docente dos professores de Educação Física e compreender como estes docentes lidam e operam no contexto micropolítico, procurei compreender o contexto micropolítico transitório da Escola Orquídea e do grupo de professores de Educação Física. Esta

transitoriedade modificou as relações entre os professores de Educação Física e fortaleceu as alianças formadas entre a direção e estes professores, já que o ingresso de novos professores com interesses comuns aos do professor Mateus e a saída de professores que adotavam um isolamento em relação a esse docente, propiciou a formação de um arranjo entre professores de Educação Física.

Esta discussão me possibilita aprender que as ausências aos momentos em que se tomam decisões e ausência na construção de documentos como o PPAP, inviabilizam uma maior legitimidade da Educação Física e fortalecem o *status* de disciplina de menor importância, *status* conferido também, por posicionamentos micropolíticos que flexibilizam a participação nas aulas e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem da Educação Física.

Passo a entender as relações e posicionamento da professora Marta, que assume uma posição micropolítica que reflete a organização micropolítica isolada do curso de Magistério (Quadro 5). Desta forma, as mudanças promovidas pelo ingresso de professores no Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, não a influenciaram diretamente, porém alguns acordos tiveram de ser reestabelecidos.

Para um professor em formação, tendo em vista seu iminente ingresso à docência, pode considerar a necessidade de estabelecer alianças por meio de negociações. Para lidar com disputas e conflitos, e fortalecer-se por meio de arranjos pode viabilizar o exercício do trabalho docente em Educação Física, especialmente para integrar efetivamente a proposta pedagógica da escola, visibilizada no PPAP.

4.3 Disputas e conflitos em um contexto em transformação

Reconhecer a relação entre disputas e conflitos não implica no entendimento de que a existência de um materializa o outro. Compreendo que no contexto estudado a existência de um conflito é resultado de alguma disputa, mesmo que não haja clareza quanto ao que está em disputa, porém havendo uma disputa, talvez não haja um conflito. Jares (1997), apesar de apresentar o conflito integrante de uma natureza conflitiva, concorda com Ball (1989), ao argumentar que entender essa natureza não significa que o conflito esteja presente cotidianamente no contexto escolar.

Entendo que as disputas podem se desenvolver em negociações, acordos, renegociações, concessões ou até mesmo envolverem medidas coercivas de determinados agentes que estão em posição/função de decidir. A utilização deste binômio é para demarcar a relação próxima que há entre eles, pois como indicou Ball (1989) ao considerar as escolas como “campos de lutas”, se existe luta, conflito, logo algo está em disputa, seja no campo das ideias, ideologias, práticas ou tomada de decisão, por exemplo.

Ao descrever o contexto micropolítico no capítulo inicial desta análise e discussão, apresentei disputas que compõem este contexto e conferem às relações tensionamentos que podem se desdobrar em negociações, conflitos e acordos. Citei que as disputas nas quais os professores de Educação Física operam são as que envolvem os espaços físicos que entendem ser destinados para suas aulas e na relação entre estes professores e a supervisora do Ensino Médio. A relação entre o professorado de Educação Física e a supervisora teve influência direta da implementação de ações oriundas da macropolítica.

Estas disputas ocorrem dentro e fora do espaço físico da escola. Assim como o professor Mateus disputou o direito à nomeação no concurso em uma esfera judicial, a diretora disputa o direito de recebimento de pagamentos referentes à diárias em uma formação ocorrida na cidade de Tapes/RS, na relação que estabelece com a 12ª CRE (Diário de campo em 13/08/2014). Apesar da disputa por diárias parecer trivial, entendo que favorece as condições de participação dos professores em espaços para formação permanente.

Durante uma reunião para organização dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul, a coordenadora dos Jogos indica aos professores que por meio da direção da escola e um projeto de atividades esportivas, os professores de Educação Física podem pleitear uma gratificação no salário (Diário de campo em 17/04/2015). Ao apontar a necessidade de pleitear esta gratificação, a coordenadora sinaliza a necessidade de uma disputa e uma aliança com a direção da escola. O encerramento do período de observação na escola em abril de 2015, impossibilitou a compreensão desta disputa em potencial. Este caráter das disputas em potencial é semelhante ao apontado por Jares (1997), ao descrever os conflitos em curso, potenciais e latentes, no contexto escolar.

Os professores das disciplinas de Biologia, Química, Língua Portuguesa, História e Sociologia da Escola Orquídea, disputam espaços como a sala de vídeo e

o auditório, na perspectiva da professora de Química, Alice. Já entre os professores de Educação Física não há o interesse de utilização destes espaços, disputados pelos professores das disciplinas citadas. Os professores de Educação Física possuem interesse de utilizar, prioritariamente, o espaço da quadra coberta, que é entre eles disputada.

Os limites dos acordos entre os professores Mateus e Marta são tênues e constantemente o professor Mateus busca modificar este acordo, permanecendo na quadra até que todas as estudantes e a professora cheguem à quadra, ou utilizando a quadra mesmo em dias que não sejam para utilização de suas turmas. Outra via possível, é uma aliança temporária em que os professores juntam as diferentes turmas para a prática de Futsal e Vôlei (Diário de campo em 01/09/2014). O professor Mateus se posiciona quanto ao acordo com a professora Marta, por isso entendo que esta disputa é latente (JARES, 1997) e na relação estabelecida entre os professores Marta e Mateus houve uma concessão, sendo que o professor Mateus abriu mão de seus interesses, porém não os modificou, como descrevo no fragmento.

O professor Mateus conta que neste dia a quadra é dele, conforme acordado previamente com a professora Marta do Magistério. O professor Mateus diz que seus alunos reclamam da utilização da quadra pelas estudantes do magistério que são poucas e às vezes nem fechava time entre elas. O professor Mateus parece concordar com a opinião dos estudantes (Diário de Campo em 01/09/2014).

Dialogo com o professor Mateus, durante a aula de Educação Física, sobre a utilização da quadra coberta, considerada pelos professores da escola um espaço privilegiado para as aulas de Educação Física. Ele entende que é um desperdício a utilização da quadra pela turma de Magistério, pois são poucas meninas (Diário de campo em 08/09/2014).

Estas disputas só ocorrem por haver dois professores de Educação Física em aula no mesmo momento. Analisando os quadros de horários da Escola Orquídea, percebi que em diferentes momentos, os horários conflitam, e em outros períodos e turnos, não há nenhum professor de Educação Física em aula. O ingresso de um novo professor ao contexto implica, além da reorganização de horários, uma reformulação de acordos. Estes acordos e decisões tomadas pela equipe diretiva, desvelam as hierarquias simbólicas presentes dentro da escola, como explica a supervisora Isabel, ao ser questionada sobre as vantagens dos professores mais antigos: “Têm, muitas vantagens! Ele que escolhe as turmas, na verdade os anos,

que ele quer. Se eles querem trabalhar com terceiro ano é com o terceiro ano que eles trabalham” (Entrevista com supervisora Isabel em 07/04/15).

Bardisa Ruiz (1997) argumenta que constantemente no contexto escolar são feitos e refeitos acordos, o ingresso de outro professor é uma situação que propicia estas reformulações: “Professor João fala que negociou o revezamento da quadra coberta com o Professor Mateus nos dias em que seus horários conflitam. Diz que tentou utilizar a quadra de areia, mas é muito quente para os estudantes” (Diário de campo em 28/10/2014).

Contra-pondo-se aos conflitos que podem gerar questionamentos, reflexões e transformações positivas ao contexto micropolítico (JARES, 1997; BALL, 1989), o conflito descrito pelo professor Mateus, entre ele e o Estado, em sua perspectiva, prejudicou o desenvolvimento do seu trabalho, à medida que ele desenvolvia suas atividades em meio à instabilidade e o desgaste gerado pelos pedidos de recurso do Estado.

O professor buscou o suporte do CPERS³³ (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul) que mapeou os professores que tinham contratos emergenciais nas escolas da Rede Estadual em Camaquã. Esta aliança implicou em uma disputa entre o professor e os professores e professoras contratados da rede estadual na cidade.

Durante a aula de Educação Física, o professor Paulo [...] conta que passou em dois concursos, um para Ensino Fundamental e outro para Ensino Médio, sua nomeação se deu por meio de uma disputa judicial movida por ele com auxílio do advogado do CPERS, após inúmeros recursos do Estado. O CPERS lhe auxiliou também na identificação dos professores de Educação Física da cidade que eram da cidade. Conta que o concurso foi em 2005, foi contratado em 2008 e assumiu a nomeação em 2013 (Diário de campo em 01/09/2014).

A inserção ao trabalho docente do professor Mateus foi precedida de disputas, suas estratégias frente a estas disputas me permitem compreender que o professor adotou práticas/posições conflitivas e adaptativas (MOLINA NETO, 1997). A partir do fragmento do diálogo com o professor Mateus, identifiquei duas estratégias conflitivas e uma adaptativa. A primeira estratégia é a busca de suporte jurídico junto ao sindicato e, a segunda, a identificação dos professores com vínculo de contrato

³³ O CPERS, sindicato dos professores do estado do Rio Grande do Sul, filiado à CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), possui uma história de lutas junto ao trabalhador em educação por melhores condições de trabalho e valorização do ensino público de qualidade.

temporário. Tanto a primeira quanto a segunda estratégia indicam a preparação para um conflito que se dará no âmbito judicial. Hoyle (1982) me ajuda a entender que as estratégias com a formação de coligações, arranjos, modificam a estruturação em departamentos, o professor amplia o campo de disputa, formando o arranjo com o CPERS e investindo em uma disputa judicial.

Como estratégia, o professor não abre mão de pleitear um contrato temporário, junto à Coordenação Regional de Educação (12^a CRE), e é por meio desta estratégia que consegue, antes da decisão judicial final, alcançar uma de suas metas, o ingresso no magistério estadual. A estratégia que considero ser adaptativa, que não implica em enfrentamento, e sim, a uma adaptação ao funcionamento de contratação do Estado em 2008, é a de se candidatar a um contrato temporário, isto lhe permitiu ingressar no magistério sem abrir mão de sua nomeação.

A disputa e o conflito entre a supervisora Isabel e os professores de Educação Física do Ensino Médio pode, como afirma Jares (1997), promover instabilidade que se desdobre em reflexões e transformações ao contexto. Esta disputa e conflito tem cunho ideológico, pois o que está em disputa é o papel da Educação Física na Escola Orquídea (BALL, 1989; BARDISA RUIZ, 1997). Disputa que a partir deste fragmento percebo iniciar na construção do Plano de Ensino na escola e as bases orientadoras deste Plano de Ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Jônatas: Mas quanto ao plano de ensino da Educação Física? Como ocorreu a construção dos planos? **Isabel:** O plano já existe, mas. [professora não completa a frase] **Jônatas:** O plano é seguido? **Isabel:** É seguido, mas em minha opinião, o plano é restrito, faltam coisas. O que tem no plano? Jogos, eu te falei isso, esportes. Eu questionei eles sobre isso. O que eu ouvi que agora a Educação Física é só isso, não tem mais trabalhar a saúde e trabalhar outros aspectos do PCN. **Jônatas:** Ouviste de todos eles? **Isabel:** Não, ouvi do Mateus. Mas o professor tem autonomia de colocar o que ele quer no plano de ensino, tem o PCN e no PCN tem! Tu entendeste? É aí que eu me questiono. **Jônatas:** Já apresentastes isto? **Isabel:** Não. Mas é isso que eu quero fazer. Por que não tem mais? De onde saiu isto? [A professora refere-se à resposta dada pelo professor Mateus] **Jônatas:** Como tu percebes a professora do magistério? Com posição diferente? **Isabel:** Não tenho muito contato com ela, mas eu observo que por ter didática da Educação Física, a professora precisa se dispor a fazer outras atividades para que as alunas possam aplicar nas séries iniciais. Então, tem que passar ginástica, tem que passar recreação, tem que passar outras atividades, mas é só isso também. Eu não vejo trabalhando questões sobre o corpo e a sexualidade, não vejo (Entrevista com supervisora Isabel em 07/04/15).

A supervisora, no contexto micropolítico, assume uma posição de controle frente aos professores, sua função de integração e de articulação do trabalho didático-pedagógico lhe confere poder baseado na autoridade (LIBÂNEO, 2004; BALL, 1989). Este fragmento, a análise dos Planos de Ensino e as observações das aulas de Educação Física me permite afirmar que três projetos de Educação Física estão sendo disputados neste contexto. Entendo, a partir de Freire (1996) e Giroux (1997), Bardisa Ruiz (1997) e Ball (1997), que as disputas são atravessadas por diferentes ideologias e estas se materializam na prática pedagógica.

O primeiro projeto de Educação Física é o defendido pela supervisora, que na sua perspectiva, deve desenvolver questões sobre o corpo, sexualidade e saúde. Frente a este interesse, de implementar este projeto, a supervisora dispõe de uma estratégia, reunir e determinar, que implicará em uma adequação e não em uma articulação da Educação Física ao projeto que será desenvolvido pelos demais professores.

Vou fazer uma reunião só com eles, só com os professores de Educação Física. Como eu te falei, como não sai nada deles eu vou propor, vou determinar o projeto. Eu vou fazer com que eles sigam o projeto da área deles, então se a área vai trabalhar sobre a água, meio ambiente, eles também têm que trabalhar dentro da disciplina deles, vão ter que dar um jeito de desenvolver e relacionar isso a Educação Física (Entrevista com supervisora Isabel em 07/04/15).

O segundo é desenvolvido pelos professores Marcos, Mateus, João e Lucas do Ensino Médio e Fundamental, que desenvolvem em suas aulas a prática dos esportes: Vôlei, Handebol e Futsal. O terceiro é o desenvolvido pela professora Marta, que na perspectiva da supervisora Isabel, por desenvolver aulas voltadas para a formação das estudantes do Magistério, inclui além dos esportes citados, a prática de ginástica, jogos e brincadeiras.

Além destas disputas e conflitos, os professores de Educação Física vivenciam conflitos e disputas com colegas de outras áreas, observados durante os conselhos de classe. O professor de Educação Física Marcos ajuda a entender as disputas e como elas se desenvolvem internamente neste contexto. Ao ser convidado a narrar como se desenvolvem os conflitos, o professor Marcos, que é do Ensino Fundamental e avalia individualmente os estudantes, mapeia as disputas entre professores de diferentes disciplinas, que envolvem a avaliação do estudante.

Diferentes opiniões quanto à avaliação do aluno. Quanto ao próprio aluno estar em RP [recuperação paralela] com um e não estar com outro. Uma disparidade de opiniões. Isso acaba, às vezes. Em um

conselho de classe principalmente, pois tu tens que expor como está o aluno. Eu avalio o aluno de uma maneira e ele já avalia de outra. Isto acaba dando um atrito. No momento que se nota que não vai haver uma resolução entre professores, a direção, que sempre participa das reuniões e está ali, é que finaliza (Entrevista com professor Marcos em 05/12/14).

O professor Marcos identifica o momento na rotina escolar em que esta disputa se materializa em conflito, indicado por ele como atrito, que ocorre durante o conselho de classe. O professor afirma que a direção finaliza fazendo uso de sua autoridade (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1989) no intuito de eliminar o conflito. Álvarez (1997) entende que o conflito é algo a ser suplantado. Posição distinta de Jares (1997), que considera o conflito como inevitável e estimulante à criatividade do grupo. A visão de Álvarez (1997) se aproxima mais da desenvolvida pela equipe diretiva da Escola Orquídea; este autor argumenta que o conflito desestabiliza as estruturas organizacionais hierárquicas. Neste sentido opera a direção da escola de manter a hierarquia e o *status* estável da organização.

Na perspectiva do professor Marcos, a disputa por avaliação do estudante surge durante o conselho de classe. Esta disputa converge com o registrado no diário de campo e com a fala da supervisora do Ensino Médio. A avaliação é construída de forma diferente nos dois níveis de ensino, pois enquanto no Ensino Fundamental se realiza por disciplina, no Ensino Médio ocorre por área de conhecimento. Devido a um acordo, de não reter o estudante que tenha reprovado em apenas uma disciplina, a avaliação se torna objeto de disputas nos dois momentos, no conselho de classe do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Este acordo só foi percebido no momento em que um professor apaga a nota do estudante, sendo ele o único a reprová-lo (Diário de campo em 17/12/2014).

Nos conselhos de classe por área, as disputas são intensificadas, pois disciplinas como Educação Física, Português, Literatura, Artes e Língua Estrangeira, que estão reunidas sob a área das Linguagens, são postas em um patamar de igualdade, diminuindo a autonomia do professor em reter o estudante ou lhe conferir um parecer negativo. Este é o momento em que aflora a hierarquia de saberes que geram disputas; os saberes assim como as funções em uma escola, são hierarquizados (EIZIRIK e COMERLATO, 1995).

O que dá conflito é a avaliação, têm professores que exigem e têm professores que não exigem, e isso gera o conflito. O professor que exige, não aceita que o aluno passe com as outras disciplinas e com ele não. Às vezes é verdadeiro, aquele professor, ele exige e

entende que é inadmissível que um aluno que não saiba escrever e fazer uma dissertação aprove em todas as outras, porque deveria ser cobrado também, da mesma forma e não é. É inadmissível na área das Ciências da Natureza o aluno reprove em Matemática e passe em Ciências da Natureza que tem Física e Química que exigem os conhecimentos da Matemática, aí dá o conflito (Entrevista supervisora Isabel em 07/04/15).

As relações micropolíticas na escola não estão isoladas, por isso a esfera macropolítica deve ser considerada como afirma Zibas, Ferreti e Tartuce (2006) e Bardisa Ruiz (1997). Estes autores, ao discutir a relação entre a macropolítica e a micropolítica afirmam que esta relação, micro e macro, pode ser analisada a partir dos mesmos elementos: negociações, disputas, conflitos, tomada de decisão. Conflitos, disputas e arranjos que se formaram neste contexto foram desdobramentos da implementação do Ensino Médio Politécnico³⁴ e reuniões de formação, que integraram políticas públicas, estaduais e federais, para o fortalecimento do Ensino Médio.

O Ensino Médio Politécnico se constitui em outro modelo de ensino e aprendizagem, organizado em áreas de conhecimento, direcionado a desenvolver uma avaliação emancipatória, com a pesquisa como princípio pedagógico, entre outras bases estruturantes (AZEVEDO e REIS, 2013) diferente do modelo disciplinar que a escola desenvolvia. Este modelo visa substituir o modelo propedêutico pela politecnia, que segundo Saviani (1989), é compreendida como o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.

Estes programas que integraram políticas públicas de diferentes esferas estavam alinhados politicamente, porém reuniram dentro da escola diferentes professores que tinham que entrar em acordo, mesmo tendo posições políticas diferentes, o que resultou em disputas e conflitos. Corroborando com Souza e Rosemberg (2013), entendo que os conflitos no contexto escolar podem partir de uma esfera macropolítica para a esfera micropolítica.

³⁴ A proposta do Ensino Médio Politécnico materializa-se através do documento orientador disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf Acesso em 01/08/2015. Este documento estabelece seis princípios orientadores que o estruturam o Ensino Médio Politécnico, entre eles a pesquisa como princípio pedagógico, teoria-prática, avaliação emancipatória e a interdisciplinaridade, que pressupõe uma avaliação interdisciplinar, para isso organizou-se o trabalho em áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática e suas tecnologias.

A aproximação com os professores de Educação Física do Ensino Médio e a supervisora e coordenadora do Ensino Médio Politécnico permitiram entender que a escola vivia um momento particular que repercutiu no desenvolvimento das relações micropolíticas da Escola Orquídea. Neste momento, diferentes perspectivas pedagógicas disputaram espaço nos conselhos de classe para que sua avaliação prevalecesse. Perspectivas representadas pelo diálogo entre a professora Niliane de Língua Estrangeira e a professora Cândice de Literatura: “Niliane, professora de Inglês fala que o sistema é assim. Não foi ela quem inventou. Eles só estudam com o medo de rodar. Professora Cândice argumenta não concordar com isso”. (Diário de Campo em 13/09/2014).

O período que compreendeu esta pesquisa coincidiu com a fase final de implementação do Ensino Médio Politécnico, que promoveu mudanças na organização micropolítica da escola. Para que se entenda as mudanças no contexto micropolítico geradas pela implementação do Ensino Médio Politécnico é necessário entender que estas mudanças foram graduais, como explica o Professor de Educação Física Lucas: “O Ensino Médio Politécnico começou ano passado, com o segundo ano, e começou nesse ano com o terceiro [...], todos nós estamos nos adaptando” (Diário de campo em 13/09/2014).

Dentre as mudanças geradas a partir do projeto do Ensino Médio Politécnico, gestado na esfera macropolítica por parte da SEDUC (BALL, 1989; ZIBAS, FERRETTI e TARTUCE, 2006), está o surgimento de arranjos artificiais. Ou seja, a organização dos professores em grupos por área de conhecimento só foi estabelecida após a implantação do Ensino Médio Politécnico. Essa divisão, na escola estudada, não refletiu a organização micropolítica, os integrantes não possuíam os mesmos interesses. Estes professores tinham que fornecer, para a supervisão, um parecer avaliativo dos estudantes da área, comum aos diferentes processos de ensino e aprendizagem, desenvolvidos em cada disciplina, por cada professor.

Ao final do segundo trimestre, os professores se reuniram para o segundo conselho de classe do ano. A partir deste conselho é que se firmaram os conceitos de cada estudante referente ao processo de ensino e aprendizagem ocorrido ao longo do trimestre que se encerrava. O fragmento que apresento a seguir, foi observado durante o momento do conselho em que os estudantes não estavam presentes, os professores e professoras discutem entre si e expõem seus

posicionamentos quanto ao projeto, que encontra-se em fase final de implementação.

Na sala de reuniões, durante o conselho de classe do Ensino Médio da manhã, professores reunidos em grupos por área de conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática e suas tecnologias) iniciam uma discussão sobre o novo sistema de avaliação do Ensino Médio Politécnico, alguns professores argumentam ser contrários aos processos de avaliação por área, o professor de Educação Física não expõe sua posição (Diário de campo em 04/09/2014).

Entendo necessário uma aproximação do processo de implementação do Ensino Médio Politécnico no contexto estudado que se deu, inicialmente, por meio de diretrizes emitidas à escola. A 12ª Coordenadoria Regional de Educação enviou à escola as diretrizes para a implementação do Ensino Médio Politécnico e vem-se desenvolvendo o trabalho de acordo com o que os professores e coordenadores do Ensino Médio Politécnico de cada escola, como a supervisora Isabel, entendem e materializam este novo modelo curricular, de modo que o estabelecimento em âmbito nacional do Pacto (Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio) ampliou as condições de uma reestruturação curricular.

O relato da supervisora Isabel ajuda a entender que a compreensão da supervisora e seus colegas sobre a materialização do Ensino Médio Politécnico na Escola Orquídea se modificou a partir das reuniões do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, programa que partiu da esfera nacional, portanto macropolítica. A sobreposição de diretrizes macropolíticas provenientes da esfera Estadual, projeto do Ensino Médio Politécnico, provenientes da esfera Federal, o Pacto, estavam alinhadas e se desdobraram em mudanças na organização micropolítica, já que a ideologia, visão pedagógica que constitui os dois projetos, provém de raízes teóricas próximas.

Agora entendemos, com o Pacto, que começou ano passado, o Politécnico já faz mais tempo. Tanto que o primeiro ano do Politécnico foi um desastre total, tinha a Coordenadora do Ensino Médio Politécnico da CRE, mas nunca havia ficado claro e não era viável, pois não se sabia como trabalhar em função do retorno que também não funciona (Entrevista com supervisora Isabel em 07/04/15).

O relato da professora Isabel sobre processo de implementação do Ensino Médio Politécnico na Escola corrobora com o argumento de Velazquez Buendía (1997) de que o estabelecimento de leis que deem suporte para programas de

reestruturação é decisivo, porém não suficiente para sua efetivação. A estratégia produzida pela Coordenadoria de Educação foi estabelecer uma pessoa como Coordenadora do Ensino Médio Politécnico que possui a função de implementar o plano de governo para Educação que se propõe, neste caso, fazer cumprir a lei que propõe um Ensino Médio inovador.

À supervisora Isabel é conferida a função de coordenar a implementação, logo em uma posição de controle frente à organização do trabalho docente dos professores do Ensino Médio Politécnico. Assumir esta posição, a partir da argumentação de Ball (1989), implica em estabelecer sobre os professores uma relação de controle.

Em última instância, o controle e a autonomia sobre o trabalho é do professor (TARDIF, 2002), porém este controle e autonomia são objetos de disputa, durante o conselho de classe por área: “A cada estudante mencionado faz-se um debate sobre dar o conceito restrito. Professora Julia argumenta que a supervisora Isabel permitiu que a área tivesse autonomia em suas decisões” (Diário de Campo em 13/09/2014). A relação entre supervisora e professores possui elementos que podem gerar conflitos, pois como Bardisa Ruiz (1997) reconhece existe um equilíbrio entre autonomia e controle, a função assumida pela supervisora pode repercutir na implementação de estratégias de controle (BALL, 1989; JARES, 1997).

A professora Isabel destaca o Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio, proposto pelo Governo Federal, como um programa decisivo para a implementação da proposta do Ensino Médio Politécnico, proposta do governo Estadual. Imbernón (2000) argumenta que para uma reestruturação curricular se faz necessário um processo de formação que considere o contexto da escola e conte com a colaboração dos participantes da formação. Imbernón (2000) discute a proposta de formação por meio de assessores, profissionais de fora do contexto que conduzam a formação. Conforme sua argumentação, só tem sentido se atender as demandas dos professores.

O trabalho de campo me permitiu aprender que, quando se tratou da Educação Física, o marco legal e o programa de formação continuada não garantiram transformações substanciais no desenvolvimento na prática pedagógica dos professores. Não foi observada mudança na relação entre professores de Educação Física e outras disciplinas, porém entre os professores de Educação Física João, Mateus e Isabela formou-se um arranjo e iniciou-se discussões sobre a

disciplina e sua articulação com a área das Linguagens, como me narraram o professor Mateus e supervisora Isabel em nossos diálogos.

Ao falar sobre o posicionamento dos professores de Educação Física durante os processos de construção do Plano Político Pedagógico, nas reuniões por área e durante as formações, a supervisora Isabel afirma ser nula, no sentido de não se posicionarem de forma contrária em nenhum aspecto e na proposição de um projeto a ser desenvolvido. Esse posicionamento de abstenção coopera para uma despolitização do contexto escolar, visto como negativo por Giroux (1997) e por Imbernón (2000), o que torna a prática educativa vulnerável ao entorno político, social e econômico.

O fragmento a seguir aponta para um conflito de ideologias, iminente entre a supervisão e os professores de Educação Física, que neste contexto apresentam ter projetos diferentes de Educação Física para a escola. A supervisão escolar possui diferentes metas para a Educação Física. Estes elementos da micropolítica (BALL, 1989) segundo Jares (1997) pode vitalizar e democratizar o contexto se o conflito não se tornar crônico. Estes dois projetos de Educação Física conflitantes, se discutidos, podem produzir um terceiro projeto discutido e construído coletivamente.

Em diálogo com a supervisora Isabel do Ensino Médio sobre as observações, ela relata que a Educação Física em algumas turmas se desenvolve no contraturno das demais disciplinas, conta que enfrenta dificuldades com os professores de Educação Física pela falta de projetos para a área e que na concepção dela, a Educação Física era mais do que se tem desenvolvido na escola (Diário de campo em 13/08/2014).

O contexto pode influenciar o desenvolvimento ou não de um trabalho construído coletivamente, porém entendo que é no contexto que os agentes desenvolvem estratégias, resistências e inovações (BARDISA RUIZ, 1997). Entendo que mesmo nos contextos que não sejam democráticos, o trabalho coletivo não possa surgir, pois para Giroux (1997) o desenvolvimento de um trabalho coletivo é favorecido por um contexto democrático. Não significa que em um contexto que se desenvolva desta maneira não haja investidas em um trabalho coletivo, apenas que não há um favorecimento.

Outra via possível de se trilhar no contexto estudado é a de estabelecer alianças para se trabalhar de maneira interdisciplinar, para tanto, se faz necessário o investimento em um trabalho coletivo. Este tipo de trabalho é viabilizado, na perspectiva da professora Isabel, se houver a possibilidade de reunir os professores

em um mesmo horário de planejamento. Isto em um contexto como o da Escola Orquídea é difícil por ter diferentes professores que trabalham em outras escolas. Em diálogo com o professor Jairo ele explica como surgiu este trabalho com suas colegas: “Professor Jairo conta, que a ideia surgiu após a implementação do Ensino Médio Politécnico, contudo encontram dificuldades de se encontrarem em uma reunião, pois os horários não batiam” (Diário de campo em 22/10/2014). Estas duas perspectivas, a do professor Jairo e a da supervisora Isabel, indicam o papel da organização burocrática, no desenvolvimento do trabalho coletivo.

O contexto micropolítico dos professores de Educação Física e os professores Rosane, Jairo e Gabriela, descritos no fragmento a seguir, eram³⁵ diferentes. Estes docentes ampararam-se em alianças entre eles para investirem em um projeto de trabalho coletivo, proposto pelo desenvolvimento do Ensino Médio Politécnico. Conforme argumenta Hargreaves (1996), o trabalho coletivo pode potencializar o desenvolvimento profissional e sugere dois pontos de vista diferentes sobre o trabalho coletivo, a perspectiva cultural e a perspectiva micropolítica.

Hargreaves (1996) entende que a partir da perspectiva micropolítica, a colegialidade é derivada do exercício do poder. Entendo, a partir desta perspectiva, que há outras vias, para que o trabalho coletivo se desenvolva, como por meio de alianças e acordos. Isto foi percebido, pois a possibilidade encontrada pelos professores Jairo, Rosane e Gabriela de realizar um trabalho interdisciplinar, contou com o apoio da supervisora Isabel, que relatou em diálogo ter sugerido aos professores a execução deste projeto (Diário de campo em 07/04/2015).

Este trabalho interdisciplinar exigiu concessões dos professores, pois contou com a participação da Professora Rosane, que segundo seus colegas de trabalho, é uma professora que utiliza em suas aulas, prioritariamente, o método de aulas expositivas. Ao desenvolver e efetivar um projeto interdisciplinar que abrange sua disciplina, Literatura, de sua colega de área professora Gabriela (Educação Artística), e do professor Jairo (Filosofia, Sociologia e História, da área de Ciências Humanas), Rosane abre mão de seus métodos de ensino, fazendo assim, uma concessão.

O trabalho que cumpriu uma das propostas do Ensino Médio Politécnico só foi possível por seus horários de planejamento na escola, dependente da organização,

³⁵ Utilizo o verbo neste tempo verbal por considerar o contexto micropolítico transitório.

coincidirem, pois como é o caso do professor Jairo, trabalha em outros contextos. Esse projeto não ficou restrito a organização por área, pois o professor Jairo integra a área das Ciências Humanas e as professoras Rosane e Gabriela integram a área das Linguagens. Este arranjo me permite entender que os arranjos micropolíticos sobrepõe-se aos promovidos pelos arranjos formados pelas diretrizes macropolíticas.

Professora Rosane chega meia hora depois e explica-me a razão da reunião com o professor Jairo e conta-me que a professora Gabriela de Educação Artística também participará da reunião. Trata-se de uma reunião pedagógica entre Jairo, Rosane e Gabriela para desenvolver uma interação das disciplinas de Sociologia e Filosofia, Literatura e Educação Artística. Contou-me que a ideia surgiu após a implementação do Ensino Médio Politécnico, contudo encontram dificuldades de se encontrarem pelos horários que não se coincidem. Rosane sai ao encontro do professor Jairo (Diário de campo em 22/10/2014).

O alinhamento de horários tornou favorável o desenvolvimento do trabalho coletivo genuíno apresentado por Giroux (1997), importante para o desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora. O mesmo autor concorda com Imbernón (2000) ao afirmar a existência da colegialidade artificial (HARGREAVES, 1996), a qual entendo que no contexto operou em prol de conflitos e disputas improdutivas. O professor Lucas de Educação Física mapeia a formação desta colegialidade, que considero, artificial também a partir da implementação do Ensino Médio Politécnico.

Grupos que eu vejo que existem são os dos professores mais antigos, que já tem mais tempo na escola, já estão quase se aposentando e os novos que estão chegando. Então até pela natureza, nossa natureza, não discriminação, mas faz com que eu me relacione com as pessoas que estão mais próximas de mim, mais próximas da minha idade. [...] o único momento que há grupos individuais é no conselho de classe, que agora se separam os grupos por área, mas aí é em outra direção, em que vamos trabalhar informações da área (Entrevista com professor Lucas em 28/11/14).

Entendo que a organização dos conselhos de classe por área de conhecimento reuniu professores que não possuíam a mesma ideologia, interesses e objetivos, formando assim o que entendo ser arranjos micropolíticos artificiais: “O único momento que há grupos separados é no conselho de classe, que se separam os grupos, por área, mas aí é em outra direção, a de trabalhar informações da área” (Entrevista com professor Lucas 28/11/14).

A Supervisora Isabel reconhece transformações nas relações entre os professores de Educação Física, promovidas pelos momentos de formação. “Ela

relatou, em diálogo, que os professores estavam na reunião do Pacto e os professores de Educação Física estavam iniciando um diálogo sobre um projeto para a área” (Diário de campo em 13/08/14). Entendo que a promoção de políticas construídas em uma esfera macro, a formação promovida pelo Pacto, acabaram influenciando as rotinas de trabalho e as relações entre os professores do contexto estudado. Ao mesmo tempo, neste contexto de disputas, as propostas de reestruturação curricular foram adaptadas e reconfiguradas como explica a Supervisora Isabel:

Eu não sei se vai dar certo, mas é esse o objetivo. Então o que eu fiz, desmembrei o Seminário Integrado e nas reuniões por área, que estão sendo quinzenais, os professores de Química, Física e Biologia tem que escolher um tema comum para a área. Por exemplo, a água, que será desenvolvido de alguma forma ao longo do primeiro trimestre, por eles, bem como, pelo professor do Seminário Integrado e o ideal é que aqueles professores determinem questões comuns que o professor do Seminário reforce. Eu entendo que deve ser desta forma. No final eles podem fazer uma avaliação da área, daquele tema comum (Entrevista com supervisora Isabel em 07/04/15).

A estratégia descrita pela Supervisora Isabel, em sua perspectiva, visa romper com a forma pela qual a avaliação estava sendo desenvolvida nas diferentes áreas, fragmentada, pois em um conselho por área³⁶ observei que cada professor da área dizia o conceito de determinado estudante e fazia-se a média. Por exemplo, o estudante Anderson obteve em Educação Física, CSA³⁷(Construção Satisfatória da Aprendizagem), em Português, CPA³⁸(Construção Parcial da Aprendizagem), em Educação Artística, CSA, em Espanhol, CRA³⁹(Construção Restrita da Aprendizagem) e em Literatura, CPA, na avaliação da área Anderson receberia o conceito CPA.

A avaliação por área de conhecimento propõe o deslocamento, a partir das bases orientadoras do Ensino Médio Politécnico, do processo avaliativo de uma lógica disciplinar, fragmentada e quantitativa, para uma lógica interdisciplinar, articulada e emancipatória, a partir de Barros e Fischer (2012). Esta construção de um parecer comum pelos diferentes professores de uma mesma área, tornou-se um

³⁶ Conselho por área de conhecimento integra o processo de avaliação coletiva, momento em que os professores das áreas das Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática e suas tecnologias respectivamente se reúnem para estabelecer o conceito avaliativo da área por estudante.

³⁷ Construção satisfatória da aprendizagem.

³⁸ Construção parcial da aprendizagem.

³⁹ Construção restrita da aprendizagem.

terreno de disputas na Escola estudada permitindo a observação dos elementos: conflitos, negociações, arranjos e expondo as diferentes metas dos professores reunidos em uma mesma área.

Mesmo estando em um patamar de igualdade para compor a avaliação dos estudantes, os professores de Educação Física sofrem pressões e, em alguns momentos, resistem, para que mudem os pareceres atribuídos aos estudantes. Materializo estas pressões, resistências e conformações nos seguintes fragmentos: “Professor Mateus de Educação Física fala à sua colega que ela não deve fazer comparação entre irmãos ao avaliar, muito menos na frente de um ou de outro” (Diário de campo em 04/09/2014). Neste fragmento, o professor Mateus, se posiciona demarcando sua ideologia (BALL, 1989), referente ao modo pelo qual se conduz a avaliação e a relação com o estudante. Já no próximo trecho o professor Lucas deixa os campos para serem preenchidos em branco, mas não para construir coletivamente a avaliação, e sim, para atribuir o conceito que a maioria dos professores da área de conhecimento atribuiu.

Professor Lucas pede-me para que dite aos colegas os pareceres da Educação Física, enquanto ele ditará os da professora de Espanhol. Ao notar que alguns conceitos estão em branco, lhe pergunto o que fazer? Ele me responde que é para esperar, pois a avaliação destes estudantes vai depender dos demais professores (Diário de campo em 13/09/2014).

Neste último, após a professora de Língua Portuguesa relatar a avaliação da turma e os estudantes se manifestarem de forma contrária a esta avaliação, o professor de Educação Física apoia a avaliação descrita por sua colega.

Os estudantes falam ao mesmo tempo discordando da posição dos professores. O professor Mateus fala em um tom que sobrepõe as falas dos estudantes, em concordância com os colegas professores, dizendo que são apenas os três estudantes citados, que demonstram interesse nas aulas e participam (Diário de campo 03/09/2014).

Estes elementos gerados pelas disputas, que considero motores propulsores no contexto micropolítico, são discutidos por Ball (1989) e Bardisa Ruiz (1997) como componentes da micropolítica escolar. Compreendo que a implementação do Ensino Médio Politécnico nesta escola de Camaquã/RS contribuiu para o desenvolvimento micropolítico da escola, pois como argumenta Jares (1997), dependendo da abordagem que se dá ao conflito gerado por disputas e diferentes objetivos, o conflito pode ser positivo para o contexto escolar.

Giroux (1997) argumenta as escolas como espaços contraditórios, que em parte reproduzem a sociedade mais ampla, permitem a resistência à lógica dominante. Entendo que não apenas na relação sociedade e escola, esta última se constitui em um espaço contraditório, também nos discursos e práticas nas relações entre os agentes educativos. A professora Isabel ao falar sobre a hierarquia de saberes e as diferentes disciplinas, diz desenvolver sua função com equidade. No entanto, durante um conselho de classe do Ensino Médio Politécnico, ela pede apoio para professora de Português de seus colegas de área: Educação Física, Artes, Literatura e Língua Estrangeira, como apresento nos seguintes fragmentos:

Eu procuro ter sempre a mesma visão, no que é para um, é para todos. Então tem professor que julga ser a sua disciplina mais importante do que as dos outros. Como nossa avaliação é por área eu não posso permitir que o aluno reprove, só por uma disciplina daquela área, ele não pode reprovar. Às vezes o professor quer reprovar e ele consegue reprovar, porque os outros professores da área permitem, aquele professor é mais forte, ele se impõe. Argumentam que o aluno, não sabe nada, isso principalmente em Língua Portuguesa. O Inglês, a Educação Física e a Literatura não são importantes, o importante é o meu Português. Então se ele não sabe nada de Português, ele não pode passar na área e os outros professores permitem. Os outros até argumentam, mas aquele professor é tão convincente que ele consegue. Aí entra a supervisão pra dizer: Não pode, não vai rodar (Entrevista supervisora Isabel em 07/04/15).

O fragmento apresentado descreve a perspectiva da supervisora acerca das disputas que desvelam a hierarquia de saberes existente neste contexto. O próximo fragmento descreve a relação entre os professores da área das Linguagens durante o conselho de classe, em que a supervisão opera no sentido de manter esta hierarquia: a professora de Inglês apoia, a professora de Literatura resiste e o professor de Educação Física não se posiciona, permitindo que o *status* seja mantido.

A supervisora Isabel dirige a palavra aos professores da área das Linguagens e diz: O português rodou e o professor não pode rodar sozinho. A professora Julia de Português continua: Nesse novo sistema, comigo apenas, eles não vão rodar. A supervisora Isabel completa dizendo: Vamos ter que apoiar a professora nisso [atribuir o conceito restrito ao estudante]. A professora de Inglês diz: O sistema é burro. A professora de Literatura contraria a posição adotada inicialmente dizendo: Eu não vou concordar com isso, me unir para rodar aluno, em razão de um sistema. O professor de Educação Física não manifesta opinião. Ao passarem a listagem dos estudantes um a um, a Professora de Literatura, em certos casos resiste, mas em outros casos cede para que avaliação da área seja CRA (Diário de campo em 04/09/2014).

Este fragmento nos permite entender um pouco mais dos conflitos proveniente da diversidade ideológica presente no contexto e manifestada frente à tomada de decisão coletiva, atribuição de conceito a cada estudante, que Ball (1989) afirma ser o momento em que as ideologias afloram. Entendo que a ideologia que é manifestada neste fragmento é a concepção vinculada a concepção pedagógica, a qual entende que a avaliação por área flexibiliza, por isso facilita, a avaliação e a progressão do estudante.

Outro ideal, de não negociar as questões que envolvem o processo de avaliação, manifestado, é o da professora de Literatura, que em alguns momentos resiste, em outros cede, não encontrando apoio em seus colegas de grupo de Linguagens, no qual se insere o professor de Educação Física. Os professores de Educação Física neste contexto, que tende ao conflito, agem em prol de evitá-lo, desviando, assim, discussões e prolongamentos no tempo de conselho, pois: “O parecer descritivo atribuído pelo professor de Educação Física parece ser neste momento o fiel da balança, condiz com o parecer atribuído pela maioria dos professores do grupo das linguagens, ao passo que ele modifica o seu conceito para em alguns casos atender algum pedido” (Diário de campo em 13/09/2014).

Quanto à organização da escola, é válido ressaltar que não apenas aspectos micropolíticos foram impactados pelas diretrizes que implementaram esta proposta de Ensino Médio. As atividades como conselhos de classe, avaliação e prática pedagógica interdisciplinar, que envolvem o trabalho docente dos professores do Ensino Médio da Escola Orquídea, foram modificadas a partir da implementação do Ensino Médio Politécnico, promovendo mudanças às rotinas escolares, ao cotidiano das professoras e dos professores. O fragmento do diálogo ocorrido durante a entrevista com a supervisora Isabel, me permite entender que estas mudanças foram graduais, primeiro, os conselhos por área com o Ensino Médio Politécnico e as formações mais frequentes e efetivas, na perspectiva da professora Isabel, a partir do Pacto.

Jônatas: O que mudou na rotina da escola com o Pacto? **Isabel:** As formações mais efetivas. **Jônatas:** Mudaram os conselhos? **Isabel:** Não, continua a mesma coisa. **Jônatas:** E o conselho por área? **Isabel:** Esse começou antes com o Politécnico. **Jônatas:** O que mudou dos conselhos por disciplina e por área? **Isabel:** Quando era por disciplina o professor era sozinho e determinava a nota dele e pronto, agora o professor precisa do consenso dos outros e não pode mais fazer isso (Entrevista com supervisora Isabel em 07/04/15).

Entretanto as mudanças micropolíticas também foram apontadas na perspectiva da professora Isabel que no trecho destacado me permite compreender que demandas como a negociação, tomada de decisão coletiva e diminuição do controle de um professor sobre o professor de avaliação do estudante foram geradas. Ball (1989) e Bardisa Ruiz (1997) inserem a negociação, a tomada de decisões e o controle como elementos da micropolítica de uma escola, me permitindo, a partir deste argumento, afirmar que as mudanças propostas pelo Ensino Médio Politécnico e o Pacto foram decisivas para as mudanças, e o momento micropolítico vividos pelos agentes que trabalham com Ensino Médio na Escola Orquídea.

Algumas disputas envolvem membros da equipe diretiva, outras são encerradas e conduzidas pela supervisão, e, outras, em que os professores têm autonomia em se posicionar. Entendo serem as disputas que envolvem a implementação do Ensino Médio Politécnico, que por ter em sua base o desenvolvimento do ensino e aprendizagem por áreas do conhecimento. Acabou por reunir sob a mesma área professores com ideologia e práticas pedagógicas diferentes. Esta reunião proporciona ao professor de Educação Física condições de articular os diferentes conhecimentos em sua prática. Posicionando-se em igualdade frente às disputas que buscam reproduzir a hierarquia de saberes que está posta na Escola Orquídea.

O professor Mateus, em entrevista, fala de dois momentos para um professor novato, o primeiro de análise do contexto e identificação de lideranças, e um segundo, o de formação de alianças e de arranjos. Estes vínculos, que fortalecem frente a um contexto próspero em disputa e conflito, podem viabilizar o trabalho do professor. Saber que o contexto é formado por disputas e conflitos e enfrentá-los como processos que auxiliam na reflexão sobre prática, pode ser transformador e inovador. Isto em contextos que se entende serem as disputas e os conflitos como algo a serem eliminados.

Busquei compreender neste capítulo os conflitos e as disputas travadas ou iminentes na Escola Orquídea, sendo que envolvem questões ligadas às rotinas escolares, aos horários, aos espaços, às condições de trabalho, ao ingresso ao trabalho docente. Algumas vivenciadas pelo professorado de Educação Física, como as disputas por espaços físicos, outras não, como as disputas por turmas do terceiro ano do Ensino Médio.

5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Meu propósito neste momento é sintetizar as aprendizagens que obtive com este estudo, sabendo que este é um retrato estático do que é dinâmico, as relações na escola; portanto é um recorte de uma realidade particular. Por isso, não tenho o intuito de avaliar o contexto, nem prescrever um modo de se posicionar e de conduzir as relações, conflitos e disputas neste contexto. Nem mesmo generalizar os achados deste estudo para outros contextos, porém cada sujeito é livre para ler e interpretar e a partir do seu lugar e transferir os conhecimentos e aprendizagens produzidas nestes escritos.

A complexidade do contexto micropolítico, em sua integralidade, não é contemplada neste estudo. Em parte, por minhas limitações pessoais, quanto pesquisador/professor; e em outra pelo exíguo tempo para realização deste estudo de Mestrado, em que hoje, o tempo de 24 meses é dividido entre a construção do projeto, disciplinas do PPGCMH/UFRGS, a execução da pesquisa, a análise e a interpretação de informações produzidas e a construção do texto final. Frente aos dez meses, 159 horas de observações, 6 horas de entrevistas e 10 documentos analisados, que resultaram em 1341 unidades de significado, o limitado tempo confere limitações a construção de um texto com a densidade que exige o estudo e contexto.

Dito isto, faço de minhas últimas considerações neste trabalho, não uma conclusão, por entender que as reflexões sobre o contexto estudado, que apresento neste estudo, não se encerram aqui. Sendo estas reflexões fruto da análise dos materiais produzidos, apenas o ponto de partida. Nem se tratam de considerações absolutas e sim transitórias, bem como o contexto micropolítico estudado, que no presente momento, já não é mais o mesmo, uma vez que as relações tecidas neste contexto, assim como na sociedade, produzem movimentos, que organizam micropoliticamente a escola, de forma que esta funcione como uma estrutura orgânica.

Burns e Stalker (1961) que estudam organizações no campo da administração, aplicam o conceito de organizações orgânicas, para organizações que contrariam modelos mecanicistas e burocráticos. Para os autores, a organização orgânica se encaixa em ambientes instáveis em transformação. Transferindo o conhecimento, proporcionado por estes autores, para o campo da

micropolítica escolar, entendo que o olhar sobre os elementos micropolíticos, apontados por Hoyle (1982), Ball (1989) e Bardisa Ruiz (1997) me permite chamá-la de uma organização orgânica.

As alianças, conflitos, arranjos, disputas por controle, negociações, acordos, decisões, que não possuem uma forma única de se desenvolver, conferem ao contexto estudado, um caráter instável e transitório. Apesar deste caráter, as atividades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem ocorrem diariamente. Entender a organização micropolítica, permite decifrar os espaços para o rompimento e reordenamento estrutural e burocrático da escola gestada no início do século XX, por ditames de um período marcado pela ascensão da indústria.

Este estudo permitiu-me observar o dia-a-dia da Escola Orquídea e compreender que a escola funciona com duas organizações diferentes. A organização formal, que é reconhecida pelos professores e professoras deste contexto, composta por direção, vice-direção, supervisão e orientação, que são reunidas em um grupo chamado de Equipe Diretiva. E outra organização, a micropolítica, que percebi materializada em arranjos entre supervisora e vice-direção da manhã, que se opunha ao arranjo formado pela diretora e a vice-diretora da tarde, que em outro momento evidenciaram um conflito entre direção e vice-direção da tarde. Como a diretora relatou falando das relações entre os membros da Equipe diretiva: “É uma queda de braço”.

Aprendi com os professores de Educação Física, que no início de 2015 formaram um arranjo próximo a direção, que os interesses comuns favorecem o surgimento de alianças e arranjos como estes. Estar atento à organização da Escola Orquídea, me permitiu entender que este posicionamento, inicialmente apenas do professor Mateus, favorecia o acesso a condições melhores de trabalho e materiais de trabalho, sem necessitar o preenchimento do caderno de pedidos. Os professores requeriam diretamente os materiais para a responsável pelo setor financeiro, através da lista de materiais que eram comprados nos dias seguintes. A funcionária Eva Maria, do setor financeiro, aliada da direção, com a qual possui um vínculo que se estende a outros espaços extraescolares, é o “caminho das pedras”, ou atalho, construído por meio de alianças entre supervisão e professores de Educação Física.

Parafraseando William Shakespeare que disse: “Existem mais coisas entre o céu e a terra do que sonha a nossa vã filosofia”, acredito que existam mais coisas

sobre a micropolítica escolar, da Escola Orquídea, do que fui capaz de retratar. Sustento tal entendimento ao lembrar tanto a resistência da professora Marta em participar da entrevista, quanto a resistência da direção em fornecer as Atas, que retratavam conflitos entre professores, entre estudantes e professores e entre membros da equipe diretiva e professores, que acabaram por mudar meu planejamento de investigação. Decidi não insistir, para não colocar em situação constrangedora a professora Marta, a diretora Ester, as supervisoras Renata e Isabel, mantendo, assim, o vínculo de confiança estabelecido a partir do início da negociação de acesso.

Como pesquisador, que não abandonou a docência, aprendo com este estudo que para aprender é preciso me colocar junto ao colaborador e mesmo com este posicionamento de aprendiz, posso gerar receios e restrições. Contudo, em minhas observações, entendi que passei a ser visto como parte integrante da escola. Prova disto foram os convites para confraternizações, palestras de formação, divisão dos custos do café e do chimarrão e jogos de futsal e handebol. Deparei-me com professores que ao mesmo tempo colaboravam para os estudos, me tinham como objeto de pesquisa, pois questionavam os objetivos da pesquisa, os autores que eu baseava minha argumentação e sugeriram obras que poderiam ajudar-me na construção da pesquisa.

Ao apresentar as influências das disputas, conflitos, alianças, acordos, negociações, controle, hierarquias, entre outros elementos micropolíticos ao trabalho de professores, busquei evidenciar que diariamente os professores e professoras lidam e operam frente a esta organização, que se desencaixa da organização formal, aquela que conhecemos ao adentrarmos em um contexto. Não afirmo com isto que esta organização formal, dada pelos cargos organizados em uma hierarquia piramidal, não influencia o trabalho dos professores e que não se relacionam organização forma/hierárquica e organização micropolítica/orgânica.

Apresentar as influências dos elementos micropolíticos, insere a micropolítica como um fenômeno inerente ao trabalho dos professores. Considerá-la e principalmente refletir sobre os movimentos de seus agentes, pode favorecer o desenvolvimento do trabalho, tanto do professor iniciante, que passa pelo choque de realidade (VEENMAN, 1984), quanto ao docente com vasta experiência, que esteja ou não, em um processo de desinvestimento da carreira profissional (HUBERMAN, 1999).

Propus inicialmente entender a influência da micropolítica ao trabalho docente dos professores de Educação Física e compreender as estratégias que este professorado produz neste contexto. Busquei entender como se desenvolvem as relações presentes entre as diferentes pessoas que agem no contexto escolar. Compreendi, ao longo do trabalho de campo, que as relações desenvolvidas entre os diferentes agentes educativos, que transitam e trabalham na escola, ocorrem de maneira instável, com tênues limites de funções e atividades, conferem ao contexto micropolítico um caráter transitório, que é fortalecido pela observação de laços/vínculos contingentes e voláteis (HOYLE, 1982).

Partindo da compreensão do contexto micropolítico, entendo que a organização micropolítica em transformação, principalmente pelo ingresso e permanência de dois novos professores de Educação Física, influenciou o trabalho dos professores: favorecendo a formação de um arranjo, unidos por interesses e ideologia semelhantes e mantendo em um isolamento restringido, de uma professora de Educação Física. Este isolamento restringido reflete a organização micropolítica do curso de Magistério, que funciona à parte da organização dos Ensinos Fundamental e Médio.

Por fim, compreendo que o professorado de Educação Física fez da aliança entre si, um arranjo e uma estratégia para lidar e operar frente ao contexto micropolítico e as disputas e conflitos que atravessam seu trabalho. Considero que o posicionamento junto à direção, portanto de apoio, também materializa uma estratégia do professorado de Educação Física desta escola, já que este posicionamento lhe aproxima a quem é conferida a responsabilidade, poder, de tomar decisões, relacionadas aos diferentes aspectos administrativos e pedagógicos da escola, a diretora. Ao mesmo tempo que o trabalho dos docentes de Educação Física é influenciado pela relação próxima com a direção, o contexto também é influenciado, à medida que um arranjo de professores acolhe e apoia as decisões e o posicionamento da direção.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, L. A vueltas com la historia: una mirada a la Educación Física escolar del s.XX. **Revista de Educación**. Número extraordinario, p.83 – 112, 2000.
- ÁLVAREZ, N. Dirigir las negociaciones, una necesidad imperiosa. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n.15, p.141 - 157, set-dez 1997.
- ALVES, T., PINTO, J.M.R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: Um aporte. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v.41, n.143, p.607-639, maio/ago, 2011.
- AMADO, L.A.S. O trabalho docente diante da complexa relação entre educação e mercado. **Perspectiva**. Florianópolis, v.25, n.2, p.403-424, jul/dez, 2007.
- ANDRÉ, M. **A Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- AZEVEDO, J.; REIS, J. **Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no Rio Grande do Sul**. In: AZEVEDO, J.; REIS, J. Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática. Fundação Santilana, São Paulo, 2013
- BALL, S. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1989.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- _____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. **Modernidade Líquida**. . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BARDISA RUIZ, T. Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n.15, p.1-34, set-dez 1997.
- BARROS, A. B. M.; FISCHER, M. C. B. Notas sobre a reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico na rede estadual de Ensino do Rio Grande do Sul/Brasil. **Políticas Educativas**. Porto Alegre, v.6, n.1, p.1 – 24, 2012.
- BELL, L. A. The school as an organization: a re-appraisal. **British Journal of Sociology of Education**, p.183-192, 1980.
- BERNAL AGUDO, J. L. Organización y gestión educativa. **Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación**. n.4, v.12, p.11 -16, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORBA, J.C.B., WITTIZORECKI, E.S. Micropolítica escolar e o trabalho docente em

Educação Física: Negociações, acordos e concessões. **Revista Didática Sistemica**. III Extremos do Sul, Edição especial, p.55-68, 2013. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/redsis/article/view/4169>

BORBA, J.C.B. WITTIZORECKI, E.S. BOSSLE, F. Micropolítica escolar e o trabalho docente em Educação Física: Os diferentes atores do cenário escolar, suas relações disputas e alianças. **Revista de Educação Horizontes**. Dourados, n.2, p.59-77, jul-dez, 2013.

BOTLER, A. H. Cultura e relações de poder na escola. **Revista Educação e Realidade**, n.35(2), p.187-206, 2010.

BROILO, C.L. et al. Estudo um: A formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara-SP. Junqueira e Marin Editores, 2010.

BURNS, T.; STALKER, G. M. **The management of innovations**. London: Tavistock, 1961.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

CORRÊA, I.L.S. e MORO, R.L. **Educação Física Escolar: reflexão e ação curricular**. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 2004.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara-SP. Junqueira e Marin Editores, 2010.

CZEKSTER, M. D. V. **O sofrimento e o prazer no trabalho docente em escola pública**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade do de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa: Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v.42, n.146, p.351-367, 2012.

EIZIRIK, M. F. Poder, saber e práticas sociais. **Psico**. Porto Alegre, v.37, n. 1, p. 23-29, jan./abr. 2006.

_____; COMERLATO, D. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade**. 2ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

EZPELETA, J. Algunos desafios para la gestión de las escuelas multigrado. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n.15, p.102-120, set-dez 1997.

FARIA, B. A., *et al.* **Inovação pedagógica na Educação Física: O que aprender com praticas bem sucedidas?** Revista *Ágora para la educación física y el deporte*. n.12(1), p.11-28, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L.G. Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. In. **Prazer e Sofrimento no trabalho docente: Pesquisa Brasileiras**. Curitiba. Juruá, 2013.

FRIGOTTO, G. A. A polissemia da categoria trabalho e a batalha de ideias na sociedade de classes. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.1, n.40, p.168-194, jan./abr. 2009.

FRIZZO, G. F. E. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GALLART, M. T. Los cambios en la relación escuela – mundo laboral. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n.15, p.159 -174, set-dez 1997.

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

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo à pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMÉZ NASHIKI, A. Micropolítica escolar y procesos de cambio. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. N.46, p.771-802, jul-set, 2010.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. La micropolítica escolar: algunas acotaciones. **Revista Professorado**. v.1, n.2, p.45-47, 1997.

GUIRAUD, L.; CORRÊA, R. L. T. **Leitura sobre a escola: Relações de poder, cultura e saberes**. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA - PUCPR, p.6531-6544, 2009.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y posmodernidade: Cambiam los tempos, cambia el professorado**. Madri. Morata, 1996.

HOYLE, E. Micropolitics of educational organizations. **Educational Management and Administration**, N. 10, p. 87–98, 1982.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, p. 31 – 61, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza.** São Paulo. Cortez, 2000.

JARES, X. R. El lugar del conflicto en la organización escolar. **Revista Iberoamericana de Educación.** Madrid, n.15, p.53-73, set-dez 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5ªed. Revista e Ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro. N. 9, Set/Out/Nov/Dez 1998.

MAQUIAVEL, N. O Príncipe: Escritos políticos. São Paulo: Nova Cultural. 1987.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MELLO, G. N., **Educação escolar: o que trouxemos do século XX?** In: Anais do IV Congresso Municipal de Educação de São Paulo. Educação em São Paulo: contextos e protagonistas. São Paulo: 2005.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S (orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano 4, n.7, p.34-42, 1997.

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

_____; Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S (orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORAES NETO, B.R. **Marx, Taylor, Ford: as forças produtivas em discussão.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S (orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NOZAKI, H. T. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho/** Zenólia Christina Campos Figueiredo Org. Vitória, v.01, p.11-30, 2005.

OBANDO CASTILLO, G. La participación en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. **Educacion**. n.32, p.87-108, mar 2008.

OLIVEIRA, A. **O protagonismo juvenil em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, D.A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**. Editora UFPR, Curitiba, n. Especial I, p.17-35, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria da Educação**. Disponível em: <http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1> Acesso em 16 de maio 2013

_____. **Secretaria da Educação: Referencial Curricular**, volume 2, 1998. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol2.pdf> Acesso em 16 de maio 2013.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. D. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com Mestrado: Um estudo de caso. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v.19, n.1, p.51-64, 1ºtrim., 2008.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SINISCALCO, M.T. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SOUZA, K.R. ROZEMBERG, B. As macropolíticas educacionais e a micropolítica de gestão escolar: repercussão na saúde dos trabalhadores. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v.39 n.2 p.433-447, abr-jun. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, 54 (2), 143-178, 1984.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. La participación del alunado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidade. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n.15, p.75 - 99, set-dez 1997.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto

Alegre, v.11, n.1, p.47-70, 2005. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2861>

WOODS, P. **La Escuela por dentro**: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.

ZIBAS, D. M. L. ?Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en America Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n.15, p.121-137, set-dez 1997.

ZIBAS, D. M. L. FERRETTI, C. J. TARTUCE, G. L. B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**. V. 35, n.127, jan-abr, 2006.

APÊNDICES
APÊNDICE A - Roteiro de observação

Roteiro de observação

Data da observação:

Início:

Término:

Observação sobre as rotinas das aulas de Educação Física: O que fazem, como fazem, atitudes isoladas, atitudes em grupo, estratégias do professor, estratégias dos alunos.

Observação das rotinas da escola:

Observação na sala dos professores:

Relações entre pais e professores:

Relações entre estudantes e professores:

Relações entre professores

Relações entre professores e direção

Relação com o referencial teórico:

APÊNDICE B – Observações e entrevistas realizadas

Relação cronológica das observações

Nº	Data	Turno	Duração
1	30/06/2014	Tarde	2h50min
2	03/07/2014	Tarde	20min
3	07/08/2014	Manhã	4h
4	11/08/2014	Tarde	1h20min
5	12/08/2014	Tarde	30min
6	13/08/2014	Manhã	4h
7	16/08/2014	Manhã	3h
8	16/08/2004	Tarde	3h30min
9	01/09/2014	Manhã	4h45min
10	02/09/2014	Tarde	4h
11	03/09/2014	Manhã	3h50min
12	04/09/2014	Manhã	2h30min
13	05/09/2014	Noite	2h
14	08/09/2014	Manhã	4h30min
15	08/09/2014	Tarde	3h
16	12/09/2014	Manhã	3h
17	12/09/2014	Tarde	2
18	13/09/2014	Manhã	3h20min
19	13/09/2014	Tarde	2h
20	24/09/2014	Manhã	3h
21	24/09/2014	Tarde	1h
22	25/09/2014	Noite	2h20min
23	30/09/2014	Manhã	4h10min
24	30/09/2014	Noite	2h20min
25	02/10/2014	Tarde	3h
26	07/10/2014	Tarde	1h30min
27	16/10/2014	Tarde	4h10min
28	17/10/2014	Noite	2h10min
29	20/10/2014	Noite	3h
30	22/10/2014	Noite	3h
31	23/10/2014	Noite	1h40min
32	24/10/2014	Manhã	1h30min
33	24/10/2014	Tarde	3h
34	28/10/2014	Manhã	1h40min
35	28/10/2014	Tarde	1h30min
36	31/10/2014	Tarde	3h30min
37	01/11/2014	Noite	1h10min
38	10/11/2014	Tarde	3h10min
39	14/11/2014	Manhã	3h40min
40	18/11/2014	Manhã	2h10min
41	19/11/2014	Noite	2h40min

Nº	Data	Turno	Duração
42	21/11/2014	Manhã	4h
43	25/11/2014	Manhã	3h40min
44	27/11/2014	Tarde	3h
45	27/11/2014	Noite	1h40min
46	28/11/2014	Manhã	1h30min
47	28/11/2014	Tarde	2h20min
48	02/12/2014	Manhã	3h10min
49	05/12/2014	Manhã	2h
50	16/12/2014	Noite	3h10min
51	17/12/2014	Manhã	2h30min
52	18/12/2014	Noite	1h30min
53	19/12/2014	Manhã	2h30min
54	20/12/2014	Noite	1h
55	22/12/2014	Manhã	1h30min
56	23/12/2014	Manhã	2h40min
57	23/12/2014	Noite	1h30min
58	31/12/2014	Noite	2h
59	24/02/2015	Tarde	2h40min
60	07/04/2015	Manhã	1h40min
61	07/04/2015	Noite	1h
62	17/04/2015	Manhã	1h50min
63	28/04/2015	Noite	2h30min
TOTAL DE HORAS OBSERVADAS = 159h05min			

APÊNDICE C - Carta de apresentação do pesquisador à Escola

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO E DOUTORADO

Porto Alegre, 31 de Julho de 2014.

Prezados(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos o professor JÔNATAS DA COSTA BRASIL DE BORBA, mestrando de nosso Programa de Pós-Graduação que necessita autorização para realizar a coleta de dados de seu projeto de pesquisa “MICROPOLÍTICA ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM ESCOLA ESTADUAL DE CAMAQUÃ/RS”, para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado.

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

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente.

Prof. Flávio Antônio de Souza Castro,
Coordenador de Pós-Graduação.

APÊNDICE D – Carta de anuência da escola

Nome da Escola: _____

Nome do/a Diretor/a: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: Camaquã Telefone: (51) _____

Declaro que o Professor/Estudante Jônatas da Costa Brasil de Borba está autorizado a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: **MICROPOLÍTICA ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO EM ESCOLA ESTADUAL DE CAMAQUÃ/RS,** a partir de _____, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender a micropolítica escolar e entender sua influência no trabalho docente dos professores de Educação Física desta escola da Rede Estadual de Educação no município de Camaquã/RS.

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

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

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

Camaquã, _____ de _____ de 2014.

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

APÊNDICE F – Roteiro de questões para a entrevista semiestruturada

Nome do colaborador: _____

Formação: _____ Função que exerce: _____

Instituição (ões) em que estuda(ou): _____

Idade: _____ Tempo de Magistério: _____

Tempo de trabalho nesta escola: _____

Horas semanais de trabalho nesta escola: _____

Outras escolas em que trabalha(ou): _____

Horas semanais trabalhadas em outra escola: _____

Nome da escola e Rede de educação: _____

- 1) Conte-me como é a organização de uma escola em termos de funções, cargos e tarefas.
- 2) Imagino que não seja fácil gerenciar uma escola, ainda mais uma deste porte. Como funciona a gestão administrativa, por exemplo, horários de funcionários, distribuição de horários dos professores, destinação das verbas? Vocês têm reunião de professores? Quando acontecem? O que se trata nelas?
- 3) Fala-me um pouco sobre a existência de Grupos dentro de tua escola? Como se organizam: por afinidade, ideologia, amizade, disciplina ministrada?
- 4) Como percebes as hierarquias em tua escola? Como ela se organiza? Qual tua opinião sobre isso?
- 5) Fala-me sobre a função (papel) de cada membro?
- 6) Explica-me de que forma essa estrutura e seus membros influenciam tua aula?
- 7) Fale-me um pouco do que observas sobre uma hierarquia de saberes?
- 8) Como essa hierarquia de saberes influencia tua aula no decorrer do ano?
- 9) Fala-me sobre o que mais tu achas que influencia a Educação Física na escola?
- 10) Conte-me como resolves os problemas com alunos, materiais, espaços, que ocorrem dentro de tua aula ou afetam ela?
- 11) Contas com o auxílio de alguém para solucionar problemas? E para elaborar planos de trabalho e ensino?
- 12) Tu te sentes trabalhando sozinho, em grupo ou em conflito em tua escola?
- 13) Para um professor novato que chega em uma escola, quais são tuas dicas para que ele possa “sobreviver” e se integrar com o grupo?
- 14) O que entendes por micropolítica escolar?

APÊNDICE G – Transcrição de entrevista

Entrevista com professor Mateus em 03 de dezembro de 2014.

Duração: 47'49''

Local: Sala de estudos de professores.

J: Professor Mateus tu poderias me contar um pouco de como tu entendes a organização da tua escola em termos de funções, cargos e tarefas.

M : No geral?

J: Sim, no geral desde de a esfera maior até a menor.

M : O que eu acho, a escola é organizada é uma escola gigante, então tem cerca de cem professores. Então agente sabe que vai ter falhas, ou alguma coisa. Ou em agradar e desagradar alguém. Tem algumas falhas no controle, como naquele caso que nós falamos, na organização de sala de recursos e material o que o professor pede, o professor consegue. A Educação Física tem uma quadra lá em cima, tem duas quadras aqui em baixo, tem uma sala de Educação Física, então nesta área de material a escola esta muito bem!

Pode ter alguma falha nos recursos humanos, pode ter alguma falha. Isso a escola deixa a desejar um pouco.

J: Como se dividem os cargos e funções? Que cargos existem dentro do universo desta escola?

M : Começando pelo maior: Direção. Depois são três vices divididas nos turnos manhã tarde e noite. Uma supervisora para cada um destes e depois os professores. A supervisão faz a ligação da direção com os professores. A vice também! Digamos que é a vice que enfrenta a paulada pra não chegar tudo no diretor, por que se chegar tudo no diretor, vai ficar louco. Então o diretor, a vice diretora está ali para o primeiro impacto e depois levar para a diretora.

J: A orientação onde se insere?

M : A orientação entra quando, pra resolver algum problema que chegou na vice direção, ou na supervisão e até mesmo na direção. Ela vai acompanhar o aluno, pois a vice diretora não tem condições por ter que atender os demais alunos. Então a orientação vai se deter num, vai falar com o pai, vai falar com o conselho tutelar, ou com quem deve falar.

J: Tu poderias nomear os setores da escola desde o maior, como falaste, até o menor? Por exemplo: Direção o que faz, vice direção o que fazem?

M : Sim, tem a equipe diretiva. A direção organiza o todo e o praticamente o administrativo, vice direção: lida diretamente com os alunos e com os professores, que faz esse meio de campo. Supervisão: cuida de todo o pedagógico da escola. Orientação: faz esse trabalho que eu te disse, acompanhamento com os alunos que estão tendo algum problema no percurso deles, no ano deles, ou em casa, ou na escola. O pessoal da cozinha que é cozinha, limpeza e merenda é outro setor. Não último, mas é um setor também são os professores. Ah tem um também, não sei se chega a ser um setor, mas tem sala de recursos, tem a Liane e a Alessandra.

J: E as monitoras auxiliam no teu trabalho?

M : Diretamente o meu não, mas, por exemplo, com a merenda e recados, elas trabalham bem.

J: Quem coordena o trabalho delas?

M : A vice de cada turno!

J: Então são as vices que determinam as funções de cada uma das monitoras?

M : Sim a Ana que vai pedir a Luisa tal e tal função, ou a Miriam, ou a Rafaela. Agora, agente já teve e agora temos novamente monitora específica e individual que até foi quando tínhamos uma cadeirante que até está lá contigo agora. Então tinha uma monitora pra ela e agora tem uma monitora para o Guichê, eu não sei se tu chegou a observar uma aula minha com a 82 que é com um aluno autista.

J: Mas conseguiram mediante pedido?

M : Sim, eles sempre pedem.

J: Como se dá esse processo.

M : A direção pede para a coordenadoria dizendo que tem tal e tal aluno com laudo e que precisa. Eles deveriam mandar, mas não mandam com tanta urgência.

J: Quanto tempo demorou?

M : Olha, desde que a Suzana saiu daqui já fazem uns dois anos que não vem uma monitora específica.

J: Tu também da aula no turno da manhã, percebeste mudanças com a saída dela?

M : Da sala dos professores pra lá?

J: Em tudo.

M : Tem mudanças, pois as pessoas vem daquele convívio, dos alunos, os professores estão acostumados com ela. Entra outra e por mais eficiente que a pessoa seja vai ter uma mudança, por que chega o aluno tal e a Milene já sabe como chegar naquele aluno! Por exemplo, a Tânia que esta ali, ela não sabe, ela vai entrar de um jeito e pode não ser do jeito certo. Não é culpa dela, nem dos alunos, mas tem uma diferença é claro que tem.

J: E com os professores?

M : Com os professores mudou, pois é a mesma coisa. Tanto os alunos mudou como os professores são pessoas, então é difícil tratar com pessoas com o costume é mais fácil. Não vou dizer que mudou pra pior nem mudou pra melhor, mudou.

J: Eu imagino que não seja fácil e como falaste é uma escola muito grande tanto no aspecto físico dela quanto no número de alunos. Como funciona a gestão administrativa da escola?

M : A gestão administrativa da escola funciona é nós sempre apontamos que o principal ponto, a principal nota da Ester é a administração é nota dez. O administrativo aqui é perfeito.

J: Em que sentido?

M : Na organização. Ela organiza bem as tarefas, ela organiza bem os recursos que vem para a escola, distribui bem. Não deixa faltar nada pra escola tanto para a merenda, para material esportivo para a Educação Física, material para a sala de recursos, material para do áudio. A escola tem três áudios.

J: Como tu participas desta distribuição? É ela que decide e distribui?

M : Ela tem. Têm o outro setor que esqueci de falar que é o financeiro que o que a Eva Maria cuida. Vem o recurso e vai sendo distribuído, mais ou menos a Eneida já sabe, pois cada professor, ou cada área já pediu o que precisa.

J: Isso direto para ela?

M : É, pra Eva Maria ou pra a Ester. O que se pede vem pra gente.

J: E a organização dos horários?

M : É mais função da vice junto da direção, mas é mais função da vice e a supervisão pode se meter um pouco. Claro que não é fácil organizar às vezes é complicado, às vezes muda o horário duas vezes por mês e é complicado, pois no fim do trimestre tu vais ter sobra em uma determinada turma e falta na outra. Eu sei que tinha a Educação Física, aí entrou o João e pra ajeitar o lado do João mudou o

horário, agora entra um outro professor digamos de Português aí muda o horário pra adequar a professora.

J: Quem faz estes ajustes todos é a vice direção?

M : É a vice direção.

J: Como funcionam as reuniões aqui na escola? Existem reuniões de professores, elas acontecem de que forma, o que...

M : Elas acontecem, no início do ano tem aquela reunião pedagógica e basicamente todo mês tem uma reunião para decidir calendário, pra decidir algumas coisas administrativas, para dar recados aos professores sobre datas e coisas sempre tem. Agora com o Pacto pelo Ensino Médio tem mais reuniões, que são específicas do Pacto, mas já se tratam questões da escola também. Muitas vezes pouco produtivas, por culpa nossa mesmo, por que aí começa um ou outro professor a falar alguma coisa que não tem nem relação com o assunto da reunião e aí já se distorce tudo.

J: São todas reuniões pedagógicas?

M : Pedagógicas e administrativas também.

J: Quando comecei a frequentar a escola percebi um ambiente bem harmônico, não percebia nenhum atrito ou conflito. Mas eu gostaria de saber de ti sobre a existência de grupos dentro da escola e o que razões os une? Como tu percebes isto?

M : Como em qualquer grupo, eles não são amigos, quase 100 por cento, amigo é outra coisa. São conhecidos e que se dão bem. É dividido por grupos não importa, o porquê. Se se agrupam, por que são todos da Educação Física, ou por que são os que chegaram depois, ou por que são os que pensam igual, tem esses grupos aqui na escola. Só que atrito e conflito não acontece, pode haver conflito de ideias e tem! Por que uns pensam de um jeito e outros de outro.

J: Há o embate?

M : Existe.

J: Em que momento?

M : Principalmente nas reuniões, pois é quando todos se reúnem. Às vezes. Eu tenho um grupo que é o do pessoal mais novo, que entrou a pouco na escola e tem outros grupos que pensam diferente da gente e acontecem embates, mas tudo com respeito, só das ideias mesmo.

J: Tu estavas presente quando a Ester assumiu e como se deu esse processo?

M : Sim.

J: Houveram opiniões contrárias?

M : Não, foi tranquilo. Até por que foi consenso, foi chapa única e naquele momento todos achavam que teria que ser ela, por que ela era do financeiro, então passou para diretora.

J: No momento desse embate como ele se desenvolve?

M : Digamos que se lance um assunto e os grupos diverge, cada um dá sua opinião.

J: Alguém media?

M : Sim, a supervisora ou a vice, laçam os assuntos para decidir e com o passar da reunião vão discutindo, eu dou a opinião, o pessoal do outro grupo dá a opinião. Por exemplo, a inter-séries sempre era programada para dois dias, a escola deu a sugestão de fazer um dia e durante a semana. O nosso grupo todo lá atrás não aceitou. Um outro grupo queria isso, claro é difícil falar isso, falar dos meus colegas, mas eles queriam durante a semana que é mais rápido, é mais fácil, não que não vão trabalhar, tu vai lá pra cima e é o professor de Educação Física que se envolve.

Não que no sábado não aconteça isso, só que no sábado eles têm que sair de casa que nem agente aí. Aí teve debate pra ser dois dias pra ser no meio de semana. No meio de semana não vai acontecer, então foi uma questão de cumprir horário por uma ponte no feriado de Corpus Christi e São João. Aí agente alegou qu

Então fizéssemos dois dias de inter-séries e nós podemos fazer esses dois dias de ponte, e não, e não e não. Esse foi um conflito, um embate que teve. Saímos vitoriosos e derrotados ao mesmo tempo e eles também, pois foi pro final de semana que nós queríamos, mas foi só um dia e como tu viu lá era sete minutos, foi boa a inter-séries, foi boa, uma das melhores que já teve, mas poderia ter sido mais tempo.

J: Quem mediou isso tudo?

M : A supervisão, que colocou em votação, o outro pessoal era maioria, mas conseguimos puxar pra pro final de semana, saiu do meio da semana. Queriam fazer na semana do estudante que até teve uma atividade no dia do estudante.

J: Lembrei do que eu iria perguntar. Como foi o processo do PPP da escola que aqui é chamado de PPAP? Como foi a participação?

M : A participação eu penso que poderia ter sido maior de todos os professores, mas por falta de movimento dos professores mesmo, ou por sei lá.

J: Teve uma reunião?

M : Teve uma reunião, mas não deu para fazer todo ele, deu para dar o início de ideias, e acho, acho não tenho certeza que as gurias acabaram terminando ele. Claro o ideal era ter feito. Mais periódicas as reuniões para gente fazer isso, bem assim como deveria ser, mas não foi feito desse jeito. Mas por falta de tempo, ele é grande, envolve várias áreas, deu uma abertura em uma reunião e mais duas ou três e o resto foi feito ali. Já existia um e agora foi modificado, pois até o nome foi modificado.

J: Como tu percebes a hierarquia na tua escola?

M : Eu percebo que se obedece bem, tenta se obedecer, ninguém passa por cima do outro, às vezes acontece isso, mas é bem difícil de acontecer.

J: Como ela se estrutura?

M : A Ester, as vices, supervisão e depois a orientação.

J: E depois professores?

M : É depois professores, e tem o financeiro, mas eu acho que o financeiro anda junto com a direção, com o administrativo no caso. Está ligada a direção.

J: E qual é a tua opinião sobre isso?

M : A minha opinião. Eu sou a favor. Por que tem que ter hierarquia, até já teve um tempo que não tinha e o pessoal da vice direção e supervisão passavam por cima da direção. Isso, por que a diretora não queria conflito a toda hora, então pra não estressar ela meio que amenizava. Até os professores por ser muito boa os professores passavam por cima dela e faziam algumas coisas que não eram certas. Então mantendo a hierarquia é bem melhor, muitas coisas que os diretores fazem às vezes nós não concordamos, mas eles tem que ser firmes, muito firmes.

J: Mesmo a diretora tendo esse cargo outras pessoas acabam por exercer uma liderança, não com o aspecto formal, mas informal. Poderia me falar um pouco sobre isso?

M : Sim, com certeza. Por exemplo, a supervisão, eu já dei aula pro curso normal, não dou mais, se tu fores ver quem manda no curso normal é a supervisora não é a Ester e não é a vice. Centraliza na pessoa da supervisora, já no Ensino Médio e no Fundamental é na pessoa da vice diretora. Podes ver que se tu estiveres ali em

baixo os alunos dizem: ô diretora, ô diretora! Se referindo a vice diretora é uma liderança que passa por diretora, não quer dizer que ela passe por cima da diretora, mas ela é a liderança que as crianças enxergam e os professores também, por que primeiro nós vamos a vice direção e se não conseguirmos aí vamos à direção.

J: De que forma essa estrutura que se forma em torno da tua aula, seja a hierarquia, ou a liderança como isso influencia a tua aula? Positiva ou negativamente. Como vai repercutir ao ponto de influenciar tua aula?

M : Influenciar, não influencia. Influencia positivamente então. Por que essas lideranças formais ou informais, o que acontece, eles dão um norte do que os professores tem que seguir e tu dá uma ideia de como vai ser tua aula.

J: O norte que é dado é sempre seguido?

M : Não é sempre seguido, na maioria das vezes sim, na maioria das vezes sim. Se estrutura pelos planos de estudos e planos de trabalho que aí é orientado pela supervisão que é uma liderança e é o que nós seguimos. Pra seguir uma base estadual ou federal. É difícil, mas só se estiveres fazendo uma coisa muito errada para a vice diretora interferir na tua aula, ou a supervisão intervir, ou te chamar a atenção. O resto tu tens autonomia diante da tua aula, mas é claro se for uma coisa muito absurda eles vão intervir.

J: Já viste acontecer? Podes citar o exemplo? Não há necessidade de citar os nomes.

M : Deixa eu ver se me lembro.

[Interrupção: entrada do professor Ruan na sala, Professor Mateus diz que a entrevista já esta acabando e mais uns quinze minutos ele poderá utilizar a sala de estudos dos professores].

M : Como eu estava dizendo, já aconteceu de interromper a aula, mas não pela ideia de aula e sim por atitude, por exemplo esse acontecimento que nós já falamos da professora, foi interrompido e foi feito ata. Outros professores, por exemplo, que foram, que chegou lá em baixo que a professora estava com celular, não interviram na aula, mas quando chegou aqui em baixo foi dado o recado pra ela. Então essa é a interferência, são formas diferentes. Não atravessam lá na frente dos alunos! Com os alunos, na frente dos aluno o professor sempre vai ter razão, depois vai ser discutido lá em baixo.

J: E é discutido?

M : É discutido se tem razão ou não. Agora pedagogicamente, se fez um exercício certo isso não. Tem a autonomia.

J: Se um professor sucessivamente dá problema a escola, de que forma a escola lida com ele?

M : Isso é complicado, por que a escola fica um pouco atada com isso. Acontece e até alguns professores se sentem prejudicados com isso, eu também me sinto, de fazeres tudo certo e alguns não fazerem certo, quase sempre, não fazerem certo. Não é que não acontece, acontece é chamada a atenção e depois de chamarem a atenção eles assinam uma ata e o que acontece depois de assinar uma ata? É difícil tu tirar um professor da escola.

J: Seja ele nomeado ou concursado?

M : É, é difícil. Por que a instância da escola cessa na ata depois é claro vai ter um processo administrativo, mas é por conta da coordenadoria. Então as instâncias são estas a conversa e a ata, isso engessa a escola.

J: Eles mandam a ata para a coordenadoria?

M : Se persistir sim, mas aí é a coordenação que tem que tomar conta disso a escola pode botar a disposição, mas não é fácil. Eu não vi nenhum professor sair daqui ainda, assinar ata já vi, sair não vi!

J: Isso tu relaciona que é indiferente a relação da escola com os professores nomeados e contratados?

M : Não é diferente, não acho que os professores contratados aqui tenha menos, seja menos valorizado.

J: E a postura dos nomeados para os contratados?

M : Deveria... vou citar um exemplo. No ano passado teve greve a princípio o pessoal que é nomeado poderia entrar, mas foi ao contrário os contratados é que reagiram e os nomeados ficaram na deles. Que é o pessoal que podia entrar e reagir, não reagiram. E eu vi que os contratados que tinham mais coisa a perder é que entraram na briga.

Isso acontece aqui, o pessoal contratado, não sei se por medo, ou. Pode ser um pouco por medo, o cara acelera mais, participa mais, se entrega mais do que os nomeados. Por que eu era contratado, até ano passado eu era contratado, e eu posso te citar o exemplo de qualquer atividade da escola, como, aqui tem várias, tem semana dos estudante, tem feira do livro, tem festa de São João, tem o 20 de setembro e se tu fores olhar ali , tu vais ver sempre os mesmos nomes e se for ver naqueles nomes ali 90% ali é pessoal contratado. 10% são professores nomeados e o resto ficam todos na sala dos professores, nós até brincamos que ali é a lan house.

J: Nós precisaríamos de apoio para a interséries.

M : Isso é uma coisa que eu sempre digo, a interséries de quem que é? Do professor de Educação Física. E aí o dia do estudante de quem é? De todos e da Educação Física. A festa junina? É de todos e Educação Física. O 20 de setembro? De todos e da Educação Física. Só que a interséries é só da Educação Física, isso é uma coisa que deveria mudar, mas isso é uma coisa que é em todas as escolas.

J: Sim hoje eu realizei interséries na minha escola.

M : E talvez não tenha ido nenhuma professora pra quadra. Voltando aquela questão do calendário se fosse na semana não ia ficar nenhuma professora lá em cima iam ficar tudo lá em baixo na sala dos professores, claro nenhuma é modo de dizer.

J: Nestes dias houve a feira do conhecimento e como a Educação Física participou dela? Como ela foi planejada? Eu só vi ela acontecendo e um cartaz dia 19 feira do conhecimento. Não sei se todos deveriam fazer um projeto, ou a disciplina fazer um projeto? Tinha uma coordenação?

M : É uma feira que acontece todos os anos e ela pode ser melhor organizada, eu penso.

J: Quem foi a frente dessa feira?

M : Parte da supervisão, supervisão e vice direção. Só que como é uma coisa tradicional aqui da escola se lança e cada professor faz. Especificamente a Educação Física não entrou em nenhum projeto destes, pois já havia entrado em outras atividades, nestas não entrou. Eu sei que em algumas atividades houve parcerias com artes e houve apresentação de dança, mas diretamente a Educação Física não. Então se lança e aí tem uma folha ali e tu colocas: Projeto tal de Arte e Educação Física. Projeto tal Geografia e tal coisa. É sempre junto da feira do livro essa é a organização dela!

J: Como se encerrou a questão dos alunos do terceiro ano com o projeto de árvores de lixo, que os alunos da tarde danificaram?

M : Mexeram? No fim eles conseguiram recuperar. Eu sei que eles até levaram para a faculdade. Sei que tem alunos que tem irmãos a tarde e eles foram atrás recuperaram tudo, tudo não né? Mas eles tiveram que ir atrás, tiveram que ir em cima?

J: Tu já havias presenciado algo parecido? Dos alunos buscar uma reunião com a direção?

M : Nunca tinha visto, por outros assuntos sim, mas por mexerem nos trabalhos não! Isso vai muito da geração, de cada terceiro ano, esses são mais ativos. Outros não foram tão ativos, se fosse com outros talvez não tivessem ido atrás e não tivessem ido reivindicar nada. Mas a princípio todos os nossos alunos são assim, quando eles se sentem prejudicados procuram a direção e a vice direção.

J: Quanto à hierarquia de saberes, pergunto isso, pois a pesquisa é com o olhar da Educação Física e dentro da realidade que vivemos a Educação Física algumas vezes não é tida como uma disciplina de conhecimento. Como tu vê a Educação Física na escola?

M : Eu acho que já foi bem pior. Já foi tratada, a Educação Física, como uma disciplina menor que as outras, penso que com o passar do tempo e a organização dos professores, por que a nossa disciplina é a única que não se perdeu períodos ainda, por que é organizada. Tem um conselho. Então com o passar do tempo foi melhorando isso. Por que muitas vezes, eu não peguei essa época, mas como aluno sim, que no dia do conselho de classe era feita a interséries, por que o resto do pessoal estava lá e os professores de Educação Física na interséries e eu penso que vai de cada professor. Não sei se tu participaste de algum conselho?

J: Sim.

M : Não sei se tu viste o meu, o meu e do Lcas né?

J: Sim, o teu e do Lucas do Ensino Médio.

M : Pois é, penso que vai do professor fazer a tua disciplina se tornar importante, pra tua opinião naquele conselho se tornar importante, eu tento fazer isso e penso que muitas vezes é ouvida a minha opinião, quase sempre.

J: Sobre o aluno?

M : Sobre o aluno, sobre a turma, sobre o que deve mudar e o que não deve mudar. Por que se tu ficares quieto, eles vão passar por cima de ti mesmo.

J: Tu percebes por parte da direção ou professores diferença no trato?

M : Não percebo.

J: Nem professores em relação a tua disciplina?

M : Alguma coisa sim.

J: Como isso de manifesta?

M : Digamos que, por exemplo, o aluno. A minha e Arte, seminário integrado o cara passou em todas e rodou em Educação Física, queira ou não queira, mesmo que hoje se entenda que tem importância e sempre teve, dizem: Ah, mas vai rodar só em Educação Física, mas por que só em Educação Física?

É uma disciplina igual a outra? É uma disciplina menor do que a de vocês? Não é! É do currículo, então. Existe, mas menos!

J: Ela se manifesta onde?

M : Principalmente no conselho, principalmente no conselho!

J: A direção e supervisão?

M : Não. Eles tentam pelo menos. Não externam isso, podem até achar, mas não externam. São todos iguais, nunca senti isso. Se não já teria sentido isso.

J: Fale-me um pouco sobre o que tu achas da influência da Educação Física na escola. As ações da Educação Física repercutem no que aqui na escola?

M : A Educação Física além de ser a atividade física, eu penso que ela deveria ser muito mais valorizada pelo social dela, por que a maioria dos esportes são coletivos então tem que se envolver com o diferente e cada turma, como os professores, existem grupos. Na hora da Educação Física eles tem que se unir, eles tem que obedecer regras, então eu penso que a influência da Educação Física é basicamente esta. A socialização dos alunos!

J: Isso com os alunos e com os professores?

M : Eu acho que aí. Não sei se a Educação Física, pode ser a Educação Física, mas o é o professor de Educação Física que aí eu não posso dizer que é a disciplina, por que a maioria das vezes o professor de Educação Física é o que interage com a maioria dos professores. Pelo menos eu vejo desta forma, não sei por que, não é regra, mas o professor de português ou matemática chega ali na sala dos professores, muitas vezes carrancuda e não se abre e o professor de Educação Física já chega, não sei por que também, mas é difícil tu veres um professor de Educação Física jururu lá!

J: Sim até pela natureza da nossa aula. Temos que colocar a aula pra cima.

M : Sim, colocar a aula pra cima e por estar convivendo com pessoas e aí as crianças, o lado social que eles veem e mesmo assim sem tu perguntares nada, eles vem e te contam os problemas e as alegrias. Parece que as outras disciplinas, não. Está lá o professor e tem uma parede entre eles e o professor e com o professor de Educação Física eu penso que não tem. Na maioria das vezes, mas tem exceção da regra assim como tem professor Português, Geografia e Matemática que tem essa interação que tem o professor de Educação Física. Essa é a importância fundamental da Educação Física.

J: Como tu resolves os problemas com os alunos?

M : Resolvo na minha aula. Eu acho que desde que eu entrei, eu não trouxe nenhum aluno aqui para baixo. Resolvi lá na aula, problemas grande, ou pequenos. Isso eu consigo resolver lá: discussão em algum jogo, ou desobediência comigo. Pode ser comigo, mas eu acho que a maioria dos professores de Educação Física conseguem resolver lá, eu consigo, até por que se o problema esta na minha aula e eu vou trazer aqui pra baixo, pode resolver no dia, ele vai ficar com medo de ser expulso, no outro dia vai acontecer novamente. Então eu sei que se nós resolvermos lá pode ser que não aconteça de novo. Eu prefiro resolver na sala de aula. Até hoje deu certo.

J: Como resolves os problemas com materiais?

M : O material é tranquilo, como eu já te disse, se eu vejo que está faltando material vou lá falo com a Eva Maria, ou com a Ester e resolve. [pausa]

M : Sempre que a gente precisa. Como eu estava e falando, no começo quando eu entrei era só eu e o Japa, aí fica mais fácil de resolver, dois professores. Nós combinávamos eu fico aqui e tu ficas ali, mas agora com cinco professores de Educação Física já esta mais difícil, vamos ver como vai ficar para ano que vem.

J: Dentro do grupo de professores tu vê alguma liderança, tu te vê como uma liderança?

M : É, nestes sete professores que tem agora é meio difícil de dizer, por que tem o pessoal que esta chegando agora. Mas com o nosso grupo acho que sim, até por eu passar mais tempo aqui na escola, praticamente centraliza em mim. Alguma coisa

que a direção quer passar, a vice direção quer passar de Educação Física aí me procura.

J: Sim e sobre o projeto que foi falado em conselho o que podes me dizer sobre isto? Contribuir sobre esse projeto de Educação Física?

M : Do material?

J: Isto.

M : Do material foi assim é o atleta na escola, não é muito divulgado, na tevê foi divulgado, mas esse projeto foi deturpado também. Por que era pra incentivar o pessoal e atingir lá nas olimpíadas, mas não vai. Esse projeto tem a fase escolar, a fase municipal, a fase regional e não saiu nunca da escolar. Não chegou nem na municipal, então a Ester esta sempre antenada nisso e foi no PDE interativo. Ela me disse: M vamos fazer!

J: Como ela se inteira disso?

M : Tem um site, que é o PDE interativo esse é um site do MEC. Que tem vários projetos lá que tu podes entrar para conseguir dinheiro e ela me falou e eu fui atrás, coloquei os dados dos alunos com marcas, altura e peso, tantos alunos. Enviamos para lá e veio o dinheiro que nós compramos o material.

J: Vocês precisam prestar contas, enviar relatório?

M : Foi mandado relatório, que foi esse dos dados da fase escolar depois teria que mandar da fase municipal de regional, que não aconteceram, pois viria mais dinheiro. Se tivesse a fase estadual e digamos que aqui o responsável por Camaquã seria o Cônego aí viria uma verba para o Cônego para organizar todo esse projetos e jogos. O dinheiro viria a nós distribuiríamos para todo o pessoal, para os jogos, alimentação e transporte. Mas não aconteceu ainda e acho que não vai acontecer.

Esse é o projeto, nós sempre pedimos e vem o material, mas desta vez nós pensamos – vamos esperar um pouquinho vir o dinheiro – e realmente veio. Nós compramos bola de Vôlei, material para atletismo, peso, trena e cronometro isso tudo nós conseguimos comprar.

J: Tudo na nova sala e como se deu esse processo de revitalização da sala de Educação Física? Foi demorado?

M : Foi bem demorado, nós estávamos sempre pedindo aquela sala. Aquela sala lá é uma sala fundamental pra tu teres, esse monte de professores que tem agora um vai ter que ficar na sala, outro na quadra, outro no pátio e quando chove também. Lá tem vários jogos como ping-pong, jogos de tabuleiro e tudo. Penso que o único problema era no próprio piso e estava cedendo, aquele parque. Nós pedimos por um bom tempo, já faz mais de um ano que pedimos e diziam estar cientes sobre aquilo, mas que não tinham verba. Agora conseguiram uma verba e foi pra lá.

J: Tu te sentes trabalhando sozinho, ou em um grupo, ou em grupo em conflito aqui na escola.

M : Na Educação Física ou no geral?

J: Nos dois, no geral e na Educação Física.

M : Na Educação Física, não vou dizer que eu me sinto sozinho, mas na maioria das vezes eu me sinto sozinho. Por que em épocas de interséries e outras atividades, os alunos vêm me procurar e penso que como estou aqui direto, as 40 horas aqui, eles não procuram os outros professores, pois um vem num dia e o outro vem no outro dia, então é mais difícil. Acarreta ficar quase tudo sobre os meus ombros.

Eu penso que no geral não é um grupo em conflito.

J: Mas é um grupo unido?

M : É um grupo unido, não vou dizer cem por cento, por que cem por cento, não existe, agora na maioria das vezes é um grupo envolvido.

J: Agora para um professor novato como eu, que esta iniciando agora, quais seriam as tuas dicas pra que possa sobreviver no ambiente escolar e socializar com o grupo de professores.

M : O principal é isso, é socializar. Veio um professor acho que é da área do Tobias, esse ano, o professor chegou ali e ficou sentado na sala dos professores, por que é difícil já existe uma relação entre os professores. É muito difícil agente se abrir com o cara, alguns cumprimentavam ele, mas só isso. Então vai ter que partir de ti, tentar se enturmar e dar uma de metido e puxar conversa, no grupo do pessoal ali. Isso vai de cada um, mas o principal é isso tentar socializar.

Daqui um pouco, isso no começo, tentar observar as pessoas se for bem observadora tentar pegar algumas lideranças ali e tentar ficar meio que do lado daquela liderança, pelo menos pra ti entrares. Tentar evitar conflito, né? Pelo menos no início, evitar conflitos, penso que é por aí.

J: Tu falas de liderança entre os professores, ou geral?

M : Dos professores eu penso. Tentar não ficar numa ilha, pois sabe que aquele grupo ali é grande, se desenvolve bem, todo mundo se dá bem com ele, tentar entrar nesse grupo. Claro que não é ser “Maria vai com as outras”, mas tentar socializar um pouco.

J: O que tu entendes por micropolítica escolar? Podes dizer o que te vem a mente ao ouvir esse termo.

M : Micropolítica escolar! Bom, micro deve partir da tua disciplina, os objetivos da tua disciplina, tu levas para a tua área, por sua vez para a supervisão e vai levar para a direção, penso que são micropolíticas. Cada um tem a sua política na sua disciplina, na sua área e na supervisão que vai para a direção. Eu penso que é isto.

J: Gostaria ainda de saber como os pais participam desse cenário escolar?

M : Pouco, participam pouco. Eles são convidados a participar de reuniões no início do ano, muitas vezes quando a turma tem muitos problemas eles vêm no conselho, no conselho com participação dos pais, entrega de boletins. Só que são convocados a vir e não participam. Muitas vezes no final do ano eles aparecem aqui querendo saber por que o aluno esta assim, ou esta assado. Muitas vezes colocam a culpa que não é do professor, no professor. Como é que Educação Física rodou, oque é que tu fizeste? Não é o professor que fez e que não fez. Quem não fez foi o aluno!

J: E o conselho de pais e mestres? É um conselho atuante?

M : É atuante aqui na escola é atuante.

J: Mas tem pouca participação dos pais?

M : Dos pais em geral, mas o conselho de pais e mestres é atuante. Tem um pequeno grupo, que também faz parte do grupo da internada que são pais que estão sempre aqui na escola e são pais que ajudam bastante a escola. Os pais que são ligados a internada ajudam bastante a escola.

J: Como os alunos participam deste contexto?

M : Na maioria das vezes não participam, por que tem a eleição do Grêmio, é formado o grêmio, se elege um grêmio e a participação deles é pequena. Que nem eu estava te falando, vai de cada geração de aluno que entra aqui que é mais participativa, menos. O grêmio não engrena, não sei por que, mas não engrena. Às vezes tem mais participação de outros alunos do que do grêmio. Por exemplo, na interséries sempre é organizada pela Educação Física e pelo grêmio, esse ano as

gurias do terceiro ano se aliaram a Educação Física, tomaram as rédeas e o grêmio ficou à margem.

J: Elas que te procuraram?

M : Elas que me procuraram, pediram umas dicas e eu dei umas dicas, elas me retornaram e assim nós fomos.

J: Tem algum professor responsável pelo grêmio? Quem cuida do grêmio na escola?

M : Quem cuida do grêmio na escola é basicamente a direção e a vice direção, diretamente com elas. Não tem uma única pessoa.

J: Elas que organizam as eleições no início do ano isso?

M : Isso, eu acho que esse ano teve eleição do grêmio só no outro ano, eu acho.

J: Então está bem, era isso, muito obrigado e se quiseres contribuir com algo mais estarei a disposição.

APÊNDICE H – Registro de observação

Observação: nº 14
Escola Orquídea
Data da observação: 12/09/2014
Início: 8h
Término: 11h
Local: Sala dos professores
Professor: Lucas

Cheguei à escola às 8 horas da manhã e o primeiro período já havia iniciado. O clima está nublado e sensação térmica de frio. Na sala da secretaria estão três funcionários cada um diante de um computador. Durante as observações anteriores avistei professores dialogando com os secretários e a funcionária do RH que novamente esta conversando com a professora Marta. Um deles o Osmar era funcionário da extinta Caixa Econômica Estadual e foi deslocado para a secretária da escola. O professor Lucas dirige-se a secretaria e conversa com a funcionária do RH. A conversa é descontraída e acompanhada da partilha do chimarrão. Estudante do terceiro ano passa pela sala dos professores, ele está vestindo um moletom confeccionado para a turma com a arte desenhada pelos estudantes. Vice diretora Miriam diz que os professores estão pensando em fazer moletons semelhantes aos da turma. O professor Lucas conversa com monitora Luisa sobre fatos vividos na infância de ambos que se relacionavam entre si e com a escola. A vice Ana e a vice Miriam falam sobre as diferenças dos turnos da manhã, tarde e noite, que parece ser outra escola. No turno da manhã, segundo as vices, há uma intensificação no ritmo conforme a semana transcorre e durante o turno da tarde inicia em um ritmo mais intenso e diminui o ritmo com o transcorrer da semana. Entendem como ritmo as relações como os alunos, entre si, com professores, supervisão e direção. O trânsito de estudantes atrasados se intensifica ao se aproximar o horário do segundo período. Professores Tobias e Lucas ao cumprirem o horário de planejamento na escola passam para folha definitiva as faltas e presenças dos estudantes. A irmã de uma estudante entra na sala de professores procurando sua irmã que lhe ligou e disse estar com dor renal, Miriam diz que não sabe informar nada a respeito. A estudante é chamada de sua sala de estudos ao chegar à sala dos professores a Vice Miriam lhe chama a atenção para que quando ocorrer novamente a vice direção, ou a professora deve ser informada. Estudantes passam pela sala dos professores e estão atrasados. Professor Lucas lhes questiona sobre o motivo do atraso. Professores Lucas e Tobias dialogam sobre religiões afro-brasileiras e professor Tobias conta que em uma de suas aulas de Ensino Religioso os estudantes durante a apresentação de um trabalho invocaram Satanás. A supervisora Talita procura avisar o professor da disciplina Seminário Integrado, que os do seu carro estão ligados. Ele é avisado, deixa a sala de aula, desliga os faróis e agradece aos colegas na sala dos professores. Estudantes que participam da escolinha chegam, procuram o professor Lucas que os atende. Quando retorna fala de sua boa relação com os estudantes e da mudança de comportamento dos estudantes depois do início da escolinha na escola. Estudantes, ao guichê, perguntam sobre o banheiro fechado e a vice diretora Milene responde que está assim por causa do incidente do fogo colocado no banheiro. Professora Viviam entra caracterizada de Hippie na sala dos professores. Estudante que reside na localidade do Bonito, justifica seu atraso pelo atraso do ônibus. No mural está o aviso do conselho por área que ocorrerá no sábado. Professores falam sobre o conselho e

professora Débora, de Matemática, argumenta que sua presença é dispensável, pois a sua disciplina é sozinha. Conta que pediu liberação para a diretora e recebeu resposta negativa com a justificativa de não poder ser liberada em razão das reclamações dos outros professores que precisam se fazer presentes. Pai de estudante entra na sala dos professores para justificar falta de seu filho. A vice diretora Miriam o atende e repassa a informação para a professora Cândice. A professora fala a Miriam a respeito de uma estudante e para isso baixa drasticamente o volume de sua voz. O telefone soa e Luiza atende e diz que é a 12^o CRE que quer falar com o professor Mateus sobre o JERGS, Lucas responde que ele não está na escola no momento. Luiza chama professor Lucas para receber o recado para o professor Mateus, o professor Lucas responde dizendo que ela mesma anote o recado para ele, Luiza assim o faz. Novamente estudantes questionam a vice Miriam sobre o banheiro fechado que responde ter sido uma decisão da direção após o incidente e que se houver necessidade é para utilizar o banheiro de baixo pegando a chave na sala dos professores. Em cima de uma das mesas da sala dos professores está uma ficha para que os professores deem sugestões sobre um passeio para o dia dos professores. O professor Lucas que havia se dirigido a quadra para a aula na escolinha retorna dizendo que só havia dois estudantes, por causa da chuva, e que por isso liberou os dois presentes. A vice da tarde e professora de Matemática pela manhã, Ana, entra na sala dos professores dizendo que chegaram as novas mesas e cadeiras para salas de aula vindas da SEDUC. Ela continua dizendo: Chegaram minhas classes. Eu pedi e ganhei! Professor Lucas pergunta se não mandaram material esportivo. Vice Ana responde que têm, mas é preciso fazer um projeto, ela diz ter feito um projeto, mandado fotos das mesas e cadeiras que estão sendo utilizadas. Lucas responde dizendo que tem um projeto pronto e que vai adequá-lo. Conta-me que tinha o interesse de fazê-lo anteriormente, mas com a carga de estudos e trabalho não deu tempo. Ana chama estudantes para auxiliar no transporte das mesas e cadeiras do caminhão para as salas de aula. As cadeiras e mesas foram transportadas para as salas com o auxílio dos estudantes. Representantes da Secretaria de Esportes e Lazer de Camaquã divulgam nas salas de aula e dos professores o campeonato de futebol sete que esta ocorrendo no ginásio municipal da cidade.

APÊNDICE I – Listas de unidades de significados

1. Negociação de acesso
2. Conflito entre estudantes
3. Arranjos entre estudantes
4. Grupos de estudantes em oposição
5. Estratégia frente a conflito
6. Organização espacial por setores/salas
7. Primeiro contato via vice-direção da tarde
8. Códigos
9. Negociação de acesso
10. Disponibilizações de documentos
11. Grupo de interesse
12. Controle da direção
13. Hierarquia espacial
14. Afastamento espacial da quadra
15. Menor controle da quadra
16. Negociação de acesso e permanência
17. Primeiro contato com vice-direção da tarde
18. Discurso sobre a qualidade da escola
19. Educação Física no retorno
20. Aumento de carga horária
21. Mudança no vínculo de trabalho
22. Estratégia pós-concurso do professor de Educação Física
23. Relações frente às nomeações de professores na rede
24. Negociação de acesso ao turno da manhã
25. Vice-direção da tarde conduz acesso pela manhã
26. Arranjo entre estudantes e professor
27. Negociação de novo acesso
28. Divergência entre supervisão e professores de Educação Física
29. Mudanças nas relações entre professores de Educação Física
30. Divergência de ideologia
31. Reuniões periódicas
32. Ausência de professor de Educação Física
33. Professor ocupa períodos em duas turmas
34. Repercussão de falta de professor
35. Professor exerce duas funções na escola
36. Disputas por diárias
37. Formação promovida pela SEDUC
38. Acesso de uma mãe a sala dos professores
39. Estudante comunica mãe via celular
40. Mudanças na função exercida
41. Acesso de mãe a sala de aula
42. Atendimento a necessidade de estudante
43. Acesso de estudantes a sala dos professores e vice-direção
44. Professor alinha-se com núcleo sindical
45. Acesso de estudantes a professora
46. Controle dos estudantes
47. Reunião Geral
48. Diferentes ideologias
49. Discurso de qualidade da internada

50. Divisão de espaços
51. Estudantes circulam em diferentes contextos
52. Relação entre supervisão e professora
53. Relação entre supervisora e professores de Educação Física
54. Espaço do DTG
55. Visualização de grupos
56. Espaço da Educação Física
57. Tarefa da vice-direção
58. Espaço da Supervisão
59. Reunião com supervisão sobre turma 101
60. Espaço das psicopedagogas
61. Espaço do DTG
62. Espaço do curso de contabilidade
63. Espaço de artes
64. Espaço da supervisão do magistério
65. Espaço da Química
66. Espaço da Biologia
67. Controle dos horários
68. Controle de presença
69. Percepção de agente diferente no contexto
70. Estudantes criticam aula do professor
71. Falta de um agente
72. Relação de apoio
73. Repercussão de falta de monitora
74. Hegemonia da prática do futsal
75. Reprodução da sala dos professores
76. Formação de grupos de estudantes
77. Ausência de professores de Educação Física nos jogos interséries.
78. Aliança com estudantes de Educação Física
79. Dispositivo de controle
80. Professor de História demonstra proximidade aos estudantes
81. Relações fora do contexto escolar entre professor e estudante
82. Negociação de acesso
83. Negociação de acesso
84. Relação anterior com a escola
85. Professor atua como fisioterapeuta
86. Escolinha de futsal (grupo de interesse)
87. Controle de presença
88. Arranjo entre professores de Educação Física
89. Acordos
90. Ausência de agentes
91. Negociação de acesso
92. Estudantes de diferentes procedências
93. Vice possui as chaves da escola
94. Reunião para o início dos trabalhos semanais
95. Divisão de liderança
96. Ausência do professor de Educação Física
97. Transição entre Coordenadorias
98. Estratégias da Professora de Educação Física
99. Conteúdo desenvolvido durante aula de Educação Física

100. Disputa por utilização de espaço
101. Receio de ser observada
102. Negociação entre estudantes e professora
103. Espaço da Matemática
104. Espaço das psicopedagogas
105. Aliança de professora e estudantes
106. Negociação de acesso
107. Conteúdo desenvolvido na aula de Educação Física
108. Conflito entre professor e estado
109. Estratégia do professor de Educação Física
110. Conflito de interesses
111. Apoio da escola em relação a recursos materiais
112. Elementos para posicionamento de liderança do professor de Educação Física
113. Conflito entre estudantes e professora de Educação Física
114. Posicionamento em relação a outros espaços permite controle de quem se aproxima da quadra
115. Código de procedimento
116. Controle de presença e ausência
117. Protocolo de conduta
118. Conflito de estudante e direção
119. Aliança entre professores de Educação Física
120. Empresa privada divulga cursos no contexto escolar
121. Discurso da antiguidade
122. Norma interna
123. Assistência de primeiros socorros
124. Negociações de períodos de aula
125. Reuniões do Pacto mudam rotina
126. Conflito de horários
127. Negociações
128. Ausência de concessões
129. Professor em processo de desinvestimento
130. Diálogos frente a um problema comum
131. Negociação e acordo
132. Aula livre de Educação Física
133. Professor em desinvestimento
134. Diálogo sobre desempenho de estudante
135. Concepção de meritocracia
136. Negociação estudante e professor
137. Grupo de professoras das séries iniciais
138. Socialização
139. Estudantes interessados em jogar futsal
140. Estudante com indisciplina trazido a vice-direção
141. Espaço da vice-direção
142. Espaço da monitora
143. Socialização
144. Destinação de verbas
145. Aliança entre professores, estudantes e equipe diretiva
146. Condições de trabalho
147. Negociações
148. Espaço dos professores

149. Condições de trabalho
150. Flexibilização do controle dos tempos
151. Relações pessoais
152. Código interno
153. Questões particulares no contexto escolar
154. Conflito entre estudantes de outro contexto
155. Estratégia pedagógica
156. Ação de agentes de fora do contexto com vínculo com agentes do contexto
157. Isolamento das relações
158. Fragmentação entre professores, equipe diretiva e estudantes
159. Protocolo no conselho de classe
160. Aliança entre professor de Educação Física e de Língua Portuguesa
161. Coesão entre vice-direção do turno da manhã e supervisora do Ensino Médio
162. Relação entre escola e trabalho
163. Oposição da professora de História e professores de Educação Física e Língua Portuguesa
164. Posicionamento diferente dos professores de Educação Física e Língua Portuguesa e da Professora de História
165. Relação efêmera entre professor de Educação Física e estudantes no conselho
166. Socialização dos professores
167. Estratégia frente ao controle da CRE
168. Posicionamentos contrários
169. Disputas pela formação de turma com estudantes provenientes do interior
170. Não há tomada de decisão coletivamente
171. Conflito entre professores, ONG e equipe diretiva
172. Apoio de professor de Educação Física a professor de Geografia
173. Disputas por avaliação
174. Não é tomada decisão coletivamente
175. Conselho participativo
176. Coerção de estudantes
177. Alinhamento entre professora de Biologia e Língua Portuguesa
178. Estudante posiciona-se quanto avaliação
179. Estudante não posicionam-se quanto a avaliação
180. Comparação de desempenho de estudantes
181. Negociação de acesso
182. Socialização
183. Alinhamento de interesses pessoais e de trabalho
184. Avaliação em Educação Física
185. Estratégia de professor de Educação Física
186. Evasão escolar
187. Protocolo do conselho de classe
188. Desinteresse dos estudantes pela Educação Física
189. Coerção da supervisão
190. Estudantes do noturno não se posicionam
191. Cobrança do uso de roupas adequadas
192. Controle do rendimento
193. Negociação e acordo entre pais e escola
194. Hierarquia de saberes
195. Implicações de acordo
196. Hierarquia de saberes

197. Desinvestimento
198. Ausência do professor de Educação Física
199. Reunião de início das atividades semanais
200. Saída temporária de professor
201. Fala sobre a qualidade da escola
202. Avaliação do ensino na escola
203. Ausência e atraso de professor de Educação Física
204. Relação com estagiários
205. Conteúdo da Educação Física jogo de handebol
206. Disputa por espaço da quadra
207. Estudantes jogam com as regras
208. Conteúdo futsal para os meninos
209. Controle de acesso
210. Aula conjunta de Educação Física
211. Controle de acesso
212. Posicionamento espacial privilegia controle de acesso a escola
213. Conflito entre professora de Literatura e estudante
214. Reorganização de horários por falta de professor
215. Atuação de professor em duas turmas
216. Formação de grupos durante o intervalo
217. Professora de Educação Física circula entre os grupos
218. Controle dos tempos
219. Negociação de professor de Educação Física e professora de Literatura
220. Negociação
221. Controle de saída dos estudantes
222. Dispositivos de controle
223. Ata dispositivo de coerção
224. Resistência de secretária
225. Palestra de formação
226. Controle das presenças de professores
227. Flexibilização do controle de registros de conteúdos
228. Estudantes buscam aliança com professor de Seminário Integrado
229. Negociação entre estudantes e vice-direção
230. Conselho participativo
231. Protocolo do conselho de classe
232. Posicionamento da equipe diretiva frente ao posicionamento dos estudantes
233. Coerção de estudantes por supervisora
234. Fala sobre a qualidade do ensino da escola
235. Alinhamentos de horários
236. Avaliação em Educação Física
237. Tomada de decisão coletiva
238. Relação próxima a familiares de alguns estudantes
239. Hierarquia de estudantes
240. Considerações em relação a estudantes
241. Posicionamento de estudantes e direção
242. Controle do comportamento
243. Debates frente a um conflito
244. Avaliação em Educação Física
245. Acordos entre professor e estudante
246. Controle coersivo

247. Participação de professor de Educação Física em conselho de classe
248. Secretário proveniente de banco estadual
249. Relação próxima de professores de Educação Física e funcionária do RH
250. Influência de estudantes em grupo de professores
251. Relações desde a infância enquanto discentes
252. Duas escolas
253. Diferenças entre os turnos
254. Cumprimento de horário de planejamento
255. Estudante comunica familiares de dentro da sala de aula
256. Controle de estudante
257. Professor de Educação Física controla entrada de estudantes
258. Relação de apoio
259. Utilização da Educação Física para controle
260. Controle sobre utilização dos espaços
261. Posicionamento de professoras de Matemática frente ao conselho por área
262. Negociação entre professora de Matemática e direção
263. Relação de pais com a escola
264. Controle do acesso a informações
265. Professor de Educação Física ligado ao JERGS
266. Liderança entre os professores de Educação Física reconhecida pela CRE
267. Tomada de decisão
268. Classes da vice-direção
269. Apoio de estudantes
270. Divulgação de campeonato de Futebol sete.
271. Grupo de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental
272. Diferenças entre os turnos
273. Destinação de verbas
274. Posicionamento oposto entre vice-direção e supervisão
275. Controle na saída da escola
276. Relações em outro contexto
277. Controle dos tempos
278. Coerção pela avaliação
279. Negociação entre professores da área de linguagens
280. Ideologia da coerção
281. Oposição a ideologia da coerção
282. Disputas
283. Professora de Língua Portuguesa busca aliança
284. Concessões e resistências
285. Controle pelo regimento
286. Negociação e coerção
287. Acordo entre professores e supervisão
288. As relações integram o trabalho docente
289. Formação de grupo restrito
290. Descrição do contexto escolar
291. Avaliação do comportamento de professora
292. Adaptação ao Ensino Médio Politécnico
293. Acordo entre professores
294. Acordos flexibilizam controle
295. Posicionamento diferente em diferente contexto
296. Coerção nos conselhos

297. Diferentes acordos sobre a avaliação da área.
298. Grupo faz conselho em outro espaço
299. Acordo do turno da noite
300. Negociação
301. Ausência de professora de Educação Física
302. Vice controla e negocia faltas dos professores
303. Formação de novo arranjo micropolítico
304. Avaliação em Educação Física
305. Adaptação a proposta de avaliação do Ensino Médio Politécnico
306. Novo professor de Educação Física
307. Negociação de acesso
308. Experiência em outros contextos
309. Posicionamento adaptativo
310. Organização de horários frente ao ingresso de novo professor
311. Organização de horários frente à falta de professor
312. Alinhamento de interesse
313. Reunião da equipe diretiva
314. Acordo entre professor e escola
315. Ligação de professor com o JERGS
316. Experiências em diferentes contextos
317. Implicações da participação de professor no JERGS
318. Relações pessoais
319. Deslocamento da referência de liderança
320. Extinção do CAE
321. Propostas de acordo
322. Estratégia de contratado frente nomeações
323. Organização de horários
324. Organização de interesses
325. Socialização
326. Formação de grupo
327. Conflito de interesses pessoais
328. Controle da CRE
329. Acordo para estágio de Magistério
330. Primeiro atendimento a estudante que se machucou
331. Intervalos em tempos diferentes do grupo dos professores
332. Controle do intervalo dos estudantes
333. Socialização de professor recém chegado
334. Negociação de acesso
335. Organização física das salas reflete a organização das turmas
336. Socialização de professor recém-chegado
337. Posicionamento do professor recém-chegado diante dos estudantes
338. Diferente posicionamento de um mesmo professor
339. Apresentação da disciplina Educação Física
340. Posicionamento de professor recém-chegado frente a regra interna
341. Relação entre estudo e trabalho
342. Adaptação aos espaços
343. Utilização do jogo para socialização dos estudantes
344. Diagnóstico da turma
345. Reunião do DTG nas dependências da escola
346. Negociações entre estudantes e professor de Educação Física

347. Diagnóstico da turma
348. Avaliação na Educação Física
349. Professores com mais idade ocupam o turno da noite
350. Negociação por períodos
351. Controle do tempo
352. Socialização
353. Estudante comunica-se com mãe de dentro da sala de aula
354. Mãe aciona escola
355. Estratégia para economia de verbas
356. Dificuldade na utilização das verbas
357. Destinação de verbas
358. Estratégia para utilização de verbas
359. Novo arranjo no quadro de professores
360. Regra interna
361. Controle
362. Repercussão de falta do professor
363. Repercussão da falta de uma funcionária
364. Negociações e interesses
365. Arranjos e acordos
366. Negociação entre escolas
367. Conflito entre professora de Língua Portuguesa e vice-deireção
368. Repercussão de um conflito
369. Atuação da vice-direção como mediadora de conflito
370. Conflito entre professora de Língua portuguesa e Equipe diretiva
371. Grupo privilegiado
372. Discurso de competência
373. Estratégia da professora de Língua Portuguesa
374. Atuação fora da área de formação
375. Estratégia para alcançar nomeação
376. Conflitos entre membros da equipe diretiva
377. Conflito entre direção e supervisão do Ensino Médio
378. Espaço da direção
379. Influência da disposição espacial
380. Estratégia da direção
381. Controle da SEDUC
382. Arranjo entre vice-direção da tarde e direção
383. Interesse da vice-diretora da tarde
384. Conflito entre direção e vice diretora da manhã
385. Conflito entre pai e escola
386. Regras internas contraditórias
387. Isolamento das relações de professor de Educação Física
388. Cancelamento das aulas
389. Controle dos cartões ponto
390. Professor de Educação Física não foi informado do cancelamento das aulas
391. Mudanças com a implementação do Ensino Médio Politécnico
392. Intensificação do trabalho docente
393. Vice-direção exerce função da secretaria
394. Controle da direção
395. Carga de trabalho da vice-direção
396. Estratégia de negociação

397. Acidente no trabalho
398. Aliança entre vice-direção e supervisão
399. Acordo entre supervisão e estudantes
400. Espaços micropolíticos
401. Contextos com violências
402. Controle sobre estudantes do Ensino Fundamental
403. Relação entre escola e estudantes do Ensino Fundamental
404. Tempo de trabalho de professora de Educação Física na Escola
405. Professora de Educação Física tem dificuldades com materiais e espaços
406. Espaços de determinadas disciplinas
407. Verbas apresentadas aos professores
408. Verbas apresentadas em conselho para estudantes
409. Hierarquização de espaços
410. Não cumprimento de regras
411. Regra interna
412. Controle de presença
413. Participação de professora de Educação Física
414. Negociações e acordos internos
415. Tomada de decisão
416. Relações durante as trocas de salas de aula
417. Reunião entre professor de Filosofia e professora de Literatura
418. Trabalho interdisciplinar
419. Trabalho interdisciplinar
420. Fala sobre a qualidade da escola
421. Trabalho docente
422. Acordo interno
423. Participação de professores em reuniões
424. Posicionamento espacial reflete organização micropolítica
425. Formação de grupos
426. Troca de nomes dos professores
427. Ausência de professor de Educação Física
428. Posicionamento de professora de Educação Física frente palestra
429. Relações fora do contexto escolar
430. Atuação como professora e vice-diretora em diferentes contextos
431. Ex-diretor trabalha no contexto
432. Disputa por espaços
433. Conflito entre professores
434. Novo arranjo
435. Flexibilidade de diferentes cargos
436. Interrelação entre macro e micropolítica
437. Equipe diretiva forma arranjo entre professores de Educação Física
438. Arranjos formado na CRE
439. Liderança entre professores de Educação Física
440. Decisões quanto ao conteúdo em Educação Física
441. Professora estabelece elo entre escola e sindicato
442. Liderança frente ao sindicato
443. Cumprimento de horas de planejamento na escola
444. Interrelações entre a micro e macropolítica
445. Aquisição de materiais
446. Arranjo entre as turmas

447. Tomada de decisão
448. Negociações e conflitos macropolíticos
449. Desvalorização do trabalho docente
450. Posicionamentos de professores de Educação Física
451. Relações entre professores de Educação Física
452. Professor de Educação Física assume funções da vice-direção
453. Formação de grupos
454. Perspectivas políticas
455. Relações entre estudantes e professores
456. Relações entre professores
457. Cumprimento de horário de planejamento
458. Negociações entre vice-direção e professora de Língua Portuguesa
459. Relacionamento entre professores de Educação Física
460. Professora substituta
461. Arranjos dos períodos de Educação Física
462. Posicionamento dos estudantes
463. Negociação entre professores de Educação Física
464. Mapeamento das relações micropolíticas
465. Reunião de professores de diferentes contextos
466. Posicionamento de professora frente às reuniões do Pacto
467. Coerção para participação de professores
468. Negociação entre orientação e professor de Educação Física
469. Negociação de estudante e professor de Educação Física
470. Conflito entre professoras
471. Transposição da hierarquia
472. Quebra de acordo interno
473. Supervisora media conflito entre vice-diretora e estudante
474. Divergência entre supervisão e orientação
475. Posicionamentos diferente frente a conflito
476. Espaço onde ocorre relações micropolítica
477. Aspecto histórico das relações
478. Arranjo entre professora e supervisora
479. Relações entre professore e estudantes
480. Professor de Educação Física exerce autoridade
481. Relações fora do contexto escolar
482. Conflito em outros contextos escolares
483. Controle e coerção
484. Conflito recorrente entre estudante e vice-direção
485. Repercussão de ausência de professor
486. Relação entre empresa e escola
487. Destino de verbas
488. Controle das verbas pela CRE
489. Atribuição da direção
490. Negociação entre professores de diferentes contextos
491. Tomada de decisão pela vice-direção
492. Conflito entre vice-direção e estudante
493. Relação da orientação com os pais
494. Posicionamento de estudante frente a conflito
495. Arranjo entre professores
496. Conflitos entre professoras

497. Formação de grupo de interesse
498. Interesse da vice-direção
499. Conflito fora do contexto reflete dentro da escola
500. Disputas por espaços
501. Condições diferentes entre os espaços
502. Hierarquia dos espaços
503. Flexibilidade no controle
504. Conflito entre direção e professora
505. Formação de grupos entre estudantes
506. Novo arranjo
507. Recorrente demarcação de presença da vice-direção
508. Reunião para o início dos trabalhos semanais
509. Discussão para tomada de decisão
510. Divergência entre direção e vice-direção
511. Relação entre estudantes e professora de Química
512. Novo arranjo
513. Em novo arranjo orientadora ocupa espaço da vice-direção
514. Instabilidade no trabalho docente
515. Professor de Educação Física pede trabalhos sobre doenças
516. Perspectiva de estudantes e supervisora sobre a Educação Física
517. Novo arranjo
518. Concessão de professora de Química
519. Controle sobre a aula
520. Flexibilidade no controle sobre a aula
521. Controle de uma atividade/função
522. Ausência da Educação Física
523. Avaliação de comportamento de professora
524. Não participação em feira promovida na escola
525. Participação dos pais
526. Atribuição da direção
527. Tomada de decisão quanto as verbas
528. Funcionamento da eleição para CPM
529. Funcionamento do CPM
530. Participação de professores no CPM
531. Arranjo entre CPM e direção
532. Participação dos pais no CPM
533. Tomada de decisão quanto às verbas
534. Decisão quanto as verbas em outros contextos
535. Arranjo entre pai e direção
536. Relação de professora de Química e estudantes
537. Compreensão do contexto
538. Negociação, acordo e quebra de acordo
539. Posicionamento da direção
540. Arranjo entre direção e professora
541. Flexibilidade no controle
542. Intensificação do trabalho docente
543. Reunião para encerramento dos trabalhos semanais
544. Conflito entre professora de Seminário Integrado e vice-direção
545. Arranjo entre monitora e vice-direção
546. Conflito e controle dos estudantes

547. Posicionamento da CRE
548. Inserção de novo professor ao contexto escolar
549. Negociação com CRE frente a nomeação
550. Mapeamento da macropolítica
551. Mudança de posicionamento da vice direção
552. Aliança entre professora de Seminário Integrado e estudantes
553. Proposição da vice-direção de acordo
554. Conflito entre professora/estudantes e vice-direção
555. Negociação e acordo entre estudantes, professora e vice-direção
556. Arranjo entre professores de Educação Física
557. Relação entre formação e posicionamento
558. Relação entre tempo de trabalho e posicionamento
559. Aliança entre professores de contextos diferentes
560. Posicionamento de professora nomeada frente a novas nomeações
561. Resultado de conflitos
562. Desdobramentos do conflito
563. Conteúdo da aula de Educação Física
564. Grupos de estudantes em conflito
565. Posicionamento de professor de Educação Física em aula
566. Coerção e falta de interesse nas aulas de Educação Física
567. Liberação de estudante por professor de Geografia
568. Estudantes que participam do DTG demonstram pouco interesse pela aula
569. Avaliação em Educação Física
570. Participação na construção do PPAP
571. Divergência entre PPAP's
572. Interesses contemplados no PPAP
573. Mudança de posicionamento de professor contratado
574. Negociação
575. Negociação e disputas frente à nomeação
576. Conflito de interesse
577. Acordo entre professores
578. Ausência da professora de Matemática no conselho por área
579. Mudança na linguagem sobre avaliação
580. Crítica ao trabalho do professor substituído
581. Flexibilidade no controle das avaliações
582. Avaliação em Educação Física
583. Perspectiva sobre a Educação Física
584. Estudante negocia com professora de Educação Física
585. Tomada de decisão sobre a Educação Física
586. Controle sobre materiais da CRE
587. Socialização
588. Crítica ao posicionamento de professor recém chegado
589. Discurso sobre a qualidade do próprio trabalho
590. Conflito não declarado
591. Relação entre professor de Educação Física e secretários
592. Contradição ao resolver problemas em sala de aula
593. Funcionamento do turno da tarde
594. Tomada de decisão
595. Flexibilidade
596. Encerramento do ano letivo da Educação Física

597. Mudança no controle dos tempos
598. Adaptação a novas tarefas
599. Posicionamento de professora de Literatura
600. Repercussão da liberação de estudantes
601. Professora não apoia orientadora
602. Posicionamento de professora frente a acordo
603. Posicionamento de professores frente a decisões da direção
604. Divergência entre supervisão e direção
605. Trabalho burocrático e de controle
606. Relação entre pai e orientadora
607. Acordo entre professores da mesma área
608. Contradição de posicionamento
609. Posicionamento da orientadora
610. Posicionamento de professor de Educação Física quanto a equipe diretiva
611. Arranjo entre professores de Educação Física
612. Relação entre professores de Educação Física em outro contexto
613. Organização dos conselhos
614. Funcionamento dos conselhos de classe
615. Ausência de professor de Educação Física no conselho
616. Relação entre direção e professor nomeado
617. Relação entre direção e professora que perderá o contrato
618. Inserção de novo professor
619. Divergência entre professores de Educação Física
620. Negociação par realização de nova avaliação
621. Participação dos pais em outros contextos
622. Divergência quanto avaliação
623. Dinâmica de funcionamento dos conselhos não participativos por área
624. Aliança entre professora
625. Estratégia para diminuir carga de trabalho
626. Divergência entre professora de supervisora
627. Ausência de professora no conselho por área
628. Regra interna
629. Acesso a informações
630. Mudança de posicionamento de professora quanto ao Pacto
631. Formação de grupo virtual
632. Aliança entre professor e estudante
633. Conflito entre professores
634. Posicionamento do presidente do CPM
635. Vice-direção representa legalmente a direção
636. Discurso sobre a qualidade da escola
637. Regra interna
638. Relação entre mãe e vice-direção
639. Materiais da sala de Educação Física mal acondicionados
640. Resistência em participar de entrevista
641. Aliança entre professoras
642. Relação entre pais, estudantes e professores
643. Ligação entre professora de Educação Física e DTG
644. Flexibilidade no cumprimento das horas
645. Grupo de professores se organizam em outro espaço
646. Homenagem a professores aposentados

647. Fala sobre a qualidade da escola e da gestão
648. Saudosismo das professoras aposentadas
649. Socialização da professora
650. Contexto micropolítico anterior
651. Estratégia para socialização
652. Mudanças nas relações entre professores
653. Relação entre formação e posicionamento
654. Divergências entre supervisão e vice-direção
655. Organização do trabalho
656. Intensificação do trabalho
657. Condições de trabalho da supervisão
658. Relações com a CRE
659. Novo arranjo
660. Resistência dos professores
661. Negociação entre supervisão e professora
662. Isolamento dos professores da Educação Física
663. Resistência em interagir coletivamente
664. Posicionamento adaptativo
665. Ênfase na qualidade da escola
666. Contradições
667. Fala sobre a qualidade da escola
668. Diferente ideologia
669. Negociação entre professora e direção
670. Formação de grupos em reunião
671. Participação dos professores de Educação Física
672. Adaptação ao espaço físico da escola
673. Negociação para entrevista
674. Relação conflituosa entre escola e professora
675. Espaço de ocorrência da micropolítica
676. Conflitos no contexto escolar
677. Espaços em que ocorrem conflitos
678. Livre acesso da supervisão
679. Disputas e conflito por projeto de Educação Física
680. Arranjo de estudantes
681. Atraso no início das aulas de Educação Física
682. Conteúdos das aulas de Educação Física
683. Grupo de estudantes na escola
684. Estratégia frente conflito e disputas
685. Conflito entre professora e estudante
686. Diminuição da permanência dos estudantes no contexto escolar
687. Mudanças no arranjo entre professores de Educação Física
688. Ausência de professora de Educação Física
689. Interesses dos professores de Educação Física
690. Mudança de posicionamento
691. Estratégia frente carga de trabalho
692. Intervenção da supervisão na Educação Física
693. Projeto de Educação Física
694. Posicionamento de professor de Educação Física frente à supervisão
695. Controle das informações
696. Divergência de perspectivas sobre a Educação Física

- 697. Adaptação da escola a macropolítica
- 698. Diferentes posicionamentos da supervisão
- 699. Controle de acesso as informações
- 700. Negociação de acesso