

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

ISMAEL ANTONIO BACELLAR SCHAFF

**FORMAÇÃO PERMANENTE E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE
ESPORTES, RECREAÇÃO E LAZER DE PORTO ALEGRE**

PORTO ALEGRE

2010

ISMAEL ANTONIO BACELLAR SCHAFF

**FORMAÇÃO PERMANENTE E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE
ESPORTES, RECREAÇÃO E LAZER DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

ORIENTADOR: PROF. DR. VICENTE MOLINA NETO

PORTO ALEGRE

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S296s Schaff, Ismael Antonio Bacellar

Formação permanente e suas relações com a prática do professor de educação física na Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre. / Ismael Antonio Bacellar Schaff. - Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

276 f.

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, 2010.

1. Formação permanente. 2. Educação não-escolar. 3. Professor de educação física. 4. Políticas públicas. 5. Estudo etnográfico. I. Título. II. Molina Neto, Vicente, orientador.

CDU: 796.012:612

DEDICATÓRIA

Aos filhos, pelo carinho que me deu forças e pela paciência
À esposa, pelos grandes e pequenos gestos de companheirismo
A um amigo, incansável ao longo de todo este trajeto de estudos
Aos meus colegas e colaboradores, que são a razão de ser deste estudo
Aos meus alunos, que tem sido meus grandes professores ao longo do caminho

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Vicente Molina Neto pela confiança em mim depositada e na sua disposição e ousadia ao investir em um estudo sobre um outro contexto de atuação dos professores de educação física em Porto Alegre.

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte da ESEF/UFRGS, pela acolhida e pelos debates empreendidos.

Agradeço aos professores, funcionários e estagiários da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre, por todas as situações de aprendizagem que me oportunizaram.

Precisamos reconhecer modestamente, e de uma vez por todas, que não existe mais um conceito absoluto de verdade. Isto significa que a noção de verdade deve ser introduzida no tempo humano. Não pode escapar à categoria da temporalidade. É neste sentido que toda verdade humana é feita de certas idéias verificadas, feitas verdadeiras. Uma verdade congelada torna-se anestesia intelectual.

Hilton Japiassu, 1983.

RESUMO

Este estudo tem por tema a formação permanente de professores de educação física da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre, bem como as relações desta formação com a prática deste coletivo docente. Esta investigação focaliza os significados atribuídos por estes professores a sua formação permanente na relação com o cotidiano de suas práticas pedagógicas, tendo em vista as características institucionais onde se realiza: de espaço de atuação não-escolar como praças, parques, centros de comunidade, ruas, associações comunitárias; bem como a grande diversidade de campos de atuação deste professorado que tem no lazer, no esporte e em ações ligadas à promoção da saúde os instrumentos de sua intervenção, nos seus vieses educativos, competitivos e ou lúdicos. A pergunta que sintetiza o problema de investigação e orienta as decisões metodológicas é: **Quais significados o professorado de educação física da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre atribui ao seu processo de formação permanente e que impactos este processo produz no cotidiano de sua prática pedagógica?** Para responder a esta questão realizei entrevistas semi-estruturadas, analisei documentos do período que vai de 1989 até 2009; com o mesmo intento, utilizei as observações e registros do diário de campo sobre as situações de formação promovidas pela instituição e do cotidiano das práticas dos professores de educação física desta secretaria, que permitissem a construção de quadro de análise e interpretação sobre o material coletado. O processo analítico apontou para algumas categorias significativas para a compreensão de práticas docentes e do papel que a formação permanente ocupa na sua sustentação e na superação dos desafios e contradições presentes nestas práticas. Uma destas categorias situa-se no não-lugar do espaço público da secretaria – a possibilidade e a expectativa de uma ação educativa em espaços que não parecem claramente associados aos significados da instituição escolar. Desta decorre uma outra, situada no próprio sujeito do estudo: o “ser-não ser” do professor desta instituição – as tensões e contradições na construção de uma identidade docente – manifestas em trajetos de aproximação à cultura escolar ao mesmo tempo que elenca as peculiaridades distintivas do seu fazer educativo. Articulada às anteriores, a categoria de um personalismo e de uma fragilidade das políticas de formação profissional da secretaria parecem apontar para um papel ao mesmo tempo central desta para construção da identidade e de um referencial para as práticas dos professores, mas contraditoriamente, na sua ausência, a distribuição dispersa dos recursos humanos e o seu isolamento nos diversos espaços da cidade permitem uma sobrevivência que supera a existência de uma proposta político-pedagógica. Uma idéia central sugerida pelo estudo é que a proposta de formação permanente, enquanto compromisso da instituição, tenha um caráter definidor de uma identidade docente, articuladora de sujeitos e ações e que permita superar fragilidades temporais e ideológicas das questões político-partidárias – o estudo aponta para a importância de uma estrutura de formação permanente, centrada nas experiências dos professores: espaços e tempos de compartilhamento de êxitos, de busca coletiva de superação de dificuldades e contradições.

PALAVRAS-CHAVES: Formação Permanente. Educação Não-Escolar. Professores de Educação Física. Políticas Públicas. Estudo Etnográfico.

ABSTRACT

The subject of this study is the permanent formation of Physical Education teachers of the “*Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre*” – Sport and Leisure Department – in the city hall of Porto Alegre. The study also deals with the relations between this permanent formation and the practices of the group of teachers. This investigation focuses on the meanings attributed by such group of teachers to their permanent formation in relation to their everyday pedagogical practices, having in mind institutional characteristics and the spaces where practices take place: public squares, parks, community centers and streets. It also focuses on the varied nature of the group’s work (leisure, sport, health) and its educative, competitive or playful aspects. The question which summarizes the investigation and guides methodological decisions is: **Which meanings the teachers of the Sport and Leisure Department of Porto Alegre attribute to their process of permanent formation and which impacts such process produces in their everyday pedagogical practices?** To answer this question, semi-structured interviews were held, documents from 1989 to 2009 were analyzed, observations and field diary entries on the formation moments promoted by the department were used and everyday practices were observed. All that allowed the construction of an analysis and interpretation chart. The analytical process lead the study to point out some meaningful categories to understand teachers’ practices, as well as, the role permanent formation has in helping teachers overcome challenges and contradictions found in their everyday practice. One of these categories depicts the possibilities and expectations of an educative action in spaces which are not clearly associated to a school institution. From the category mentioned above, another one emerges, located within the subject of this study: the teacher’s lack of a clear self identity; tension and contradiction permeate the construction of a clear and steady identity, sometimes moving itself towards the school culture while in other moments it unveils distinctive traits of the teachers’ practices. Linked to the previous categories, there is one related to the subjective and fragile department policies related to professional formation. This category seems to indicate a central role in the construction of the teacher’s identity and a referential to the teacher’s practice, yet in the absence of such policies, the scattered distribution of human resources and their isolation in the many different spaces in the city of Porto Alegre allow them to outlive the existence of a political and pedagogical project. A key point dealt within this study is that the commitment of the institution towards permanent formation should help define the teacher’s identity, help articulate subjects and actions and allow teachers to overcome temporary difficulties caused by ideological and political matters. The study points to the significance a permanent formation structure has and that it should be based on teachers’ experience and provide them with the opportunity to share cases of success and seek solutions to overcome difficulties and contradictions.

KEYWORDS: Permanent Formation. Outdoor Education. Physical Education Teachers. Public Policies. Ethnographic Research.

RESUMEN

Este estudio trata de la formación permanente del profesorado de educación física de la Secretaria Municipal de Deportes, Recreación y Ocio de Porto Alegre (SME) y sus relaciones con la práctica de ese colectivo docente. La investigación tiene por foco los significados atribuidos por estos profesores de educación física a su formación permanente en relación con su cotidiano de prácticas pedagógicas, mirando a las características institucionales donde se realiza: de espacio de actuación no escolar como plazas, parques, centros de comunidad, calles, asociaciones comunitarias; así como la gran diversidad de campos de actuación de estos profesores que tienen en el ocio, en el deporte y en las acciones relativas a la promoción de la salud, sus instrumentos de intervención, desde las perspectivas educativa, lúdica o competitiva. La cuestión que sintetiza el problema de investigación y dirige las decisiones metodológicas es: **Qué significados los profesores de educación física de la Secretaria Municipal de Deportes, Recreación e Ocio de Porto Alegre atribuyen a su proceso de formación permanente y qué impactos produce en sus prácticas pedagógicas cotidianas?** Para responder a estas cuestiones, he realizado entrevistas semiestructuradas, he hecho el análisis de documentos desde el período de 1989 hasta el 2009, he realizado observaciones y el registro en el diario de campo sobre las situaciones de formación promovidas por la institución y del cotidiano de las prácticas pedagógicas de los profesores de educación física de la SME, lo que me ha permitido la construcción de un cuadro de análisis e interpretación sobre el material colectado. El proceso analítico ha mostrado algunas categorías significativas para la comprensión de la práctica docente y del papel que la formación permanente ocupa en la sustentación y superación de los retos y contradicciones presentes en sus prácticas. Una de estas categorías se ubica en el no lugar del espacio público de la SME, o sea, la posibilidad y la expectativa de una acción educativa en espacios que no están claramente asociados a los significados de la institución escolar. Desde esta está implicada una otra, situada en el propio sujeto de estudio: el binomio ser/no ser del profesor de la SME – las tensiones y contradicciones en la construcción de su identidad docente – manifiestas en los trayectos de acercamiento a la cultura escolar al mismo tiempo que apunta para las peculiaridades distintivas de su hacer educativo. Articulada a las anteriores, la categoría del personalismo y de la fragilidad de las políticas de formación profesional da SME parecen indicar una paradoja: al mismo tiempo central para la construcción de la identidad e de un referencial para las prácticas de los profesores, mas contradictoriamente, en su ausencia, la distribución dispersa del profesorado y el aislamiento en los distintos espacios de la ciudad permiten una sobrevivencia que supera la existencia de una propuesta político-pedagógica. Una idea central sugerida por el estudio es que la propuesta de formación permanente, mientras compromiso de la institución, tiene un carácter definidor de su identidad docente, articuladora de los sujetos y de las acciones, y que deberían superar fragilidades temporales y ideológicas de las cuestiones político-partidarias. El estudio discute la importancia de una estructura de formación permanente, centrada en las experiencias de los docentes: espacios y tiempos de compartir los éxitos, de búsqueda colectiva de superación de las dificultades y contradicciones.

PALABRAS-CLAVES: Formación Permanente. Educación no-escolar. Profesores de Educación Física. Políticas Públicas. Estudio Etnográfico.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1. APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA	21
1.1. A SME EM FOCO: A PERSPECTIVA DESTE ESTUDO EM FACE A PRODUÇÕES PRECEDENTES SOBRE A INSTITUIÇÃO	24
2. A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA: O UNIVERSO DA SME	26
2.1. REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE NA DOCÊNCIA	32
2.2. O PAPEL DO PROFESSOR DA SME E DE SUA PRÁTICA DOCENTE	36
3. FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES	44
3.1. FORMAÇÃO INICIAL: POSSIBILIDADES E LIMITES	45
3.2. FORMAÇÃO PERMANENTE: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES	47
4. DIMENSÕES POLÍTICAS E SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO DO TRABALHO E COM A FORMAÇÃO PERMANENTE	55
5. PROBLEMA DE PESQUISA	64
5.1. QUESTÕES DE PESQUISA	66
6. OBJETIVOS DO ESTUDO	67
6.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	67
7. DECISÕES METODOLÓGICAS	68
7.1. CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	69
7.2. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	71
7.3. COLABORADORES DO ESTUDO	72
7.4. ESTRATÉGIAS DE COLETA DE DADOS	75
7.4.1. ANÁLISE DOCUMENTAL	75
7.4.2. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	77
7.4.3. ENTREVISTAS	80
7.5. ANÁLISE E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES	82
7.5.1. CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS DE ANÁLISE	82
7.5.2. CONSTRUINDO A VALIDEZ INTERPRETATIVA	83
8. UM EXERCÍCIO NARRATIVO: A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR E DA INSTITUIÇÃO SME	85
9. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	103
9.1. O PAPEL DA TRAJETÓRIA PESSOAL E DOCENTE E AS SINGULARIDADES DO MUNDO DA SME	104
9.1.1. EXPERIÊNCIAS INCORPORADAS: DOS <i>HABITUS</i> DE VIDA AOS <i>HABITUS</i> DE PROFESSOR	105
9.1.2. APROXIMAÇÕES E CONTRADIÇÕES COM AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSTRUINDO NOVOS ESQUEMAS DE AÇÃO NA SINGULARIDADE DA SME	108

9.1.3. DIVERSIDADE DE PRÁTICAS NA SME: POSSIBILIDADES DE BUSCA DA INOVAÇÃO – POSSIBILIDADES DE PRESERVAÇÃO DE UM HABITUS PROFESSORAL INCORPORADO.....	120
9.2. POLÍTICA: POSSIBILIDADES E ENTRAVES.....	129
9.2.1. RELAÇÕES E TENSÕES ENTRE A GESTÃO E OS PROFESSORES: OS LIMITES TÊNUES ENTRE AS DISPUTAS DE PROJETOS POLÍTICOS E O PERSONALISMO.....	130
9.2.2. O PAPEL DEFINIDOR DE UM MODELO DE GESTÃO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO PERMANENTE.....	137
9.3. OS MÚLTIPLOS ELEMENTOS DA FORMAÇÃO PERMANENTE.....	145
9.3.1. O PAPEL DA EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE: CONHECER PARA PODER OPTAR, CONHECER PARA CONSTRUIR NOVOS ESQUEMAS DE AÇÃO.....	147
9.3.2. OS LUGARES DO PROFESSOR DA SME NO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE.....	156
10. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	162
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICES.....	175
APÊNDICE 01 – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	176
APÊNDICE 02 – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO.....	177
APÊNDICE 03 – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	180
APÊNDICE 04 – TRANSCRIÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO.....	181
OBSERVAÇÃO DE REUNIÃO GERAL DE PROFESSORES DA SME – 04 DE OUTUBRO DE 2008.....	181
OBSERVAÇÃO DE SEMINÁRIO INTERNO DE PROFESSORES DA SME – 25 DE MAIO DE 2009.....	186
APÊNDICE 05 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	194
APÊNDICE 06 – PROTOCOLO DE VALIDAÇÃO DE ENTREVISTAS.....	195
APÊNDICE 07 – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS.....	196
ENTREVISTA COM A COLABORADORA SUZANA.....	196
ENTREVISTA COM O COLABORADOR GUILHERME.....	217
ANEXOS.....	229
ANEXO 01 – LEI 7330: CRIA A SME EM 5 DE OUTUBRO DE 1993.....	230
ANEXO 02 – DIRETRIZES PEDAGÓGICAS, ADMINISTRATIVAS - 2004.....	233
ANEXO 03 – DOCUMENTO INSTITUCIONAL SOBRE POLÍTICAS E PRIORIDADES DA SME – 1995.....	256
ANEXO 04 – DOCUMENTO INSTITUCIONAL DA SERP/SMED COM SISTEMATIZAÇÃO DE PROPOSTAS DE SEMINÁRIO DE PROFESSORES – 1989.....	263

ANEXO 05 – DOCUMENTO INSTITUCIONAL – PRESSUPOSTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA SME – 2007.....	267
ANEXO 06 – DOCUMENTO INSTITUCIONAL – REFERENCIAIS E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS SME – 2009.....	270
ANEXO 07 – EDITAIS PARA O CONCURSO PÚBLICO PARA PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE - 2008.....	273

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	REPRESENTATIVIDADE TIPOLOGICA	73
QUADRO 02	CARACTERIZAÇÃO DOS COLABORADORES E CRONOGRAMA DE ENTREVISTAS	74
QUADRO 03	DOCUMENTOS OFICIAIS ANALISADOS	76
QUADRO 04	OBSERVAÇÕES REALIZADAS	79
QUADRO 05	CATEGORIAS DE ANÁLISE	83
QUADRO 06	UNIDADES RECREATIVAS DA SME EM 1987	90
QUADRO 07	MAPA DE PORTO ALEGRE, SEGUNDO O ORÇAMENTO PARTICIPATIVO E O AGRUPAMENTO ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICO ADOTADO PELA SME	94
QUADRO 08	ESTRUTURA DE REUNIÕES DA SME E SUA CRONOLOGIA...	97
QUADRO 09	ESTRUTURA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SME ...	139
QUADRO 10	DEMONSTRATIVO DE TEXTOS UTILIZADOS PARA SUBSIDIAR O TRABALHO DE FORMAÇÃO PERMANENTE	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEF/RS	ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO RIO GRANDE DO SUL
ATEMPA	ASSOCIAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE
CAR	CENTRO ADMINISTRATIVO REGIONAL
CBCE	COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE
CC	CENTRO DE COMUNIDADE ou CENTRO COMUNITÁRIO
CECOBI	CENTRO DE COMUNIDADE BAIRRO IPIRANGA
CECOFLOR	CENTRO DE COMUNIDADE BAIRRO FLORESTA
CECOPAM	CENTRO DE COMUNIDADE PARQUE MADEPINHO
CECORES	CENTRO DE COMUNIDADE DA RESTINGA
CECOVE	CENTRO DE COMUNIDADE VILA ELISABETE
CEGEB	CENTRO DE COMUNIDADE GEORGE BLACK
CELAR	CENTRO DE ESTUDOS DE LAZER DA PUC
CEPRIMA	CENTRO DE COMUNIDADE VILA 1º DE MAIO
CEVI	CENTRO DE COMUNIDADE VILA INGÁ
CONBRACE	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE
D.O.P.A.	DIÁRIO OFICIAL DE PORTO ALEGRE
DERP	DEPARTAMENTO DE ESPORTE E RECREAÇÃO PÚBLICA
EF	EDUCAÇÃO FÍSICA
EsEF	ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESEF	ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
F3P-EFICE	GRUPO DE ESTUDOS QUALITATIVOS FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE
FASC	FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA
FESC	FUNDAÇÃO DE EDUCAÇÃO SOCIAL E COMUNITÁRIA
GESEF	GRUPO DE ESTUDOS SOCIO-CULTURAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
IPA/IMEC	INSTITUTO PORTO ALEGRE - INSTITUTO METODISTA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
JIRGS	JOGOS INTERMUNICIPAIS DO RIO GRANDE DO SUL
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
ONG	ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL
OP	ORÇAMENTO PARTICIPATIVO
PÇ.	PRAÇA
PCdoB	PARTIDO COMUNISTA DO BRASIL
PDT	PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA
PMPA	PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
POA	PORTO ALEGRE

PPGCMH	PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
PPS	PARTIDO POPULAR SOCIALISTA
PQ.	PARQUE
PT	PARTIDO DOS TRABALHADORES
PTB	PARTIDO TRABALHISTA BRASILEIRO
PUCRS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
RA	RESPONSÁVEL POR ATIVIDADE
RM	RESPONSÁVEL POR MODALIDADE
SERP	SUPERVISÃO DE ESPORTE E RECREAÇÃO PÚBLICA
SESC	SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO
SIMPA	SINDICATO DOS MUNICIPALÍRIOS DE PORTO ALEGRE
SMA	SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO
SMC	SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA
SME	SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES, RECREAÇÃO E LAZER DE PORTO ALEGRE
SMED	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
TRE/RS	TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO RIO GRANDE DO SUL
UFRGS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UR	UNIDADE RECREATIVA
UTP	UNIDADE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho constitui-se na dissertação de mestrado dentro da linha de pesquisa sobre Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo tema refere-se à compreensão do papel que a formação permanente estabelece com as diversas práticas do professorado da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer – doravante nomeada pela sua sigla, SME – levadas à efeito nos parques, praças e centros de comunidade da cidade de Porto Alegre.

A busca de compreensão das relações entre formação profissional e prática docente deste coletivo justifica-se pela diversidade de dimensões epistemológicas, políticas e culturais que a instituição abriga: a) a de constituir-se por espaços não-escolares, de acolhimento de culturas diversas que compartilham e disputam visões de mundo, de conceitos por vezes antagônicos de esporte e lazer e que operam numa lógica peculiar de relação entre poder público e comunitário; b) de estar subordinada a políticas sociais implementadas por governos municipais da cidade de Porto Alegre, tornando-a suscetível as tensões entre os interesses e postulados político-partidários, as demandas advindas da sociedade e aquelas oriundas do coletivo de professores. Todos estes elementos constituem os objetos de investigação e de busca de produção de conhecimento deste estudo.

Dada esta singularidade e complexidade que caracterizam espaço, tempo e identidade profissional deste coletivo de professores de Educação Física da SME, configuram-se questões como: que saberes são demandados para o exercício de sua profissionalidade? Que elementos constituem a sua identidade? Como identificam a instituição e as práticas profissionais deles demandadas? O que sustenta o seu fazer cotidiano? Que significados a formação, seja a inicial ou outras ações que conferem o caráter permanente a este processo, assume sobre suas práticas? Em que contexto e que elementos atravessam o processo de sua formação permanente?

Destas dúvidas, decorre a formulação do problema de pesquisa que norteou o presente estudo: Que significados o professorado de educação física da Secretaria

Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre atribui ao seu processo de formação permanente e que impactos esta produz no cotidiano da suas práticas?

Posto a refletir sobre a natureza do objeto de investigação e dos pressupostos epistemológicos de produção de conhecimento, encontrei nos referenciais da fenomenologia e da hermenêutica sustentação para este empreendimento. O estudo das essências, de Husserl, que atribui valor à percepção, à consciência e à intencionalidade, que nas palavras de Triviños (2008), “não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua *factilidade*” (TRIVIÑOS, 2008, p. 43) aproximou-se da intenção deste estudo: este professor factual, com seu fazer e seu lugar factual posto sob análise, a pesquisa desafiada a apreender significados a partir do seu contexto factual. Para além do seus desdobramentos metodológicos, esta concepção de ciência e de produção de conhecimento sustenta uma investigação em que cultura, interacionismo simbólico e interpretação de significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 53) são elementos definidores do paradigma norteador deste estudo. Tendo como objetivo identificar, analisar e interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos, optei por um estudo de viés etnográfico, considerando as possibilidades que esta etnometodologia tem para dar voz aos sujeitos participantes da investigação, de compreender os signos conferidos por estes ao seu fazer, ao seu dizer, ao seu espaço de intervenção: como refere Geertz (2008), estudos capazes de descrever de forma consistente, densa, um determinado contexto no qual acontecimentos, comportamentos, instituições e processos sociais tornem-se inteligíveis. Esta articulação estabelecida por este autor entre cultura e os significados atribuídos pelos sujeitos aos fatos da sua vida apontam para o “tom fenomenológico” do discurso presente nos estudos etnográficos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 58).

Muitas situações abordadas sobre a história institucional e de relações/experiências profissionais são possíveis na medida em que fui e sou um dos trabalhadores desta instituição, tendo atuado em diferentes áreas de docência assim como desempenhado funções de gestão, sendo esta trajetória um fator relevante no conjunto de inquietações acadêmicas que motivam este estudo. É importante antecipar, como mencionarei mais adiante, que este fato apresentou aspectos positivos e negativos, tanto no que se refere a questões objetivas de negociação para o ingresso, acesso e implementação do instrumental metodológico, quanto no processo de analítico e interpretativo do objeto do estudo.

A presente dissertação traz os resultados de um empreendimento investigativo que tem início oficialmente em agosto de 2007, quando do ingresso efetivo como mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, simultaneamente a minha participação como membro do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte, desta mesma universidade. Tem início a aproximação com autores e idéias nas discussões suscitadas nas disciplinas, nos debates nos diversos grupos e na própria experiência que trago ao longo dos meus 25 anos como professor de educação física¹. É neste contexto que se dá a construção – sempre inacabada – do referencial teórico em que me apoiei para buscar dar sustentação às discussões aqui apresentadas. Em 26 de setembro de 2008 o projeto foi submetido a Banca de Qualificação, sendo aprovado e recebendo diversas sugestões, as quais busquei arduamente contemplar no desenrolar do estudo e que pretendi apresentar neste texto final. O projeto foi apresentado ao Comitê de Ética em outubro de 2008, sendo aprovado sem restrições em 11 de dezembro de 2008.

Dada a minha inserção na instituição SME, muitos dos documentos institucionais faziam parte do meu acervo pessoal; outros foram prontamente disponibilizados por colegas, em manifesta demonstração de interesse na realização do estudo. Isto também pode ser observado na pronta aceitação dos colegas de trabalho ao convite para tornarem-se colaboradores em entrevistas e observações; ou seja, a negociação de acesso e o início da coleta de informações deu-se rapidamente. O período compreendido entre o início dos convites à realização das entrevistas vai da 2^a quinzena de dezembro de 2008 até a 1^a quinzena de março de 2009. A observação das diversas situações de trabalho e formação vão da 2^a quinzena de dezembro de 2008 ao final de maio de 2009; no entanto, é inegável que os meus registros e apontamentos para a reflexão estiveram repletos das experiências de quase duas décadas de atuação profissional na SME.

Posto em contato com os primeiros documentos e na construção cotidiana do diário de campo, dei início imediatamente ao processo de análise e construção de um quadro interpretativo que pudesse dar conta das questões da pesquisa, que

¹ O termo pode passar a ser representado pela sua abreviatura: EF.

concluí em junho de 2009. Assim como me referi anteriormente ao processo de incompletude na construção do quadro teórico, também assim refiro-me ao processo interpretativo – apesar dos limites temporais que a conclusão do curso impõe à escrita, como um processo intrinsecamente inconcluso, passível de inúmeros olhares e reescritas. Por fim chego à julho de 2009, em que concluí este relatório da pesquisa, conforme apresentado no cronograma constante do projeto inicial. No que se refere ao custeio desta investigação, arqueei com a totalidade dos gastos referentes a produção dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados (documentos impressos, gravação de entrevistas, reprodução de textos) bem como as despesas para produção, revisão, serviço de tradução para a produção do abstract e resumen, impressão, encadernação e distribuição do presente relatório. Coube à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano a viabilização financeira para a constituição da Banca Avaliadora desta dissertação de Mestrado.

Feitas estas considerações de caráter cronológico e orçamentário para produção deste relatório, passo à apresentação do texto propriamente dito. Este relatório está formatado levando em consideração as normas técnicas referenciadas por Furasté (2009). No que se refere à sua estruturação, está disposto da seguinte forma: no primeiro bloco desta dissertação – capítulos 1, 2, 3 e 4 – apresento um quadro teórico, no qual são feitos alguns diálogos com a literatura que referencia os diversos blocos temáticos, tais como a profissionalização da docência, as possibilidades educativas do esporte e lazer no espaço não-escolar, o papel da formação profissional na educação de forma ampla, bem como as peculiaridades desta formação no que se refere à educação física; por fim, os diálogos e tensões entre política pública, prática pedagógica e formação profissional.

No segundo bloco (capítulos 5, 6 e 7), são apresentadas as questões que configuram o problema de pesquisa, os objetivos que sustentam este empreendimento acadêmico, bem como as considerações de caráter epistemológico, as opções metodológicas que sustentam este empreendimento acadêmico: as possibilidades, peculiaridades e dificuldades que o desenho etnográfico suscitou ao longo do cotidiano de pesquisa, dadas as características e aproximações entre o objeto de investigação e a trajetória pessoal e profissional do investigador: facilidades e dificuldades que decorreram desta condição peculiar.

Divido o terceiro bloco em dois capítulos: no capítulo 8, apresento um texto essencialmente narrativo, em que procuro apresentar a minha trajetória pessoal e profissional na EF e a história da SME, sob a minha perspectiva: longe de pretender expor a verdade da história institucional, pretendo exatamente mostrar uma das tantas representações e interpretações desta história – a que eu vivi. No capítulo 9, apresento os resultados do processo etnográfico propriamente dito, empreendo uma descrição densa do contexto investigado a partir dos registros da observação das práticas docentes do professorado, das circunstâncias e das manifestações dos atores nas situações de formação institucional, e principalmente, dos textos produzidos nas entrevistas dos colaboradores. Na triangulação da pesquisa documental, observação e entrevistas, procurei construir as diferentes categorias de análise que emergiram no processo interpretativo à luz do referencial teórico. Ao longo deste capítulo, apresento os significados e as recorrências que acabaram por constituir as categorias centrais deste estudo: as relações contraditórias das práticas da SME e as da EF escolar; os múltiplos significados atribuídos a diversidade de culturas e práticas pelo professorado; as inferências da esfera política sobre a vida e as práticas do professorado; a configuração da formação profissional destes professores: os papéis da formação inicial, estratégias de formação permanente e, por fim, os múltiplos contextos de possibilidades e limitações que a política de formação profissional institucional assume para estes professores.

No quarto e último bloco (capítulo 10) apresento uma síntese na qual procuro situar os significados e expectativas do professorado da SME frente a materialidade de seu cotidiano: possibilidades e limites, tensões, contradições, transgressões; as interrelações entre a prática pedagógica da Educação Física na SME, as propostas político-pedagógicas e a formação permanente destes professores. Ao trazer reflexões, críticas e proposições, pretendo contribuir com a produção de conhecimento na área e convidar a comunidade acadêmica, assim como outros atores identificados com os temas abordados, para o diálogo, a discussão e o aprofundamento. Espero desta forma suscitar outras investigações significativas para a compreensão desta área de atuação do professor de Educação Física, dos desafios da formação inicial. Fundamentalmente, que comprometam-se com a melhoria das condições de trabalho, formação e realização destes professores.

1. APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA

Professor da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre nos últimos 19 anos, tive a possibilidade e o privilégio de exercer a docência nas várias áreas de atuação oferecidas por esta instituição – iniciação e aperfeiçoamento esportivo com crianças e adolescentes, projetos e programas ligados à promoção da saúde, ginástica para grupos de 3ª idade, reeducação postural.

Pude também exercer funções de gestão, especialmente gestão de pessoas, na medida em que ocupei as funções de assessor e gerente pedagógico da SME, de 1998 à 2004 – sendo um dos responsáveis pela constituição e implementação da política pedagógica, lotação de professores e estagiários em atividades sistemáticas, programas e projetos. Tive a responsabilidade de procurar articular os aspectos setoriais da Administração Municipal, as demandas estabelecidas pela população e os anseios e contribuições dos professores que constituem o quadro profissional da instituição.

Nesta função, tive a oportunidade de dialogar e debater sobre idéias e projetos com pares do coletivo de gestão e com os colegas que estavam nas atividades-fins. Estes diálogos, longe das unanimidades, traziam a riqueza dos diferentes referenciais e das diferentes trajetórias dos sujeitos; consolidavam estimas e amizades assim como evidenciavam divergências e construía distanciamientos profissionais, às vezes pessoais. Mas, de grande relevância na construção da minha trajetória, estas experiências de gestão exercitaram, exigiram o olhar para um mesmo fenômeno por perspectivas diversas, muitas vezes antagônicas e contraditórias – as demandas e necessidades do professorado e da comunidade, de fácil solução aparentemente, eram frequentemente viradas ao avesso pelos limitadores orçamentários, burocráticos e ou políticos. Mas em outras oportunidades não: a possibilidade de escuta dos diversos atores, a busca da identificação de limitadores circunstanciais e as possibilidades de superação dos mesmos davam gratificantes e renovadoras perspectivas para o exercício profissional.

Com este breve historiar, busco situar o meu envolvimento com o universo estudado, a estreita relação entre as motivações acadêmicas e as motivações do mundo do trabalho. E deste olhar sobre meu mundo do trabalho e o que sustentou

minha trajetória, percebi que a formação inicial pouco contribuíra para a superação dos desafios que a SME impôs ao longo deste caminho. Por outro lado, atribuí um grande significado às trocas de experiências, às situações de aprendizagem construídas com meus colegas.

A partir desta reflexão, busquei problematizar estes elementos: que características os meus colegas atribuem ao trabalho na SME? Como a formação inicial dialogou com suas necessidades de trabalho na instituição? Que significados eles atribuíam às situações de formação permanente, fossem elas iniciativas pessoais ou as promovidas pela própria SME? Davam conta dos desafios do trabalho cotidiano?

Este passa a ser o problema balizador e o professorado da SME, os sujeitos deste estudo; questões para o investigador, oriundas de sua prática cotidiana; e colaboradores que compartilham, a seus modos, a partir de suas perspectivas, as características e peculiaridades desta mesma instituição.

Sem a pretensão de ser ou ter percorrido a trajetória de um antropólogo, logo me confrontei com temores de contaminação no processo de observação e análise do cenário investigado ao longo do fazer etnográfico.

A busca do meu lugar como professor-investigador assumiu uma dimensão profundamente desconfortável, somente atenuada no compartilhamento destas dificuldades com meus colegas do grupo de estudos² – grupo este com longa e consolidada caminhada, tendo na etnografia educativa sua ferramenta de investigação. Importantes também foram a leitura e releitura de alguns textos. Destaco, de forma especial, a contribuição de Geertz (2005), quando este explicita o universo de tensões inerentes a produção do texto etnográfico:

As peculiaridades cruciais da escrita etnográfica [...] encontram-se tão plenamente à vista que passam despercebidas: por exemplo, o fato de ela consistir em grande parte em asseverações incorrigíveis. A natureza altamente situacional da descrição etnográfica – um dado etnógrafo, em tal época e tal lugar, com tais informantes, tais compromissos e tais experiências, representante de uma dada cultura e membro de uma certa classe – confere ao grosso do que é dito um caráter do tipo “é pegar ou largar” (GEERTZ, 2005, p. 15-16).

² F3P-EFICE: Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte.

Neste fragmento, que exalta o significado do “estar lá”, ou seja, a capacidade de levar o leitor a “ver”, a acreditar que o conjunto de detalhes e decorrentes análises e interpretações se deram porque o investigador “esteve lá” residiu uma reflexão de grande relevância para mim, no âmago das minhas inquietações de investigador-ator. Dada a minha implicação, já anteriormente apresentada, com o universo de minha investigação, com a história institucional, com os colegas que viriam a tornar-se os colaboradores neste empreendimento, com as ações da ponta e as ações da gestão, procurei apoiar-me fortemente nesta idéia para empreender os esforços investigativos: ao longo dos últimos 19, quase 20 anos eu, efetivamente, “estive lá”.

As realizações e incertezas inerentes a prática docente nesta instituição estão fortemente marcadas na minha experiência tanto profissional quanto pessoal (algumas bem específicas associadas ao espaço não-escolar e ao caráter informal das relações estabelecidas entre o público e as práticas corporais – sejam elas de caráter lúdico e ou esportivo³). Este quadro de possibilidades, tensões e disputas constitui o contexto onde se dá a ação dos educadores da SME, assim como a vivência das motivações, desafios e pressões advindas da gestão. E é exatamente este contexto que me coloca inquieto e renovadamente instigado a procurar entender a complexidade do exercício da prática docente nesta instituição, sob diferentes óticas.

Consciente de que estudos de caráter etnográfico como o que pretendi empreender consolidam-se epistemologicamente como busca de análise e compreensão em um recorte contextual específico, espero poder contribuir academicamente com outros educadores comprometidos com desafios similares, mas sobretudo, com os docentes da SME, meus colaboradores, que atuam diuturnamente nas comunidades da cidade de Porto Alegre, para que eles mesmos possam compreender melhor o que fazem, que finalidades sua atuação atende; e, neste sentido, que possam sentir-se estimulados a refletirem e sistematizarem suas próprias experiências.

³ Estas duas dimensões das práticas corporais não são apresentadas aqui como antagônicas ou contraditórias, mas como conteúdos culturais distintos, imbricados de significados simbólicos pelos diferentes coletivos sociais. Esta discussão encontra-se mais aprofundada p. 36-37.

1.1. A SME EM FOCO: A PERSPECTIVA DESTE ESTUDO EM FACE A PRODUÇÕES PRECEDENTES SOBRE A INSTITUIÇÃO

Neste tópico, procuro apontar para o caráter inédito até aqui de um estudo que coloque o foco na formação permanente e num contexto complexo que sobre ela recai e que dela emana: a conjuntura política, com seus enunciados partidários que tomam consistência nas políticas públicas de lazer para a cidade; no envolvimento do professorado na discussão e elaboração do seu fazer cotidiano, das características deste fazer e dos desafios que se desdobram; a especificidade na constituição deste quadro profissional: aproximações e distanciamentos, possibilidades e dificuldades de uma prática docente não-escolar, as peculiaridades de uma educação física sem os signos institucionais da escola e ao mesmo tempo, liberto para acolher um aluno que está ali pelo seu único e exclusivo interesse pela atividade. E sob este contexto, procurar entender, analisar e interpretar os significados de práticas e estratégias de formação profissional pelas lentes do professorado da SME: e nisto explicito uma opção – observações do cotidiano e documentos institucionais em mãos, atribuo um papel de fundamental relevância às entrevistas, àquilo que os colaboradores trazem à tona com seus depoimentos. Ouvi-los constituiu-se na mola propulsora para o aprofundamento de questões da pesquisa inicialmente propostos e do desvelar de novas pautas, que busco compreender de forma mais abrangente.

Outros estudos sobre a instituição SME, ou sobre seus antecedentes históricos já foram empreendidos: pelo viés historiográfico, Feix (2003) trata dos primórdios da recreação pública em Porto Alegre, dos Jardins de Recreio, da implantação de uma política pública de recreação e lazer para a cidade, dos órgãos que vieram constituindo-se ao longo do tempo. O seu recorte temporal vai de 1926, quando da criação do Jardim de Recreio Nº 1, na Praça Alto da Bronze, até 1950, quando da criação do Serviço de Recreação Pública, órgão este que de alguma forma, constitui-se no cenário de iniciativas pioneiras no Brasil de educação, esporte e lazer públicos, constituída por professores de EF que construíram práticas e experiências que, de alguma forma, contribuíram para a constituição da instituição SME que temos hoje.

A SME também foi objeto de investigação tendo por perspectiva as políticas públicas de lazer para Porto Alegre. Tanto na tese de doutorado de Amaral (2002) quanto na dissertação de Santos (2003), os aspectos referentes ao papel da SME na democratização dos conteúdos do lazer, do acesso e participação da população tanto nas atividades em si como na proposição e demanda junto aos canais disponíveis no poder público, marcam a abordagem e a perspectiva da produção de conhecimentos sobre e a partir da instituição.

Ainda pela perspectiva da análise das políticas públicas, Schaff (2003) analisa as disparidades de distribuição dos espaços públicos de lazer sob a responsabilidade da SME nas diferentes regiões da cidade, apresentando distorções entre densidade populacional e disponibilidade de áreas, propondo reflexões sobre a importância de empreender ações na busca de minimizar tais distorções.

A SME, juntamente com a FASC, é objeto da dissertação de Bello (2004), que analisa a situação das ações, projetos e programas das duas instituições voltados para o público idoso, relacionando as concepções, as atividades propostas com a prevenção e o tratamento de doenças crônico-degenerativas nos idosos.

O GESEF – Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física, sob a coordenação do Professor Marco Paulo Stigger, também tem empreendido alguns de seus estudos tendo como objeto espaços públicos ou eventos sob a responsabilidade da SME, como o CECORES⁴, os Campeonatos Municipais de Futebol de Várzea e de Futsal⁵, ou o papel da SME na organização dos JIRGS⁶ no período de 1999 à 2002.

Sem a pretensão de esgotar os trabalhos que tenham tematizado a SME/POA, procuro demonstrar que uma abordagem focada na formação permanente de seus professores – e mais que isto: na qual a construção deste quadro de análise se dê a partir dos significados que os sujeitos atribuem ao seu processo de formação permanente, pode trazer reflexões singulares, suscitando críticas, contribuições e novos empreendimentos acadêmicos.

⁴ Centro de Comunidade do Bairro Restinga, um dos espaços objeto da dissertação de mestrado de Ana Cecília de Carvalho Reckziegel (2004).

⁵ Eventos organizados pela SME, do qual participavam as colaboradoras da dissertação de mestrado de Raquel da Silveira (2008).

⁶ Jogos Intermunicipais do Rio Grande do Sul. As tensões entre as instituições organizadoras nos âmbitos estaduais e municipais são objetos da dissertação de mestrado de Fernando Bruno Rieth (2005).

2. A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA: O UNIVERSO DA SME

O sujeito deste estudo é o professor, um professor de educação física que tem como meio para sua ação o esporte, o lazer e a promoção da saúde, num espaço não-escolar. Portanto, torna-se necessário buscar referências sobre este sujeito e sobre o contexto em que é empreendida a sua ação. Neste capítulo, procuro apresentar algumas referências sobre as possibilidades educativas para além da instituição escolar: sem qualquer intenção de questionar seu papel preponderante no processo educativo de crianças, jovens e adultos, o que pretendo sobremaneira é apontar para outros espaços, tempos e conteúdos para a prática docente, em especial, àquelas que constituem o universo da SME e de seu professorado.

Algumas características do nosso tempo colocaram educação e educadores frente a desafios inéditos, para os quais buscamos elaborações teóricas e práticas capazes de responder às agendas e crises da contemporaneidade. Aliás, a escola, entendida como instituição que emerge da sociedade e que para ela se destina, reflete as limitações, tensões e contradições desta mesma sociedade. Como bem apresenta Perrenoud (2005), “a escola somos nós”, ao tecer considerações sobre a forma como desemprego, desigualdade social, condições sub-humanas de vida entrelaçam-se com violência e “incivilidade”:

Um sistema educacional não pode ser muito mais virtuoso que a sociedade da qual extrai sua legitimidade e seus recursos. Se nossa sociedade é individualista, se nela todos vivem fechando os olhos às injustiças do mundo, limitando-se a tirar o corpo fora, é inútil exigir da escola que professe valores de solidariedade que a sociedade ignora ou escarnece no dia-a-dia em suas mídias, em sua vida política, naquilo que se passa nos estádios, nas empresas, nos bairros (PERRENOUD, 2005, p. 10).

Para além de um debate conceitual sobre modernidade ou pós-modernidade, o que temos é a busca de respostas da educação para a humanidade: e as decorrências sobre o professor, tanto nas representações sociais sobre ele quanto dele em relação aos estatutos de sua profissionalidade (GIROUX, 1997; APPLE, 1989; ARROYO, 2000; NÓVOA, 1999; IMBERNÓN, 2000; GIMENO SACRISTÁN, 2002).

Busco em Imbernón (2009) algumas reflexões iniciais que possam dar conta da complexidade e dos desafios para a educação nos tempos que vivemos:

O século XXI representa um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece necessário que toda instituição educativa (desde a que se encarrega das etapas iniciais até a Universidade, bem como toda a instituição responsável pela formação inicial e permanente, como instituições que tem a função de educar) e a profissão docente (entendida como algo mais que a soma dos professores que se dedicam a essa tarefa nessas instituições) devem mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX. Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção predominante do século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática, plural, participativa, solidária, integradora (IMBERNÓN, 2009, p. 7).

Ainda com o mesmo autor, podemos aprofundar aspectos significativos para aqueles que estejam envolvidos com a educação, seja na instituição escolar, seja para além dela:

Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição (IMBERNÓN, 2009, p. 8).

Nestes dois extratos de Imbernón, destaco a dimensão que a educação assume para além da estrutura e do espaço da escola; pelo contrário, um grande desafio é superar os entraves, o enrijecimento curricular e o desgaste simbólico que a escola traz consigo. A atual crise do ensino e da escola como instituição vem configurando-se ao longo das últimas décadas, remontando ao fim da Segunda Grande Guerra, como apontam Tardif e Lessard (2008, p. 257). As profundas desigualdades sociais, as modificações no mundo do trabalho, as novas fronteiras culturais no mundo globalizado, a ampliação geométrica da capacidade de comunicação digital são alguns dos fatores que contribuem para a alteração do

status da escola e das expectativas da sociedade e dos professores em relação ao sistema educativo (ESTEVE, 1999).

Muitos são os desafios enfrentados pela escola nos dias hoje, no que se refere a sua capacidade de dar conta da tarefa educativa, entendida aqui para além de uma análise do ideário, dos discursos que a sustentem ou do contexto político que a configura. Muitos são os autores que empreendem profundos e extensos estudos sobre o papel da escola, suas limitações perante o mundo; da necessidade de reflexão crítica sobre sua organização, suas práticas. Faço aqui intencionalmente referência à obra de Paulo Freire (1967, 1970, 1979, 1991, 1992, 1993, 1997, 2000), reconhecida mundialmente ao mesmo tempo pela crítica à escola e à pedagogia como aparato de dominação e opressão assim como pela proposição de uma pedagogia emancipatória e libertária. Refiro-me à Freire como ícone da produção de uma teoria crítica que expõe os limites da instituição escola, do currículo escolar e das práticas pedagógicas nela presentes: nele procuro contemplar as produções de inúmeros autores, com vastas e ricas contribuições.

De todo este movimento sobre os limites da escola frente aos novos desafios destes tempos que vivemos, configuram-se desdobramentos sobre o papel da educação, na escola e para além dela – especificamente no Brasil, no âmbito político, o próprio texto da nova LDB⁷ pretende “incorporar uma concepção ampliada de educação”, como destaca Arroyo (2000, p. 68), apontando e tecendo reflexões sobre o texto do Art. 1º da referida lei:

Essa concepção de educação como formação humana que se dá em uma pluralidade de espaços sociais amplia a visão dos processos educativos e conseqüentemente amplia o leque de educadores. [...] Se enraizamos a ação educativa na condição humana, na pluralidade de tempos e espaços em que nos formamos ou nos tornamos humanos teremos de admitir que qualquer um **[em qualquer lugar]** pode ser considerado educador (ARROYO, 2000, p. 68) [grifo nosso].

Permito-me transcrever o texto do artigo acima referido, pelos significados possíveis de serem inferidos à SME, tanto no que se refere aos seus espaços quanto às práticas de seus professores:

⁷ Lei de Diretrizes e Bases: refiro-me à Lei nº 9394/96.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996).

O teor deste texto, que do ponto de vista legal e político, define a concepção da educação brasileira, torna-se norteadora das ações setoriais. Neste sentido, outros tempos, espaços e práticas podem ser entendidos em suas possibilidades educativas. É pensar nas possibilidades do aprender para além do tempo formal do estar na escola, das disciplinas; é levar em consideração espaços como a praça, o parque, o centro de comunidade, a própria rua – espaços⁸ estes de exercício da prática docente da SME – como lugares de educação. Significa trazer para a construção de práticas pedagógicas conteúdos culturais, práticas sociais que ultrapassam os elementos estruturantes dos currículos escolares; e, reportando-me novamente às contribuições freirianas, trazer os atores associados a estes conteúdos a construir práticas significativas como sujeitos nos seus processos de humanização: estes atores são a razão da intervenção dos professores.

Posto desta forma, outros espaços e práticas, como museus, teatros, livrarias, salas de multimeios, salas de dança devem ser entendidos como espaços educativos e por conseguinte, dotados de uma política de ativação, como propõe Marcellino (2001, 2008) no que se refere ao campo do lazer. Aliás, nas reflexões finais sobre uma “pedagogia da animação” (MARCELLINO, 1987, p. 149), evidencia-se uma proposta que ultrapassa muros escolares, que pretende articular os diversos atores envolvidos com as práticas culturais, buscando valorizá-las e colocá-las como conteúdos de uma intervenção eminentemente educativa.

A partir deste conjunto de reflexões procuro situar a SME como lugar de docência e seus professores como atores desta ação docente, aproximando-me das considerações de Carrano (2003), que refere-se a estas noções ampliadas do processo educativo, ultrapassando “fronteiras disciplinares que separam as usuais noções de educação e cultura” e prossegue:

⁸ Das mais de 500 praças e parques de POA, algumas possuem equipamentos e atividades sistemáticas promovidas por professores de EF da SME. Outros projetos de caráter recreativo e itinerante tem seu espaço de atuação em ruas – ou, em comunidades carentes, vielas e becos. Ao longo do tempo, o número de praças e parques ativados teve significativa variação, em estreita relação com a proposta política geral e ou setorial para a cidade. O tema é mais amplamente abordado no bloco de discussão dos resultados deste estudo.

A recusa em compreender a educação apenas enquanto âmbito formativo das aprendizagens institucionais nos desafia a compreendê-la também como processo social de compartilhamento de significados para além dos espaços intencionalmente instituídos para promover aprendizagens (CARRANO, 2003, p. 11).

Esta aproximação dá-se, fundamentalmente, por compartilhar a concepção de educação como prática cultural, não circunscrita ao campo institucional da escola expressa pelo autor: esta compreensão marca a abordagem que faço da SME como instituição educativa e que sustenta sua pedagogia em práticas ligadas ao corpo, ao esporte, ao lazer, às atividades de promoção à saúde e às relações humanas que se configuram a partir delas. Sobretudo, refiro-me ao corpo numa visão ampla, que pode ter nos fenômenos acima e na própria estrutura curricular da EF escolar, os seus limitadores, as *panóplas corretoras* do tempo e da cultura que vivemos (VIGARELLO, 1995); assim como, contraditoriamente, podemos ter nestes mesmos fenômenos a possibilidade da reflexão crítica e da construção de novos significados, que superem os apelos midiáticos das práticas esportivas pautadas pelos conteúdos hegemônicos do alto rendimento, dos modismos estéticos ou de práticas de lazer resumidas aos seus aspectos compensatórios ao mundo do trabalho e da produtividade.

Para que estas últimas possibilidades possam materializar-se, seria importante levar em consideração: uma política educativa que reconheça estes “outros espaços” e estas “outras práticas” como parte de sua concepção de educação e intervenção na sociedade e que, para tanto, precisa constituir uma política de ativação e formação de profissionais (MARCELLINO, 1987, 1995, 2001, 2003, 2006, 2008).

Tendo argumentado sobre a ampliação do conceito de educação e por conseguinte, do tempo e do espaço para que se constitua, torna-se importante caracterizar este conceito, de forma a explicitar as peculiaridades dos diferentes universos educativos. Novamente reporto-me a Carrano (2003), quando discorre sobre a educação para além da instituição escolar, apresentando uma divisão da educação em três setores, bastante utilizada tanto na literatura quanto nos debates sobre as suas dimensões: formal, não-formal e informal. Ressalto a definição da

dimensão informal, por ser reiteradamente associada à docência na SME, enunciada da seguinte forma:

[...] constituída pelo conjunto de processos e fatores que geram efeitos educativos sem que tenham sido expressamente configurados para esse fim. Diferentemente dos setores formais e não-formais a educação informal não se caracterizaria por uma intervenção pedagógica intencionada e consciente (CARRANO, 2003, p. 17).

Associo-me a opinião do autor quando se refere a inadequação desta definição na medida em que não responde a algumas questões: a) a escola está repleta de situações e atividades não intencionais e sem um controle preciso dos processos e efeitos, sem que isto “arranhe” seu status formal; b) em contextos extra-escolares, informais ou não-formais – como em muitas das atividades sistemáticas da SME – existe um “alto nível de formalização” (CARRANO, 2003, p. 18), dentre eles a estruturação de turmas, controle de assiduidade e pautas educativas definidas para a intervenção docente. Desta forma, vemos que a rigidez do conceito e das fronteiras que estabelece, parecem não dar conta das peculiaridades do universo em pauta.

Dada esta limitação conceitual, procurei aproximações com a expressão não escolar para dar conta das práticas educativas implementadas no espaço e no tempo institucional da SME. Apesar de bastante ampla inicialmente, recorri a definição de Zuchetti e Moura (2006) quando propõe a “simples denominação ‘educação não escolar’ para distinguir todas as práticas educativas que ocorrem no campo social daquelas que ocorrem no interior da escola” (ZUCHETTI; MOURA, 2006, p. 231). Mesmo reconhecendo ambiguidades e limitações, a discussão que estas autoras estabelecem sobre as peculiaridades de ações educativas extra-escolares vão ao encontro daquelas que se dão no cotidiano da SME. Destaco elementos desta discussão, tendo na conjuntura brasileira o foco de análise; entre eles, a herança assistencialista de programas, projetos e ações sócio-educativas associadas a nomenclaturas do não escolar. Esta relação restritiva vinculada à critérios distintivos por extrato sócio-econômico ou a medidas compensatórias por delitos ou infrações não contempla dimensões possíveis do não escolar voltadas à população em geral (ZUCHETTI; MOURA, 2006, p. 230-231).

Parece-me oportuno ressaltar que a busca de uma conceituação distintiva para a educação não escolar não pretende subtrair o valor da escola: procuro, sim, situar um lugar e um tempo pedagógico do e para o professorado da SME, bem ao encontro da consideração apresentada por Zuchetti e Moura:

[...] a educação não é co-extensiva a escola, o âmbito da educação não escolar dispõe de objetivos e finalidades diversos e, portanto, demanda por reflexões que são complementares, porém de natureza distintas [...] de que a educação está para além dos muros da escola e, nesta perspectiva, a concepção de que a educação escolar traz consigo a sua complementaridade: a educação não escolar (ZUCHETTI; MOURA, 2007, p. 4).

Existem ações sistemáticas extra-escolares, como aquelas empreendidas cotidianamente nos espaços de atuação da SME, com conteúdos definidos, metodologia específica, intencionalidade propositiva, ou seja, elementos formais, tendo na universalidade social o seu público alvo: ou seja, ações não escolares, nem por isto informais ou não-formais, levando em consideração as definições para estes dois últimos termos de Trilla e Gahem (2008). Some-se a estas reflexões o fato de que o conjunto de pessoas da SME que implementam estas ações são professores e acadêmicos de EF: as características da atuação destes profissionais e as relações com a sua profissionalidade são os objetos de discussão no bloco que segue.

2.1. REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE NA DOCÊNCIA

Uma reflexão sobre a constituição e as modificações da profissionalidade de forma abrangente traz consigo uma análise histórica da sociedade industrial, das modificações das relações de trabalho, das disputas e conquistas por políticas sociais, de uma explosão demográfica sem precedentes, da modificação da configuração urbana, de um vertiginoso crescimento tecnológico, da universalização dos meios de comunicação de massa, da ditadura do mercado financeiro, a culminar com este tempo que vivemos, daquilo que chamamos de globalização, outros de mundialização, a derrubar fronteiras e construir outras, talvez menos visíveis mas de mais difícil superação, contexto este descrito de forma admirável por Hobsbawm (1995).

Sennett (2003) apresenta uma ampla análise sobre as novas características do trabalho orientado por uma nova economia, marcada pela globalização e flexibilidade, que, apesar de tomada a partir do contexto norte americano, parece fortemente presente nas mazelas espelhadas pelo globo. De acordo com o autor, as novas demandas do mercado para o trabalhador deste novo tempo apontam para a necessidade de um comportamento ágil e disponibilidade para modificações de tarefa e de ocupações, descartando segurança e estabilidade até então vivenciadas como condições para a realização. Projetos de curto prazo, flexibilidade, transitoriedade, remodelações, inovações, superficialidade são apontadas como os novos jargões do mercado. No entanto, as consequências não param por aí. O autor acrescenta que estas mudanças, e aqui residem os efeitos mais brutais, acabam por debilitar, por corroer valores adotados pelas pessoas no âmbito de seu trabalho e fora dele, como a lealdade, a confiança, a fidelidade, o estabelecimento de objetivos e compromissos recíprocos em longo prazo e a solidificação de laços emocionais duradouros.

Hagemeyer alia-se a estas reflexões ao argumentar que na atualidade, os problemas político-econômicos se aliam à vertiginosa evolução científica e tecnológica, refletindo-se em “mudanças nas formas de ser e viver dos homens em todos os níveis, desconcertando a quem tem a profissão de ensinar/formar crianças e adolescentes” (HAGEMEYER, 2004, p. 68).

A educação, entendida dialeticamente, constrói significados e reproduz significados em sua relação com o mundo e com a sociedade, estando portanto, afeita a todos os fatores históricos, políticos, sociais e culturais acima elencados. São conexões importantes, como refere Apple, em que “condições materiais e ideológicas [...] fornecem as condições de existência de uma boa parte de nossa formação social” (APPLE, 1989, p. 181). Numa análise sobre as disputas e contradições que a conjuntura social estabelece sobre a educação, o mesmo autor traz uma contribuição importante:

Se vemos a cultura e a política como locais de lutas, então o trabalho contra-hegemônico dentro dessas esferas torna-se muito importante. Se a forma e o conteúdo culturais e o estado (assim como a economia) são inerentemente contraditórios, e se essas contradições são experienciadas na própria escola [espaço educativo], por professores e alunos, então a gama de ações

possíveis amplia-se consideravelmente (APPLE, 1989, p. 182) [grifo do autor].

Hargreaves (1996), ao focar suas idéias sobre as modificações do trabalho do professorado, destaca as transformações pelas quais a educação tem passado, com ênfase para o aumento das demandas e das diversidades das tarefas e responsabilidades que se depositam sobre este fazer. O autor aponta que a tese da intensificação, em contraponto à corrente que exalta estas modificações como expressões de uma profissionalização, promove um processo de deterioração e desprofissionalização do trabalho docente, ou como ele define, “uma estratégia para que os docentes colaborem de bom grado em sua própria exploração, deixando que exijam deles cada vez maiores esforços” (HARGREAVES, 1996, p. 143). Destaco vários aspectos que sugerem um processo de intensificação, dos quais enfatizo as referências à inibição na participação do planejamento de suas ações e ao processo de diversificação forçada de competências e de responsabilidades para cobrir a falta de pessoal e por conseqüência, reduções na qualidade da prestação do serviço.

No que se refere ao lugar do professor a pensar sobre o seu fazer profissional, seja pela reflexão, proposição ou planejamento, parece ficar evidenciado o seu afastamento da posição de sujeito do processo. É o que sugere a expressão de Antônio Nóvoa (1999) quando refere-se ao professor como o “referente passivo” aos outros sujeitos da ação educativa, ou na figura retórica que utiliza, o “lugar do morto” em alusão metafórica ao jogo de bridge – as jogadas dependem das cartas que ele detém – no entanto, ele em nada pode interferir no desfecho das jogadas. Esta percepção é de significativa importância ao procurarmos entender o quadro de desvalorização não somente da instituição escolar, mas também do significado da educação como processo de formação e emancipação humana. No âmago disto parece subjazer a depreciação e o desinvestimento do professor. Levemos em conta a seguinte reflexão:

Atualmente, o saber dos professores tende a ser desvalorizado em favor do saber científico (da pedagogia ou das outras disciplinas). Um dos paradoxos principais na história dos professores reside no fato de os tempos-fortes da reflexão científica em educação contribuírem para um maior prestígio social da profissão, mas também, e simultaneamente, para uma certa desvalorização dos seus saberes próprios. Na verdade, a afirmação do saber da pedagogia (dos especialistas em ciências da educação) faz-se

frequentemente a partir de uma depreciação do saber da experiência (dos professores). As práticas de racionalização do ensino contém os elementos de uma deslegitimação dos professores como produtores do saber (NÓVOA, 1999, p. 9-10).

Ao apontar para a importância do desafio da (re)tomada do protagonismo do professor sobre a produção de conhecimento e proposição de suas práticas, torna-se fundamental um entendimento da profissão professor, de tal forma a retirá-la do “lugar do morto”. Neste sentido, autores como Henry Giroux preconizam a importância de constituírem-se condições nas quais os professores possam atuar enquanto “intelectuais transformadores que combinam a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p. 158). A relevância desta consideração acerca do fazer docente dá-se sob diversos pontos de vista: o primeiro é que colocar a tarefa educativa como tarefa intelectual se opõe de forma direta ao modelo das pedagogias instrumentais e ou utilitaristas; em segundo, explicita condições ideológicas e práticas para a sua atuação como intelectual e, por último, explicita o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de diversos interesses políticos, econômicos e sociais através das pedagogias que eles mesmos elegem e utilizam.

Destaco a importância do protagonismo deste professor-intelectual, que reflexiona sobre conjunturas e práticas sobre as quais interfere e que interferem sobre ele. Neste sentido, a tarefa da transformação social pede a superação de um dualismo educador-educando: implica na idéia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transformam tanto objeto quanto o sujeito.

Algumas das idéias apresentadas configuram as demandas e expectativas para este professor profissional, assim caracterizado por Marguerite Altet:

[...] um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas. [...] o professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula (ALTET, 2001, p. 26).

Este entendimento sobre a profissionalidade docente pressupõe desdobramentos sobre as concepções e sobre o processo propriamente dito de formação permanente, tema este que aprofundarei no capítulo 3.

2.2. O PAPEL DO PROFESSOR DA SME E DE SUA PRÁTICA DOCENTE

Pensar a prática do professorado da SME é colocar-se frente a não linearidade conceitual, à pluralidade e a aspectos contraditórios neste universo de exercício profissional da EF: ao mesmo tempo que conteúdos da recreação e do esporte remetem a uma profunda similaridade com o universo escolar, distanciam-se deste pelas características de adesão voluntária, de espaço e de tempos não associados aos da instituição escolar.

Ao referir-me à prática destes professores de EF, busco sustentação na discussão feita por Sanchotene (2007), que aborda o entendimento de prática associada às noções de *habitus*⁹, experiências vividas e contexto. Diz a autora:

[...] não considero que o *habitus* (profissional ou professoral) seja a prática; mas que o *habitus* é um dos aspectos fundamentais na constituição das práticas pedagógicas dos professores. Nesta perspectiva, a prática pedagógica dos professores de educação física será entendida como resultante da interação entre um *habitus* e um contexto (SANCHOTENE, 2007, p. 23).

Tendo esta referência para o entendimento de prática pedagógica, saliento a importância que a especificidade do contexto da SME tem, em suas peculiaridades distintas e similares ao universo da EF escolar, no processo de incorporações destes *habitus* na constituição de suas práticas.

Ao incorporar o conceito de *habitus* ao referencial teórico e sua utilização ao longo do estudo, é importante explicitar que o termo notabilizado por Bourdieu (1972), é empregado aqui a partir dos textos de Perrenoud (2001, 2002) ao referir-se a incorporação da experiência sob contextos específicos e do sentido atribuído por Lahire (2002, 2004) na inter-relação com as idéias de contexto e estabelecimento de esquemas de ação. Refiro-me a este processo de “construção de esquemas de

⁹ Para que o termo não seja apresentado de forma descontextualizada neste estudo, compartilho com Sanchotene (2007) o conceito de *habitus* a partir das reflexões dos seguintes autores: Perrenoud (2001, 2002), Silva (2005) e Lahire (2002).

ação” a partir da incorporação de uma “estrutura social sob forma de estrutura mental”, no sentido atribuído por este último autor:

A criança, o adolescente e, depois, o adulto não incorporam, propriamente falando, “estruturas sociais”, mas *hábitos* corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos, etc., isto é, *esquemas de ação, maneiras* de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptadas (e às vezes limitadas) a contextos sociais específicos (LAHIRE, 2002, p. 173).

Procuro desta forma, dar ênfase ao aprender sobre e com a especificidade do fazer na SME. A formação inicial deste coletivo em nada difere daqueles que estão nas redes escolares de ensino ou em outros espaços de atuação profissional da EF como clubes, academias, entre outros. Tanto que vários professores da SME atuam nestes outros espaços; alguns na própria rede escolar, seja ela municipal, estadual ou privada; outros atuam ou já atuaram em academias, clubes esportivos com diferentes níveis do treinamento esportivo, em creches trabalhando com EF infantil. Espaços e identidades distintas, práticas profissionais ora muito similares, ora absolutamente diversas. A especificidade do contexto, das linguagens, dos significados atribuídos culturalmente pelos diversos sujeitos aos conteúdos, mediados pelas experiências vividas e incorporadas pelos professores, são os elementos constituintes de seus esquemas de ação, de suas práticas pedagógicas.

Como situar um campo de atuação para este professorado? Será a SME uma secretaria de um perfil único de formação, ou, como sugere Marcellino (2003, p. 14), espaço para intervenção de equipes multiprofissionais, onde profissionais com formações oriundas não só da EF, mas também das artes cênicas, do turismo, da dança, pudessem constituir seu coletivo profissional? Dentro do próprio contexto atual dos cursos de formação da EF, o trabalho da SME identifica-se com aqueles oriundos da Licenciatura ou do Bacharelado? No sentido desta discussão, Alexandre Scherer (2005) traz uma série de reflexões sobre a EF, o estatuto contemporâneo de sua profissionalidade e o mercado de trabalho que se configura para os egressos destes dois vieses de formação acadêmica.

Não pretendo neste estudo trazer para a pauta estas discussões; entretanto, algumas análises podem emergir na discussão sobre o contexto da formação inicial ou ao deter-me sobre os dados empíricos; outrossim, prefiro construir sentidos a partir das contribuições dos colaboradores, entender o sentido conferido pelos

sujeitos que hoje atuam na SME sobre as características de sua profissionalidade. De fato e de direito, o que temos desde sua criação é uma secretaria cujos recursos humanos são constituídos por professores licenciados em EF ingressos por Concurso Público¹⁰.

No entanto, ao refletir sobre as características da intervenção destes professores – e nisto trago sobremaneira a minha trajetória vivida na instituição e a interação cotidiana com meus pares¹¹ - evidencia-se uma forte identidade com os aspectos educativos da prática docente, mesmo considerada a diversidade de manifestações que esta prática abrange na SME. Tanto os documentos político-pedagógicos (PMPA/SME, 1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004) que orientaram e orientam formalmente o trabalho na SME, quanto os processo de formação promovido pela instituição, apontam para um perfil de intervenção educativa dos professores, não só nas atividades de caráter sistemático quanto nos eventos, assistemáticos.

Tendo em vista esta identificação com os conceitos e práticas ligados à educação, entendo como relevante que este professorado conforme-se como um coletivo de intelectuais transformadores, com competências para uma intervenção crítica sobre a realidade, tal como proposto por Giroux (1997). Da mesma forma, é importante compreender como estes professores entendem, apropriam-se e ressignificam em suas trajetórias os valores educativos apontados por Perrenoud (2005, p. 91-132), em especial aqueles relacionados à solidariedade e à cidadania.

Ao reportar-me às reflexões de Perrenoud sobre a importância atribuída para estes aspectos educativos, enfatizo a possibilidade de articular propositivamente aos conteúdos do lazer e esporte estes valores humanos; ao mesmo tempo, associo-me ao autor quando alerta para o caráter não-natural da solidariedade [e cidadania]¹² são “sociologicamente improváveis” (PERRENOUD, 2005, p. 91): postos desta forma, coloca-os como objetos da ação educativa num esforço de inscrevê-la como construção cultural, constituinte de pacto social, estabelecido na forma de reciprocidade.

¹⁰ Apesar da atual divisão dos Cursos de EF, o Edital do Concurso Público publicado em 2008 contemplava somente os egressos dos cursos de Licenciatura.

¹¹ Trajetória que busco explicitar detalhadamente no capítulo 8, daquilo que encontra-se fortemente imbricado com a trajetória e as motivações do pesquisador.

¹² Grifo meu.

A materialização destas possibilidades educativas e do papel da intervenção do professorado da SME aparece com força no texto de Brandão (1993), apresentado em seminário sobre políticas públicas de esporte e lazer, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, aproximadamente dois meses antes da criação da SME:

Acredito que um trabalho realizado através do lazer tem que impor ao público, ao Estado, ao poder, não só os espaços destinados ao esporte como também aqueles espaços de experiência da convivência solidária para que as pessoas saiam de casa, [...] e participem também da vida nesses lugares da comunidade.

Locais de experiência comunitária da cidadania. Da negação enfática do egoísmo, do individualismo. Lugares de retomada solidária do “público” como “comunitário”. Locais que mesmo quando construídos pelo poder do estado são nossos e são da nossa responsabilidade, para preservar e para usufruir (BRANDÃO, 1993, p. 123).¹³

É importante fazer alusão ao momento histórico em que este seminário – com o tema Políticas Públicas de Esporte, Lazer e Recreação – é realizado e este texto apresentado ao professorado. Toda uma movimentação político-partidária e de grupos deste próprio coletivo vinha há algum tempo articulando-se em torno de discussões e disputas sobre a “ascensão” daquela Supervisão – ligada à Secretaria de Educação – ao primeiro escalão da administração municipal, levada ao status de Secretaria, o que consuma-se em outubro de 1993. Ressaltei a importância emblemática deste evento e do texto como forma de fazer refletir sobre a estreita relação entre de identidade profissional, exercício de participação democrática e formação permanente: profissionalidade, professores e gestores postos em tensão, em disputa de conceitos e práticas, construindo-se.

Ao aproximar as idéias de caráter amplo da educação às específicas do campo do lazer, aos aspectos educativos do lazer, busco de Marcellino (1987) uma reflexão que me parece precisa:

Só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer, se este for considerado ... como um dos possíveis canais de atuação no

¹³ Transcrito da palestra do autor no Seminário sobre Políticas Públicas de Esporte, Lazer e Recreação, promovido pela SERP-SMED/PMPA, em julho de 1993 e posteriormente publicado pela promotora do evento.

plano cultural, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social. Em outras palavras: só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer, ao considerá-lo como um dos campos possíveis de contra-hegemonia. A instrumentalização, mesmo educacional, do tempo disponível das pessoas, onde se busca, ou se deveria buscar, fundamentalmente o prazer, só tem sentido na medida em que possa contribuir para que essas mesmas pessoas tenham mais prazer de viver, sejam menos pressionadas por uma estrutura socioeconômica sufocante, em que uma minoria tem excessos de recursos, de espaço e de tempo, pela exploração da grande maioria, cujo tempo quando não é desocupado, pela incapacidade do modelo econômico imposto gerar trabalho, é livre – entre aspas. Só tem sentido, na medida que contribuir para eliminar essas aspas (MARCELLINO, 1987, p. 63-64).

Ao apontar para estas possibilidades e expectativas de uma prática educativa pelo lazer, faz-se importante contextualizá-la no espaço da SME, qual seja, a do não-escolar, aonde as pessoas vão por opção e não pela obrigação. Do parque e da praça pública, do campo de futebol de várzea, do Centro Comunitário, em espaços onde o educador, não tendo o aparato da escola, não abre mão da sua intervenção educativa em contextos formais ou não-formais, numa dimensão ampla, tal como a apresentada por Marcellino (1987), referindo-se às idéias de Gramsci:

Entendo a relação pedagógica de maneira ampla [...] que não limita “às relações especificamente escolásticas”, mas a distingue [...] em toda a sociedade no seu conjunto e em todo o indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos do exército. Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica’ (MARCELLINO, 1987, p. 43).

Aqui reside um dos pontos centrais deste estudo, objeto investigado na observação e na análise das entrevistas com o professorado da SME – a busca de compreensão de como os professores vêem a complexidade do educar para além do aparato e das obrigações da escola – tendo como conteúdos para a prática pedagógica o esporte e o lazer; como eles constroem uma identidade profissional num universo em que os elementos acima apontados não se apresentam como unanimidades: são contraditórios, disputam significados. A praça do prazer pode ser o espaço do não reconhecimento; a liberdade do não-currículo e da não institucionalidade que a praça traz em contraponto à escola, pode trazer o

isolamento, a precariedade da identificação com a profissionalidade. Estes limites tênues que estabeleceram tensões na minha construção profissional são os elementos da minha inquietação acadêmica neste estudo.

Até agora o foco das reflexões situou-se em conceitos mais amplos de educação, de seus tempos, lugares e práticas, e o papel que professores ocupam neste contexto. No entanto, pretendo fazer uma aproximação mais específica do universo da SME: dos conteúdos que constituem sua base de intervenção na sociedade porto-alegrense, da característica de público que constituem os alunos dos grupos ou turmas nas atividades sistemáticas, do perfil de formação profissional que caracteriza o professorado que nela atua. Para tal, levo em consideração o período-alvo deste estudo, ou seja, de 1993 – quando da alteração de seu status de supervisão da SMED ao de Secretaria autônoma, alçada ao primeiro escalão da administração municipal – até os dias atuais.

Um primeiro corte refere-se aos conteúdos centrais que sustentam as práticas sistemáticas, programas e projetos: o esporte, a recreação e as atividades de promoção à saúde. O lazer, presente na denominação da própria instituição e objeto de algumas das considerações propostas anteriormente, situa-se como conceito transversal ao contexto das políticas e das ações da SME. Talvez na perspectiva de contemplar a força que o termo assume nas últimas décadas no Brasil (MARCELLINO, 2008, p. 12), de direito social explicitado constitucionalmente, e de dar outras perspectivas e possibilidades aos demais conteúdos – esporte e recreação.

A presença do termo lazer na denominação do órgão reafirma aquilo que Marcellino destaca em algumas de suas produções (2001, 2008): da aparente necessidade de associação do termo lazer a outras idéias (promoção social, bem-estar) “que sirva para amenizá-lo, suavizá-lo ou mesmo ‘resolvê-lo” (2001, p. 6); ou a outras políticas setoriais: Esporte, Turismo, Cultura (2008, p. 12), como se o lazer não desse conta de um corpo próprio de propostas de ação.

No entanto, sua presença na denominação da SME parece também apontar para políticas que pretendiam superar modelos e práticas hegemônicas, e que a própria história dos serviços e setores que antecederam a sua criação – de educação social e recreação pública – traziam como herança. No que se refere ao esporte, vislumbra a possibilidade que este fosse entendido não somente pelos seus aspectos hegemonicamente constituídos, da espetacularização, do alto rendimento,

mas também em outras significações que os sujeitos que o praticam pudessem atribuir a ele: de suas possibilidades lúdicas, da negociação da regra, de uma outra visão do outro, como “companheiros adversários” (STIGGER, 2005).

Da mesma forma, a associação do termo recreação – entendida como atividade – ao lazer pode pretender superar um “sentido pejorativo”, beneficiando-se do status alcançado pelo lazer (WERNECK, 2000, p. 83).

Entretanto, esporte e recreação já eram pauta das ações de DERP e SERP. Estes conteúdos praticamente monopolizavam a intervenção deste professorado junto à população, fosse nos grupos constituídos, fosse nos eventos promovidos. Porém, além destes dois conteúdos culturais, esporte e recreação – e suas possíveis articulações com o lazer – as atividades sistemáticas, programas e projetos ligados à promoção da saúde assumem papel significativo na SME, em duplo sentido: de demanda para um outro perfil de público; e, por outro lado, de abertura de espaço para que os professores da instituição pudessem propor ações que contemplassem práticas específicas, fruto de suas trajetórias profissionais.

No que se refere ao primeiro aspecto – mas que encontra-se profundamente entrelaçado com o segundo – há a identificação de públicos e práticas até então não contemplados: a orientação de imenso contingente de caminhantes, corredores e outras atividades aeróbias em parques e praças da cidade (que acaba por sustentar a criação em 1992 do projeto Lazer e Saúde¹⁴). Com a eclosão das academias de ginástica, do embrião daquilo que hoje temos como uma “cultura fitness” (GOELLNER, no prelo), diferentes modalidades de aulas de ginástica são demandadas e contempladas, a culminar com a criação de salas de musculação (Ginásio Tesourinha, 1997 e Parque Ararigóia, 2000). Também os idosos passam a ser objeto da atenção das políticas e ações da SME, com a constituição de grupos de ginástica, dança, culminando com a criação do projeto de Bem com a Vida, sendo estas ações e projetos, objeto do estudo de Bello (2004).

Retomo, neste ponto a discussão sobre o segundo sentido associado à ampliação do leque de atividades, não só àquelas ligadas à promoção da saúde, grupos de adultos e idosos, mas também de outras manifestações do esporte e de vivências do lúdico: esta diversificação, além das tensões da sociedade sobre a

¹⁴ Este e outras ações, projetos e programas serão analisados mais profundamente no bloco de discussão dos resultados deste estudo.

instituição, vai ao encontro dos interesses dos professores, pela possibilidade de atuarem lançando mão de competências conhecidas. Esta busca em criar as condições para a prática, de forma a encontrar referências na sua trajetória, pode ser bem entendida nas reflexões feitas por Silva (2005) e por Sanchotene (2007) no papel que *habitus* e experiência exercem na constituição dos esquemas de ação do professorado: de que os saberes construídos por estes são resultantes das experiências adquiridas ao longo de suas trajetórias profissionais, nos diversos espaços onde fizeram operar as suas práticas pedagógicas. Dizem respeito às “interações vividas pelos docentes” (SANCHOTENE, 2007, p. 26) referindo-se ao conceito de “saberes experienciais” expresso desta forma por Tardif:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2007, p. 38-39).

Esta busca em criar as condições para uma prática docente associada aos saberes constituídos e incorporados de forma bem-sucedida pode ser também entendida como estratégia de redução ou minimização de aspectos que tornem precárias as suas condições de trabalho (TARDIF, 2007, p. 89-102). Esta reflexão assume um significado ainda maior ao levarmos em consideração as peculiaridades e aspectos distintivos do trabalho na SME, já anteriormente mencionados.

As reflexões empreendidas até agora sobre as peculiaridades da instituição e das singularidades e regularidades que caracterizam as práticas destes professores pretendem remeter para o foco central deste estudo, ou seja: o papel da formação permanente na sustentação destas práticas, de tempos e estratégias de reflexão sobre o trabalho docente e, naquilo que entendo como uma “utopia possível”, criar as condições para uma prática docente crítico-reflexiva.

No próximo capítulo, apresento algumas considerações acerca da formação permanente que permitam melhor compreender suas possibilidades e limitações.

3. FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

Neste capítulo, procuro abordar aspectos relevantes na relação entre o processo de formação permanente e a prática docente, na tentativa de articular conceitos, modelos e lugares dos sujeitos neste processo.

Para este fim, estruturo o capítulo em dois blocos: no primeiro, abordo as questões referentes à formação inicial, não por considerá-la externa a formação permanente mas por questões temporais, de como e em que etapa da vida se apresenta para os sujeitos.

No segundo bloco, busco focar a formação permanente nos seus aspectos conceituais, nas relações com a profissionalidade docente e suas implicações sobre o cotidiano dos professores.

Antes de dar início à discussão propriamente dita, explico a perspectiva adotada sobre a formação inicial como etapa de um todo maior, ou de uma disposição mais ampla do sujeito em aprender, disposição esta entendida como formação permanente, idéias apresentadas por autores como Japiassú (1983) e Günther (2000, 2005), para os quais formação permanente supera os limites “das atividades de reciclagem, visando apenas a uma atualização nos avanços específicos de cada área” (GÜNTHER, 2005, p. 205). Se tomarmos o professor comprometido com sua formação permanente como aquele que entende formação como autoformação, poderemos entender Japiassú (1983) quando afirma:

[...] o primeiro dever do educador consiste em guardar um interesse fundamental pela pesquisa e em despertar no educando o espírito de busca, a sede da descoberta, da imaginação criadora e da insatisfação fecunda no domínio do saber. O essencial é que o educando permaneça sempre em estado de apetite (JAPIASSÚ, 1983, p. 46).

É do entendimento de um sentido recorrente na afirmação de Japiassú, de um educador/educando que deve despertar no outro e manter o seu próprio interesse no processo de aprender a aprender, que apresento a formação inicial como recorte temporal de um todo maior, de forma a permitir discussões sobre peculiaridades, indefinições e incompletudes características de períodos distintos da formação humana.

3.1. FORMAÇÃO INICIAL: POSSIBILIDADES E LIMITES

Falar sobre formação inicial é falar da própria formação permanente, entendida simplesmente como uma de suas etapas; e da universidade, como um espaço de referência para esta etapa; mas não a única. Ao pensar sobre os desafios da formação inicial sobre a prática dos docentes, há que se buscar o que distancia os saberes sistematizados do exercício profissional efetivo.

Convém destacar a importância de se conceber a formação de professores como um processo contínuo. Desta forma, não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, encarando-a antes como uma primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Para isto, proponho uma reflexão crítica sobre os papéis da formação inicial: daquilo que de melhor esta etapa pudesse contribuir para a do futuro profissional e daquilo que tem sido visto, do abismo entre os elementos dados pela formação acadêmica e as demandas do mundo do trabalho.

Sobre o que temos visto: ainda prevalece uma concepção e estrutura fragmentária sobre os saberes que sustentam a docência, carente de uma articulação clara entre disciplinas que, em suma, parecem simplesmente cumprir disposições legais e comporem uma listagem de disciplinas (GÜNTHER, 2000, p. 22).

Este quadro fragmentário dos saberes é atribuído a diversas marcas históricas deixadas nas universidades. Uma destas heranças remonta ao período militar, sobre o qual são identificadas modificações na matriz de formação e pesquisa, muito mais associada à produção dos *técnicos competentes*, necessários para dar respostas a um modelo empresarial, sob forte influência das tendências ditadas a partir dos grandes centros de pesquisa e produção de conhecimento científico nos países desenvolvidos.

Esta lógica periférica, de importação de modelos, manifestou-se não só no papel das agências de formação de caráter universitário, mas na educação como um todo: experiências e modelos educacionais implantados nas escolas destes países desenvolvidos, pensados para atenderem as suas peculiaridades humanas, sociais e estruturais, *desembarcavam* nas nossas escolas sob o emblema da inovação.

Outra marca ainda relacionada à década de 60 e ao processo de fragmentação no ensino universitário refere-se ao processo de departamentalização

nas universidades, repercutindo, e ao mesmo tempo reforçando, a compartimentalização dos conhecimentos, das disciplinas, e contribuindo para uma “desarticulação entre os docentes” (GÜNTHER, 2000, p. 23).

Além das implicações da fragmentação dos saberes, uma outra espécie de fragmentação parece assumir um papel relevante: o distanciamento da realidade social, um processo dissociativo entre os conteúdos elencados para a formação dos professores e aquilo que constituía as condições materiais, objetivas e subjetivas da docência.

Não por acaso, obviamente associado a toda uma conjuntura política e social, a partir da década de 70 emergem com força pedagogias centradas na reflexão e na ação dos professores. Toda a produção freiriana e o espaço que os textos de correntes da pedagogia crítica passam a assumir, apontam para a necessidade de rever o processo de formação dos professores, de aproximar, de criar conexões mais consistentes entre os saberes, muitas vezes *apresentados e assimilados* de forma estanque, acrítica com os mundos onde se constroem as práticas.

Associada a este quadro fragmentário da universidade com os saberes e com a sociedade, foi consolidando-se uma outra dissociação, entre pesquisa e prática docente, tema este abordado profundamente por Demo (2001, p. 127-133). E coloca a questão da seguinte forma:

Pesquisa significa *diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção*. Em tese, *pesquisa é a atitude do aprender a aprender*, e como tal, faz parte de todo processo educativo e emancipatório (DEMO, 2001, p. 128).

Esta idéia, que coloca a pesquisa como elemento fundante da profissionalidade docente, devolve para a reflexão que propus inicialmente: o que de melhor a universidade poderia fazer *com* os futuros professores. A universidade deveria assumir esta premissa formadora do professor que aprende a aprender, que desmistifica a pesquisa como aparato sofisticado e distante da prática. Esta perspectiva coloca o professor como sujeito, como produtor de sentido para o que faz, pois reflete, sistematiza e ressignifica o que faz – ou seja, pesquisa. Ainda, tomando as idéias de Demo:

[...] pesquisa funda o ensino e evita que este seja simples repasse copiado. Ensinar continua [sendo] função importante da escola e da universidade, mas não se pode mais tomar como ação auto-suficiente. Quem pesquisa, tem o que ensinar; deve, pois, ensinar, porque 'ensina' a produzir, não a copiar (DEMO, 2001, p. 128).

Este seria um grande desafio da formação inicial, de reinventar-se, de superar um modelo marcado pela perspectiva instrumental. Esta talvez pudesse se constituir numa síntese do que busquei por em discussão: os desafios da educação contemporânea não vêm em pedaços; o domínio da informação, de um saber instrumental, isoladamente, não responde às situações complexas que se apresentam nos espaços de docência. E a universidade não parece ter dado demonstrações evidentes de superar estas mazelas. Diversidade de experiências de formação na ação e de reflexão na ação (SCHÖN, 2000) e a produção de significados pelo aluno, poderiam constituir-se em elementos estruturadores mais presentes nos cursos de formação inicial.

3.2. FORMAÇÃO PERMANENTE: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES

O tema formação permanente abriga uma diversidade de concepções associadas aos objetivos e aos modelos de relação entre o sujeito e os conteúdos. Inicialmente cabe definir o significado atribuído neste estudo à expressão formação permanente. Refere-se a:

[...] um estudo de caráter permanente com vistas a propiciar oportunidades de promoção social, não devendo ser confundida com atividades de reciclagem, visando apenas uma atualização nos avanços específicos de cada área. Formação permanente pode ser ainda entendida como *aperfeiçoamento*, *formação profissional continuada*, *formação em serviço*: termos que podem estar agrupados, ainda que contenham pequenas diferenças (GÜNTHER, 2000, p. 31-32).

Esta diversidade de termos acarreta, de fato, dificuldades para definir o que melhor se adequaria a este estudo. No entanto, opto pela expressão *formação permanente* por entender que o termo abriga de forma mais adequada as

associações com as idéias de processo, de múltiplos atores que dela participam e da superação de sua redução a uma dimensão instrumental. Subjaz nesta opção, por este termo mais abrangente, também a sua intrínseca relação com questões de ordem política, seja no que se refere aos aspectos de intencionalidade ideológica, seja do lugar em que é posto o sujeito da formação.

A importância dada à formação permanente decorre do sentido a ela atribuído de dar sustentação à atuação deste professor, submetido às tensões de um contexto complexo em que sua intervenção se materializa. Na referência que faço à complexidade na docência reporto-me a uma reflexão semelhante de Perrenoud (2001), quando diz:

[...] falar de complexidade significa falar de si mesmo e dos outros frente à realidade. Significa questionar nossa representação e nosso controle do mundo, especialmente do mundo social. Significa também verificar quais são nossas ferramentas de compreensão, de antecipação e de ação (PERRENOUD, 2001, p. 30).

Esta identificação de ferramentas para compreensão do mundo, de construção de competências capazes de superar os desafios do complexo, constituem objetos da formação como processo. Dela fazem parte as experiências da família, da escolaridade, dos múltiplos ambientes e relações que o indivíduo estabelece e que conformam seus esquemas de ação, os seus *habitus*, conceitos estes já apresentados nas discussões sobre a prática docente (LAHIRE, 2002, 2004; PERRENOUD, 2001, 2002; SANCHOTENE, 2007). Somam-se a estes as experiências da formação inicial, esta, tema do próximo bloco.

Ao tematizar a formação permanente, entendo o papel das contribuições que todas estas experiências imprimem ao sujeito, bem como a incompletude e as lacunas que elas mantêm sem resposta, pela singularidade e o ineditismo que a realidade apresenta.

Entretanto, as análises sobre formação permanente parecem estar intimamente ligadas com a busca de compreensão sobre a profissionalização do trabalho docente. A busca de identificação das competências que caracterizam a docência como profissão tendem a estabelecer amarras com o modelo e as estratégias de formação.

A idéia de profissionalidade não vem desprovida de discussões desde a origem histórica do ofício ou sobre matriz teórica em que se situa sua atribuição de significado. Da origem no magistério – como sacerdócio/vocação com raízes no séc. XVI e forte ligação com a Igreja, quando da abertura de escolas elementares para classes populares – até o contexto atual, no qual o trabalho docente se constitui fortemente atrelado à lógica capitalista – da produtividade, da racionalização, da proletarização – existe um longo e tortuoso trajeto de construção de um status e de representação no espaço social (HYPÓLITO, 1997).

Ainda sobre a da profissionalização do trabalho docente, diferentes autores analisam o tema por diferentes matrizes conceituais. As implicações do processo de profissionalização associada à proletarização do trabalho do professorado assumem um aspecto significativo nesta discussão. Sobre esta discussão o mesmo autor apresenta conjuntos de características que sustentam a tese, e outras que contra-argumentam ou dão outros significados à mesma tese. Sobre as que afirmam o processo de proletarização (HYPÓLITO, 1997):

- Trabalho docente como modalidade de trabalho tipicamente capitalista
- Prolongada jornada de trabalho
- Díficeis condições profissionais
- Processo de alienação e desqualificação de seu trabalho
- Baixos salários
- Organização de movimentos de reivindicações, luta e greves; constituição de entidades de classe: sindicatos, associações, conselhos
- Racionalização e fragmentação do trabalho conduzindo a sua intensificação, diminuindo a possibilidade de pensar, compartilhar, programar e planejar
- Dependência de determinações externas, de tecnologias

Os contra-argumentos ou ressignificações à tese apresentados por este autor são:

- As características acima colocadas retirariam o caráter missionário, sacerdotal do professor
- Existem muitos grupos de professores: universitários, rurais, primários, particulares não constituem um coletivo homogêneo de culturas e práticas

- Professores mantém boa parte do controle de seu trabalho, gozando de uma certa autonomia
- Os professores sofreram um proletarização ideológica (controle sobre os fins do trabalho), exercendo algum controle sobre a proletarização técnica (modos de execução do trabalho)
- É preciso uma série de aspectos para definir um grupo em uma classe social definida (identidade, representações, habitus, situação no espaço social)
- Interesses nem sempre coincidem com o do operariado

Estas características apresentadas e discutidas por Hypólito (1997) não constituem-se, sob a minha perspectiva, como opostas ou excludentes entre si. Dada a diversidade dos sujeitos, dos lugares e contextos plurais em que sua prática ocorre, entendo que as tensões oriundas das relações capitalistas contemporâneas assumem caráter hegemônico sobre o trabalho docente; por outro lado, o forte componente reflexivo e a dose de autonomia que estejam associados a ele, fornecem as condições para rupturas e constituição de cenários de resistência.

Ao aludir brevemente sobre questões que envolvem a profissionalização da docência, pretendi fazê-lo para referir que a formação permanente tende a reproduzir discursos e concepções acerca do que se espera da atuação profissional. Os tempos e estratégias formais de formação permanente – seja os da formação inicial ou nas situações de formação em serviço – materializam uma intencionalidade propositiva. A constituição de um modelo de sociedade, de relação trabalho e produção, acabaram por imprimir marcas no sentido atribuído à profissionalidade, às noções de competências e ao processo formativo capaz de fazê-las emergir (PERRENOUD, 2001, 2002).

Recorro às reflexões de Tardif quando este destaca o papel de uma epistemologia da prática profissional como um “conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2007, p. 255), buscando evidenciar o distanciamento entre os saberes acadêmicos e as solicitações da profissionalidade factual, podendo conduzir a situações de ruptura – de simples rejeição à formação teórica universitária ou de adaptação acrítica destes conhecimentos para adequá-los às exigências cotidianas. Identificadas as rupturas e os desafios que se constituem

no cotidiano do trabalho docente, o processo de formação permanente assume um papel significativo.

Pérez Gómez (1998, p. 399), apresenta-nos quatro perspectivas de formação docente – acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social, a partir das quais estabeleço esta análise inicial.

Ao aproximar o que define cada um destes enfoques e a dinamicidade da docência, destaco duas destas: a primeira é a perspectiva prática, na qual o autor enfatiza que “a atuação do professor/a se apóia em conhecimentos práticos adquiridos através da experiência cotidiana, nas interações da vida de aula” (PERÉZ GÓMEZ, 1998, p. 415). Sua intervenção autônoma supõe incorporar o significativo e o relevante para compreender e experimentar em cada contexto singular.

A segunda perspectiva que enfatizo é a da reflexão da prática para a reconstrução social – parte da concepção de docência como atividade crítica, repleta de opções e desafios de caráter ético, que pretende promover desenvolvimento autônomo e emancipador daqueles envolvidos no processo educativo. Enquanto processo de formação profissional, pressupõe três aspectos fundamentais:

- A aquisição de uma bagagem cultural de clara orientação política e social.
- O desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre as práticas, que possibilitem o desmascaramento dos seus aspectos hegemônicos ocultos.
- O desenvolvimento de atitudes deste professor/intelectual transformador comprometidas politicamente com investigação, iniciativa, solidariedade e colaboração.

Acredito que o conhecimento deva ser entendido como um processo que se constrói nas trocas significativas com o outro, bem como no confronto de antigas e novas concepções teóricas, tendo em vista a elaboração de novas significações à prática pedagógica.

Nesta perspectiva, reveste-se de fundamental importância a possibilidade de empreender ações de ação-reflexão, de um aprender com o fazer profissional. Em especial para a EF, pela multiplicidade de espaços e conteúdos relacionados ao seu campo de intervenção profissional, este processo continuado, crítico-reflexivo assume grande relevância, como aponta Molina Neto (1997):

[...] é certo que muito do que faz o professorado de Educação Física na escola pública, aprendeu fora dos Institutos de Formação, antes, durante e depois. A experiência que se constrói junto com a prática do dia-a-dia é um elemento fundamental da cultura docente do professorado de educação física (MOLINA NETO, 1997, p. 37).

Ao mesmo tempo que valoriza a reflexão sobre o fazer cotidiano do professor de EF, o texto de Molina Neto permite pensar neste professor como autor, como produtor de conhecimento. Mas instiga também a pôr em questão o quanto este professor identifica-se desta forma, autoriza-se como pesquisador de sua própria prática. Entre outros fatores, o status de sofisticação associado à pesquisa (DEMO, 2001), a construção de uma representação do professor de EF como um *profissional prático*, parecem ter afastado este educador de sua identificação como um pesquisador na ação.

Uma das estratégias de formação para pensar este percurso do professor prático para o professor comprometido em reflexionar sobre o seu fazer e a partir disto construir significados, poderia apoiar-se nas biografias docentes, em exercícios autobiográficos que permitam ao professor identificar suas próprias representações da docência e atribuir valores ao seu fazer como conhecimento. A formação abordada como auto-formação, como sugere Nieto (2006):

Começo por minha própria história porque creio que toda docência é, afinal, autobiográfica e que é um processo de evolução. Somente através da reflexão sobre esta evolução podemos compreender nossos motivos, aspirações e inclusive, o êxito e o fracasso dos professores (NIETO, 2006, p. 34).

Cada professor carrega a sua biografia para o seu espaço de trabalho, para a concretude de suas práticas. As marcas de suas trajetórias manifestando-se no cotidiano. Algumas a serem explicitadas, outras a serem silenciadas. O caldo de cultura no qual a formação profissional procura intervir é a própria vida de cada professor: desde sua experiência como aluno, sua passagem pela formação inicial, seus trajetos no mundo do trabalho. Recorro novamente à Nieto (2006):

Os docentes não deixam seus valores na porta quando entram em aula. Ao contrário, por mais que queiram escondê-los ou evitá-los, seus valores e crenças cruzam a porta com eles. De fato, os docentes levam toda sua autobiografia consigo: suas experiências, identidades, valores, crenças, atitudes, obsessões, preferências,

desejos, sonhos e esperanças. É inútil que o neguem; o máximo que podem fazer é reconhecer como tudo isto pode ou bem dificultar ou bem melhorar seu trabalho com os alunos (NIETO, 2006, p. 51-52¹⁵).

Ao reforçar uma abordagem que valoriza a reflexão sobre a ação, compartilho as preocupações de Nóvoa (1999), já referidas, e às propostas por Gimeno Sacristán (1999):

Os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 68).

Cabe também diferenciar uma proposta centrada na produção de conhecimentos e significados atribuídos pelos sujeitos da ação daquelas frequentemente identificadas aos modelos tradicionais de formação centrada nos conteúdos. A possibilidade de seu distanciamento dos contextos em que se dá o trabalho do professor pode levar ao seu não comprometimento e ao descrédito e desinvestimento no seu processo de formação permanente. Idéia esta bem apresentada por Sonia Nieto (2006):

O simples proporcionar de cursos, seminários e outra atividades de reciclagem profissional nos quais não têm voz nem voto, por melhores que sejam as intenções com que os proporcionam, está destinado ao fracasso (NIETO, 2006, p. 164).

Aqui reside um aspecto relevante que pretendi abordar sobre formação permanente, no que se refere a sua intencionalidade, ao papel proposto para o professor neste processo e as posições que este professor se propõe a assumir: de apropriação passiva de conhecimentos instrumentais ou de professor-pesquisador, a empreender um esforço crítico-reflexivo sobre suas práticas.

Ao final deste capítulo ficam elementos para a análise de como as estratégias e procedimentos de formação permanente geraram efeitos diferenciados

¹⁵ A tradução deste e de outros fragmentos de obras escritas em outros idiomas foram feitas sob minha responsabilidade.

no professorado da SME. Suas aprendizagens ao longo de suas trajetórias, suas experiências na SME e fora dela, estabeleceram diálogos singulares com as diretrizes político-pedagógicas, construindo manifestações também singulares na sua prática docente.

4. DIMENSÕES POLÍTICAS E SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO DO TRABALHO E COM A FORMAÇÃO PERMANENTE

Para dar início a este bloco, é importante situar a abordagem dada ao termo política, por abrigar sentidos distintos e, ao mesmo tempo, interligados. Recorro a Muller e Surel (2004) que se utilizam da diferenciação de termos da língua inglesa para atribuir seus diferentes sentidos:

Com efeito, este termo [política] cobre, ao mesmo tempo, a esfera da política (polity), a atividades política (politics) e a ação pública (policies). A primeira faz a distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, podendo a fronteira entre os dois, sempre fluída, variar segundo os lugares e as épocas; a segunda designa a atividade política em geral (a competição pela obtenção dos cargos políticos, o debate partidário, as diversas formas de mobilização...); a terceira acepção, enfim, designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados *em princípio* em torno de objetivos explícitos (MULLER; SUREL, 2004, p. 13) [grifo meu].

Decorre desta distinção o entendimento que a ação política materializa concepções sobre o mundo, as relações sociais, as formas de produção e acesso aos bens de consumo, bem como o papel do Estado como propositor e ou mediador destas relações. Antes de buscar um conceito, procuro compartilhar algumas noções sobre o Estado, de tal modo que se possa melhor entender o contexto político, jurídico e social que se desdobra a partir destas concepções fundantes sobre os modelos do Estado hoje.

Norberto Bobbio refere-se ao Estado,

[...] entendido como ordenamento político de uma comunidade, nasce da dissolução da comunidade primitiva fundada sobre os laços de parentesco e da formação de comunidades mais amplas derivadas da união de vários grupos familiares por razões de sobrevivência interna (o sustento) e externas (a defesa) (BOBBIO, 1987. p. 73).

Vários autores como Muller e Surel (2004), Soares e Caccia-Bava (1998) e Boneti (2006) tecem análises sobre o modelo e papel do Estado, sem no entanto, estabelecerem formulações sobre o que é o Estado. Recorro novamente à Bobbio

(1987, p. 94), buscando uma definição fortemente marcada pela abordagem jurídica, abrangente, e que supera de alguma forma, definições matizadas pelo viés ideológico, mas que me parece adequada para a compreensão daquilo que pauta as reflexões sobre as políticas, enquanto expressões fortemente imbricadas com o modelo do Estado:

[...] o Estado tem sido definido através de três elementos constitutivos: o povo, o território e a soberania [...] Para citar uma definição corrente e autorizada, o Estado é “um ordenamento jurídico destinado a exercer o poder soberano sobre um dado território, ao qual estão necessariamente subordinados os sujeitos a ele pertencentes”. [...] o poder soberano torna-se o poder de criar e aplicar direito (ou seja, normas vinculatórias) num território e para um povo, poder que recebe sua validade da norma fundamental e da capacidade de se fazer valer recorrendo inclusive, em última instância, à força, e portanto do fato de ser não apenas legítimo mas também eficaz (legitimidade e eficácia referenciam-se uma a outra); o território torna-se o limite de validade espacial do direito do Estado [...] o povo torna-se o limite da validade pessoal do direito Estado, no sentido de que as próprias normas jurídicas valem apenas, salvo casos excepcionais, para determinados sujeitos que, deste modo, passam a constituir os cidadãos do Estado (BOBBIO, 1987, p. 94).

É importante destacar a complexidade do cenário econômico e social num mundo globalizado e organizado a partir da lógica capitalista. Significa dizer que tensões constituídas em outros países ou organizações de atuação transnacional podem interferir nos projetos políticos pelo mundo afora. E isto, desdobrando sobre as diversas classes sociais e a organização da sociedade civil.

Cabe então, buscar diferenciar as formas de estruturação e intervenção do Estado, segundo seus pressupostos ideológicos. O Estado neoliberal é fortemente marcado pela lógica da intervenção mínima sobre o mercado, deixando para este a responsabilidade de regulação do processo de produção e acesso aos bens sejam eles materiais, culturais ou serviços (SINGER, 2002).

Decorre disto, um modelo de gestão pública marcada pela privatização, inclusive em áreas de espectro amplo como: produção e distribuição de energia, rede de circulação viária, saúde, previdência social, entre outras. Sob o discurso de que o Estado não consegue dar conta de forma tão competente quanto a iniciativa privada, caberia ao cidadão ter as condições, advindas do mercado, de acesso a estes bens: via de regra, quem tem, “compra”, quem não tem fica à margem do processo.

Segundo este modelo, podemos ter que os bens culturais – atividades e programas de recreação e lazer, música, teatro, entre tantos outros – torna-se responsabilidade de iniciativa privada, tratados como bens de consumo de uma indústria cultural, como apontado por Marcellino (1987, 2001, 2003) ao longo de sua obra.

Uma outra visão é a que tem sido proposta e implementada pelo campo da esquerda, tanto nos países da Europa que elegeram como modelo político partidos de orientação socialista, bem como no próprio Brasil, onde experiências de cunho democrático-participativo se constituíram nas diversas esferas: municipais, estaduais e federal.

O Estado acima referido assume outra perspectiva quanto ao seu papel nas relações com a economia, a sociedade civil e sua intervenção no que se refere a políticas essenciais: inverte a lógica do Estado mínimo, não desonerando-se de sua responsabilidade de propor, implementar ações e estabelecer canais de participação efetiva da sociedade na priorização destas políticas.

Algumas das experiências de gestão participativa são tratadas na obra de Soares e Caccia-Bava (2002), trazendo para a cena os pressupostos de um modelo de intervenção do Estado que coloca o foco das ações no reconhecimento das desigualdades e injustiças sociais: o Brasil “não é um país pobre, mas sim um país injusto” (COHN, 1998, p. 143).

Portanto, o desafio da superação da pobreza, seja ela de caráter essencialmente econômico ou cultural, passa não só pelo aumento absoluto da produção destes bens, mas em

associar a questão da superação da pobreza a medidas de caráter redistributivo, de transferência direta de renda, de transferência indireta, por meio de políticas sociais efetivamente redistributivas, e não meramente compensatórias das desigualdades sociais (COHN, 1998, p. 144).

Os principais desdobramentos desta perspectiva é que o Estado deve buscar garantir o acesso aos bens (alimentação, saúde, educação, trabalho, cultura e lazer, previdência social) a todos os cidadãos, partindo, no entanto, do reconhecimento das desigualdades sociais. Neste enfoque, cabe ao Estado, um

papel redistributivo, que tem nas políticas públicas a materialização de sua intervenção.

Desta forma, podemos ver que o modelo de Estado parece ser determinante na constituição das políticas públicas, privadas, na sustentação jurídica que se estrutura para legitimar a forma de intervenção deste Estado na sociedade que o constitui. Tanto maior será a busca de abrangência e de investimento de poder ao Estado quanto mais a sua sustentação ideológica entenda o direito social como *para todos*: saúde, trabalho, educação, alimentação, moradia, cultura, lazer, transporte, segurança, são campos que podem ser *devolvidos para a lógica do mercado* no Estado mínimo neoliberal, ou entendidos e assumidos pelo Estado como sua responsabilidade na garantia dos direitos a todos os cidadãos.

Decorre destas reflexões um entendimento de que o ato político é um ato intencional, que dá materialidade ao modelo ideológico, atuando para garantir a lógica de suas concepções. É o que aponta Stigger (1998), ao falar de políticas públicas:

[...] se está falando de um determinado tipo de *intervenção*. Intervenção essa que, necessariamente, deverá trazer consigo e ter, como ponto de partida, a posição político-ideológica que a norteia, a qual deverá estar inserida na concretização de todas as ações que vierem a ser adotadas (STIGGER, 1998, p. 84).

Considerando as reflexões anteriores sobre as possibilidades de constituição do Estado, poderíamos, na busca de uma síntese, pensar que a política pública é a forma de ação/intervenção de um modelo de Estado sobre um determinado campo, entendida aí também a não-ação/não-intervenção como uma tomada de posição. Ao buscarmos identificar a prioridade de investimentos públicos sobre saúde pública, por exemplo, temos a concretização da visão do Estado sobre sua responsabilidade em levar saúde enquanto direito do cidadão, e não como produto privado, disponível aos que possam comprá-la. Num modelo inverso, o Estado pode omitir-se de intervir na área, deixando para a esfera da iniciativa privada a oferta e custeio de bens e serviços.

Não desvinculados dos aspectos levantados até aqui, os pressupostos para tomada de decisão por parte do Estado e a concepção de gestão são de grande importância. Num modelo centralizador, um corpo técnico/político estabelece

prioridades e estratégias de ação setorial, muitas vezes sem conexões efetivas com os diversos segmentos sociais que demandam por intervenções. Talvez, como nos aponta Boneti (2006), pela presença ainda marcante de uma tradição iluminista (p. 20) onde a busca de verdades de caráter científico, de cunho universalista, trazem como implicações no campo da política, não só a busca de uma homogeneização, mas partem do princípio de que a sociedade é homogênea, colocando a ação da política pública no sentido de igualar e não o de identificar e resolver as desigualdades.

Aliás, é de central importância no entendimento e debate da política pública, uma discussão sobre igualdade/desigualdade, democracia/acesso efetivo. Entendidos nos seus sentidos mais amplos, e nas implicações conceituais que as envolvem e dão concretude, a pressuposição de que a democracia apoiada no aparato legal garantiria a igualdade, tem dado mostras inequívocas de sua insuficiência. Assentar a ação política pública no pressuposto de que *todos os cidadãos são iguais perante a lei*, iguais no que se refere aos preceitos constitucionais, significa manter o cenário de hegemonias, de preservação dos interesses das classes dominantes, não só na esfera econômica mas também no que se refere aos bens culturais.

O reconhecimento das desigualdades como pressuposto para a ação política coloca sob a responsabilidade do Estado buscar um reordenamento amplo do acesso aos bens e serviços essenciais para aqueles membros da sociedade que encontram-se privados de condições dignas de cidadania. Privações estas que não se resumem a dimensão econômica, como bem destaca Boneti (2006) sobre estudo feito sobre o tema desigualdade:

A pessoa pobre entrevistada não utiliza como parâmetro de pobreza o nível de rendimento familiar. Ela não percebe também o analfabetismo e as condições materiais (habitação, a capacidade de consumo, etc.) como sinônimo de pobreza. O pobre se sente pobre quando não tem acesso ao trabalho, à escola, ao transporte coletivo, aos serviços de saúde, etc. (BONETI, 2006; p. 36).

Longe de esgotar as discussões de espectro mais amplo sobre o papel do Estado no estabelecimento de prioridades e de agendas que dêem conta de reverter o contexto de profundas distorções sociais ao redor do planeta, cabe-nos identificar possibilidades ou o que Muller e Surel (2004, p. 144) chamam de “janelas de

oportunidade”, onde os próprios mecanismos de crise expõem contextos de vulnerabilidade, de disputa de poder, de contradição, abrindo caminhos possíveis para sua superação.

O objetivo neste ponto do estudo é buscar situar, na perspectiva do Estado, os significados da criação de um órgão de primeiro escalão da administração municipal voltado ao campo do esporte e lazer, campo este ligado às políticas sociais; cabe também buscar identificar quais os segmentos da sociedade participaram no estabelecimento de tensões para esta criação.

No decorrer da primeira gestão da Frente Popular (1989-1993), uma administração municipal auto-anunciada de viés socialista, o governo buscava dar concretude as suas principais plataformas de ação: a gestão participativa, a ênfase na organização comunitária, mas fundamentalmente, a inversão de prioridades da política pública, tendo em vista a estrutura sócio-econômica da população. Estes eixos programáticos marcaram e se mantiveram ao longo de todo o período do governo municipal nominado ADMINISTRAÇÃO POPULAR (1989 – 2004).

As principais ações nesta direção centraram-se no saneamento básico e nas obras infraestruturais em regiões periféricas da cidade, onde reconhecidamente encontravam-se as comunidades mais desprovidas das condições básicas de cidadania. Junto a isto, novas políticas de saúde comunitária e assistência social também passaram a receber investimento.

Na primeira gestão, toda uma nova proposta pedagógica passa a ser discutida na Secretaria Municipal de Educação (SMED) com o professorado municipal, num movimento que veio posteriormente a introduzir e consolidar o ensino por Ciclos de Formação. O esporte e o lazer, na sua dimensão escolar, estavam contemplados nesta trajetória. A prática e a formação deste professorado de educação física, neste novo contexto, aparecem amplamente estudadas por Molina Neto (1997), Molina (2001), Günther (2000), Bossle (2003), Wittizorecki (2001), entre outros.

No entanto, dentro desta mesma SMED, estava um departamento alçado à instância de supervisão em 1987, que respondia por ações de esporte, recreação e lazer para além dos muros escolares municipais. Este órgão, circunscrito à condição de apêndice da estrutura da educação, guardava em si uma história de inovação, vanguarda e pioneirismo que remonta a 1926, quando da criação do 1º Jardim de Recreio por Frederico Guilherme Gaelzer, até a criação de um Serviço de

Recreação Pública em 1950, história esta analisada por Feix (2003). Neste período, a autora destaca não só os aspectos de pioneirismo e inovação na utilização destes equipamentos públicos mas também do avanço da proposta pedagógica de ativação destes espaços, com professores atuando na organização de atividades esportivas e recreativas para as crianças e jovens da cidade.

No entanto, na década de 70 um outro conteúdo cultural vem ocupar espaços na agenda das políticas públicas: o lazer passa a ser objeto de estudos específicos no Brasil (MASCARENHAS, 2003), tendo no sociólogo francês Joffre Dumazedier um dos grandes teóricos que influenciou tanto os estudos no país como as ações do Serviço Social do Comércio (SESC), bem como a matriz do trabalho da Fundação de Educação Social e Comunitária (FESC), no convênio entre PMPA, SMEC¹⁶ e PUCRS¹⁷/Centro de Estudos do Lazer (CELAR), objeto de estudos de Molina (1997).

O tema lazer assumiu um papel de maior relevância no cenário brasileiro quando do seu reconhecimento constitucional (Constituição Federal de 1988 – reforçado pelas Emendas de 2000 - art. 6º, 7º e 217º, §3º)¹⁸. As demandas e agendas de eventos esportivos e recreativos numa cidade com grande número de parques e praças tencionaram o centro do governo municipal para implantação de uma política mais específica de esporte e lazer para a cidade. Não pretendo aprofundar neste ponto as concepções de lazer e esporte enquanto objeto da ação política, deixando estas análises para o próximo bloco.

No entanto, parece significativa a reflexão sobre o papel contraditório que esporte, recreação e lazer representavam dentro de um programa de governo identificado com uma proposta de esquerda, de cunho democrático-participativo. Estes conteúdos, que historicamente eram vinculados pelos autores ligados à esquerda como meios para alienação do proletariado, como manifestações hegemônicas do recente estágio de desenvolvimento capitalista, agora deveriam compor de forma coerente o programa de governo de uma coalização política identificada com um ideário socialista. O grande desafio naquele momento seria

¹⁶ Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

¹⁷ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

¹⁸ Com desdobramentos em praticamente todas as constituições estaduais e leis orgânicas (ME, 2007).

vencer as resistências políticas internas, tendo em vista discursos recorrentes da esquerda de então, acerca dos temas e ações implementadas pela SERP/SMED.

Estas discussões e disputas conceituais e programáticas pautaram diversos movimentos que acabaram por articular representantes do professorado e líderes do PT, provocando tensões sobre executivo e legislativo de tal forma que em 1993 é criada a Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer¹⁹.

Criada e regulamentada a SME, e para além das disputas por dotação orçamentária e constituição de uma equipe de trabalho para dar conta do organograma constituído, seguiam em pauta e disputa as concepções de lazer e esporte enquanto constructo teórico, decorrente de uma visão de homem, sociedade e os papéis do Estado na proposição, implementação e mediação desta política setorial. Adviria daí a definição da linha político-pedagógica que nortearia o trabalho do professorado.

Retomo neste ponto às postulações da Administração Popular, para a qual a lógica neoliberal vigente nas políticas públicas do município até então, deveria ser contraposta. O lazer não deveria reduzir-se às suas dimensões funcionalistas (MARCELLINO, 1987, p. 35). Deveria, outrossim, não se submeter à lógica mercadológica, de um lazer enquanto produto de consumo, ou de viés utilitarista de capacitação para o próprio trabalho, mas um lazer entendido enquanto a “cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no ‘tempo disponível’” (MARCELLINO, 1987, p. 31).

Compreendido pelo coletivo de gestão e de professores que este enunciado dava conta da visão de lazer pensada para a cidade, não é por acaso que este tornou-se o conceito norteador das ações pela SME. Visão de lazer alicerçada em eixos norteadores como emancipação, autonomia e cidadania (SME/PMPA, 1995, 1997, 2000-2004).

Neste ponto procuro refletir sobre as interrelações possíveis entre as diretrizes de ordem macro política e a concepção e implementação de ações de formação permanente; e como consequência deste realinhamento da pauta político-pedagógica, os desdobramentos na prática docente.

O grande desafio de um processo de formação para um coletivo de professores como o da SME, dada a diversidade de práticas da cultura do

¹⁹ Lei 7330, de 5 outubro de 1993, assinada pelo então prefeito de Porto Alegre, Tarso Genro.

movimento humano e da diferenciação do espaço – não-escolar – e os vínculos estabelecidos com a sociedade, abriga diversos dilemas e desafios. O que me parece como questão de fundo é a discussão já apresentada sobre o papel de sua intervenção: educador ou animador, crítico-transformador ou reproduzidor de lógicas hegemônicas. Esta é uma questão desafiadora, pois exige do Estado nas suas diversas instâncias, explicitar sua visão e seu modelo de intervenção.

Sobre outros aspectos essenciais da prática docente do professorado da SME cabem reflexões similares: vista a presença marcante e o significado das diversas manifestações que o esporte assume dentro da SME, a explicitação da visão institucional sobre este tema deveria entrar “em contato” com as práticas dos professores de tal forma a sustentar e superar as tensões que pudessem emergir deste debate; longe de querer encerrar o esporte numa definição ou conceito, como bem adverte Stigger (2005), o reconhecimento da diversidade pode ser exatamente a garantia da não consolidação de um único modelo de intervenção e de entendimento sobre o esporte na esfera da atuação da SME.

5. PROBLEMA DE PESQUISA

Este estudo tem por sujeito de investigação o professor de EF, atuante numa instituição pública do município de Porto Alegre – Secretaria Municipal de Esportes Recreação e Lazer – cujos espaços e tempos de atuação são externos à escola, e por consequência, operam numa lógica peculiar, abrigando similaridades e contradições em relação aos rituais, às estruturas burocráticas da instituição escolar; e, numa reflexão mais ampla, abriga estas tensões na construção de identidades e de significados atribuídos pela sociedade, pelo Estado e pelo próprio coletivo profissional que nela atua.

Ao mesmo tempo, a concepção historicamente constituída da instituição quanto aos três referentes de intervenção com o coletivo de professores de EF – esporte, recreação e lazer – são os pautados pela ação educativa. Tanto nos textos legais, que criam e regulamentam a SME (PMPA, 1993), ou nos que orientam pedagogicamente a ação docente (SME-PMPA, 1995, 2001, 2002, 2003, 2004), quanto na observação cotidiana deste trabalho, caracteriza-se o estabelecimento de relações com a sociedade numa abordagem educativa. Some-se ao processo de aproximação da realidade institucional o fato de que sou parte deste coletivo desde 1990, como detalharei em bloco posterior, sobre a trajetória do investigador.

Dito isto, busco situar o presente estudo no campo da investigação educativa já que mesmo não tendo como lócus de atuação a escola, o processo central da ação deste coletivo de professores é o ato educativo. Proponho a reflexão sobre esta relação de disputa e de identidade do fazer da SME, do “ser-não ser” professor, na provocação feita por Gimeno Sacristán (1999):

À educação referem-se ações muito diversas, que influenciam a prática didática. Nesta perspectiva, é necessário alargar o conceito de *prática*, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 68).

Na reflexão sobre a profissionalidade na instituição, os seus encantos, contradições e conflitos, identifiquei que a trajetória de formação permanente – esta tomada num sentido amplo de possibilidades: da pauta e serviços de apoio institucional, do intercâmbio com colegas, de tempos e espaços de partilha – foi fundamental na minha /construção profissional. No entanto, as condições para esta

formação não se apresentaram de forma linear, sistemática ou articulada com as necessidades oriundas da prática docente.

Sob a perspectiva do investigador-sujeito que reflexiona sobre sua caminhada, esta formação permanente andou em estreita relação com a formação profissional institucional: tempos e espaços que de alguma forma viabilizavam a troca entre pares profissionais, a reflexão coletiva, a discussão de problemas e, inclusive, a constituição de um campo de disputas para conceitos e práticas antagônicas.

A interação com meus colegas ao longo destes quase 20 anos apontava para incompletudes, para manifestações de entusiasmo em produções coletivas, de desabafos por desencanto e desamparo frente aos desafios do cotidiano; para temas e dinâmicas de reuniões instigantes e produtivas; de palestrantes e temas descontextualizados e que não agregavam valor ao trabalho. Por fim, vivi e comparti tempos em que a proposta institucional de formação permanente era tão rotineira que consolidou grupos de trabalho em constante reflexão sobre o seu fazer, ao mesmo tempo que tornou-se banalizada e desprovida de maiores impactos no fazer docente. Mas, também vivi e comparti tempos de inexistência de tempos; de um silêncio obscuro de propostas institucionais para esta formação, tempos em que não nos encontramos, em que pouco sabíamos do outro.

Motivado a tentar compreender como formação profissional e prática docente dialogam, atam ou desatam os nós do cotidiano, procurei empreender um estudo que tome como sujeito central o professor da SME: a observação e a escuta do que ele tem a dizer sobre si – e nisto a opção pela etnografia educativa, por permitir aquilo que Molina Neto (2004) aponta como possibilidade de interação entre o sujeito e o objeto do estudo. O mesmo autor destaca também:

Promove o exercício do pensamento dialético entre a teoria e a prática, entre o fato e a reflexão, entre a objetividade e a subjetividade, já que tanto o investigador como o investigado estão impregnados do contexto mais amplo. Na interação desenvolvida pela atividade investigadora, investigador-investigado ensinam, um ao outro, por meio dos signos apreendidos da realidade que os circunda e nas expectativas de como gostariam que ela fosse (MOLINA NETO, 2004, p. 116).

Esta abordagem sintetiza de forma significativa as expectativas e os desafios que nortearam este empreendimento: escolher mais que ferramentas metodológicas, um conceito de investigação e de produção de conhecimento que abrigasse a minha condição de forte envolvimento com a instituição e com o conjunto de professores da SME.

A partir das reflexões, revisitando os múltiplos fatos e contextos que foram configurando a história institucional, estabelecendo desafios, provocando desacomodações, superações e reinvenções na prática docente, configurei o problema de investigação na seguinte pergunta-chave:

Quais significados o professorado de educação física da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre atribui ao seu processo de formação permanente e que impactos este processo produz no cotidiano de sua prática pedagógica?

Sem as pretensões de produzir generalizações ou certezas, pretendo contribuir com o processo de compreensão dos possíveis papéis que a formação profissional exerça sobre a identidade do professor de EF da SME, bem como na sustentação de suas práticas.

5.1. QUESTÕES DE PESQUISA

Tendo como centro a pergunta-chave, desdobro-a em questões mais específicas, de tal forma a desencadear os eixos norteadores para o olhar investigativo e o processo de análise e interpretação:

1. Como o professorado da SME compreende seu trabalho na instituição?
2. Que significados os professores de Educação Física da SME atribuem as suas trajetórias de formação permanente, tanto inicial quanto as promovidas pela instituição?
3. Que relações os professores da SME estabelecem entre formação permanente e as suas práticas?
4. Que fatores os professores da SME identificam como intervenientes na sua formação permanente e nas suas práticas?

6. OBJETIVOS DO ESTUDO

Tendo em vista as questões anteriormente expostas e as indagações que delas decorrem, este estudo tem como objetivo central:

Compreender, a partir da perspectiva dos professores de educação física da SME, o significado por eles atribuído ao seu processo de formação permanente e os efeitos desta sobre as suas práticas profissionais, tendo em vista a diversidade de conteúdos culturais e as peculiaridades da atuação num espaço não escolar.

6.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Ao desdobrar o objetivo geral deste estudo, visando detalhar aspectos mais pontuais da relação professorado da SME, formação permanente e prática profissional, propus os seguintes objetivos específicos:

- Identificar como os professores da SME referem-se à formação inicial e às ações de formação permanente em diálogo com as suas práticas profissionais.
- Compreender como a diversidade de práticas profissionais da SME é entendida pelos professores que nela atuam.
- Descrever e interpretar as situações da prática cotidiana deste professorado sob a perspectiva de suas referências e relações com o processo de formação permanente.

7. DECISÕES METODOLÓGICAS

Neste bloco, apresento o conjunto de opções metodológicas tomadas frente às questões do problema de pesquisa, bem como os pressupostos epistemológicos que sustentaram as decisões tomadas. Nisto, assumo as convicções de caráter teórico e epistemológico, bem como pelo conjunto de instrumentos e pelo desenho que configuraram este estudo. Tendo em vista a sua natureza, de buscar compreender significados de um determinado universo humano, de trazer a tona tensões e disputas ligadas a um fazer profissional, de caráter educativo, repleto dos signos culturais que ali se materializam, optei por um estudo qualitativo, de abordagem fenomenológica, ou de “compreensão interpretativa das interações humanas” (BOGDAN; BIKLEN; 1994, p. 53).

Neste contexto entendo a produção do conhecimento enquanto uma representação do objeto cognoscente, estando assim repleta de subjetividades e significados histórico-culturais manifestos nas decisões, observações e construções teóricas que emergiram do processo interpretativo.

Dada a minha proximidade com o contexto do estudo procurei estar atento para a não contaminação das observações, buscando condições para o estranhamento de uma realidade bastante próxima a mim. Em outras palavras, busquei confrontar permanentemente, como propõe Aguirre Baztán (1995), a perspectiva dos sujeitos (os conceitos êmicos) e a minha própria perspectiva como investigador (os conceitos éticos), de modo a evitar quer um corporativismo com o contexto estudado ou o etnocentrismo enquanto pesquisador. Procurei, de outra forma, ter na proximidade uma aliada que pudesse facilitar o processo de negociação com o campo e que este “fazer parte” pudesse potencializar uma relação dialética no processo investigativo: ações e reflexões tanto no sujeito investigado quanto naquele que o investiga. Reafirmo, no entanto, que não foi sem esforço e por vezes sofrimento, a manutenção do distanciamento para que o processo de escuta, análise e interpretação; longe de procurar produzir um texto neutro, esforcei-me para que este não se tornasse espaço de corporativismos, discursos ideológicos, que de alguma forma, pudessem distorcer ou subverter as vozes dos sujeitos que sustentaram o processo investigativo.

7.1. CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Conforme já mencionado anteriormente, este estudo apoiou-se no instrumental da pesquisa etnográfica. Esta escolha pareceu ser coerente com o propósito da investigação, justificando-a como metodologia que permite a reconstrução das vozes dos sujeitos envolvidos no problema de pesquisa. Outro fator considerado nesta escolha, dada a minha longa e estreita relação com o universo sob investigação, a possibilidade de uma descrição profunda ou densa, como denomina Geertz (2008). Para o autor, o idéia de tal descrição reside no esforço intelectual que busca “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever, textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário” (p.15) ou seja, mais que uma descrição minuciosa, seria uma descrição feita nos termos do vocabulário dos membros da comunidade estudada e que busca contemplar os significados desses sujeitos, não como um espião ou pesquisador asséptico, mas como um compatriota que os situa culturalmente.

Na medida em que me aproximava como pesquisador do cenário complexo em que se encontravam os sujeitos – professores da SME – e da instituição – SME – responsável pela proposição, planejamento e implementação de políticas setoriais de esporte e lazer, ambos eivados de significados e representações construídas culturalmente, reafirmei a convicção do imenso desafio do empreendimento etnográfico, da descrição densa, daquilo que Bogdan e Biklen (1994) remete ao trabalho do etnógrafo que

ao examinar a cultura com base nesta perspectiva [...] depara-se com uma série de interpretações de vida, de interpretações do senso comum [...] de apreender significados que os membros da cultura têm como dados adquiridos e, posteriormente, apresentar o novo significado às pessoas exteriores à cultura (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 59).

Oriunda da pesquisa antropológica, a etnografia está consolidada como ferramenta metodológica nos estudos na área educacional, sendo crescentemente utilizada como possibilidade metodológica nas pesquisas em educação (ANDRÉ, 1995). Molina Neto (1997) indica que a etnografia educativa pode ser entendida como

[...] um desenho de investigação que se nutre de fontes teóricas provenientes da investigação antropológica, sociológica e psicológica. É um tipo de investigação que tem uma primeira fase interpretativa, onde o investigador confronta seus conceitos éticos com os conceitos êmicos dos participantes. Revela-se de grande eficácia no estudo de universos culturais particulares, uma vez que através de entrevistas, observações e análise de documentos, orientados pelo princípio da reflexividade, expõe o processo educativo tais como ocorrem dentro de marcos sócio-culturais mais amplos (MOLINA NETO, 1997, p. 41-42).

Busquei no texto de Woods (1995), mais sustentação para a situação que supunha pudesse ser desconfortável face a minha grande aproximação com o contexto investigado, da minha perspectiva do investigador “por dentro”. Para este autor, a etnografia

[...] se interessa pelo que as pessoas fazem, como se comportam, como interagem. Se propõe descobrir suas crenças, valores, perspectivas, motivações e o modo em que tudo isso se desenvolve ou muda com o tempo, ou de uma situação a outra. Trata de fazer tudo isso, desde dentro do grupo e desde dentro da perspectiva dos membros do grupo. O que importa são seus significados e interpretações (WOODS, 1995, p. 18).

Apesar deste apoio teórico, busquei a vigilância que este exercício etnográfico exigiria de mim, do equilíbrio tênue entre familiaridade e naturalização, do fundamental exercício de estranhamento sobre o cotidiano, de buscar revelar os pré-conceitos presentes no meu próprio olhar enquanto investigador, de forma a minimizar as “certezas e as condenações prévias”. Busquei dar sentido ao que alerta Silva (1996):

Esta proximidade exige que o pesquisador constantemente esteja se auto-examinando para não perder de vista o sentido inicial da pesquisa e para que consiga conduzir os encontros com os sujeitos pesquisados na direção das respostas procuradas (SILVA, 1996, p. 92).

Partindo das considerações de Goetz e LeCompte (1988) sobre a possibilidade que a etnografia dá ao leitor de recriar as crenças compartilhadas, as práticas, os artefatos, o conhecimento popular e os comportamentos de um grupo de pessoas, procurei não limitar a pesquisa etnográfica à mera descrição de situações,

ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas e de seus depoimentos mas constituir um quadro interpretativo capaz de permitir o compartilhamento da cultura deste coletivo de professores, segundo o seu conjunto de códigos, valores e representações.

Neste sentido a escolha pela etnografia educativa possibilitou condições para superar modelos de pesquisa unilateral, estabelecendo um processo transparente e ético de investigação, em que a voz dos colaboradores assumam um papel relevante nos seus processos de reflexão e formação pessoal e profissional e de outros pares que venham a identificar-se com o contexto aqui levantado. Um grande desafio e objetivo como pesquisador é que aqueles que contribuíram com este estudo possam identificar-se e sentir-se parte da construção deste texto acadêmico.

7.2. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo estabeleceu seu foco de análise no professorado da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre, tendo como corte temporal o período compreendido de 1993 até 2009. Este período abrange desde as movimentações políticas, sociais e profissionais que culminam com a sua criação em outubro de 1993, passando por três administrações nas quais a SME esteve sob a direção do PT, dentro da composição da Frente Popular – contexto este objeto do estudo de Santos (2003) – e duas sob a direção do PDT, dentro do coletivo de governo municipal sob o comando do PPS (2005-2008) e que permanece a frente da Secretaria no governo eleito para o período 2009-2012).

Não desconsidera também o contexto histórico que a antecede, pelas heranças e culturas incorporadas desde os seus primórdios enquanto Serviço de Recreação Pública, DERP e por último a SERP.

Sendo a formação profissional o tema que sustenta este estudo, consideramos todas as atividades apontadas pelos colaboradores como significativas em seu processo de formação permanente: aquelas ações promovidas de forma direta ou indireta pela instituição assim como aquelas que se dão no espaço e no tempo não formalizado.

7.3. COLABORADORES DO ESTUDO

Para dar conta da representatividade tipológica dos sujeitos que atuam na SME, elegi os critérios expostos no quadro 01 (p. 73).

Um dos elementos considerados se refere à especificidade da forma de ingresso:

- Concurso Público, de caráter generalista em educação física escolar;
- Concurso Público específico, focado nas propostas político-pedagógicas da instituição.

Outro elemento que orientou a construção de critérios para a definição do quadro de representatividade tipológica refere-se à característica das práticas profissionais propriamente ditas, construídas historicamente no cotidiano do que foi a SERP, a SME e dos colegas oriundos da FASC²⁰, que comportam conteúdos relacionados ao esporte, à recreação, à promoção da saúde e realização de eventos em diferentes escalas de abrangência para a população. Os professores colaboradores atuaram em ao menos duas das áreas acima referidas.

Outro fator determinante na escolha dos colaboradores refere-se ao tempo de trabalho na SME. Levando em consideração a importância do processo interpretativo da construção histórica da instituição e dos sujeitos que com ela interagem dialeticamente, entendi que o fator **tempo** de trajetória destes professores seria significativa na construção de um quadro interpretativo.

Dos professores 1 e 2 procurei aprofundar a experiência daqueles que viveram toda a história recente, inclusive o que antecede a criação da SME. Dos colaboradores 3 e 4, busquei contemplar aqueles professores que tiveram seu ingresso ainda focado na rede escolar e que, pelas necessidades de constituição do coletivo de professores da recém-criada secretaria, acabaram sendo nela lotados. Já os colegas 5 e 6 trazem a contribuição de quem ingressou na SME com a intencionalidade de quem atendeu a um Edital específico, referenciado em autores, diretrizes políticas e pedagógicas específicas. Por último, os 2 colaboradores que entre 2000 e 2002²¹ vieram a se incorporar ao professorado da SME, oriundos da

²⁰ Processo de incorporação previamente descrito na pg. 18.

²¹ Período em que a gestão dos equipamentos recreativos e esportivos de 7 Centros de Comunidade passam da FASC para a SME. Neste período, os professores de EF tiveram a possibilidade por optar pela permanência nos projetos da Fundação ou pela relocação na SME.

FASC, trazendo, como já referido anteriormente, suas experiências de uma educação física balizada pelos objetivos contidos nas políticas da Assistência Social e da Educação Comunitária.

Outro fator que entendi significativo refere-se ao envolvimento com a gestão, seja ela de um equipamento, projeto/programa, região ou outro de espectro mais amplo – assessoria ou gerenciamento. Ressalto a importância de contemplar este fator para a compreensão do processo complexo de formação permanente, dados os desafios que se apresentam na trajetória profissional de professores que se viram desafiados a entender a política pública pela ótica do gestor e a desenvolverem outras competências que não necessariamente compunham o seus repertórios iniciais para ingresso no serviço público.

QUADRO 01: REPRESENTATIVIDADE TIPOLOGICA

	Tempo na Instituição	Forma de Ingresso	TRAJETO PMPA	ÁREA ATUAÇÃO/GESTÃO
Professor 1	Mais de 20 anos	Concurso para SMED	SMED/SME	Mínimo 2
Professor 2	Mais de 20 anos	Concurso para SMED	SMED/SME	Mínimo 2
Professor 3	De 10 à 20 anos	Concurso para SMED ou SME	SMED/SME Somente SME	Mínimo 2
Professor 4	De 10 à 20 anos	Concurso para SMED ou SME	SMED/SME Somente SME	Mínimo 2
Professor 5	Até 10 anos	Concurso para SME	SME	Mínimo 2
Professor 6	Até 10 anos	Concurso para SME	SME	Mínimo 2
Professor 7	Mais de 6 anos	Oriundo da FASC	FASC/SME	Mínimo 2
Professor 8	Mais de 6 anos	Oriundo da FASC	FASC/SME	Mínimo 2

Apesar de não apresentar no quadro acima, entendo que uma preocupação surgida ao longo da construção deste estudo deve ser explicitada neste ponto do relatório. Dada a minha já referida inserção no campo de pesquisa como professor-pesquisador, bem como a minha atuação como gestor num determinado tempo institucional conduzido pelo Partido dos Trabalhadores, recebi diversos questionamentos sobre a possibilidade de estabelecer um diálogo “entre iguais”, ou

seja, eleger dentro do coletivo de professores àqueles que atendessem os critérios de representatividade tipológica e que compartilhassem de uma mesma visão político-partidária. A partir da análise destas reflexões e do entendimento que eram contribuições procedentes, acrescentei aos critérios já apresentados a eleição intencional de metade dos colaboradores que historicamente manifestassem discursos divergentes aos dos integrantes do PT, divergências estas que apareceram claramente ao longo de diversas entrevistas. Pretendi desta forma viabilizar uma estratégia metodológica que acolhesse os diversos discursos político-pedagógicos e as diferentes leituras de uma instituição pública, complexa e plural.

Todos os colaboradores foram convidados a uma leitura detalhada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 02, p. 177) antecedendo a sua assinatura. Neste momento explicitiei também a preservação de seus anonimatos, apresentando-os ao longo do texto por meio de seus “nomes fantasias”, forma pela qual passam a ser apresentados a partir deste ponto.

No quadro a seguir apresento como ficou a configuração dos colaboradores e o cronograma das entrevistas:

QUADRO 02 – CARACTERIZAÇÃO DOS COLABORADORES E CRONOGRAMA DE ENTREVISTAS

NOME FANTASIA	TEMPO PMPA (anos)	INGRESSO PMPA	TRAJETO PMPA	ÁREA ATUAÇÃO/GESTÃO	IDENTIFICAÇÃO PARTIDÁRIA	DATA ENTREVISTA	DURAÇÃO
Guilherme	22	Concurso SMED	DERP/SERP SME/SMED	ESPORTE EVENTOS GESTÃO	PT	12 março 2009, 10h	1h50
Jairo	20	Concurso SMED	SERP/SME	ESPORTE GESTÃO	NÃO PT	6 fevereiro 2009, 10h20	1h25
Suzana	19	Concurso SMED	SERP/SME	ESPORTE DANÇA RECREAÇÃO GESTÃO	PT	20 fevereiro 2009, 10h	2h10
Otávio	15	Concurso SME	SME	ESPORTE GESTÃO	NÃO PT	19 fevereiro 2009, 9h30	1h40
Alice	8	Concurso SME	SME/SMED	RECREAÇÃO DANÇA GINÁSTICA	PT	11 março 2009, 14h20	1h20
Ronaldo	8	Concurso SME	SME/SMED	ESPORTE EVENTOS	NÃO PT	13 fevereiro 2009, 10h30	1h30
Elton	22	Contrato FASC	FASC/SME	ESPORTE GINÁSTICA GESTÃO	NÃO PT	23 janeiro 2009	2h40
Lucas	15	Contrato FASC	FASC/SME	ESPORTE RECREAÇÃO GESTÃO	NÃO PT	19 fevereiro 2009, 14h	1h50

Desta forma, pretendi dar conta da pluralidade de atores na SME, buscando garantir representatividade dos diversos coletivos que a instituição abriga.

7.4. ESTRATÉGIAS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos e procedimentos a seguir apresentados foram utilizados no trabalho de obtenção de informações, buscando construir as condições para apreensão do contexto investigado, de forma a atender o delineamento da pesquisa e gerar um quadro interpretativo coerente com o problema de investigação.

Foram empregados os seguintes instrumentos: a análise documental, a observação participante e a entrevista semi-estruturada, os quais serão apresentados em seu contexto de utilização.

7.4.1. ANÁLISE DOCUMENTAL

Os documentos analisados trouxeram a contribuição das referências legais, normativas e trazem consigo as marcas de conteúdos visíveis e ocultos, que de maneira direta ou indireta influem na prática docente e no processo de formação permanente dos professores da SME.

Como aponta Lüdke e André (1986):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

E é exatamente nestes aspectos que o acesso a relatórios que antecederam a criação da SME (SERP/SMED, 1989), bem como uma das primeiras versões (UTP²²/SME, 1995) do que viria a tornar-se o caderno de Diretrizes Pedagógicas e Administrativas, contendo vários pontos da macro política, de indicadores da linha pedagógica, bem como outros elementos que evidenciam as marcas históricas,

²² Unidade Técnico-Pedagógica, que viria a tornar-se Gerência Pedagógica no organograma da SME.

culturais e políticas de seu contexto, foram importantes. Os documentos investigados puderam trazer elementos valiosos não só no seu conteúdo mas permitiram releituras do processo de observação participante e de elementos levantados pelos colaboradores nas suas entrevistas. Por pretender entender contextos políticos, diretrizes institucionais para a prática docente e a estrutura e pauta institucional para a formação de seus quadros, foram utilizados documentos do tipo oficial e do tipo técnico, segundo a classificação apresentada por Lüdke e André (1986, p. 40).

Ainda sobre o tratamento dado no processo de análise documental, recorri à metodologia de análise de conteúdo, procurando identificar unidades de significado por blocos temáticos, como apresentada pelos autores acima citados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41).

Foram utilizados os documentos que compõe o quadro a seguir:

QUADRO 03 – DOCUMENTOS OFICIAIS ANALISADOS

Documento n.º 1 ANEXO 01	LEI MUNICIPAL DE CRIAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES, RECREAÇÃO E LAZER DE PORTO ALEGRE.
Documento n.º 2 ANEXO 02	DIRETRIZES PEDAGÓGICAS, ADMINISTRATIVAS E PROGRAMAÇÃO 2004 – SME.
Documento n.º 3 ANEXO 03	POLÍTICAS E PRIORIDADES DA SME – 1995.
Documento n.º 4 ANEXO 04	SISTEMATIZAÇÃO DE PROPOSTAS DE SEMINÁRIO DE PROFESSORES 1989 – SERP/SMED.
Documento n.º 5 ANEXO 05	REFERENCIAIS POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA SME – 2007.
Documento n.º 6 ANEXO 06	REFERENCIAIS E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS SME – EXTRATO DA AGENDA 2009.
Documento n.º 7	SISTEMATIZAÇÃO DAS DISCUSSÕES (24/09/2003) - Fórum de RA's ²³
Documento n.º 8	DIRETRIZES PEDAGÓGICAS, ADMINISTRATIVAS E PROGRAMAÇÃO 2003 – SME.
Documento n.º 9	PLANEJAMENTO PLURIANUAL 2002-2005 DIRETRIZ: 002 SME/PMPA.
Documento n.º 10	A SME E MOVIMENTO DE REGIONALIZAÇÃO.
Documento n.º 11	DIRETRIZES PEDAGÓGICAS, ADMINISTRATIVAS E PROGRAMAÇÃO 2002 – SME.
Documento n.º 12 ANEXO 07	EDITAIS DO CONCURSO PÚBLICO PARA PROFESSORES DA PMPA: 159/08, 163/08 E 165/08.

²³ Responsáveis por Atividades – Professores da SME com responsabilidades de coordenação de Região, Projeto, Programa e Centros de Comunidade.

O acervo de documentos construído para este estudo contou com alguns oriundos de minha própria situação de membro do professorado e de partícipe na gestão, bem como com aqueles fornecidos por colaboradores deste empreendimento. Ao buscar informações oriundas de registros específicos ou períodos específicos, pude perceber a descontinuidade e a precariedade do processo documental institucional, crítica esta não direcionada a um período ou gestão específica, mas para a ausência histórica de rotinas de constituição destes registros.

7.4.2. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Como o problema de pesquisa situa-se na relação entre a formação profissional permanente e a prática docente, na materialidade que esta formação imprime no fazer cotidiano do professor em interação com alunos, pais, lideranças comunitárias, manifestações diversas de cultura expressas nas atividades esportivas e recreativas, é fundamental que exista uma aproximação à realidade e ao comportamento destes diversos atores. Esta aproximação possibilitou uma identificação mais apurada das ações e reações, das manifestações ditas e não-ditas, das linguagens corporais, permitindo, desta forma, registros mais atentos, precisos e ricos.

Foi na observação participante que me deparei com uma grande dificuldade e o grande desafio a ser superado: minha grande proximidade dos sujeitos e dos objetos da observação me provocou a sensação da incapacidade do estranhamento, da incorporação de pré-disposições e emissões de juízos de valores sobre os fenômenos observados. Sobre este instrumento residiram boa parte dos meus dilemas sobre a opção metodológica. Somente na reaproximação com alguns autores e na discussão com pares do grupo de pesquisa é que consegui, ao menos parcialmente, superar tais obstáculos.

Sobre a reaproximação com leituras, três reflexões de Geertz (2005) foram fundamentais, talvez por apresentarem idéias que me eram *necessárias*:

A ilusão de que a etnografia é uma questão de dispor fatos estranhos e irregulares em categorias familiares e ordenadas [...] foi demolida há muito tempo. O que ela é, entretanto, não está muito claro. Que talvez a etnografia seja uma espécie de escrita, um

colocar as coisas no papel, é algo que tem ocorrido, vez por outra, aos que se empenham em produzi-la, consumi-la, ou ambas (GEERTZ, 2005, p. 11).

Ainda do mesmo autor:

O que um etnógrafo propriamente dito deve fazer, propriamente, é ir a lugares, voltar de lá com informações sobre como as pessoas vivem e tornar essas informações disponíveis à comunidade especializada, de uma forma prática, em vez de ficar vadiando por bibliotecas, refletindo sobre questões literárias (GEERTZ, 2005, p. 11-12).

Sem a pretensão de considerar-me o etnógrafo na acepção do antropólogo, encontrei suporte para os meus dilemas de investigador imerso na realidade investigada na seguinte afirmação:

A capacidade dos antropólogos de nos fazer levar a sério o que dizem tem menos a ver com uma aparência factual, ou com um ar de elegância conceitual, do que com sua capacidade de nos convencer de que o que eles dizem resulta de haverem realmente penetrado numa outra forma de vida (ou, se você preferir, de terem sido penetrados por ela) – de realmente haverem, de um modo ou de outro, “estado lá”. E é aí, ao nos convencer de que esse milagre dos bastidores ocorreu, que entra a escrita (GEERTZ, 2005, p.15).

Estas leituras permitiram que eu entendesse melhor o meu lugar, o de um professor que pesquisa sobre sua prática; e que assumiu a posição do *participante observador*: o “observador participa dos acontecimentos, é um dos atores, registrando as informações depois do acontecimento” (NEGRINE, 2004, p. 68).

As observações contribuíram em duplo sentido em relação às entrevistas: inicialmente, o olhar sobre as aulas, sobre as relações com os alunos, com os colegas em situações de reunião ou de informalidade, permitiram ajustes na estrutura e na forma de abordagem no momento das entrevistas; nas situações que sucederam as entrevistas, a observação buscou captar os sentidos na ação docente daquilo que as falas haviam expresso por outra via, criando condições de identificação de convergências e ou contradições.

No quadro 04 (p. 79) estão listadas situações que atenderam ao processo formal de observação de situações de prática docente dos colaboradores; no

entanto, dados os espaços de atuação comuns a mim e aos professores colaboradores no cotidiano da SME, diversas outras situações de convivência se constituíram ao longo do período de investigação; situações estas que constituíram-se em registros no diário de campo e ajudaram a construir o quadro de análise e interpretação do estudo. Entendidas dentro das limitações temporais impostas pelo cronograma do estudo, as diversas situações de observação parecem ter sido suficientes para trazer elementos importantes sobre o cotidiano destes professores de EF da SME, de forma a atender a recomendação de Negrine, para quem o pesquisador somente deva deixar o campo de observação quando “estiver convencido de que já possui elementos suficientes para proceder a análise e a interpretação” (NEGRINE, 2004, p. 68). Apresento, a seguir o quadro de observações realizadas:

QUADRO 04 – OBSERVAÇÕES REALIZADAS

DATA	COLAB./ COLETIVO	SITUAÇÃO	DURAÇÃO
22/01/2009	Elton	Rotina administrativa, contatos com a comunidade	3 horas
23/01/2009	Elton	Rotina administrativa, contatos com a comunidade	5 horas
13/12/2008	Otavio	Organização de evento, orientação de equipes	3 horas
25/03/2009	Otavio	Aulas com para crianças até 11 e outra até 15 anos	3 horas
07/03/2009	Suzana	Atividade recreativa, coordenação das ações de estagiários	4 horas
18/03/2009	Alice	Rotina administrativa, aula de ginástica	4 horas
26/03/2009	Alice	Rotina administrativa, aula de dança	4 horas
19/02/2009	Lucas	Rotina administrativa, treino de natação	2 horas
06/06/2009	Lucas	Participação em evento, coordenação de atividade	3 horas
27/01/2009	Jairo	Rotina administrativa, equipe de piscina	6 horas
29/01/2009	Jairo	Rotina administrativa, equipe de piscina	6 horas
05/05/2009	Ronaldo	Equipe de apoio e organização de Congresso Técnico	2 horas
12/03/2009	Guilherme	Rotina administrativa, contatos com a comunidade	1h30
19/05/2009	Guilherme	Orientação de equipe de voleibol	2 horas
09/03/2009	grande grupo	Reunião de reinício de atividades	2 horas
25/05/2009	grande grupo	Seminário sobre Portal de Gestão	5 horas
05/03/2009	equipe local	Reunião de trabalho	2 horas
04/06/2009	equipe local	Reunião de trabalho	1h30

Ainda sobre os tempos de observação e sua relação com a realização das entrevistas (QUADRO 02, p. 74), não estabeleci um padrão rígido de anterioridade das observações às entrevistas, apesar de estar ciente das recomendações metodológicas de alguns autores neste sentido, como estratégia para evitar ajustes intencionais nas práticas dos colaboradores para tornarem-se coerentes com as suas falas. Dois fatores foram determinantes nesta decisão: primeiramente e novamente, as grandes limitações de tempo impostas pelo cronograma do estudo; em segundo lugar, mas não menos importante, o meu alto grau de inserção no cotidiano de trabalho dos colaboradores, de tal forma que tais ajustes intencionais provavelmente tornar-se-iam notórios, de fácil identificação, e de certa forma, talvez mais constrangedoras aos colaboradores.

7.4.3. ENTREVISTAS

Junto à observação, a entrevista é um dos principais instrumentos de coleta de dados, pois coloca o colaborador num momento de elaboração e reflexão sobre o seu próprio fazer. Foi instrumento fundamental na relação com os registros oriundos da observação participante e do diário de campo.

Após ter negociado e recebido o consentimento dos colaboradores selecionados, mediante o esclarecimento das finalidades, instrumentos e técnicas a serem utilizadas no estudo, realizei entrevistas semi-estruturadas, buscando dar conta da complexidade do tema da prática docente e formação profissional na SME.

Ao longo das seções iniciais deste estudo, a análise do contexto de formação e do conjunto das experiências vividas pelo professorado da SME foi reiteradamente destacada. Dentro deste cenário, o fazer etnográfico utiliza-se da escuta dos percursos dos sujeitos e as memórias que têm desse processo, conferindo a este instrumento um grande valor, por convidar o participante a refletir sobre sua trajetória e buscar uma síntese de sua experiência. A autobiografia docente, como tratada por Nieto (2006), possibilita outra linguagem, um olhar para si mesmo. De certa forma, eu mesmo dou início a este projeto num processo autobiográfico.

Nesse sentido, a partir das contribuições de Nieto (2006) e Wittizorecki et al (2006), me aproximei dos referenciais que tratam das narrativas e autobiografias docentes, partindo da premissa de que – como apontam esse últimos autores –

pesquisar exige interrogar-se. Assim, antes de iniciar a apresentação e discussão das informações coletadas, dou início a este processo de olhar para si mesmo, ensaiando uma escrita autobiográfica de modo a situar o leitor acerca de meus trajetos e dos lugares de onde falo ao escrever tal trabalho.

Dois autores apoiaram-me sobremaneira nesta minha decisão metodológica. Já nas suas considerações introdutórias, Pierre Dominicé aponta que pretende “oferecer elementos para a formação de outrem ao considerar que todo o formador precisa conhecer melhor o que foi formador em sua própria história de vida” (2006, p. 345). Logo a seguir, destaca:

A instabilidade ambiente, a perda de referências culturais, a rapidez da emergência das novas tecnologias obrigam a uma espécie de reconversão das bases educativas nas quais se fundam as histórias de vida. O processo de formação torna-se uma longa busca de si em um mundo que demanda uma forte consistência pessoal para enfrentar os desafios que cada um deve encarar na sociedade atual (DOMINICÉ, 2006, p. 345).

Ao considerar a autobiografia como instrumento de investigação, para este autor não existe a expectativa de uma narrativa escrita restrita ao aspecto descritivo (2006, p. 351), nem um “exercício autocomplacente” como alerta Nieto (2006, p. 53). Aliás, muitas das minhas expectativas sobre o uso das autobiografias docentes vêm das suas contribuições, como a que segue:

Uso esta estratégia para que os docentes, ao centrarem-se em si próprios, aprendam a se centrarem melhor em seus alunos. Ou seja, desenvolver uma autobiografia docente não é simplesmente algo que se faz para que conheçam mais profundamente suas vidas, ainda que também possa sê-lo. Também é um modo para que os docentes pensem sobre como, através de uma melhor compreensão de suas vidas, podem ser mais eficazes com seus alunos. Para alcançar estes objetivos lhes peço que pensem criticamente sobre suas próprias vidas, sobre o que conseguiriam da educação e sobre os motivos de suas escolhas (NIETO, 2006, p. 53).

Todas as entrevistas foram realizadas e gravadas individualmente mediante autorização dos colaboradores, segundo o cronograma apresentado no quadro 02 (p. 74). Logo após, fiz sua transcrição e devolvi uma cópia impressa aos mesmos, para que pudessem ler e fazer as correções necessárias, de modo a avaliar a fidedignidade das informações e entendimentos narrados. Com este procedimento

busquei cumprir o primeiro nível de validação dos dados (melhor descrito no item 7.5.2. deste relatório, p. 82). Das oito entrevistas, apenas 2 colaboradores solicitaram alterações pontuais de seus textos: em ambas situações, a releitura provocou dúvidas quanto a “forma como seriam interpretadas” as suas falas, pois acabavam por deixar transparecer, ainda que indiretamente, os seus autores. Feitas as alterações, os textos corrigidos foram novamente submetidos a apreciação dos autores para posterior aprovação.

O roteiro da entrevista semi-estruturada utilizada é apresentado no Apêndice 05 (p. 194).

7.5. ANÁLISE E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

7.5.1. CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS DE ANÁLISE

O caminho entre o percurso no campo entre observações, registros e entrevistas tinha na leitura dos aportes teóricos o seu aspecto referencial e ao mesmo tempo desacomodador e desafiador. Ou seja, ao mesmo tempo em que olhava para as informações coletadas, buscava contrastá-las (tentando desacomodar minhas concepções) e aproximá-las ao referencial teórico elaborado de modo a construir categorias de análise que pudessem trazer subsídios para responder ao problema de pesquisa, desafiando-me a propor outros olhares para as perguntas norteadoras do estudo.

Assim, após diversas leituras das entrevistas, dos documentos analisados, dos registros no diário de campo e das observações realizadas, levantei unidades de significado que representassem o teor fundamental dos trechos, falas e relatos acompanhados, lidos e observados no trabalho de campo. Agrupei essas unidades de significado por sua proximidade temática e, desse modo, construí três grandes categorias, a saber:

- O papel da trajetória docente e as singularidades o mundo da SME;
- Política: possibilidades e entraves;
- Os múltiplos elementos da formação permanente.

No quadro 05, apresento blocos temáticos que compõem cada categoria e que constituem o eixo estruturador de análises, interpretações e discussões nos capítulos que seguem.

QUADRO 05 – CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIA	BLOCOS TEMÁTICOS
O PAPEL DA TRAJETÓRIA DOCENTE E AS SINGULARIDADES DO MUNDO DA SME	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências incorporadas: dos <i>habitus</i> de vida aos <i>habitus</i> de professor • Aproximações e contradições com as práticas da educação física escolar: construindo novos esquemas de ação na singularidade da SME • Diversidade de práticas na SME: possibilidades de busca da inovação – possibilidades de preservação de um <i>habitus</i> professoral incorporado.
POLÍTICA: POSSIBILIDADES E ENTRAVES	<ul style="list-style-type: none"> • Relações e tensões entre a gestão e os professores: os limites tênues entre disputa de projeto ideológico e o personalismo • O papel definidor de um modelo de gestão e o projeto político pedagógico de formação permanente
OS MÚLTIPLOS ELEMENTOS DA FORMAÇÃO PERMANENTE	<ul style="list-style-type: none"> • O papel da experiência no processo de formação permanente: conhecer para poder optar, conhecer para construir novos esquemas de ação • Os lugares do professor da SME e sua formação permanente

7.5.2. CONSTRUINDO A VALIDEZ INTERPRETATIVA

A validade interpretativa, dentro da pesquisa etnográfica, se propõe a uma série de cuidados e procedimentos no sentido de se buscar o rigor científico e credibilidade que preconiza um trabalho acadêmico, ao mesmo tempo em que preserva as especificidades dessa forma de fazer pesquisa e produzir conhecimento no campo da educação.

Autores como Lüdke e André (1986) e Gómez et al. (1996) sugerem como indicativos de validade nas pesquisa dessa natureza, uma extensa permanência no

trabalho de campo, o intercâmbio de opiniões com outros investigadores e a aproximação entre diferentes perspectivas de coleta das informações. Nessa perspectiva, destaco que o trabalho de campo que realizei teve a duração de seis meses, onde busquei amparo e evidências para dialogar com o referencial teórico – como já mencionado – em entrevistas, em documentos analisados, em observações realizadas e nos registros que ia procedendo no diário de campo. Este período foi de 13 de dezembro de 2008 – em respeito ao aguardo da aprovação do estudo pelo Comitê de Ética – até 08 de junho de 2009.

O primeiro nível de validade foi construído quando fiz a devolução das transcrições aos colaboradores para que avaliassem a fidedignidade de seu relato e assim conferissem validade as informações de que faria uso posteriormente. Nesse processo, foi possível que os docentes pudessem alterar e/ou incluir mudanças em suas declarações.

Num segundo momento, a validade foi construída, como sugere Pérez Gómez (1998), através da triangulação. Ou seja, confrontei as contribuições dos aportes teóricos com os achados do trabalho de campo e com minhas próprias elaborações, pois na medida em que o pesquisador estabelece o contraste de suas diferentes interpretações subjetivas com os fatos registrados e com as interpretações de outros indivíduos e grupos internos e externos aos mesmos acontecimentos, se pode ter um importante instrumental que confira validade a investigação.

Por último, o terceiro nível de validade foi construído submetendo as interpretações e discussão das informações dessa pesquisa a uma professora e a um professor de Educação Física (inclusive, docente da SME), ambos experientes e conhecedores do contexto em que se deu esse estudo. As críticas, sugestões e considerações desses docentes me apoiaram no sentido de visualizar algumas concepções, de atentar-me para aspectos e temas ainda não explorados e de atestarem uma certa coerência e adequação das argumentações apresentadas.

8. UM EXERCÍCIO NARRATIVO: A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR E DA INSTITUIÇÃO SME

Sou professor de EF. Filho de uma professora de EF. Vivi, desde as primeiras lembranças que ainda tenho da infância, em ginásios e pátios onde acompanhava a tira-colo aulas de EF ministradas pela minha mãe. Sem pretender aproximações freudianas, acho que minha relação com o universo profissional que escolhi tem estreita relação com a minha mãe. Da criança que brincava nestes espaços, tornei-me o adolescente ligado ao esporte, mais especificamente ao voleibol. Vivi com a “pretensão” do atleta as rotinas do esporte escolar, das categorias de base de clube, do status que na década de 70 – meu tempo como estudante de 1º e 2º graus – era incontestável: ser de algum dos times do colégio “era tudo”. Aos 17 anos, posto frente ao vestibular e a escolha de uma futura profissão, uma encruzilhada: por um lado, o encanto teórico pela química e as imensas possibilidades e o status da engenharia; por outro, o encantamento pelo mundo do esporte, daqueles espaços e práticas tão presentes na minha vida. Durante cinco semestres (de 1980 a 1982) compartilhei das duas: Engenharia Química na PUC/RS²⁴ e Educação Física no IPA/IMEC²⁵. No entanto, particularidades no meu contexto pessoal obrigaram-me a optar. E naquele momento, *habitus* e experiência, contextos e esquemas de ação conhecidos (PERRENOUD, 2001, 2002; LAHIRE, 2002; SILVA, 2005; SANCHOTENE, 2007) balizaram minhas reflexões e conformaram o que eu vim a ser: professor de EF.

Durante a formação inicial minha identificação com as disciplinas ligadas às práticas esportivas era mais um tempo de jogar do que um tempo para aprender a ensinar – questionava desde então um modelo de formação que avaliava a minha competência como praticante e não como alguém que deveria saber levar outros sujeitos a saber fazer. A partir do quinto semestre tive o privilégio de ser aluno do Prof. Airton Negrine, e a ele reputo dois importantes marcos na minha trajetória acadêmica, interligados, com desdobramentos sobre a constituição de minha profissionalidade: o contato com uma pedagogia crítica e um desafio por ele proposto de que refletíssemos sobre o papel da educação, do professor e da EF,

²⁴ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

²⁵ Instituto Porto Alegre - Instituto Metodista de Educação e Cultura.

onde quer que pretendêssemos exercê-la; intimamente ligada ao primeiro, este desafio a pensar a profissão (re)aproximou-me dos movimentos estudantis, do Diretório Acadêmico da ESEF-IPA e, paralelamente, da APEF/RS²⁶, entidade que do final da década de 70 à metade da de 90, promoveu fóruns nos quais foram postos em debate boa parte dos temas relevantes de ordem política, epistemológica e organizativa da EF. Meu envolvimento com as questões da categoria culminaram com a minha participação da diretoria da APEF/RS como vice-presidente, no período de 1985 a 1987: por dois anos tive a responsabilidade de organizar o Congresso Nacional e Latino-Americano de EF, em Tramandaí (1986 e 1987). No que se refere a minha inserção profissional, desde o último semestre da faculdade, quando da realização do estágio supervisionado, fui contratado pelo Colégio Santa Inês, onde atuei de 1984 à 2000, como professor de EF de 1º e 2º graus, técnico de voleibol das equipes masculinas e coordenador da disciplina de EF por 4 anos. Tive inserção também em academias, atuando como professor de musculação de 1985 a 1999.

Apresento este breve histórico pessoal – e algumas das narrativas que seguem – pela convicção de que este empreendimento acadêmico está fortemente imbricado com minha história de vida. Aliás, para além de uma contribuição metodológica, me aproximei fortemente dos textos de Marie-Christine Josso (2004) e de Sonia Nieto (2006) ao compartilhar com estas autoras o significado e a riqueza da produção de histórias de vida. A disposição a reflexionar sobre sua trajetória pessoal e profissional pode ressignificar ou atribuir sentidos à vida: compartilhar estas reflexões pode contribuir para atribuições de sentidos por outros atores.

Avanço nesta narrativa para o meu ingresso na SME: em outubro de 1990, recebi um comunicado da Secretaria Municipal de Administração, pois tendo sido aprovado no concurso público para a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, deveria apresentar-me para avaliações complementares e a partir daí, definir minha nomeação e lotação como professor da rede pública municipal.

Naquele momento, estando atuando na rede de ensino privado, recém ingresso na rede de ensino estadual e como professor de musculação em duas academias de fitness, fiquei num real impasse sobre ocupar ou não esta nova possibilidade de trabalho – afinal, uma das questões que muito influencia este tipo de decisão é a econômica: poucos são os professores que conseguem sobreviver

²⁶ Associação dos Profissionais de Educação Física do Rio Grande do Sul.

dignamente com apenas um emprego, nos marcos salariais vigentes para professores de Educação Física.

Além disto, a imagem do trabalho na rede municipal era no mínimo, ambígua – se por um lado, tinha um salário bem maior que o da rede estadual e um plano de carreira confirmado pela administração recém eleita, o espaço de trabalho (escolas) e o público (comunidades carentes, nos pontos mais periféricos da cidade) não davam grandes perspectivas de realização profissional. Ainda mais para a área da Educação Física, pois era amplamente alardeada a carência material e estrutural das escolas pelos colegas que lá atuavam.

Uma das opções advindas do Concurso Público para a Secretaria Municipal de Educação (SMED) era a lotação na Supervisão de Esportes e Recreação Pública (SERP), anteriormente um departamento da referida secretaria – DERP²⁷, responsável pela ativação de praças e parques da cidade. Ao fazer o Concurso Público, pensava na escola como futuro espaço de atuação, mas havia esta outra possibilidade.

Após muitas conversas com colegas de escola e com outros profissionais de Educação Física sobre prós e contras, decidi aceitar o comunicado da SMA²⁸ e, cumpridos os procedimentos burocráticos, recebi nomeação exatamente para a SERP, aquela que a maioria dos meus colegas nem sequer tinha noção do tipo de trabalho nem do local onde este ocorria. Algumas questões pairavam naquele momento: com que público trabalharia? Quais eram as condições estruturais, materiais e objetivas, que estariam disponíveis? Havia horário definido, caderno de chamada, conteúdos definidos a serem desenvolvidos?

Mas, enfim, com o Termo de Posse nas mãos, apresentei-me na sede da SERP para tentar esclarecer tais e muitas outras dúvidas. Após uma brevíssima descrição do tipo de trabalho – fundamentalmente, escolinhas esportivas, mas dentro de um projeto “novo” que ainda estava sendo discutido, por conta da recém empossada Administração Popular, cuja Frente era coordenada pelo Partido dos Trabalhadores – apresentaram-me três locais para lotação: Barro Vermelho²⁹,

²⁷ Departamento de Esporte e Recreação Pública, subordinado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC).

²⁸ Secretaria Municipal de Administração, órgão responsável pela nomeação, procedimentos burocráticos de ingresso e encaminhamento de documentação para lotação nos diversos setores da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA).

²⁹ Bairro Restinga, situado na região sul de Porto Alegre.

Terminal Alameda³⁰ e a Praça 20 de Novembro, ainda não equipada³¹ junto ao Carecão, campo de futebol na Vila Brasília, altos da Av. Protásio Alves, região Leste da cidade. Nenhuma eu conhecia, mas a última, ao menos, era na mesma rota viária dos meus outros locais de trabalho.

Havia uma convicção, associada a um grande nível de insegurança e medo: a faculdade, enquanto espaço de formação acadêmica básica, não tinha me preparado para nada “disto” que se perspectivava como espaço e público de docência. Até porque, neste momento, ficavam evidentes algumas dúvidas: afinal, o trabalho na SERP seria docência? E, em caso afirmativo, que características e exigências apresentaria?

Os desafios confirmaram-se: não existia um módulo ou espaço específico para a guarda de um kit de materiais esportivos (este teve que ser negociado por mim junto à direção de uma pequena escola de ensino fundamental situada em frente à praça, Escola Estadual Aldo Locatelli, cuja direção gentilmente cedeu um espaço num depósito), não existiam informações prévias sobre que práticas esportivas aquela comunidade tinha ou esperava de um serviço público, não sabia exatamente qual a faixa etária que me procuraria. Algumas respostas começaram a constituir-se no cotidiano, no diálogo com professores da referida escola; mães que, ao estranharem a minha presença, perguntavam sobre o que eu fazia ali; com as primeiras crianças que, vendo uma bola de futebol de campo e uma de voleibol, pediam “emprestado” para brincarem um pouco – e eu, entre tantas dúvidas, procurava sustentar-me a partir de algumas convicções: teria que ouvir muito, propor qualquer atividade de forma gradual e flexível, mas, fundamentalmente, reorganizar minhas expectativas de tempo, forma e estratégias de prática docente. Teria que reaprender, e de certa maneira, me reinventar como professor.

Eu, com certeza, não tinha respostas sobre o que viria.

Neste cenário, tornaram-se evidentes para mim duas assertivas: a formação inicial não dava a sustentação nem teórica nem prática que se fazia necessária para minha atuação; e, em segundo lugar, a instituição SME não apresentava uma estrutura de qualificação de seus recursos humanos que pudesse dar conta destas lacunas. Nos fóruns de reunião de professores que se constituíram um pouco mais

³⁰ Adaptação de terminal de transporte coletivo em quadra de esportes, no Bairro Partenon - POA.

³¹ Playground e, ao lado, área gramada, sem infra-estrutura para a prática esportiva.

tarde (conforme apresentado no QUADRO 08, p. 97), pude descobrir que este não tinha sido um dilema exclusivamente meu. Os colegas que ingressaram comigo, colocados frente a situações inéditas em suas trajetórias, e mesmo os mais antigos, face às novas demandas propostas pela administração recém empossada, relatavam suas dificuldades ou seus descontentamentos. No mesmo ano do meu ingresso (1990), vários outros colegas ingressaram na então SERP. Éramos um coletivo novo, ingressando numa estrutura com um grupo de colegas que lá já estava há bastante tempo. E com uma direção nova, trazendo propostas e diretrizes que nitidamente encontravam resistência nestes “veteranos”³², onde os questionamentos sobre as novas propostas de trabalho e discussão ficavam flagrantemente nos debates/embates entre professores e gestores.

Manifestava-se um conflito no que se referia às concepções de esporte e o seu papel na ação do professorado. Este era um dos focos do debate mais acalorado e que, de certa forma, repetia o tema de fóruns acadêmicos e de formação: para uns, o esporte e a própria competição como possibilidades de educação, de respeito ao outro, de preparação do cidadão para sociedade. Para outros, o papel elitista e excludente que a competição esportiva trazia, apoiada em argumentações como: “a competição só reforça e reproduz a lógica individualista e selvagem, característica da sociedade capitalista”, devendo ser, portanto, evitada. Numa instituição marcada pela iniciação e aperfeiçoamento esportivo, que trazia como evento do seu calendário os Jogos Interpraças, esta nova diretriz era dinamite pura.

O significado deste debate não pode ficar desvinculado do pano de fundo do cenário político partidário. Nos corredores ou nos intervalos das reuniões, vários professores nomeavam as “novas” propostas, dinâmicas e exigências de fixação de horário para reuniões, como “as radicalidades do PT”. Por outro lado, ficou evidente que não haveria muito espaço para divergências em relação a estas novas orientações, e não por acaso, alguns colegas foram permutados³³ ou simplesmente colocados a disposição³⁴ da SMED.

³² Professores lotados na SERP, mas que passaram pelos projetos político-pedagógicos anteriores, ainda enquanto DERP (a alteração de status de “Departamento” para “Supervisão” ocorreu em 1987).

³³ Troca de lotação administrativa de um professor da SERP por um da rede escolar, ou em sentido contrário (da rede escolar para a SERP).

³⁴ Professor disponibilizado para atuar na rede escolar (SMED), independentemente de troca por outro recurso humano.

Superadas, ou aparentemente superadas as primeiras dificuldades, algumas propostas iniciais foram se consolidando: o espaço para planejamento e discussão de forma sistemática foi ajudando a construir um senso coletivo. Mesmo que marcadas pela disputa de conceitos e práticas, as reuniões sistemáticas estabeleciam novos pactos e buscavam negociar as soluções para dar conta das demandas político-pedagógicas sobre o cotidiano da docência.

QUADRO 06: UNIDADES RECREATIVAS DA SERP EM 1987

	REGIÃO O.P.	NOME DA UNIDADE RECREATIVA
1	Noroeste	Alim Pedro Pq
2	Centro	Araribóia
3	Centro	Florida Pç (Bartolomeu de Gusmão)
4	Centro/Sul	Frederico Guilherme Gaelzer Pq
5	Centro	Jaime Telles
6	Sul	Ipanema Pq
7	Centro	Marinha do Brasil Pq
8	Centro	Moinhos de Vento
9	Centro	Nações Unidas Pç.
10	Centro	Osório Gal. Pç (Alto da Bronze)
11	Partenon/Lomba	Partenon Pq
12	Ilhas Humaitá	Pinheiro Machado Pç
13	Centro	Ramiro Souto Pq
14	Ilhas Humaitá	São Geraldo Pç
15	Centro	Tamandaré
16	Centro	Tenístico José Montaury Pq

DADOS DA UNIDADE DE APOIO ADMINISTRATIVO – SERP/PMPA (SCHAFF, 2003).

Um eixo político central da Administração Popular preconizava a inversão de prioridade nos investimentos e serviços: das áreas mais centrais e privilegiadas, no que se refere às condições socioeconômicas, de infraestrutura e de bens e serviços públicos, para as mais periféricas e carentes da cidade. A SERP era um bom exemplo de concentração de equipamentos e serviços a ser superado: até 1989, das 16 Unidades Recreativas³⁵ (UR's) sob sua responsabilidade, 62,5% estavam na

³⁵ Nome da estrutura de referência de atuação da SERP – geralmente junto a quadra esportiva e ou campo de futebol, com um módulo para a guarda de materiais esportivos e recreativos, podendo em alguns espaços, abrigar banheiros públicos e vestiários.

região central da cidade³⁶, conforme apresentado anteriormente no quadro 06 (p. 90). Cabia, assim, o desafio de levar equipamentos e uma política de ativação para praças e parques em áreas até então não contempladas.

Na busca de alternativas para superar dificuldades nos novos espaços, tanto em infra-estrutura quanto pelo perfil de público-alvo, ganharam espaço outras propostas – ênfase para a recreação e a prioridade do trabalho com crianças até 12 anos de idade.

A pluralidade de experiências, de culturas vividas de trabalho, estabeleceram tensões com as práticas consagradas na história da instituição: o esporte e a recreação, até então hegemônicos enquanto práticas, passaram a compartilhar espaço com outras atividades relacionadas à promoção da saúde.

Uma proposta apresentada e acolhida como um projeto piloto, o Lazer & Saúde – caminhadas e corridas orientadas, traria uma modificação no conceito de lotação da carga horária do professor da SERP: este deixava de estar ligado a um espaço, a Unidade Recreativa (UR), e passava a estar ligado ao um projeto de trabalho, onde quer que ele estivesse.

Por conta desta modificação, adveio nova lógica administrativa: a lotação do professor em mais de uma U.R., como forma de atender mais espaços com menos recursos humanos. Tal determinação, nominada na época como “Projeto Volante”, foi recebida com resistência pelo professorado, dada as desconfortos de tempo e espaço sobre suas rotinas pessoais (e conseqüências financeiras, com maiores gastos com deslocamentos). Recebeu inclusive de alguns professores a alcunha claramente pejorativa de “espeto corrido”³⁷. Mesmo sob um discurso coerente – o de levar esporte e recreação pública a mais cidadãos – a conseqüência, na perspectiva do professor, foi a da intensificação e da proletarização do trabalho docente, como apontam os trabalhos de Tardif (2007), Giroux (1997) e Hargreaves (1996).

Contudo, este processo de ampliação de espaços de atuação da SERP trouxe um aumento da visibilidade da instituição junto à população de Porto Alegre, e, por conseguinte, novas comunidades passaram a demandar ações em novas praças e espaços constituídos em torno do esporte e da recreação.

³⁶ Para um estudo mais detalhado sobre a distribuição de espaços esportivos da SME e as relações com a demografia de Porto Alegre, ver SCHAFF (2003).

³⁷ Alusão ao sistema de atendimento de churrascarias, em que as carnes são oferecidas de rodízio: mais do que a referência a forma como a comida é servida, atribuo esta alusão à incessante e necessária movimentação dos garçons como forma de garantir a satisfação dos usuários/clientes.

Este reconhecimento nas comunidades, aliado a constituição de um novo canal de comunicação entre sociedade e Poder Público Municipal – o Orçamento Participativo (OP)³⁸, passa a estabelecer pressões junto ao Executivo por mais investimentos em recursos humanos e materiais. Este processo de disputa de recursos se dava de forma indireta: a direção da SERP demandava junto à direção da SMED, que somando esta a todas as outras necessidades da rede escolar, buscava viabilidade junto ao centro de governo.

No final da 1ª gestão da Frente Popular (1991), um grupo significativo de professores da SERP passa a organizar-se em diversos fóruns (coletivos de trabalho e ou partidários) reivindicando a criação de uma secretaria autônoma, que viabilizasse uma discussão mais direta das políticas de esporte e lazer para a cidade.

Este movimento concretiza-se em 05 de outubro de 1993, com a aprovação da Lei Nº 7330 (ANEXO 01, p. 230), que cria a Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre, no segundo mandato da Frente Popular, levando as políticas públicas de esporte e lazer para o primeiro escalão nas discussões de governo.

Segue-se ao processo legal de regulamentação e estruturação, as providências necessárias às adequações fundamentalmente de reordenamento de recursos humanos, não só pelo novo organograma, mas pelas características advindas de novas demandas. O Setor de Eventos³⁹ passou a responder não só por algumas agendas internas, mas passou a articular-se com outras instituições, fossem outras secretarias, federações esportivas ou entidades privadas para viabilização de grandes eventos esportivos da cidade. Constituiu-se um novo perfil de atuação dentro da instituição, que diferia da formação docente até então exigida, ao menos no espaço da SME.

³⁸ Orçamento Participativo – canal de controle social e estabelecimento de demandas para administração pública municipal, instituído pela Frente Popular na sua 1ª gestão (1989-1992).

³⁹ Grupo de professores responsáveis pela proposição, organização e implementação de eventos pautados pelas UR's e os de caráter mais amplo (datas comemorativas – Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia da Criança; de cunho esportivo – abertura do Jogando em Porto Alegre, dos Campeonatos Municipais, de etapa do Circuito do Banco do Brasil de Voleibol de Areia ou da Liga Mundial de Voleibol; outros em parceria com federações e ou outras instituições – Corrida pela Vida, Meia-Maratona Cidade de Porto Alegre, atividades da Semana de Porto Alegre, Jogos da Escola Cidadã (parceria com a SMED).

Novos projetos foram apresentados, alguns na área da recreação, como o Brincando na Rua, as Brinquedotecas que acabariam por dar origem ao ônibus Brincalhão, projeto de recreação itinerante que se consolidou como marca de outras administrações petistas no Brasil.

Em resposta a um movimento de âmbito nacional de valorização das condições de vida da 3ª idade, um grupo de professores propõe projetos de ativação e formação permanente para atender este segmento. Rapidamente, estes grupos constituem-se e crescem em número e em expectativa de atendimento.

Novamente, coloco no foco de análise, a constituição de uma diversificação de demandas de atuação docente, implicando numa pluralidade de competências, seja pela característica da atividade em si, seja pelo público a ser atendido. Procuro evidenciar um processo que se deu num tempo pequeno, com um grupo de professores também pequeno – se tomarmos como referência o quadro de professores/estagiários de EF da SME, no período entre 1993 e 1997, este era inferior a 100, dos quais 20% em atividades de gestão (sem atuação direta com grupos), alguns concentrados em parques/UR's com grande demanda de atividades sistemáticas. Considerando uma demanda nominal reprimida em uma cidade como Porto Alegre, que tem mais de 700 praças, torna-se evidente o desafio do coletivo da SME ao procurar atender a cidade como um todo.

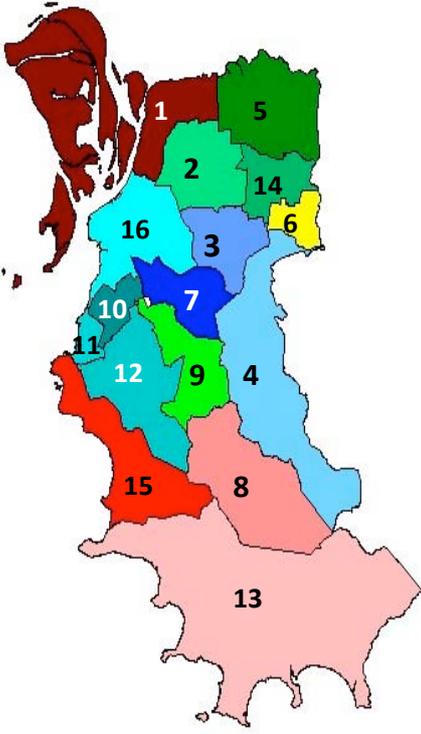
A partir da diversificação acima apresentada, o modelo de gerenciamento e de estabelecimento de critérios de lotação começa a definir-se pela área de atuação do professor, buscando uma aproximação das experiências profissionais, levando em consideração àquelas externas à SME (atuação em academias de fitness, dança, junto a grupos de capoeira, lutas). Outras práticas corporais emergem dos currículos de seus integrantes: as modalidades da dança, ginástica chinesa, ioga, biodança, musculação são algumas das atividades “guardadas” nas trajetórias profissionais e que passam a ser negociadas junto aos gestores como possibilidades de prática docente.

A estrutura das pautas das reuniões semanais, gerais, tentando contemplar o todo do professorado, não davam conta da pluralidade de atores e práticas: além dos debates em torno do planejamento, de temas administrativos e pedagógicos gerais (infância, violência urbana, dimensões da prática esportiva), outros temas mais específicos e outras aproximações entre pares de docência se faziam necessários. O cronograma passou a contemplar momentos de formação sob o

enfoque temático das práticas, instância de agrupamento chamado Área de Atuação, tentando possibilitar a reflexão, o compartilhar de dificuldades e soluções inerentes as suas peculiaridades.

Em 1997, tendo em vista a consolidação de um novo mapa da cidade⁴⁰ (vide QUADRO 07, abaixo), que procurava afirmar a identidade plural do ponto de vista social, econômico e cultural das diversas regiões de Porto Alegre e que balizava a organização comunitária para participação no OP, o tema Regionalização tornou-se uma diretriz de governo, dentro do eixo administrativo da Descentralização, trazendo seus desdobramentos para a SME. A matriz de gestão de pessoas, de investimentos em programas e projetos, bem como de investimentos em infra-estrutura e recursos materiais, receberam um especial enfoque na busca de redução de desequilíbrios regionais.

QUADRO 07 – MAPA DE PORTO ALEGRE, SEGUNDO O ORÇAMENTO PARTICIPATIVO E O AGRUPAMENTO ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICO ADOTADO PELA SME

	REGIÕES DO O.P.	AGRUPAMENTO SME
	1- ILHAS/HUMAITÁ/NAVEGANTES	REGIÕES 1,2
	2- NOROESTE	
	6- NORDESTE	REGIÕES 6, 3
	3- LESTE	
	5- NORTE	REGIÕES 5,14
	14- EIXO-BALTAZAR	
	7- PARTENON	REGIÕES 7, 4
	4- LOMBA DO PINHEIRO	
	9- GLÓRIA	REGIÕES 9, 10 e
	10- CRUZEIRO	11
	11- CRISTAL	
	12- CENTRO SUL	REGIÕES 12, 15
	15- SUL	
	8- RESTINGA	REGIÕES 8, 13
	13- EXTREMO SUL	
	16- CENTRO	REGIÃO 16, divi-
		dida em 3 micror-
		regiões: CENTRO
		1, 2 e 3 ⁴¹

Construído a partir do texto DIRETRIZES PEDAGÓGICAS, ADMINISTRATIVAS – 2004 (ANEXO 02, p. 233).

⁴⁰ Mapa da Regionalização da SME, a partir da matriz do Orçamento Participativo – ANEXO 02.

⁴¹ Dada a concentração de equipamentos, professores e atividades existente na Região Centro, os setores administrativo e pedagógico da SME implementaram esta divisão em 3 microrregiões.

O tema das disparidades distributivas de espaços públicos de esporte e lazer sob a responsabilidade da SME e as regiões da cidade foi assunto que abordei na conclusão do curso de Especialização, apresentado no XIII CONBRACE (SCHAFF, 2003). Neste estudo, procurei apontar algumas distorções existentes: tomando como referência o mapa do OP, regiões de grande densidade populacional tinham reduzidíssima disponibilidade de áreas públicas para a prática do esporte e a fruição do lazer. Foi com grande satisfação que vi este trabalho nortear algumas discussões no grupo diretivo da Secretaria e direcionar algumas disputas políticas por espaços que pudessem incorporar-se a SME, como forma de reduzir tais distorções.

Retomando as implicações de uma política de descentralização e regionalização das ações, os professores sentiam-se pressionados no sentido de desdobrarem suas cargas horárias em espaços e atividades que pudessem de alguma maneira “superar os insuperáveis” desequilíbrios de atendimento na cidade, pelos seus aproximadamente 100 professores e 20 estagiários: novamente, a lógica da intensificação do trabalho docente, anteriormente referido, a fazer-se presente na vida do professorado da SME. Reflexos da política a pautar a profissionalidade.

Para dar conta das demandas desta diretriz política e, de alguma forma, criar condições de compartilhamento e superação das tensões e dificuldades enfrentadas pelos professores, mais uma pauta entrou na rotina das reuniões de 2ª feira, as reuniões por Região: equipes de trabalho organizadas tomando por referência o mapa das regiões do OP (QUADRO 07, p. 94). Professores de uma mesma região buscavam identificar as precariedades e as possibilidades de superação, fosse pela ação institucional direta da SME, fosse pela busca da constituição de um trabalho em rede. Do diálogo entre a prática cotidiana e a diretriz política, das reflexões entre professores e gestores, afirmou-se a necessidade de comprometer cada vez mais lideranças comunitárias com o processo de planejamento e realização das atividades, de co-gestão dos espaços públicos com a comunidade organizada, como alternativa para superação da insuficiência de recursos humanos e materiais. Por decorrência, passava a ser esperado do professor de EF a habilidade em estabelecer articulações comunitárias: identificar lideranças, mediar a proposta político-pedagógica estatal e as necessidades apresentadas pela comunidade. Entre as alternativas que se configuravam no

diálogo entre este coletivo de professores e os gestores emergia a necessidade de comprometer cada vez mais as lideranças comunitárias com o processo de planejamento e realização das atividades, bem como da co-gestão na preservação dos espaços de atuação.

Novo desafio a ser incorporado na prática docente: além da aula, dos alunos, das tensões cotidianas na relação com o espaço aberto e não-escolar, agregou-se como demanda institucionalizada a busca da articulação comunitária. Identificar lideranças, mediar a proposta político-pedagógica do Estado e as demandas apresentadas pela comunidade cada vez mais organizada – estava sendo chamada a fazê-lo – passou a fazer parte das suas atribuições cotidianas. Para muitos professores, que por militância, convicção pedagógica ou “estratégia de sobrevivência”, já assentavam suas ações a partir desta lógica participativa, nada de novo. No entanto, para outros colegas que entendiam suas intervenções educativas a partir de outros referenciais, de outros esquemas de ação, esta diretriz causou incômodo, em alguns casos inconformidade. Nestes momentos, muito me questionei: em que disciplina este tema foi trabalhado na minha formação inicial em Educação Física? Quando a formação inicial de EF tratou destas questões? De modo indireto, fiz algumas incursões nos currículos das instituições de formação de EF, ao buscar junto a outros colegas e estagiários oriundos da minha ou de outras universidades, se estes conteúdos haviam sido abordados. Por mais legítimas e coerentes que fossem as diretrizes político-pedagógicas, eu e meus pares institucionais não conseguíamos lembrar a resposta.

Aprendíamos no fazer cotidiano, no acerto, no equívoco. No entanto, a concepção de formação permanente, materializada na destinação de tempos e pautas (nem sempre convergentes com os interesses e necessidades dos professores) acabou por constituir uma “cultura de compartilhamento de experiências” com colegas da equipe, de região, que por similaridade dos contextos de ação, viviam desafios similares e tinham no encontro, na troca e, muitas vezes na disputa, formas de sustentação.

A seguir, apresento a formatação e a proposta estruturadora das instâncias de formação no Quadro 08:

QUADRO 08: ESTRUTURA DE REUNIÕES DA SME E SUA CRONOLOGIA

Reuniões Gerais (desde 1989, ainda SERP)	Com temas político-pedagógicos transversais ou de ordem administrativa.
Por Equipe de Trabalho (desde 1989, ainda SERP)	Destinada a momentos de estudo, planejamento de atividades sistemáticas e assistemáticas, avaliação, tarefas administrativas.
Por Área de Atuação (de 1996 ao final de 2004)	<p>Tem por finalidade propiciar reuniões de aprofundamento de estudos e troca de experiências de professores que atuam com práticas corporais similares. Foram consideradas as atividades sistemáticas, projetos e programas em atuavam os professores. Foram assim divididos os grupos de formação:</p> <p>Recreação: congregava profissionais dos Programas Brincando na Rua, Brincalhão, Brinquedotecas, Graxaim e ações sistemáticas nas UR's.</p> <p>Promoção à Saúde: envolvia os profissionais dos Programas Lazer&Saúde, De Bem com a Vida, Musculação, Ginástica e Alongamento</p> <p>Práticas Alternativas: referia-se aos professores que constituíram grupos em torno de conteúdos diferenciados dos até então hegemônicos na SME: eram eles a loga, Biodança, Capoeira, Dança, Tai Chi Chuan e outros.⁴²</p> <p>Esporte: abrange todos os profissionais da SME envolvidos com as manifestações esportivas – grupos de atividades multiesportivas, futebol, futsal, voleibol, handebol, basquetebol, tênis, ginástica olímpica, Programa ECCE e outras modalidades.</p>
Reuniões por Região (de 1998 ao final de 2004)	Dada a relevância atribuída politicamente ao processo de descentralização administrativa, e desdobrada ao nível das políticas públicas setoriais, os professores são agrupados segundo as regiões em que atuam: são objetivos desta instância de reunião: análise, mapeamento e diagnóstico das características das regiões da cidade e planejamento de ações.

CONSTRUÍDO A PARTIR DO DEPOIMENTO DOS COLABORADORES E NOS ELEMENTOS PRESENTES NOS SEGUINTE DOCUMENTOS: A REGIONALIZAÇÃO NA SME, DIRETRIZES PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS (2000, 2001, 2002, 2003, 2004): ESTE ÚLTIMO, APRESENTADO NO ANEXO 02, P. 233.

Em 1999, fui convidado a compor a equipe de Assessoria Pedagógica, e com isto, passei a integrar o coletivo de gestão, do *gabinete* da SME. O desafio de

⁴² Em 2002, por necessidades de estruturação e coordenação dos trabalhos, as áreas da Promoção à Saúde e Práticas Alternativas passam a constituir um único coletivo de trabalho.

sair das atividades-fins – da atuação direta junto ao público-alvo – e pensar a prática do professorado a partir da perspectiva da gestão, com base em eixos e diretrizes políticas gerais da administração municipal, dos seus desdobramentos setoriais, era (e ainda o é), a um tempo: instigante, desacomodador, muitas vezes, contraditório e frustrante.

Instigante por uma pluralidade de motivos, mas fundamentalmente: o centro político, o gabinete do qual passei a fazer parte, entendia que as discussões, ações e investimentos na formação e reflexão sobre o fazer dos professores era central na implementação das políticas, fossem elas gerais ou setoriais. A matriz da discussão democrática, de argumentação e disputa, fazia-se presente e concreta mesmo em situações muito duras de divergência, fosse conceitual, política ou procedimental. Além das possibilidades de contribuição com o trabalho do professorado, a proposição de realinhamento de ações, de redistribuição de pessoas para melhor atender a população, ia ao encontro dos meus melhores ideais utópicos, políticos; de possibilidade de alguma forma de contribuição social.

Desacomodador, porque tira o sujeito de posições ou conformistas ou da irracionalidade crítica para olhar um mesmo contexto sob um outro enfoque: da possibilidade de propor e implementar a proposta; de colocar-se frente aos limites e contingenciamentos e buscar a alternativa possível; revisar seu empenho em tensionar este possível.

Contraditório e frustrante, porque muitas das vezes os aspectos acima encontram barreiras que não encontramos forças para superar. De todas as que experimentei nestes cinco anos de gestão de políticas de ordenamento de recursos humanos e de propostas de formação permanente, destaco duas, para mim talvez as mais traumáticas. A primeira: aquilo que passei a chamar de contradição discursiva – *políticas e ações de esporte e o lazer são fundamentais na construção de uma sociedade democrática... são importantes na Educação, são preventivas no campo da Saúde, andam juntas com as de Assistência Social...* e por aí vai; no entanto, são as menores dotações orçamentárias (este não é tema deste estudo, mas entendo que poderia ser muito interessante um levantamento pormenorizado nas esferas municipal, estadual e federal), o investimento em ampliação dos recursos humanos é sempre colocado em segundo plano (ou outro inferior) de prioridade. A segunda frustração refere-se ao esforço que empreendi a frente de minha equipe de assessoria para que os professores coordenadores de ações e

programas, escrevessem sobre suas práticas, de tal forma que, junto com suas equipes de trabalho, construíssem, para publicação posterior, o registro dos seus fazeres. Era a concretização do professor sujeito da sua reflexão e da sua escrita. Tínhamos as condições materiais, em parcerias com a SMED e SMC⁴³, tínhamos o trabalho constituído, consolidado. Ao final de um ano e meio de proposição, dinâmicas de reflexão e exercícios de escrita, nenhum texto foi produzido. Seja por um quadro conjuntural ou por minha incapacidade, ficou o projeto irrealizado.

No que se refere às mudanças estruturais, tanto na incorporação de equipamentos, quanto de recursos humanos, deu-se início, a partir de 2000, a transferência de responsabilidade de gestão das áreas e equipamentos esportivos (incluindo as piscinas) dos Centros de Comunidade, até então da FASC⁴⁴ para a SME, abrindo também a possibilidade para que os professores de EF que lá atuavam pudessem optar por permanecerem naquela Fundação ou serem re-lotados na SME, trazendo com eles outras práticas docentes, experiências peculiares na relação mais próxima com as políticas de Assistência Social, tema este amplamente abordado por Molina (1997). Do ponto de vista das decorrências desta incorporação dos CC ao trabalho da SME deu-se a ampliação, e conseqüente diversificação das atividades de verão oferecidas para a comunidade, sob o nome de Porto Verão, um projeto inter-secretarias envolvendo fundamentalmente SME, SMC e até então FASC. A partir de 2000, a SME passou a responder, além dos já consolidados Verão da Gurizada, das agenda do ônibus Brincalhão, dos eventos esportivos de voleibol de areia e futebol, pela ativação e manutenção das piscinas públicas dos sete CC. Do ponto de vista do trabalho dos professores, a “novidade” abrigou adaptações tranquilas, mas também forte resistência à incorporação destas outras práticas: para os professores oriundos da própria FASC, nada de novo; para muitos dos que já estavam na SME, cuidar do espaço das piscinas, da forma como crianças, adolescentes e adultos entram, utilizam e saem destes espaços, incorporar a necessidade de uma constante vigília em função dos riscos associados a um grande

⁴³ Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre.

⁴⁴ Fundação de Assistência Social e Cidadania, instituição autárquica da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, responsável pelas políticas setoriais de assistência social. Oriunda da FESC (Fundação de Educação Social e Comunitária, criada pela Lei nº 4.308, de 13/07/77), que articulava ações nas áreas da educação social, esporte, lazer e cultura. Em junho de 2000, com Lei nº 8.509, passa a restringir seu foco de ação a programas e serviços para a população em vulnerabilidade social obedecendo à Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), de 1993. Dados extraídos do site institucional da FASC/PMPA: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php? p_secao=8.

contingente humano compartilhando/disputando espaços no meio aquático, foi recebido com muito descontentamento e resistência. De 2000 à 2004 vivi os reflexos da incorporação destas novas práticas sob a perspectiva da gestão, com a promoção de situações de formação, em situações de compartilhamento das experiências acumuladas pelos colegas recém incorporados ao coletivo da SME, assim como com oficinas de primeiros socorros, natação, hidroginástica. De 2005 até 2009 tive a oportunidade de viver na beira da piscina aspectos interessantes e outros de tensão e insegurança.

Em 2005, com a saída da Frente Popular após 16 anos, a direção da Prefeitura de Porto Alegre passou para a coligação PPS/PTB⁴⁵, e a direção da SME ficou sob a responsabilidade do PDT, trazendo as mudanças inerentes às transições político-partidárias, e como já referido em processo similar ao de 1989, trazendo seus desdobramentos sobre as diretrizes pedagógicas, programas, projetos e, em decorrência, sobre o fazer cotidiano dos professores.

Outras concepções de trabalho, novos projetos foram implementados como o Esporte dá Samba, Amigos do Esporte, Programa Esporte e Lazer da Cidade, Projeto Social Futebol Clube, Projeto Social Esporte Clube, Pró-esporte, Banco do Tênis, Bonde da Cidadania e Torcida Solidária pela Paz. E outros descontinuados, como a sistematicidade de reuniões, da organização do trabalho e formação por áreas de atuação e por região, assim como o encerramento do Programa Brincando na Rua. Concepções e projetos que, de certa forma, ressignificavam o papel e a intervenção político-pedagógico da SME no atendimento da população.

No que se refere às modificações em relação ao grupo de professores, também se reposicionaram concepções de relação de trabalho e de formação profissional. Dito de outra forma, entendo que se alterou o lugar do professor na instituição, em especial de 2005 a 2007, com o turno das manhãs de segunda-feira - até então consagradas para as diversas instâncias de formação – passando a ser turno de atendimento de turmas; muito mais um entendimento do professor executor de suas atribuições do que um profissional participativo, fosse pelo compartilhamento de idéias e projetos, fosse pela sua crítica. Sobre este assunto, trato das suas implicações ao longo da análise dos resultados, menos pela minha

⁴⁵ Partido Popular Socialista/Partido Trabalhista Brasileiro – dados oriundos do site do TRE/RS: <http://www.tre-rs.gov.br/eleicoes/2004/2t/voto/RS88013S.XML/cand/RS88013_11_23.htm> Acesso em: ago. 2008.

percepção e experiência no contexto, mais pelo trabalho de discussão e interpretação das contribuições dos colaboradores.

Enfatizo neste ponto da narrativa que as alterações, continuidades, tensões e rupturas são características das sociedades complexas e contemporâneas, assumindo concretude nas trajetórias pessoais, profissionais e institucionais. Exceção feita à forma como constituí intencionalmente este texto até aqui, trago as idéias que referenciaram meu entendimento sobre esta questão:

Crises de adaptação, crises da ligação de cumplicidade ou de convivência ontológica entre o incorporado e a situação nova, essas situações são numerosas, multiformes e caracterizam a condição humana nas sociedades complexas, plurais e em transformação (LAHIRE, 2002, p. 49).

Empossado o novo coletivo de gestão da SME, procurei o responsável pelo processo de lotação de professores, tratando da minha reinserção nas atividades-fins: levando em consideração os conteúdos com os quais tinha aproximação e os espaços que pudessem demandar pela atuação de um professor com as minhas características, acabei optando pelo Parque Alim Pedro, na região noroeste da cidade e pela Praça Edgar Graeff, esta na região leste. Espaços onde estou atuando até o momento desta escrita.

Das práticas docentes já incorporadas, a formação de grupos de iniciação esportiva de voleibol se constituíram nos meus primeiros desafios. No entanto, as demandas de uma comunidade articulada, já habituadas a contar com o atendimento diversificado da instituição, impuseram novos desafios à minha trajetória profissional. Passei a trabalhar com um grupo de terceira idade: empreendimento inédito, necessidade de articular conhecimentos dispersos sob a forma de uma metodologia que pudesse atender àquele grupo de senhoras com utilização de competências com as quais eu tivesse alguma familiaridade. A abordagem da reeducação postural, já incorporada ao longo dos anos como professor de musculação foi o elemento articulador, associando-se a outros como alongamento, ginástica natural (oriundos de outros espaços de atuação e formação permanente). A partir daí, esta dinâmica de aula ganhou alguma repercussão na comunidade, permitindo que assumisse outro grupo, de maior amplitude etária e bem mais numerosa. Hoje, tanto quanto o voleibol, que esteve presente na minha

trajetória profissional desde 1984, agregaram-se, construíram-se estas novas competências, estes novos esquemas de ação, ligados à reeducação postural, hoje já fortemente associadas ao meu acervo de práticas docentes.

Procurei nestas últimas linhas, não restringir minha trajetória e a da instituição ao de uma perspectiva política ou de entendimento e envolvimento com um determinado projeto pedagógico. Eu permaneço como sujeito de uma instituição com uma pluralidade de formas de atuação profissional; e a instituição permanece, implementando políticas, materializando concepções, construindo representações na relação dialética com a sociedade.

Anterior à discussão propriamente dita dos achados do campo e das categorias de análise que dele se originaram, entendi ser oportuna a apresentação deste bloco marcadamente narrativo sobre a história de vida do professor-pesquisador e das representações que elaborei da história institucional. E enfatizo que são as representações singulares que construí: longe de apresentar “a realidade” ou “a verdadeira forma como tudo aconteceu”, apresento um cenário visto a partir do meu singular ponto de vista.

Espero que, com a construção deste cenário, tenha podido contribuir para uma melhor compreensão das análises e interpretações dos diversos textos que foram sendo construídos ao longo do processo etnográfico que apresento a seguir.

9. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dou início à discussão sobre os dados oriundos do campo, da coleta de documentos e dos elementos interpretados a partir dos diários de campo e da escuta das entrevistas, pela análise da estrutura, da agenda e forma organizacional da proposta de formação permanente na SME.

Reapresento neste ponto as categorias centrais que emergiram ao longo do estudo, derivadas de busca de síntese dos blocos temáticos, e estes, pela recorrência e ou pela força conceitual, e que orientam o processo interpretativo:

CATEGORIA 01: O PAPEL DA TRAJETÓRIA PESSOAL E DOCENTE E AS SINGULARIDADES DO MUNDO DA SME.

Constituída a partir dos seguintes blocos temáticos:

- Experiências incorporadas: dos *habitus* de vida aos *habitus* de professor
- Aproximações e contradições com as práticas da educação física escolar: construindo novos esquemas de ação na singularidade da SME
- Diversidade de práticas na SME: possibilidades de busca da inovação – possibilidades de preservação de um *habitus* professoral incorporado.

CATEGORIA 02: POLÍTICA: POSSIBILIDADES E ENTRAVES.

Constituída pelos seguintes blocos temáticos:

- Relações e tensões entre a gestão e os professores: os limites tênues entre disputa de projeto ideológico e o personalismo
- O papel definidor de um modelo de gestão e o projeto político pedagógico de formação permanente.

CATEGORIA 03: OS MÚLTIPLOS ELEMENTOS DA FORMAÇÃO PERMANENTE.

Esta categoria central derivou dos seguintes blocos temáticos:

- O papel da experiência no processo de formação permanente: conhecer para poder optar, conhecer para construir novos esquemas de ação
- Os lugares do professor da SME e sua formação permanente.

9.1. O PAPEL DA TRAJETÓRIA PESSOAL E DOCENTE E AS SINGULARIDADES DO MUNDO DA SME

Uma das questões que se colocam desde o início na busca da compreensão sobre este espaço de atuação profissional da EF porto-alegrense reside sobre quais são as representações associadas historicamente ao espaço e aos conteúdos culturais que constituem o trabalho na SME e como eles influenciam a opção dos professores de EF a quererem integrar-se nesta rede. O que enfoco a seguir trata de como os colaboradores reportam-se as suas experiências pessoais e ou profissionais, em momentos diversos de suas vidas, e como estas vivências foram significativas nas suas opções profissionais pelo trabalho na instituição.

Dada a importância que atribuí aos depoimentos, às narrativas neste estudo e, seduzido pela forma como aparecem sob diferentes abordagens, nos textos de Nieto (2006), Josso (2004) e Lahire (2004), usei neste ponto apresentar uma breve auto-narrativa, um trecho da entrevista que eu teria dado:

O professor que sou hoje é uma reconstrução de mim mesmo: sou um todo eternamente incompleto: juntei ao longo de minha trajetória, pedaços: de minha mãe professora de EF, austera e comprometida, que me levou para brincar nos pátios e ginásios de seu trabalho; do prazer de competir naquilo que achava que sabia e da recusa de viver o que achava que não sabia; de optar (quase) sem vacilo pela EF como profissão; de querer ter tempo para outras paixões como violão, mergulho e computadores; de não achar este tempo; de ter dificuldades com a velhice; de agradecer uma chefe minha que me fez trabalhar com grupos de 3ª idade; por fim, de odiar as coisas da recreação na EF... e de ter reaprendido a brincar com os filhos que tive. (ISMAEL, extrato do diário de campo maio/2009)

Estabeleci uma forte identificação com o referencial que procura dar sentido às práticas da infância e da adolescência enquanto conformadoras de expectativas e de identidades com o mundo do trabalho: longe de uma análise determinista, trago elementos das discussões de Lahire (2002, 2004, 2008) sobre como as experiências em determinados contextos, vão constituindo os acervos que irão ser mobilizados ao longo das diferentes etapas de vida e em diferentes situações de vida.

Sobre os diálogos feitos à partir de textos deste autor, considero importante situar que são as análises feitas sobre os sujeitos e a pluralidade de repertórios de ação que estes mobilizam frente à diferentes situações de vida que configuram as

grandes contribuições de Lahire para este estudo, e não suas proposições de ordem metodológica no campo da sociologia.

Ao longo do texto procuro demonstrar como as experiências de vida pessoal e profissional acabam constituindo-se em elementos de aproximação e interesse pelas especificidades da profissionalidade da EF e pelas características singulares do trabalho na SME.

Estabeleço esta discussão sobre esta categoria – PAPEL DA TRAJETÓRIA PESSOAL E DOCENTE E AS SINGULARIDADES DO MUNDO DA SME, a partir de três idéias centrais, de maior recorrência nos achados do campo:

- ⇒ Experiências incorporadas: dos *habitus* de vida aos *habitus* de professor
- ⇒ Aproximações e contradições com as práticas da EF escolar: construindo novos esquemas de ação na singularidade da SME
- ⇒ Diversidade de práticas na SME: possibilidades de busca da inovação – possibilidades de preservação de um *habitus* professoral incorporado.

9.1.1. EXPERIÊNCIAS INCORPORADAS: DOS *HABITUS* DE VIDA AOS *HABITUS* DE PROFESSOR

Professores de EF, dedicados ao trabalho de iniciação esportiva, fortemente preocupados não somente com aspectos técnicos mas as atitudes dos alunos em aula, da maneira como se referem ao colega ou ao árbitro: na observação da intervenção de quatro dos colaboradores, em situações de aula ou na condução de eventos, em pontos diferentes da cidade – contextos sociais distintos, faixas etárias distintas – fui registrando falas, orientações, intervenções como árbitros dos jogos e identifico uma espécie de fio condutor: a seu modo, os quatro estão preocupados com as atitudes dos alunos, com “a educação destes guris”, como disse o professor Otávio. Ele prossegue:

Nós já fomos guris, não é, Ismael? Nós jogamos bola, fomos de time, tu sabes, não é? Aqui a gente educa mais estes guris que no colégio... Tu deve te lembrar... tu, do vôlei, debes ter sido aluno do Brandão: não tinha moleza, ai de ti dizer que estava cansado ou que não estava a fim... cara, eu carrego isto comigo até hoje... (OTAVIO, observação dezembro/2008).

Para tentar dar conta da construção de um cenário em que se dá a prática docente de Otávio, somo à reconstituição de diálogos informais e à observação dos momentos na ação, um extrato da entrevista onde este colaborador põe-se a refletir sobre seu papel frente aos seus alunos:

Eu sou professor, tenho orgulho de ser professor e a minha missão, ela é pedagógica, é educativa: mesmo trabalhando com grupo de futebol, eu sempre procuro colocar valores para a gurizada... e eu acho que estou no local certo para fazer isto: porque é uma atividade que eles estão motivados para fazer, eu estou numa posição em que pelo meu exemplo eu sou respeitado... então, a minha obrigação é colocar valores para eles, isto é o trabalho do professor (OTAVIO, entrevista fevereiro/2009, p. 5).

O que aparece de forma significativa é que as experiências vividas no mundo do esporte e as relações estabelecidas com seus professores de EF deixaram marcas na vida de Otávio: os esquemas de ação adquiridos contribuíram na de sua forma de intervir como professor de EF, tomando materialidade na sua atuação com crianças e adolescentes por meio do esporte. Participa ativamente da dinâmica da aula, corrigindo individualmente, exigindo empenho; ao ouvir um dos alunos xingando com palavrões o companheiro, intervém energicamente, falando de respeito e educação. Neste ponto da descrição, poderíamos supor que a consciência de estar sob observação estaria condicionando sua atuação: novamente, refiro-me ao “estar lá” de Geertz (2005) – mais do que no período de observação para este estudo, convivi por 4 anos lado a lado com Otávio e esta é, efetivamente, a sua rotina.

O significado que as diversas experiências da infância vem constituir um repertório pessoal e profissional aparece reiteradamente nas falas dos colaboradores. No entanto, abordo estas narrativas como elementos de um “homem plural” e não sob uma perspectiva determinista, onde estes elementos necessariamente constituiriam *um homem homogeneamente bom, responsável, valoroso ou, por via oposita, desregrado, indisciplinado, degenerado*: ao compartilhar das idéias de Lahire (2002, 2004, 2008), retomo as considerações já feitas ao tema no capítulo 2, mas enfatizo a abordagem dada por este autor ao passado e ao presente do ator, assim referida:

Nossa intenção é tratar teoricamente a questão do passado incorporado, das experiências socializadoras anteriores, evitando negligenciar ou anular o papel do presente (da situação) fazendo como se todo nosso passado agisse 'como um só homem', em cada momento da nossa ação (LAHIRE, 2002, p. 47).

Pude identificar uma regularidade na importância atribuída pelos atores-colaboradores que reputaram às suas experiências ligadas as práticas de esporte e ou lazer como significativas na opção pela EF como profissão; como podemos observar na fala de Elton:

Bom, quando criança, eu brinquei muito. Eu valorizo muito a experiência prática de vida, a vivência que a pessoa teve antes da sua vida acadêmica ou durante a sua vida acadêmica, como atleta, por exemplo [...] Então, como na minha juventude, eu brincava muito, brincadeira de roda, tinha futebol, nadava no valão que passava na frente de casa, tinha toda uma vida de esporte, como uma coisa meio que natural; então, isto foi me formando para que eu, essa vivência foi me dando uma certeza e uma experiência... porque quando eu entrei na faculdade e eu queria mesmo fazer EF em função desta vivência de guri, de rua, de correr, sabe, de brincar (ELTON, janeiro/2009).

Não apenas as vivências propriamente ditas ou os atores do passado constituem os referenciais dos futuros professores. A disponibilidade de equipamentos, as peculiaridades do espaço físico, do contexto cultural, as configurações familiares parecem também estar presentes nas heranças incorporadas pelos sujeitos. Uma pluralidade de fatores parecem poder assumir relevância na constituição de uma futura identidade profissional. É o que trouxe o depoimento de Ronaldo:

[...] os 3 maiores parques são inaugurados na década de 80 – 81, 82, aonde eu estou bem na etapa da minha adolescência – e próximo da minha casa inaugura um parque... e aí, com animação, com professores lá até hoje, amigos... eu gostei deste caminho e na sequência vai assim, porque, na realidade, a adolescência, isto com 13, 14 anos, começo a frequentar dos 15 aos 18, aí faço vestibular para EF... (RONALDO, entrevista, fevereiro/2009, p.2).

Estes foram alguns extratos de falas e de registros do campo que me permitiram inferir sentido às experiências do passado no processo de tomada de decisão num outro tempo; de como estas experiências incorporam-se “sob a forma

de esquemas ação” (LAHIRE, 2002, p.69). Ou, como aponta Sanchotene, ao referir-se ao *habitus* e a forma como estrutura-se a prática dos professores:

Entendo que o *habitus* (como estruturas estruturantes) constitui a prática dos professores, inclusive inconscientemente. Pois os professores, durante a sua própria escolarização e através de distintas vivências, incorporam disposições para a ação; ou seja, incorporam expectativas em relação aos alunos e ao funcionamento da escola que vêm a ser fundamentais nas tomadas de decisões, no sentido de orientar suas práticas. Deste modo, as experiências vividas pelos professores são incorporadas e constituem suas disposições para a ação, seus esquemas de julgamento e de avaliação, e tendem a influenciar na organização das aulas e na organização escolar.

Estas disposições constituem e configuram a prática pedagógica e os padrões de avaliação e de comportamento, influenciando no planejamento das aulas e nos relacionamentos do professor com os alunos (SANCHOTENE, 2007, p. 22-23).

As contribuições de Otavio, Elton e Ronaldo poderiam somar-se a outras deste estudo (a minha, inclusive) a apontarem para uma forte relação entre as experiências vividas num universo de práticas corporais e a de uma identidade com o universo profissional ligado a estas práticas corporais. Experiências, esquemas de ação, disposições, *habitus*: o passado deixando impressas suas marcas que, sob os estímulos do presente – sejam eles de tranquilidade ou crise, manifestam-se.

9.1.2. APROXIMAÇÕES E CONTRADIÇÕES COM AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSTRUINDO NOVOS ESQUEMAS DE AÇÃO NA SINGULARIDADE DA SME

Dou início às reflexões sobre este tema, retomando a busca de uma definição para a prática do professorado da SME: sobre as contradições do empreendimento de uma ação educativa dotada de formalidades num espaço não-escolar. Durante um bom tempo, as produções acadêmicas ao referirem-se a ações, programas, projetos educativos fora do ambiente escolar, diferenciavam-nas como formais (escolares) e não-formais, pelo caráter transitório, com públicos que não se repetiam e, por vezes, sem uma intencionalidade, ou, sem o uso do aparato didático-pedagógico (CARRANO, 2003, p. 17). Estas características do não-formal não correspondem às experiências vividas nem às observadas do que ocorre

sistematicamente na SME. Por isto, adotei a denominação não-escolar (ZUCHETTI; MOURA, 2006, 2007), conforme discussão já apresentada no capítulo 2, sobre as possibilidades da educação além da escola e como se apresenta no universo da SME. No entanto, nas últimas versões do documento oficial da instituição a que tive acesso (de 2000 à 2004), intitulado Diretrizes Pedagógicas, Administrativas e Programação (que teve sua última versão neste formato em 2004) a expressão utilizada é a da não-formalidade, como segue:

De fundamental importância também é destacar a essência educativa *não-formal* da atuação dos profissionais da SME, em toda a riqueza que a intervenção pedagógica no tempo livre, no espaço informal, de característica eminentemente lúdica, pode promover na construção de uma educação emancipatória e cidadã (SME, 2004, p.2) [grifo meu].

No entanto, entendo que o emprego desta expressão reflete a terminologia corrente naquela época para referir-se ao processo educativo empreendido na instituição. Apesar disto, ratifico a utilização neste estudo da denominação não-escolar.

A análise de uma categoria como esta, centrada na compreensão de identidades na prática profissional não leva a construção de linearidades ou homogeneizações: pelo contrário, conteúdos e práticas ora identificam-se com àqueles da escola, ora apresentam-se buscando uma distinção do que acontece na escola. Trago alguns trechos de entrevistas em que diferentes colaboradores verbalizam como estas similaridades e distinções disputam um lugar em suas visões do trabalho e nas suas práticas:

[...] Enfim, ali caiu a ficha de que, realmente, eu estava trabalhando com educação – porque, afinal, eu era professora, eu dava EF, era uma quadra esportiva, tínhamos uma sala de dança – quer dizer, tinham os mesmos instrumentos pedagógicos... eu era a mesma... as pessoas vinham com o mesmo desejo, ou seja, de fazer esporte... e as coisas não eram as mesmas... Que coisas eram estas? O que estava acontecendo? Com isto é que a ficha caiu: “não estou no mesmo lugar, não posso agir da mesma maneira – **sou a mesma professora, mas não posso ser a mesma**... alguma coisa aqui tem que ser diferente...” (SUZANA, entrevista em fevereiro/2009, p.3) [grifos meus].

Assim como o insight de Suzana, as características distintas do trabalho na SME podem apresentar-se como um outro mundo, como refere-se Guilherme às suas descobertas, da construção de sentidos que fez a partir da ação:

Depois – e isto foi muito rápido – eu descobri algo que eu nunca imaginei que pudesse haver: atividades gratuitas, públicas para a população, bancadas pelo poder público; isto foi um negócio muito legal, foi uma descoberta muito grande e de lá para cá, eu comecei a investir muito nisto, tanto que hoje estou só nisto. Então foi uma descoberta de uma outra possibilidade de atividade física que não somente a dos limites da escola, mas extrapolando os limites da escola, saindo para a praça, para o parque... (GUILHERME, entrevista março/2009, p. 2).

Alguns elementos parecem emergir destas considerações de Suzana e Guilherme, e daquilo que observei na materialidade das aulas: uma delas é que os conteúdos – práticas corporais ligadas ao esporte, à recreação, à dança – estão fortemente associados às representações culturais constituídas historicamente e socialmente, ou seja, vêm investidos dos mesmos significados, seja na escola ou na praça: o aluno não parece estabelecer distinções em função do espaço institucional em que as práticas ocorrem.

A outra é que, sob a perspectiva dos professores, as peculiaridades da SME refletem-se de forma significativa sobre os seus modos de intervenção, das estratégias que precisam ser mobilizadas para dar conta destas peculiaridades. Em especial, a não obrigatoriedade e suas implicações no estabelecimento de vínculos entre alunos e atividades aparece com relevância e, novamente, com significados contraditórios: esta “ausência” simbólica – valores como assiduidade, pontualidade, traduzidos como “obrigatoriedade” associados à instituição escolar – tanto é apontada como um determinante positivo do trabalho na SME (“o aluno está ali somente porque quer”) como também é associada ao desafio permanente ao professorado da SME de superar-se e desenvolver estratégias e competências para “fidelizar” o aluno. Apresento estes significados contraditórios nas falas que seguem:

[...] então quando eu fui chamada, eu ainda pude optar: na minha ordem de classificação, foi feita a pergunta: “tu preferes SMED ou SERP?” Então, para mim, foi possível optar. Aí eu optei por já conhecer as pessoas que já estavam trabalhando neste local e a gente brincava... que era o ‘paraíso do professor de EF’ porque enfim a gente ia estar trabalhando exatamente com tudo aquilo que a gente

sempre quis, livre de todas aquelas pressões escolares, no sentido de que o professor de EF é sempre o ‘bonachão’, todo mundo gosta... e outras pressões que nós, da EF, sabe que enfrenta... então, era, para mim, considerado o paraíso... (SUZANA, entrevista em fevereiro/2009, p. 4-5).

Enquanto Suzana exalta a SME como “o paraíso” para uma EF, livre dos códigos limitadores do universo escolar, vejamos os significados atribuídos por Jairo:

[...] porque o nosso grupo em praça não é um grupo pronto: então, ele [*o professor*] tem que conquistar o aluno todo dia; então, tu tens que chamar, ser simpático, procurar mostrar a importância do trabalho em praça, que também é importante, através do esporte, o aluno pode crescer na vida, ele pode se educar não só na sala, na cadeira escolar (JAIRO, fevereiro/2009, p.2).

O ser e estar na SME assume significados distintos, por vezes contraditórios: os professores da SME ora referem-se à convergência de suas práticas com as que empreendem ou empreenderam na escola, ora demarcam profunda distinção entre os dois mundos.

A intervenção sistemática do professor da SME dá-se na configuração não-escolar (ZUCHETTI; MOURA, 2007): os alunos inscrevem-se na atividade, seja ela a iniciação esportiva, o grupo de ginástica ou uma turma na brinquedoteca do parque; passam a compor uma folha de chamada, a atividade tem uma metodologia que a suporta pedagogicamente e o objetivo final da intervenção do professor é o de trazer novos elementos e desafios para a formação integral do sujeito; neste sentido, pode-se identificar forte aproximação com objetivos e métodos propostos para a EF escolar.

No entanto, evidencia-se uma diferença significativa de ordem simbólica sobre as instituições, sobre os significados atribuídos pelos diversos atores (alunos, pais e os próprios professores) ao *lócus* e às estruturas de formalização das práticas.

[...] a 1ª grande diferença é a questão institucional mesmo: a escola é uma instituição [*ênfase*], ela é reconhecida e a criança, quando vem, ela está vindo para alguma coisa – ela já deixa não sei quantos por cento de si lá fora, porque ela sabe que a instituição é uma coisa forte, ela está entrando numa instituição: ela bota o pezinho dela, a mochilinha dela dentro de uma instituição... e ali tem já todo um código – por mais assustada que ela esteja, por menos

sabedora de tudo que ela seja, a instituição já está presente na vida dela... desde os irmãozinhos, a vizinha, a mãe, todo mundo já sabe como é uma escola, como é que funciona, como é a coisa lá dentro,... isto, de forma simbólica mesmo... de representação, de significado... é claro que isto se transforma no momento que ela entra mas... é isto, é a instituição: cheia de significados, símbolos, códigos, que a sociedade já sabe e... mesmo que seja diferente, a sociedade já tem uma representação disto. A praça pública não, ela não é uma instituição: primeiro, porque ela é colocada como uma coisa pública e a coisa pública aberta ... pela população não é uma instituição – tanto que todo mundo depreda, todo mundo é dono... tanto é que a gente faz sempre aquele discurso: “isto aqui não é só meu, é de todo mundo...” mas este ‘de todo mundo’ é uma coisa aberta... ‘ah, a árvore é de todo mundo... esta quadra é de todo mundo’... [sugere um descompasso entre discurso e convicção]: para a cabeça das pessoas, acostumadas a conviver com o peso das instituições, ter representação, significado do que é uma praça pública é uma coisa meio complicada... de dizer que é uma instituição... nós não somos uma instituição ... Então aí já tem uma diferença muito grande, **da chegada da criancinha na praça pública... Na praça pública, ela não deixa coisas para trás: ela traz tudo que ela pode e mais um pouco...** diferente da escola: quando entra na escola, ela deixa coisas... porque a mãe dela já avisou que ela tem que ter ‘um caderno, um lápis, que a professora...’ – ela já vem toda preparada para aquele negócio. Na praça não! Ela... tinha que cuidar do irmão menor mais novo... a mãe saiu... está calor... ela pega o irmão mais novo e traz para a praça. Pode significar ‘n’ coisas ela ter vindo ali: pode significar se livrar das tarefas domésticas, pode significar ter fugido de alguma coisa, pode significar ‘vou ali no banco, vou ali na praça...’; tem gente que vem lavar roupa... dependendo da praça onde eu trabalhei, tem gente que vem lavar roupa – tem que tirar as pessoas, lavando roupa no bebedouro... tem gente que vem dormir na porta porque acha que ali é um lugar possível de se dormir... tem gente que vem se drogar, porque acha que ali é um lugar possível para se drogar... tem gente beber... cachaça... tem gente que vem transar, tem gente que vem vender o corpo... Então a praça pública não é uma instituição, aonde as pessoas saibam quais são as regras de convivência dela... Então, se um professor, que sai de uma escola, de uma instituição ‘milénar’, sei lá se é milénar... secular, pode ser ... formado também para este tipo de atividade... e vem para um espaço aonde não existe uma instituição, aonde os usos os mais diversos... então,..., quer dizer... precisa dizer mais alguma coisa? [Risos, sugerindo obviedade] Eis a grande dificuldade, eis a grande diferença – pode até não ser a grande dificuldade: pode até ser a grande facilidade; para mim, é a grande dificuldade... Mas vamos colocar assim: eis a grande diferença (SUZANA, entrevista fevereiro/2009, p. 5).

A riqueza desta fala de Suzana, ao referir-se aos aspectos simbólicos atribuídos à escola e a ausência ou a profunda diferença dos que são atribuídos aos lócus de intervenção da SME, assume contornos quase conceituais. Sobre a escola, são inúmeros os textos a enfocarem seus significados, as dimensões políticas,

ideológicas, culturais sobre as quais sustentam-se as suas práticas. No entanto, sobre o universo das ações não escolares como as desenvolvidas na SME, pouco ou nada a sustentar teoricamente de forma crítico reflexiva as complexidades e peculiaridades das práticas e das tensões que as caracterizam. Destaco a relevância da construção de um texto em que os sujeitos da reflexão e da ação assumem uma posição central.

[...] depois de muito tempo, eu fiquei pensando que... a coisa da referência era uma coisa muito importante para a gente ser professor, saber onde está dando aula, porque está dando aula, quem são as pessoas para quem se está dando aula e muito, muito importante também, é ter uma relação de grupo que trabalhe em outros locais e que tenham experiências que possam contribuir para que a gente se encontre: na verdade eu era uma pessoa que vinha de um outro lugar, tinha uma experiência pedagógica já, considerada bem grande, tinha passado por várias instâncias, várias estruturas... não era uma pessoa que não tinha trabalhado na vila – já tinha trabalhado na vila – então não dava para dizer que era uma pessoa que “estava vindo da escola privada ... então teve...”[*sugerindo o que seria um discurso previsível para um professor sem experiência*] - não. Mas era uma pessoa que nunca tinha tido um trabalho num... **eu vinha da escola: era o meu primeiro trabalho em praça pública.** Então, há uma enorme diferença: *à partir daquele momento caiu a minha ficha – eu percebi que estava num outro lugar de educação: não era a escola.* Ali, eu percebi que não era a escola: no meu primeiro grande fracasso! (SUZANA, entrevista em fevereiro/2009, p. 2-3) [grifos meus].

Tendo em vista as posições dos colaboradores de forma afirmativa sobre o caráter educativo de suas intervenções, alguns questionamentos poderiam desdobrar-se. O primeiro, colocando em xeque a abrangência destas posições individuais: todos os professores da SME trabalham com esta perspectiva educativa para o seu trabalho? Acredito que não todos, pelo reconhecimento da pluralidade dos atores, de suas trajetórias e dos contextos múltiplos em que este trabalho se dá. No entanto, daquilo que registrei, nas observações que empreendi em diferentes espaços e em diferentes atividades a resposta é afirmativa: sim, o fio condutor das ações é o da intervenção educativa. O que pude observar é que, respeitadas as especificidades do espaço e as linguagens, as cargas culturais das atividades, sim, o objetivo evidente dos professores era a criação de situações educativas, não só no que se refere ao seu conteúdo quanto aos valores e comunicações intervenientes na relações estabelecidas. Na aula de futebol do Pq. Alim Pedro e de vôlei do

CECOPAM, na aula de natação do CECOFLOR e do CECOVE e na de dança novamente no Pq. Alim Pedro, observei professores que acolhiam alunos, que conversavam com pais sobre eventuais dificuldades, que procuravam motivar alunos a superarem dificuldades, que demonstravam domínio de estruturas didáticas em seus conteúdos ou práticas corporais de forma a proporem atividades de caráter progressivo de forma a facilitar o processo de aprendizagem, a chamada de atenção pela bagunça ou pelas atitudes indisciplinadas ou desrespeitosas com seus pares. São preocupações que podemos perceber nesta fala:

[...] porque, na realidade, o esporte... ninguém quer formar atleta, nós usamos a natação, o voleibol, o futebol, como um meio de trazer estas crianças, estes adolescentes pro Centro. E depois que eles estão na mão do professor, na palma do professor, o professor vai fazer deles um cidadão, com respeito, com dignidade, com disciplina, com assiduidade ... cobranças, conceitos, valores, coisas que hoje em dia... hoje em dia, infelizmente, alguns conceitos foram deixados de lado (ELTON, entrevista janeiro/2009, p. 20).

Importante diferenciar também as atividades sistemáticas, até agora objeto das reflexões, e as assistemáticas: neste segundo grupo, encontra-se uma imensa gama de intervenções dos professores da instituição, que vai de programas de orientação de caminhadas nos parques da cidade (Projeto Lazer&Saúde), do Ônibus Brincalhão – que de forma itinerante, leva equipamentos recreativos aos diferentes espaços da cidade – até os eventos nos finais de semana, sejam eles de alcance mais comunitário, local, sejam os eventos de grande visibilidade e que viabilizam-se na articulação de diversas Secretarias Municipais e ou outras instituições (Federações, Confederações, Clubes). O que apareceu nas falas dos colaboradores é que especialmente nestes grandes eventos, onde não existe um vínculo com os participantes, com a comunidade local, poderíamos ter mudanças na forma da intervenção. Pode aparecer aí uma *outra forma* de entendimento da sua atuação; no entanto, não caracterizou-se de forma clara para mim o enfoque conceitual desta “outra forma” de atuar: se ela é entendida como contexto também educativo mas receptivo para que outros atores que não só os *especialistas*, os professores, possam atuar – outros “elementos humanos”, “lideranças culturais informais”, na perspectiva adotada por Marcellino (1987, p.148) do que ele denomina “um animador cultural”; ou, se esta *outra forma* seria referida a *ser um recreacionista*,

utilizando o termo recreação numa acepção pejorativa, “concebida como simples *prática*” (WERNECK, 2000, P.83) ou, como a colaboradora Suzana refere-se à imagem depreciada do trabalho com recreação, como “o não-lugar do professor de EF”. Tendo pelo segundo exercício interpretativo, pelas diversas observações de grandes eventos e das diferentes posturas que os professores assumem. Como podemos ver nesta fala de Alice, sobre as “diferentes formas” de colocar-se frente ao evento:

[...] dependendo da pessoa, dependendo do profissional que estiver trabalhando ali neste momento, naquela atividade, pode ser as duas coisas, pode ser uma só... ou pode não ser ‘nenhuma’... *[risos, sugerindo um temor pelo que a última alternativa poderia abrigar]*... pode ser uma pessoa que está ali simplesmente e deixa o papel ali, dá o papel para a criança e deixa que ela se vire com as tintas e deu! Sem interferir, sem conversar, sem fazer nenhum trabalho pedagógico... (ALICE, março/2009, p. 6) [grifo meu].

É interessante destacar que os professores não vêem esta situação como contraditórias ou excludentes. Pelo contrário, apontam para esta possibilidade como mais uma das materializações da diversidade de ações para os professores de EF na SME. Vejamos nos seguintes extratos:

[...] por exemplo, nós temos um evento aqui no sábado, que tem uma característica...ali, naquele momento, a gente não está dando nenhuma aula, tu não atendes um grupo específico: tu estás ali, ajudando na pintura, passam ali um ‘monte’ de crianças e elas passam... e vão fazer outra coisa... poderia pensar que naquela hora ali a gente é um animador sócio-cultural... mas a gente não deixa de ser professor também, nem que a criança esteja ali com a gente, pintando, seja por 5 minutos... acho que, em termos de trabalho, um conceito não exclui o outro (ALICE, março/2009, p. 5-6).

Ainda sobre as possibilidades de uma pluralidade de formas, de estratégias de envolvimento no trabalho, especialmente nos de caráter assistemático, trago a posição de Ronaldo:

[...] acho que tem vários tipos de diferentes de capacidade: acho que tem pessoas que tem um perfil mais técnico, pessoas que tem mais um perfil de animadoras... o legal é que tudo isto cabe, não é?... Tem desde o cara lá que é o técnico de voleibol, de futebol, passando pela pessoa aquela que faz o evento de recreação... o locutor, que não faz uma locução convencional, que é uma locução

que tem um perfil de animação, de educação... tu vais dar o viés da animação, considerando a atividade... então, é um profissional ...que pode conter vários tipos de profissional (RONALDO, entrevista em fevereiro/2009, p. 5).

Ainda aprofundando reflexões sobre este comprometimento do coletivo de professores com uma ação educativa, poderia propor, de forma pertinente, esta questão por uma outra perspectiva: todos os professores da rede escolar estão igualmente comprometidos com uma ação educativa? E se a resposta for negativa (e como alguns estudos sobre RME/POA⁴⁶ têm demonstrado, ela o seria), isto desconstitui a escola como espaço educativo? Algo destas reflexões/provocações estão presentes nas contribuições dos colaboradores:

Evidente que nem todos são iguais, tem um universo... mas eu acredito que a grande maioria com quem a gente convive e conviveu ao longo destes anos, a grande maioria são educadores. Eu acho que são educadores – eu acho que ser educador é algo que é anterior... e um educador, assim... social. Eu não sei se todos os profissionais que atuam nesta Secretaria têm este entendimento – ou porque não querem, ou porque não concordam – mas a grande maioria têm... ou agem não preocupados com a terminologia ou o conceito da sua ação: mas sabem que atuam dentro deste entendimento que eu tenho do trabalho (GUILHERME, entrevista março/2009, p. 5-6).

O que procurei ressaltar na voz dos colaboradores sobre este aspecto da discussão é a força que a perspectiva educativa assume como elemento identitário para estes professores de EF na SME, sem qualquer perspectiva reducionista ou pretensão homogeneizadora; e por entender que, ao negar a força que o sentido educativo assume na construção da identidade dos professores da SME – num suposto rigor em reconhecer a alteridade e a diversidade dentro do coletivo de professores, estaria também incorrendo num equívoco da generalização.

A segunda questão, de espectro mais amplo, se dá nas contradições entre a prática docente e o seu reconhecimento no âmbito legal, no que se refere aos direitos deste professorado como categoria de trabalhadores em educação, mais especificamente ao seu direito à aposentadoria especial prevista pelo Plano de

⁴⁶ Já referidas anteriormente, as diversas produções do grupo de estudos do F3P-Efice.

Carreira do Funcionalismo Público Municipal de Porto Alegre: direito dos professores da rede escolar (SMED) e negado aos professores da SME.

De tal magnitude se coloca esta dúvida que o poder público, nas instâncias que deliberam sobre os benefícios da aposentadoria especial, não reconhecem o caráter educativo do fazer do professor da SME, negando-lhe este direito, direito este garantido aos seus pares atuantes na SMED: para estes, o fato de estarem a frente de suas turmas – a nominada regência de classe – os qualifica como professores; aos lotados na SME, também frente às suas turmas, munidos de suas chamadas, apoiados no planejamento das atividades, na sistematicidade dos encontros, na intencionalidade do ato educativo, não tem sua intervenção considerada como de docência para este fim.

Trago esta questão pois parece-me emblemática deste *ser-não-ser* do professor da SME, a começar pelo aspecto legal: a lei 7330, que cria a SME explicita no seu artigo 2º, parágrafo II a responsabilidade da instituição de “democratizar a cultura corporal humana com orientação didático-pedagógica”; mas fundamentalmente no que aponta o Parágrafo Único do Art. 10: “as atividades desenvolvidas por Professor ou Especialista em Educação na Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer - SME, serão consideradas de ensino para todos os efeitos legais” (PMPA, 1993). No entanto, para um destes ‘efeitos legais’ – a aposentadoria especial – estas atividades desenvolvidas não são consideradas de ensino.

Este aspecto surge reiteradamente e de forma importante como pauta de reuniões dos professores e nas suas reivindicações junto as suas instâncias de representação da categoria (ATEMPA⁴⁷, SIMPA⁴⁸); e os pedidos de aposentadoria seguem esbarrando em pareceres (busquei, sem êxito, acesso a um destes pareceres) por não reconhecerem as características de docência e regência de classe naquilo que fazem os professores da SME; questão esta que vem perpetuando-se para além das gestões municipais e dos diferentes coletivos político-partidários. A abordagem desta questão tão específica poderia ser entendida por um viés reivindicatório; no entanto, o que parece subjazer é uma negação da prática de um coletivo de professores, de um vínculo com marcos referenciais educativos;

⁴⁷ Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre.

⁴⁸ Sindicato dos Municipários de Porto Alegre.

instiga, ao menos, uma apropriação mais detalhada do nível de conhecimento que as instâncias de gestão tenham sobre a materialidade do trabalho deste professorado. Não deveria ser desconsiderado que estas questões de caráter amplo – desvalorização salarial, de seu status social, de disparidades isonômicas com outros profissionais que possuem o mesmo grau de formação acadêmica – podem assumir significados depreciativos na identidade destes professores (ESTEVE, 1999, p. 105). Depreciação esta sobre o status da docência, que é bastante perceptível nesta fala:

Na hora da opção para que vestibular, claro que tentei medicina na UFGRS: não estudei nada, dei graças a Deus que não passei porque era uma tremenda pressão familiar – aquela velha pressão de que ‘alguém tem que não ser professor’ – toda a família era professora e não sei porque, mas toda família de professor, todo mundo é professor mas o 1º que for fazer vestibular a gente diz: “não faz para ser professor!” Bem, comigo aconteceu a mesma coisa, todo mundo era professor mas ninguém queria que eu fosse e eu sempre quis ser (SUZANA, entrevista fevereiro/2009, p. 6).

Em busca de uma síntese, a partir das falas dos colaboradores e da observação que empreendi ao longo do período de coleta e da minha experiência como membro deste coletivo, coloco a tensão entre “aproximação e disputa de identidade” entre o *fazer na escola* e o *fazer na SME* desta forma: tanto os conteúdos – principalmente esporte e recreação, hegemônicos nos dois espaços – quanto o papel educativo atribuído à intervenção sistemática do professor da SME, sugerem forte aproximação entre os dois universos. Os aspectos distintivos, diferenciadores, parecem afirmar-se nos sentidos atribuídos ao tempo, ao espaço e à autonomia propositiva, e estes três conectados exatamente pela oposição aos códigos da escola: da não-obrigatoriedade, da ausência das tensões inerentes à aprovação ou retenção, das subjetividades associadas à liberdade do ir e vir, do ingresso na atividade a partir de interesse e ou prazer. Além destes, soma-se a possibilidade de oferecer à comunidade (sem desconsiderar os interesses propositivos do professor pela aproximação com as suas experiências) outras manifestações do movimento humano, culturalmente distintas daquelas consagradas na escola.

Estes fatores parecem compor uma identidade complexa, apoiada em elementos de similaridade e de diferenciação, que não parecem ser incompatíveis, e

que por vezes mostram-se nas representações e nos esquemas de ação de um único professor, mobilizados pelas singularidades dos contextos do presente a partir da diversidade de experiências acumuladas ao longo de sua trajetória (LAHIRE, 2002, 2004, 2008). O professor de um determinado conteúdo corporal, que atua de forma reconhecidamente comprometida, exemplar com seus grupos, demonstra desinteresse e apatia em participação em evento que contraria suas convicções ou não apresenta conexões mínimas com as suas competências profissionais.

Em outra perspectiva de análise, pude identificar que os professores parecem lidar de forma singular frente às peculiaridades referentes aos códigos da EF escolar e não-escolar: para alguns as similaridades com os códigos da escola são as que subsidiam as assimilações e construções de novos esquemas de ação para sua atuação na SME. Para outros, dá-se de forma oposta: o não-escolar assume significados de um “vazio” para o qual o professor pode não encontrar respostas, não encontrar referências acumuladas dentro do seu repertório, que lhe permitam suportar os desafios. Aponto para outra dupla perspectiva: professores que tiveram na escola, nos seus conteúdos e estruturas de formalização, o elemento limitador, coercitivo de suas expectativas de docência na EF, a pluralidade cultural que as diversas comunidades e grupos de interesses dispersos pela cidade, constituem o cenário *paradisiaco* anteriormente mencionado por Suzana (p. 88 deste estudo); a formação de grupos em torno de uma atividade fundamentalmente pela motivação dos sujeitos pode assumir uma dimensão central para relações profissionais prazerosas e realizadoras. Estes mesmos elementos, vistos por outra perspectiva, de um universo *quase ilimitado* para a EF na SME, ao qual Elton refere-se como “[...] olha, a EF é um universo, um universo que não pára, um universo que gira sempre” (ELTON, entrevista janeiro/2009, p. 6), podem constituir fatores de insegurança e incerteza para alguns professores. Este contexto, em que o professor tem tamanha autonomia na identificação e proposição de conteúdos e de definição de estratégias, pode levá-lo a imobilidade e ao isolamento. Da mesma forma, a adesão voluntária às atividades, movida por interesse e prazer, pode colocar o professor frente a situações de fragilidade na criação de vínculos, de esvaziamento do seu grupo: basta uma semana de chuva (para quem trabalha a céu aberto) ou a associação de situações de violência com o temor de ir ao parque ou a à praça, para que fique o professor a pôr em dúvida o quanto daquilo é circunstancial, e o quanto tem a ver com seu trabalho, com a sua competência profissional.

Ao finalizar este tópico, encaminho para uma reflexão sobre as interdependências que os professores estabelecem entre suas práticas na SME com aquelas que se dão no interior dos espaços escolares. E o que emerge de forma relevante é a inexistência de um padrão, de uma homogeneidade de significados atribuídos para estas práticas: não ser escola parece agregar de forma diferenciada, por vezes antagônicas, possibilidades e dificuldades. Antagonismo este que pode emergir para um mesmo sujeito, dependendo dos contextos a que se encontra submetido. No entanto, o que parece configurar-se como um elemento articulador para dar conta destas aparentes incongruências ou diversidades de significados é esta *formação permanente*, esta *formação em serviço* (GÜNTHER; MOLINA NETO, 2005, p. 210) e a capacidade atribuída pelos diferentes sujeitos deste estudo para a troca de experiências, para o compartilhamento destas experiências com seus pares de trabalho como forma de construir uma identidade docente que os sustente.

9.1.3. DIVERSIDADE DE PRÁTICAS NA SME: POSSIBILIDADES DE BUSCA DA INOVAÇÃO – POSSIBILIDADES DE PRESERVAÇÃO DE UM HABITUS PROFESSORAL INCORPORADO

No bloco anterior, apresentei aspectos relacionados a diversidade, na forma como os colaboradores situavam-na em relação às peculiaridades da docência na SME. No entanto, o que identifiquei é que o termo diversidade é empregado em diferentes sentidos, com diferentes implicações e conectadas pelos professores com múltiplos aspectos de suas vidas na instituição.

Um destes sentidos, já abordado no último capítulo, refere-se a possibilidade que este *lócus* não-escolar tem de abrigar diferentes manifestações culturais relacionadas ao movimento humano, manifestações estas que ou não encontram lugar nas aulas de EF ou se ganham um lugar de experimentação, não recebem adesão por parte dos alunos, dada a força com que o modelo esportivista faz-se presente nas práticas escolares (BRACHT, 1992).

Ao analisar o rol de atividades encontradas na SME, vemos que a instituição constituiu-se em espaço poroso para a proposição e implementação de práticas distintas, abrigando e demandando competências bastante específicas e variadas. O professor Jairo, até por representar aquele grupo com mais de 20 anos na instituição

e que, por consequência, viveu diversos momentos da história da SME, refere-se a estas modificações:

Eu posso até comparar desde o início: no início, as praças e parques só tinham o básico, era o futebol de campo, o futsal, vôlei, basquete, não tinha... hoje, na SME, tem colega que desenvolve ioga, ginástica chinesa, capoeira, ginástica localizada, alongamento (JAIRO, entrevista janeiro/2009, p.3).

Faço posteriormente uma reflexão sobre a estreita dependência que algumas destas atividades (e a continuidade dos grupos a elas associados) têm com os profissionais que dominam os conhecimentos, as competências específicas para implementação destas práticas. No momento, limito-me a listar atividades que excedem as modalidades esportivas já consagradas e cujos conteúdos encontram-se contemplados nos currículos dos cursos de formação inicial em EF (futebol, futsal, voleibol, etc.). São elas:

- Biodança
- Ginástica chinesa
- Tai Chi Chuan
- Ioga
- Capoeira (alguns grupos ligados a Capoeira de Angola outros à Regional)
- Dança
- Reeducação Postural
- Musculação

Além destes, faço referência a especificidade do trabalho transgeracional: tanto às crianças de 2 a 6 anos do Projeto Graxaim quanto aos diversos grupos para idosos, sob diferentes abordagens (musculação, dança, reeducação postural, grupos de convivência). Deixei intencionalmente para citar uma outra atividade, a corrida de orientação, projeto proposto em 2003 e implementado a partir de 2004, por um professor que tinha, entre outros conteúdos em EF, a formação específica nesta modalidade; entre outras características, o forte apelo ecológico e possibilidade de contemplar uma modalidade de esporte de aventura justificaram a sua implantação; anos mais tarde (não tenho a informação precisa), por peculiaridades da trajetória

profissional, este professor acabou afastando-se da SME e com isto, descontinuou-se a atividade, desfez-se o grupo, ao menos sob a responsabilidade da SME.

O que busco colocar em questão é: quais os mecanismos para preservação de uma atividade tão fortemente atrelada às competências específicas daquele professor? Como dar resposta ao grupo e à demanda criada a partir do despertar de interesse por esta atividade? Ao dar visibilidade a esta questão, procuro problematizar a fragilidade que uma ligação personalista entre professor-atividade apresenta; e que determinadas manifestações culturais do movimento humano nem sempre encontram na formação inicial a sua sustentação. Não é o objeto desta reflexão negar a importância das práticas nem tampouco, em função das limitações expostas, propor que não sejam oferecidas à comunidade. Pelo contrário, vou ao encontro da discussão de alternativas que possam dirimir estas dificuldades, talvez possíveis sob propostas específicas de formação permanente.

Ainda sobre esta questão, procurei entender os interesses que pudessem estar expressos ou ocultos sob esta diversificação de atividades. Primeira perspectiva: criaram-se condições institucionais que a tornaram receptiva à ampliação do leque de atividades oferecidas à população de Porto Alegre. Dito de outra forma, os professores poderiam abrigar projetos neste sentido – motivados pelas idéias ou por “estratégias de sobrevivência” – que se apresentados a uma administração não receptiva, na qual não houvesse eco para tais iniciativas, poderiam não se viabilizar. Wittizorecki (2001) refere-se acerca disto, destas disputas de espaço e condições de realização com o trabalho docente, das tensões entre professorado e gestão:

É nessa perspectiva que o professorado constrói suas estratégias de sobrevivência [...] e resistência diante das dificuldades colocadas pelas condições sociais [...], como por exemplo, o uso de materiais de alternativos, as operações de cooperação, a utilização de recursos/instrumentos próprios nas aulas, os movimentos de organização sindical e reivindicações da classe (WITTIZORECKI, 2001, p. 16).

As condições para a proposição e negociação parecem ter-se constituído, até pelos objetivos institucionais formalizados nos seguintes trechos de um texto oficial de 1995:

Faz-se necessário, ao retomarmos este, dando continuidade aos “processos em construção”, que busquemos nossos referenciais (p. 1).

2) Democratizar a cultura corporal humana com orientação didático-pedagógica (p. 2).

[Prioridades para 1995] : Assessoramento pedagógico, no sentido de possibilitar maior construção coletiva (p. 5) (SME, ASSESSORIA PEDAGÓGICA, 1995).

Conforme busquei historiar ao longo do capítulo 7, já em 1991, o projeto-piloto de orientação de caminhadas abriu perspectivas distintas daquelas existentes até então, tanto no que se refere a forma de lotação (já abordado no cap. 7) quanto ao conteúdo do trabalho, afinal entrava em cena com este projeto atividades voltadas ao eixo da promoção à saúde. Delineava-se desde então perspectivas do “respaldo institucional”. Tanto que da criação da SME em 1993 até a publicação do texto acima (1995) o número de projetos específicos subiu para 4. Neste capítulo, não pretendo deter-me nas implicações políticas – isto é o objeto do próximo bloco temático; o que busco destacar é a existência de um projeto político-pedagógico que pretendia ampliar sua abrangência e diversificar suas ações. Do ponto de vista formal, isto encontra-se explicitado ao longo do texto Diretrizes Pedagógicas e Administrativas, entregue a todos os professores da SME no início do ano, como referência para o seu trabalho, bem como o dos Responsáveis por Atividades e estagiários, como segue:

Alicerçados em princípios e diretrizes que tem por pressuposto a democratização do acesso ao lazer enquanto direito social, a participação efetiva da população, seja na proposição das políticas (Conferências Municipais, planejamento participativo regional), seja no envolvimento cotidiano com as atividades desenvolvidas, a SME vem ampliando a sua atuação na cidade, diversificando ações e estabelecendo parcerias com os mais variadas representações sociais.

O modelo de especulação imobiliária e a alta concentração populacional que caracteriza a configuração urbana contemporânea desafia-nos a consolidar políticas de preservação dos espaços públicos de lazer e potencializar ações em espaços informais, tendo na regionalização a estratégia de identificação e aproximação com as diferentes realidades da cidade.

De fundamental importância também é destacar a essência educativa não-formal da atuação dos profissionais da SME, em toda a riqueza que a intervenção pedagógica no tempo livre, no espaço informal, de característica eminentemente lúdica, pode promover na construção de uma educação emancipatória e cidadã (SME, 2004, p. 2).

Na base do que diz o documento, a ampliação da abrangência e da diversificação das ações permite caracterizar, pelo ponto de vista da política institucional, a constituição de um *terreno fértil* para as proposições dos professores, e que passa a ser reconhecido por estes como possibilidade. Alice enfatiza a importância desta disposição da política institucional com a perspectiva da diversificação das ações:

Eu acho que é importante, de certa forma, tem relevância para quem trabalha porque valoriza a experiência e os conteúdos destes profissionais, ou seja, esta bagagem que eles trazem de algum lugar – que não necessariamente da faculdade – eles trazem esta bagagem e que nesta Secretaria eles podem aproveitar (ALICE, entrevista março/2009, p. 5).

Esta disposição também é referida por Suzana:

[...] mas pelos profissionais que chegavam na instituição e viam que havia este espaço aberto e... propunham. Então os projetos que hoje existem, eles partiram, na sua grande maioria, não da 'cabeça política' mas sim da experiência profissional dos professores: eram eles que com a sua experiência, o seu desejo, o seu gostar, propunham para a administração – que era aberta (SUZANA, entrevista fevereiro/2009, p.9).

Cabe, neste ponto, identificar estes diferentes elementos que sustentaram, do ponto de vista dos professores, a busca de espaço para estas outras práticas, para a possibilidade de destinarem a sua carga de trabalho para conteúdos e dinâmicas que ultrapassassem os que até então se apresentavam como os dois grandes eixos, o esporte e a recreação. Em tempo: mesmo estes dois centravam-se nas atividades locais implementadas nas Unidades Recreativas: projetos como o Brincando na Rua e o ônibus brinquedoteca – o Brincalhão⁴⁹ – e o projeto esportivo Em Cada Campo Uma Escolinha, também significavam inovações, pois alteravam o conceito de espaço e a relação com a demanda comunitária por atividades de esporte e lazer; com eles a rua, o beco, o estacionamento, o campo improvisado eram o *locus* da ação e a sua presença dava-se pela demanda da comunidade: ao invés da lógica do cidadão que vai ao serviço, o serviço demandado ia ao encontro

⁴⁹ Mais detalhes sobre este projeto e suas implicações políticas e pedagógicas estão no livro Brincalhão: Uma brinquedoteca itinerante (RODRIGUES, R. P. [Org.]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

do cidadão. Esta outra opção estratégica, de estabelecimento de relação e de aproximação entre instituição e sociedade coloca sobre o professor outras expectativas de intervenção e instiga a mobilização de competências, que não necessariamente fazem parte do repertório do professorado, como podemos identificar na fala de Ronaldo:

[...] acho que algumas características são básicas – esta característica que eu comentei antes, das relações comunitárias – se tu considerares o trabalho de ponta, é fundamental – hoje em dia, não se concebe um profissional lá, sozinho na praça, dando aula, esperando que os alunos venham... se não tiver uma intervenção junto à escola, uma costura, um coordenador que faça isto, acabou. Precisa ter uma pessoa que tenha o perfil para este tipo de coisa, que vá se relacionar, que vá animar aquele espaço (RONALDO, entrevista fevereiro/2009, p. 5).

Feita esta observação sobre uma outra expressão de diversidade, sob o prisma de um perfil professor-articulador comunitário, retomo o enfoque para a busca de espaço pelos professores para outros conteúdos da EF dentro da SME. O que parece relevante destacar é a pluralidade de interesses que permeavam estes movimentos de ampliação e diversificação.

Além dos interesses institucionais, estavam ali os dos professores, compreendidos por mim sob dois aspectos de alto significado, não excludentes, não contraditórios, mas trazendo motivações distintas.

O primeiro destes aspectos surge de forma direta e objetiva, sobre a relevância do conteúdo desta ou daquela prática corporal e cultural: a convicção de sua importância, de suas implicações e possibilidades como práticas de educação, ou de fruição do lazer ou de promoção da saúde, de acesso à outras culturas. Uma justificativa clara para dar sentido ao que é feito, como pude constatar na simplicidade e síntese desta fala:

E a [...] questão é a da relevância do trabalho, não é? Assim: eu acredito na relevância do trabalho que eu estou fazendo (OTAVIO, entrevista em fevereiro/2009, p. 4).

Atentos para os conteúdos e interesses que emergem da sociedade e das aproximações que estes têm com o seu acervo de esquemas de ação, os professores mobilizam competências que permitam dar respostas esperadas e

necessárias. Ao referir-me às competências refiro-me a elas como *capacidades de ação*:

[...] acredito que chegou o momento de enfrentar o problema das competências, as quais englobam os saberes, porém não se limitam a eles! Ao contrário dos conhecimentos, que são representações organizadas da realidade ou do modo de transformá-la, as competências são *capacidades de ação* (PERRENOUD, 2001, p. 139).

Assim, a atitude propositiva, inovadora permite buscar nas experiências bem sucedidas incorporadas ao *habitus* profissional e utilizá-las frente a um contexto favorável, seja pela demanda já estabelecida, seja pelo desafio de possibilitar à comunidade o contato com diferentes expressões da cultura e do movimento humano.

[...] isto [*a diversidade*] é interessante no sentido do atendimento da população, também: porque se a gente tem uma diversidade de atividades nas quais as pessoas podem escolher às quais elas se adaptam melhor... então, se alguém não gosta ou não pode fazer ginástica, tem que fazer alongamento, ou gosta de fazer uma biodança, porque se sente melhor ali... ou... uma atividade mais introspectiva – não sei se dá para dizer assim, mas... – isto também é interessante (ALICE, entrevista março/2009, p. 5).

Mas a busca de alternativas dos professores para atuarem com práticas que lhes são familiares, e pelas quais possam lançar mão de estratégias incorporadas, sugerem a interveniência de um segundo aspecto, que permeia os interesses dos professores: construir condições mais cômodas para o exercício profissional. A palavra “cômoda” não é utilizada em associação com sentidos depreciativos, de alienação ou desinvestimento. Refere-se mais a construção de condições materiais de realização pessoal e ou profissional; ou, da redução de fatores de ruptura, desajustamento e crise para o exercício da profissionalidade na SME, talvez buscar diminuir as situações de necessidade de “agir com urgência, decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001, p. 15). Este aspecto surge de forma recorrente, referida e observada enquanto estratégia de preservação do professor - as “estratégias de sobrevivência” – explicitado em diferentes momentos das falas dos colaboradores. Seguem alguns:

Mas aí é que se estabelece esta diversidade: ela se estabelece de fato por duas vias: uma pela natural, pela profissional e se diria pela via do intelecto, pela via do ‘mais em cima’ – ‘mais em cima’, no sentido das coisas, das conjunturas, do movimento do mundo – e também pelos interesses: dos profissionais que ali estão e ocupam os espaços que lhes são abertos e concedidos. Este é um movimento que pode ser maravilhoso, mas também pode pulverizar e pode deixar, por algum tempo, dificuldades de se estabelecer afinal: ‘quem somos nós e para onde nós estamos indo’ – uma coisa de “corpo” [*corporativismo*] (SUZANA, entrevista fevereiro/2009, p.10) [grifo meu].

A busca de racionalização dos tempos entre o universo pessoal e profissional também são fatores significativos. As diversas manifestações associadas à intensificação do trabalho docente (HARGREAVES, 1996, p. 144) como a sobreposição dos postos de trabalho, ou a destinação de elevada carga horária diária para o exercício profissional, são algumas das estratégias de sobrevivência adotadas. Desta forma, restaria ao professor buscar alternativas de minimizar o desgaste decorrente destes acúmulos. É o que sugere a fala de Guilherme, notável por expor de forma transparente os dilemas concretos do início da carreira, tema este abordado por Cavaco (1999, p. 162-165):

[...] e professor quando está iniciando, se puder pegar tudo que puder encaixar nos seus horários, vai... então a minha primeira expectativa foi: “bom, estou conseguindo ajeitar a minha vida, agregar algo mais sem abrir mão do que eu já estava fazendo”, isto no 1º momento. Depois – e isto foi muito rápido – eu descobri algo que eu nunca imaginei que pudesse haver: atividades gratuitas, públicas para a população, bancadas pelo poder público; isto foi um negócio muito legal, foi uma descoberta muito grande e de lá para cá, eu comecei a investir muito nisto, tanto que hoje estou só nisto (GUILHERME, entrevista março/2009, p. 2).

Algumas questões podem ser apontadas: uma delas decorre de uma conversa informal com uma colega sobre o objeto deste estudo e as inquietações que me moviam e que acabou constituindo-se numa provocação bastante instigante, registrada no diário de campo:

Ismael, se tu fores ver esta “diversidade” que tu falas são um monte de especialistas *puxando a brasa pro seu assado*⁵⁰, cada um

⁵⁰ Expressão popular equivalente a proteger os próprios interesses.

dando um jeito de fazer o que gosta e o que sabe, normal... mas é mais por eles (RAQUEL, diário de campo maio/2009).

Esta abordagem é muito interessante porque até então eu construía análises e interpretações para a diversidade, vista pelo enfoque global que estas práticas, no seu conjunto, significavam para a sociedade e para o coletivo de trabalho da SME; mas visto a partir das individualidades que a compõe, instiga outros olhares e outras possibilidades interpretativas. Revisitando as práticas e os seus responsáveis, a grande maioria, senão a totalidade deles só trabalha com a sua especialidade – a diversidade parece materializar-se no todo e não nas partes. Aponta para a idéia de que um professor, convicto sobre a importância de uma prática rica em elementos culturais diversos, não necessariamente incorpora este conceito ao seu esquema de ação. Outrossim, aquele conteúdo que caracteriza a sua prática, propicia no todo um elemento de diversidade. Novamente, isto pode implicar na individualização e nos riscos de descontinuidade, já apontado anteriormente.

Outro elemento que coloca-se para a análise refere-se ao nível de autonomia dos professores em elegerem suas práticas e a possibilidade de distorções na distribuição dos recursos humanos para o atendimento e garantia desta mesma diversidade. Parece já constituir-se em objeto de preocupação a possibilidade de concentração em torno de alguns temas ou grupos etários e o surgimento de “vazios”: o estudo sugere a necessidade de uma mediação entre os indicadores institucionais de priorização ou equilíbrio de atendimento e as proposições advindas dos interesses de realização do professorado:

[...] o que eu vejo hoje é que o trabalho da Secretaria muito predomina adulto e 3ª idade: se tem pouco trabalho com criança e adolescente, não sei ... está aberto ... os professores ... eu não sei se o público que chega é adulto e 3ª idade, ou se ele tem mais dificuldade com a criança (JAIRO, entrevista janeiro/2009, p.3).

Ou ainda:

Ela [a EF na SME] tem esta riqueza da diversidade, só que em vários momentos é eleito, e eu não sei por quê isto, preferências: para determinada faixa etária, para determinado tipo de atividade... e aí, acho que, um pouco, digamos que... por conveniência dos próprios profissionais, que todo mundo na SME não tem pouco

tempo de casa... as pessoas meio que 'migram' para isto que está na 'crista da onda' (LUCAS, entrevista fevereiro/2009, p. 8).

Neste ponto da discussão, surgem questões que sugerem forte correlação entre os elementos norteadores de uma proposta político-pedagógica institucional e as tensões sobre e a partir das práticas do professorado. Finalizo este tópico, enfatizando o significado central de uma reflexão sobre as inter-dependências que os professores estabelecem entre suas práticas na SME, o cenário político e mais adiante, a formação permanente: seu papel, suas possibilidades, as expectativas dos professores. Nesta reflexão, coloco em questão o lugar do professor: protagonista ou executor, intelectual reflexivo ou um técnico a ser (in)formado, questões que sustentam as discussões a seguir.

9.2. POLÍTICA: POSSIBILIDADES E ENTRAVES

Ao tematizar esta categoria central faço um destaque inicial sobre um aspecto relevante: nas entrevistas dos oito colaboradores o tema política – não sob um enfoque setorial ou conjuntural – mas sim no seu viés partidário esteve presente e pautou reflexões sobre dificuldades na trajetória de ingresso, em influências sobre as opções de lotação ou em obstacularizações ao trabalho, ou às proposições de formação permanente.

Ao cotejar entrevistas com a documentação disponível, pareceu-me oportuno estabelecer dois cortes de caráter temporal: um, em 1993, com a criação da Secretaria, no início do segundo mandato da Frente Popular⁵¹, constituindo o aparato administrativo, bem como a definição legal e regimental de seu corpo técnico, os quais persistem até hoje. O segundo corte dá-se em 2005, com o início da gestão sob a direção do Partido Democrático Trabalhista (PDT), como parte do governo que assumiu a Prefeitura de Porto Alegre, liderado em 2005 pelo Partido Popular Socialista e em 2009 pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Isto parece justificar-se fundamentalmente porque este é um corte temporal sugerido pela análise dos professores colaboradores; ao identificarem modificações,

⁵¹ Coligação liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que ao longo das quatro gestões a frente da Prefeitura de Porto Alegre estabeleceu

tanto no que se refere a questões amplas – modelos, projetos político-pedagógico-administrativos – quanto às modificações mais pontuais (carga horária destinada para reuniões de formação, formatação e estratégias de participação dos professores), os professores apontam para a transição de 2004-2005 como um momento que demarca alterações significativas na instituição. Situei inicialmente o quadro de mudanças partidárias na administração central do governo municipal mas passo, a partir daqui, a me ater a estas mudanças no cenário específico da SME, ou seja, 1993 à 2004 – PT; e de 2005 até a finalização deste estudo (2009), PDT.

A apresentação desta categoria com o sub-título “possibilidades e entraves” procura apresentar os aspectos contraditórios, e contemporaneamente depreciativos, quando associados ao termo central – política. Como já abordado no capítulo 4, cabe a política, em especial à política pública, definir o modelo de relação entre o Estado e a sociedade civil e as regulações entre as esferas públicas e privadas, estabelecendo os “dispositivos político-administrativos coordenados *em princípio* em torno de objetivos explícitos” (MULLER; SUREL, 2004, p. 13) [grifo meu]; o grifo procura por em questão o quão explícitos os objetivos das ações políticas têm estado nos tempos que vivemos.

Mas o que procuro enfatizar é que sob o termo “política” está implícito o seu papel definidor de visões de homem e sociedade e da implementação de ações coerentes para tornar estas visões um cenário real. Cabe ao Estado, através da ação política, estabelecer as formas de sua intervenção nos diversos setores da vida social: economia, educação, saúde e todos os outros que constituem e permeiam a existência. Ou seja, a política como elemento para as possibilidades.

Dois eixos norteiam as reflexões deste capítulo: o primeiro refere-se às implicações da ação pública e da atividade política – segundo as definições de Muller e Surel (2004), sobre a docência do professorado. O segundo atém-se as mesmas implicações mas sobre a matriz da formação permanente.

9.2.1. RELAÇÕES E TENSÕES ENTRE A GESTÃO E OS PROFESSORES: OS LIMITES TÊNUES ENTRE AS DISPUTAS DE PROJETOS POLÍTICOS E O PERSONALISMO

O estabelecimento destas reflexões passa pela identificação dos conceitos sobre os elementos fundantes no que se refere ao papel do Estado, ao papel do

esporte e do lazer, bem como a identificação clara do projeto político-pedagógico que dá sustentação às propostas de formação permanente. Estes conceitos são determinantes na articulação do discurso institucional, na proposta e implementação das ações dos professores e no modelo de formação profissional.

Fiz uma opção por não me ater a analisar e confrontar os textos dos diferentes coletivos políticos por dois principais motivos: o primeiro, pela minha já manifesta identificação e envolvimento político com o coletivo de gestão do primeiro recorte temporal e participação direta na construção de alguns destes textos. Pretendi evitar imputar a esta produção acadêmica um teor ideológico; crítico e posicionado, sim; ideologizado, não. O segundo motivo refere-se a coerência com o lugar epistemológico e metodológico em que me situo sobre a produção de conhecimentos: o centro do estudo está nas experiências dos colaboradores e nos significados por eles atribuídos – cabe a mim empreender um esforço de interpretação e síntese.

Posto isto, apresento alguns extratos das falas dos colaboradores, buscando compreender como os professores percebem os elementos advindos das questões políticas sobre o contexto de sua vida profissional na SME.

Eu acho que a Secretaria tinha que ter uma linha pedagógica bem definida, construída com os professores e com a comunidade. A comunidade não tem participado em nenhuma decisão da Secretaria, ultimamente. Acho que participou, nesta 1ª fase do PT, acho que participou, pouco, não posso dizer quanto. *Mas, assim, o que ajudaria, além disto, seria afastar a política [atividade política] da Secretaria* (OTAVIO, entrevista fevereiro/2009, p. 7) [grifos meus].

Alguns elementos parecem significativos na fala de Otávio: uma delas é que a definição da matriz política, das implicações sobre as ações públicas setoriais e as diretrizes pedagógicas que decorrem das definições anteriores devam estar claras e enunciadas para os professores. Mesmo que, e nisto remeto para o segundo aspecto que considere relevante na fala de Otávio, não haja concordância com o todo ou com partes desta proposta político-pedagógica. As falas apontam para importância atribuída para a apresentação, a explicitação das estratégias de intervenção e as expectativas institucionais para a ação dos professores. Como segue:

[...] outra, também, esta coisa da indefinição de linha política: isto é uma coisa, também, que incomoda. Primeiro lugar, nós somos servidores públicos, estamos para servir a comunidade... agora, tem governo que nos dá esta linha política... e quando este discurso não está afinado, é complicado porque tu vais na comunidade, dá um discurso no qual tu tentas ser o mais isento ou o mais técnico possível... mas a gente sabe que isto também não existe, sempre tem uma intencionalidade por trás... aí nesta intencionalidade tu corres o risco de ter que chamar a comunidade para dizer diferente do que tu disseste na primeira vez – como já aconteceu (RONALDO, entrevista fevereiro/2009, p.6).

Parece importante destacar, já no início da apresentação das vozes, o caráter não-partidário, tanto das análises dos pesquisadores quanto dos professores-colaboradores, dos quais tive o cuidado de procurar contemplar a diversidade de posicionamentos políticos partidários, como me parece explicitado tanto na manifestação anterior de Otavio quanto na que segue:

Então, eu acho o trabalho da Secretaria fantástico, embora com todos estes percalços que nós estamos vivendo atualmente, o PT – que eu não morro de amores por ele, quero deixar bem claro... (ELTON, entrevista janeiro/2009, p. 11-12).

O que pretendi apresentar como resultado desta análise é que as tensões oriundas das disputas entre os partidos – e muitas vezes das tendências e correntes dentro de um próprio partido, como pude vivenciar enquanto parte deste coletivo – assumem uma relevância sobre a vida profissional dos professores, fragilizando o significado da instituição enquanto promotora de serviço público setorial, tanto frente aos trabalhadores quanto frente à comunidade. Reafirmo a abrangência temporal que este bloco temático abriga. Em um relatório de reunião de professores, de 1989, estava registrado o seguinte:

Que seja elaborado pelo grande grupo uma “estratégia” para que as diferentes filosofias partidárias não modifiquem e nem interfiram no Objetivo Geral da SERP. [Autoria preservada]

Por ocasião das mudanças de Administrações, proponho a permanência das chefias, por 6 meses, como período de transição. [Autoria preservada] (extrato do documento RELAÇÃO DAS PROPOSTAS DO 1º SEMINÁRIO DA SERP, julho/1989, p. 1).

Novamente, aparece na reivindicação de professores a tentativa de limitar a ingerência das questões político-partidárias sobre as da prática docente. Não parece

haver dúvidas de que as instituições públicas são as interfaces materiais dos projetos políticos levados ao poder pelo voto popular. Isto manifesta-se na expectativa dos professores, tratada anteriormente, de uma definição clara das diretrizes políticas. O que parece ser trazido à pauta é a fragilidade das relações de trabalho oriunda das identificações pessoais e ou coletivas profissionais com modelos de gestão ou partidos políticos diferentes dos que estejam à frente da instituição. Fragilidades como a apresentada neste depoimento:

O que eu quero me referir é assim: que em troca de partidos, trocam-se os interesses. Aí, assim: teoricamente as coisas que tu fazias certo, talvez não sejam tão certas... [*riso, sugerindo ironia, um certo tom de sarcasmo*] e isto eu não aceitava muito... [*riso, idem anterior*]. Então, volto a ter atritos (LUCAS, entrevista fevereiro/2009, p. 5).

Ou ainda:

Os meus problemas de adaptação foram: primeiro, que eu entrei com uma orientação política diferente do pessoal que estava lá no comando naquela época; não que eu seja engajado em atuação política partidária: pelo contrário, eu nunca tive nenhuma ação assim. Mas as pessoas me identificaram com alguns amigos meus que já trabalhavam lá dentro e tinham esta atuação... eu acho que eu fui mal recebido neste ponto: eu fui... as pessoas que estavam no comando, elas não levaram em consideração a experiência que eu tinha e a carga que eu tinha de conhecimento na EF (OTAVIO, entrevista fevereiro/2009, p. 2).

A identificação desta fragilidade das condições de trabalho apontam para o estabelecimento de mecanismo diversos de superação desta realidade: o *enfrentamento*, assumindo consequências que possam advir; a *participação silenciosa*, enfatizando o papel do servidor público no cumprimento do que é posto, de atenção mas evitando situações de confrontação; ou a *busca de isolamento*, na busca de um lugar alheio ao cenário das disputas e procurando manter as suas práticas intocadas. Ao colocar desta forma não pretendi reduzir um professor a uma reação – entendo que diferentes conjuntos de circunstância (profissionais, pessoais, econômicas) podem mobilizar diferentes respostas frente a determinados contextos. Ao fazer esta reflexão, recorro novamente às contribuições de Lahire (2002, 2004, 2008) sobre a pluralidade de disposições do sujeito e sua grande conexão com o

contexto e a impropriedade de empreender uma análise homogeneizadora das suas reações:

[...] realmente não podemos compreender por que indivíduos com diferentes experiências socializadoras passadas reagem de forma diferente aos mesmos *stimuli* externos, se não levantarmos a hipótese de que esse passado sedimentou, de alguma forma, e se converteu em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser... (LAHIRE, 2004, p. 27).

Evitando um sentido padronizador, o que apresento são exatamente os relatos das experiências e das reações aos contextos por parte dos sujeitos. Inicialmente, reapresento o *enfrentamento* adotado como possibilidade:

E as pessoas eram muito resistentes a isto... e eu era turrão: começava a complicar, então está, então eu vou complicar mesmo [...] eu achava que eu tinha o direito de me expressar. Mas isto não foi muito bem entendido na minha entrada na SME, não [*dito num sorriso, que sugeria uma expressão de descontentamento e descrédito pela forma da condução do trabalho*]. Aí eu fui de castigo para o futebol: eu sou morador aqui da Zona Norte, moro, estudava, trabalhava em lugares que não só a SME também na Zona Norte, e fui trabalhar pelo ECCE na Zona Sul, mais especificamente Extremo-Sul/Restinga. Então, finais de semana, sábados, que é quando tinham os encontros com o pessoal, eu chegava a fazer 200km num sábado...(LUCAS, entrevista fevereiro/2009, p. 4).

Intencionalmente, apresento o extrato do mesmo colaborador, a mostrar a pluralidade do sujeito frente aos contextos, quando opta pela segunda alternativa que enunciei como *participação silenciosa*:

[...] e era bem isto: era para fazer futebol e eu tinha que fazer o futebol acontecer; mas, como era uma coisa que eu gostava, tranqüilo. Achava um desperdício... *mas me moldei a aquela perspectiva da SME* (LUCAS, entrevista fevereiro/2009, p. 5).

Diferente do conformismo, ou seja, da aceitação passiva e da concordância, o que identifiquei foi a adoção do silêncio e do respeito ao mecanismo hierárquico a dar legitimidade ao cumprimento da tarefa. Tanto na fala acima quanto na que segue:

[...] e aí é uma situação que incomoda... mas isto também faz parte da função, a gente tenta administrar isto... em algumas vezes, tu levas os representantes do governo, os responsáveis pela linha política, para estarem junto contigo na comunidade para dizer: 'olha, eu estou representando este governo aqui e em função disto tais e tais ações vão ser tomadas, que entendemos vão ser melhores' ... *Aí, a parte técnica, tentar te isentar um pouco... é uma forma de tentar se proteger...* claro que quando esta linha é mais clara, fica mais fácil... e aí a gente não entra nem no mérito desta linha política, não entro nem no mérito se eu concordo ou se eu discordo: o que está valendo ali, naquele momento, a comunidade escolheu, a maioria da comunidade escolheu aquele governo que está ali... então, neste aspecto, eu acho que eu sou bem tranquilo e resolvido nesta história... *bom, estamos fazendo a proposta que a comunidade elegeu* (RONALDO, entrevista fevereiro/2009, p. 6).

Sobre este último colaborador, tive a oportunidade de observar sua participação na equipe de apoio durante um Congresso Técnico⁵² de uma modalidade esportiva dos Jogos Abertos Cidade de Porto Alegre (abril/2009). Identifiquei nas suas intervenções uma mobilização de argumentos coerente com o que foi expresso em sua entrevista – frente a momentos tumultuados, quando alguns técnicos que já participavam há várias edições do eventos questionavam o formato meramente informativo, no qual se sentiam alijados de qualquer possibilidade de contribuição ou interferência no que estava sendo proposto – reconheceu que já havia de fato, vivenciado outras experiências naquele fórum de caráter mais participativo e deliberativo mas que:

[...] hoje, temos uma outra proposta de trabalho e temos que tentar sair daqui com uma proposta para fazer acontecer o campeonato, conto com a compreensão e a colaboração de vocês (RONALDO, extrato do diário de campo, abril/2009).

Por último, apresento a terceira forma que identifiquei como reação às interferências das atividades políticas sobre os fazeres dos professores, *busca de isolamento*:

[...] hoje a Secretaria, pelo rumo que está tomando (*riso discreto, aparentando ceticismo*) nós vamos [...] de soluções

⁵² Reunião na qual o promotor do evento esportivo reúne os representantes das diversas equipes participantes com fins a definir detalhes sobre normas, organização e realização do evento.

pontuais, que não são assim, de coletivo: de nós tratarmos em reunião de professores, discutir os assuntos, ver assim qual é o melhor caminho para tomar ... e cada um hoje em dia ... [...] não tem uma linha definida, pelo que eu vejo hoje. Então me frustra que... claro, tu tens que tomar uma decisão sozinho (JAIRO, entrevista janeiro/2009, p. 5).

Ou:

Porque cada unidade – e é isto que eu acho que poderia ser diferente – cada unidade meio que tem uma diversidade de tarefas, não é uma coisa assim: “todo mundo trabalha a mesma coisa” (LUCAS, entrevista fevereiro/2009, p. 8).

Por fim, no sentido de identificar diferentes manifestações, trouxe esta, da Alice, que articula isolamento e sua percepção de ausência de espaços de formação permanente e de construção coletiva:

E eu acho que, para o nosso trabalho, a Secretaria como um todo acaba perdendo [...]a gente não conversa mais... a gente simplesmente vem e faz... (ALICE, entrevista março/2009, p. 3).

Destas contribuições estabeleci uma forte relação de sentido ao lugar do professor em diferentes esferas; neste caso, com seu lugar na discussão do projeto político-pedagógico, do modelo de gestão de pessoas ao qual está submetido e aos espaços que constrói (ou que se permite construir) de estabelecer limites claros entre as atividades políticas e as ações públicas sobre o seu fazer profissional. Esta reflexão sobre o *lugar* do professor, entendido como espaço de tensão de interesses, assume papel importante no estabelecimento das relações entre gestão e professorado. Um lugar de protagonismo do professor pode ir *ao encontro* de uma concepção de uma política de gestão de pessoas, criando espaços para o debate e a construção coletiva de soluções (geralmente não unânimes); ou ir *de encontro* à concepção de gestão, remetendo ao professor o papel de executor, preferencialmente acrítico. Retomo a metáfora de Antônio Nóvoa (1999, p. 7-10) para o qual caberia, nestes contextos, o “lugar do morto”. Resta saber qual ou quais os mecanismos de superação são mobilizados pelos professores.

9.2.2. O PAPEL DEFINIDOR DE UM MODELO DE GESTÃO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO PERMANENTE

A formação permanente é o objeto central deste estudo e articula a análise e constituição do quadro interpretativo. Antes, no entanto, de abordar os aspectos específicos da formação e os sentidos a ela atribuídos, entendi como precedente a compreensão do papel exercido pelos diferentes modelos políticos e pelas diferentes concepções na gestão de pessoas e de propostas de formação profissional. Até porque esta relação foi expressa de forma recorrente, justificando-se como um dos blocos temáticos a serem abordados, como esta que apresento:

[...] mudar o conceito, mudar o entendimento do professor em relação ao seu trabalho na recreação pública, de forma a enxergar o seu trabalho, de valorizar o seu trabalho, de torná-lo importante e significativo na sua comunidade e na sociedade, passava por uma discussão da sua própria condição profissional; como é que tu modificas isto? Através de um trabalho pedagógico muito forte, muito intencional e muito sistemático e sistematizado (GUILHERME, entrevista março/2009, p. 7).

No entanto, o processo de formação implementada pelos dois grandes blocos de administrações municipais (PT, de 1989 à 2004 e PDT, de 2005 até 2009) parecem apresentar características bastante distintas, tanto na sistematicidade quanto no papel dos professores na sua .

No tempo que estou aqui na SME, eu acho que isto se perdeu um pouco, esta questão de formação do profissional em relação às suas práticas. Acho que se perdeu um pouco porque... eu comentei antes, que era um desafio da Gerência Pedagógica fazer isto, entendendo que tendo esta diversidade de modalidades, de manifestações, conseguir fazer um fio condutor e achar os pontos comuns dentro da diversidade, isto é um desafio. E acho que, na medida que em algum momento tem a troca de gestão... este tipo de coisa... se perdeu um pouco isto, se perdeu bastante disto (RONALDO, entrevista fevereiro/2009, p. 6).

Retomo o recorte temporal proposto inicialmente. Na análise do primeiro período (1993-2004), diversos documentos e textos consultados⁵³ apontavam para

⁵³ Documentos 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 constantes no QUADRO 03, p. 75.

diretrizes político-pedagógicas, para a matriz norteadora das ações institucionais, com os desdobramentos na prática docente de seus professores e um conjunto de propostas de formatação visando o processo de formação permanente de seus recursos humanos. Esta intencionalidade propositiva de formação permanente parece ter sido reconhecida pelos professores:

Eu nunca gostei das reuniões de 2ª feira: o grupo anterior a este, que eu falei lá no início, que eu não tinha afinidade política... tinha uma reunião formativa que não era a formação que eu gostava: mas pelo menos, eu respeitava. Porque a aquele pessoal tinha uma linha de trabalho, que agora eu não vejo mais: eles tinham objetivos, eles tinham uma cartilha que eles queriam que os professores seguissem, na parte de objetivos – que eu acho que era importante: mesmo não concordando com um ou outro ponto, a Secretaria tinha uma linha e hoje [*referindo-se ao coletivo de gestão da SME pós 2005*] não tem mais. Como eu falei: cada um faz conforme a sua motivação (OTAVIO, entrevista fevereiro/2009, p. 5-6) [grifo meu].

Posições como a anterior, assumem um maior significado pela manifesta não identificação político-partidária, ou seja, a identificação de que existia um projeto definido, e que parece não ser mais identificado a partir de 2005, aspecto este já discutido no bloco temático anterior. Cabe analisar como se constituiu a estrutura, a agenda e forma organizacional da proposta de formação permanente da SME ao longo do tempo.

Um aspecto já abordado anteriormente, parece merecer atenção sob a perspectiva de análise da implicação política sobre formação pessoal: a disposição institucional em criar condições para uma política de formação permanente como elemento estratégico para a implementação das ações públicas, manifestado na última fala de Guilherme (p. 136), do papel estratégico que a sistematicidade e profundidade das pautas poderiam conferir ao fazer dos professores.

E traz também um elemento que considero central: coloca o professor no centro do processo e sua experiência como desencadeadora de reflexão e construção coletiva. Esta condição de centralidade do professor como razão do processo de formação permanente e como autor coletivo, surge de forma substantiva; avança dos textos dos autores que utilizei para discutir a questão do protagonismo do professor e de sua experiência (NOVOA, 1999, 2007; NIETO, 2006; JOSSO, 2004; ARROYO, 2000) para a voz dos sujeitos em questão:

[...] por isto, é fundamental este trabalho da instituição junto ao seu corpo docente: que tipo de professor? Que tipo de profissional? Como é que nós vamos trabalhar estas instancias de classificações? Acho fundamental – e é neste aspecto que eu acho que se perdeu bastante, com relação a isto: à definição de uma linha mais clara de atuação, de uma linha de atuação de governo, que tipo de trabalho vai fazer? E neste aspecto: como é que este profissional que está lá na ponta, o que se está dando de subsídio para ele? Como é que ele vai tratar esta comunidade, de que forma se quer e que subsídios são dados (RONALDO, entrevista fevereiro/2009, p. 6).

Ao encontro da idéia de importância de uma disposição institucional, a obrigatoriedade da destinação obrigatória das segundas-feiras pela manhã para a garantia de um tempo coletivo de formação, é referido como fator estratégico na constituição de uma cultura de formação permanente. Esta relevância é referida tanto na análise dos documentos normativos propostos pela gestão quanto pelo professorado e remonta a um tempo anterior a própria criação da SME (ANEXO 04, p. 263 – DOCUMENTO INSTITUCIONAL SERP/SMED, 1989). Não identifiquei na documentação disponível o registro que institui esta medida. No entanto, isto configura-se como a realidade, tanto no depoimento dos colaboradores quanto pelo meu, enquanto membro deste coletivo. A finalidade era exatamente possibilitar um turno fixo comum a todo o professorado para as comunicações oficiais, de caráter administrativo e ou pedagógico, conforme apresentado nos cadernos chamados Diretrizes Pedagógicas, Administrativas e Programação (de 2000 até 2004).

Para dar elementos que ilustrem e facilitem a visualização de diferenças este contexto construí o seguinte quadro:

QUADRO 09 – ESTRUTURA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SME

RECORTE TEMPORAL	DESTINAÇÃO DE TURNO PARA FORMAÇÃO	INSTÂNCIAS TEMÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO⁵⁴	PERIODICIDADE
DE 1993 À 2004	OBRIGATÓRIA: 2ª FEIRA – MANHÃ	<ul style="list-style-type: none"> • GERAL • POR EQUIPE DE TRABALHO • POR ÁREA DE ATUAÇÃO • POR REGIÃO 	SEMANAL, alternando a instância.
DE 2005 À 2009	NÃO OBRIGATÓRIA ⁵⁵	<ul style="list-style-type: none"> • GERAL 	EPISÓDICA

⁵⁴ Faço um maior detalhamento no Quadro 08, na página 96.

⁵⁵ Em março de 2009, na reunião de abertura, é comunicado aos professores sobre o retorno da obrigatoriedade da disponibilidade do turno de 2ª feira pela manhã para reuniões: dado o fato que vários professores trabalham em outros espaços, ficou como indicativo para 2010.

Alguns aspectos aparecem na matriz da proposta de tematização das reuniões sistemáticas do professorado da SME, quando nos seus encontros às segundas-feiras: não só os aspectos administrativos ou pautas de caráter transversal, mas as reuniões por Área de Atuação e por Região tinham por proposta associar as discussões aos problemas cotidianos, em espaços que pretendiam fazer dialogar gestores e os quadros que atuavam diretamente junto à população (PMPA/SME, 2002, p. 1-7).

Para facilitar a análise da proposta e organização dos espaços e tempos institucionais para formação que foi sendo construída ao longo do período 1989-2004, torna-se oportuno revisitar o quadro 08 neste estudo (p. 97) que descreve as instâncias de reunião e os elementos norteadores destas instâncias de formação.

Seminários internos, reuniões sistemáticas, foram constituídos para auxiliar na reflexão sobre temas transversais da SME (papel do esporte, lazer e direito social, inclusão social são alguns destes temas) e a constituição de dinâmicas que possibilitassem a discussão das propostas. Alicia Fernandes, Jane Prates, Jaqueline Moll, José Outeiral e Nelson Carvalho Marcellino são alguns dos intelectuais que foram convidados a participar destes encontros.

Além da formação para o conjunto do professorado, um outro fórum, denominado Reunião de RA's⁵⁶, foi constituído (4ª feira à tarde), com periodicidade semanal em alguns períodos e quinzenal em outros (não foi possível precisar estas variações pela via documental, apenas pelos relatos de alguns dos professores-colaboradores), no qual eram tratados temas de ordem administrativa, assim como temas voltados à formação profissional e compartilhamento de experiências e dificuldades. Como nos trouxe o depoimento do prof. Jairo:

[...] pelo menos nós tínhamos um aconchego quando precisasse, assim, de um socorro: 'olha, profª. XXX, prof. YYY, eu estou com um problema ali que eu não consigo resolver; quem sabe tu vens me ajudar?' Então, tínhamos setores que nos respaldavam, dentro da política que era implementada (JAIRO, entrevista janeiro/2009, p. 5).

⁵⁶ Responsáveis por Atividades, nomeação dada aos professores investidos de responsabilidades de gestão por programas, projetos, Unidades Recreativas (praças, parques, centros de comunidade) ou modalidades esportivas.

Este fórum, com professores que desempenhavam tarefas de coordenação de professores, estagiários e funcionários, tinha um duplo sentido: estabelecer um fluxo de encaminhamento das demandas políticas, pedagógicas e administrativas dos setores para as atividades-fins (o atendimento da comunidade) e trazia do contato com a comunidade as demandas e tensões a serem analisadas e encaminhadas pelos setores e pelo coletivo de gestão. Ao analisar a construção histórica deste fórum, parece ocorrer um crescimento em importância e abrangência – ao menos no seu caráter simbólico – na medida em que amplia-se e diversifica-se o trabalho da SME. Como refere Suzana:

[...] esta diversidade, ao mesmo tempo que ela é rica, que ela vem a atender estes dois veios de necessidades, quer dizer – da população e do professor – ela, ao mesmo tempo, faz com que as pessoas que estejam na administração e na condução deste processo tenham que “rebolar” para constituir um “corpo docente”, porque um corpo docente é mais fácil de ser levado quando são 3, 4 ações, todo mundo sabe disto, “vamos dividir isto aqui...”: quando começa a abrir, começa a complicar – controle, coordenação... inclusive resposta teórica para tudo isto (SUZANA, entrevista fevereiro/2009, p. 10).

Este modelo até agora apresentado, constituído por estas condições de tempo, entendimento de pautas e envolvimento dos professores não foi acolhido de forma unânime nem atendeu de forma homogênea e interessante a pluralidade dos professores, seus interesses e a diversidade de suas práticas, como já manifesto em extratos apresentados anteriormente. Mas parece ser entendido como pelos professores pela definição de um marco referencial e por apresentar uma intencionalidade propositiva, como diz Guilherme:

[...] há 16 anos atrás, quando nós estivemos na gestão da Secretaria, nós tínhamos isto como algo muito importante, fundamental, e sem ele não se avançaria. Que eram reuniões de trabalho, reuniões pedagógicas, discussões, reflexões, seminários, encontros... as vezes, alguns achavam demais... mas se tu considerares o hoje, eles acham de menos... então, se fosse demais, as pessoas hoje não achariam que é ‘de menos’ [riso]... (GUILHERME, entrevista março/2009, p. 7) [grifo meu].

Segue um quadro de textos de alguns dos palestrantes convidados a colaborar com o processo de formação profissional do professorado da SME:

QUADRO 10 – DEMONSTRATIVO DE TEXTOS UTILIZADOS PARA SUBSIDIAR O TRABALHO DE FORMAÇÃO PERMANENTE

PERÍODO	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTANCIA DE FORMAÇÃO
De 1993 à 2004	• Educar pelo e para o Lazer	Leila Mirtes Santos	2003	Reunião Geral
	• Lazer e Educação Popular	Fernando Mascarenhas	2003	Reunião Geral
	• Considerações sobre o ato de Estudar	Paulo Freire	2003	Reunião Geral
	• A TV e a erotização precoce		s/reg.	Reunião Geral
	• Cidade, democracia e educação: desafios e novos itinerários	Sonia Thorstensen Jaqueline Moll	s/reg.	Reunião Geral
	• Educação Moral e Exercício Democrático	Barbara Freitag	1999	Reunião Equipe
	• A Educação de um corpo eticamente cultural	Sandra Mara Coraza	1999	Reunião Geral
	• A Contradição Exclusão-Inclusão Social	Jane Cruz Prates	2001	Reunião Geral
	• A SME e o Movimento de Regionalização	SMEPOA – Gerência Pedagógica e	2002	Reunião Geral/ Reunião p/Região
	• Adolescência: modernidade e pós-modernidade	Assessoria Comunitária José Outeiral	2002	Reunião Geral
De 2005 à 2009	–	–	–	–

CONSTRUÍDO COM O ACERVO DO PESQUISADOR E CONTRIBUIÇÕES DE COLABORADORES.

O 2º ponto de corte temporal, de 2005 até 2009, decorre novamente do material empírico oriundo do campo - identifiquei uma modificação que parece ser significativa na agenda de formação até então efetivada na SME, como a supressão de um calendário sistemático de reuniões, ficando restrita a duas reuniões anuais, de caráter geral, de viés administrativo e informativo, o mesmo repetindo-se em 2006 e 2007. Em 2008, na reunião de abertura (na qual eu já estava na condição de observador participante), foi anunciada uma retomada de uma agenda de reuniões, bem como a destinação do turno de 2ª feira, pela manhã para este fim. Visto que o

ano letivo já tinha iniciado, e muitos dos professores da SME trabalham em outras instituições de ensino, a adoção da sistematicidade da 2ª feira reduz-se a um indicativo de agenda.

Neste sentido, os registros do diário de campo, no que se refere a observações de três reuniões gerais, um seminário geral e duas reuniões de formação direcionadas para os professores que iriam atuar na temporada de verão nas piscinas dos Centros de Comunidade, isto ao longo de 2008 e início de 2009, trazem indicações sobre pautas eminentemente administrativas, sem uma estrutura preparada para criar situações de diálogo com o professorado ali presente.

Em outras situações de observação, em que foram abertos espaços para perguntas, o silêncio e a alguns comentários entre os colegas, permitiam perceber uma atmosfera de constrangimento e ou descrédito com a abertura de participação. Segue um extrato do diário de campo, quando da observação de uma reunião sobre o Portal de Gestão, ferramenta implementada a partir de 2005 nos diversos setores da administração municipal:

‘Daqui a pouco o tempo termina e a verba se extingue...’ [um colega fala em tom baixo, mas para ser ouvido: ‘é, o portal é para a gente ver... tu olhas e pronto...’ – risos ao seu redor]. [...] Um colega questiona o fato de estar sob a responsabilidade dos coordenadores e o pouco envolvimento dos professores “na ponta” [referência aos professores atuando nas atividades-fins] (DIÁRIO DE CAMPO, observação outubro/2008).

Não só da observação participante mas também da análise das vozes surgem elementos para interpretação de uma ruptura de projeto institucional no que se refere a formação permanente do professorado:

[...] anteriormente, o Partido dos Trabalhadores, o PT, a gente notava que tinha, assim, um olhar mais carinhoso para o trabalho sistemático, dos grupos; tinha reunião todas as 2ª feiras: ali a gente conversava, debatia ... tentava trazer problemas, todo mundo falava um pouco dos seus problemas, tentava buscar soluções; eu acho que tinha um lado mais pedagógico, assim... e nos últimos ... nos primeiros 3 anos [pós 2005], eu acho que a coisa ficou meio distorcida, meio que se perdeu... (ELTON, entrevista janeiro/2009, p. 7).

O que parece emergir de forma importante é que as estratégias e procedimentos de formação profissional parecem ter gerado efeitos diferenciados no professorado da SME, ao longo do tempo. Suas aprendizagens ao longo de suas trajetórias, suas experiências na SME e fora dela, sugerem o estabelecimento de diálogos singulares com as diretrizes político-pedagógicas, construindo manifestações também singulares na sua prática docente.

Outro achado que decorre da análise das contribuições dos colaboradores é a associação direta entre as propostas político-pedagógicas e seus respectivos partidos políticos: mesmo daqueles colaboradores que explicitamente colocam-se como não-petistas e, em um dos casos, como anti-petista, ocorre a clara vinculação de uma concepção de formação permanente com a matriz partidária da Frente Popular, coordenada pelo PT; e da mesma forma, aparece vinculado ao PDT (partido à frente da SME, dentro do coletivo no governo municipal de 2005 à 2009), o movimento de desarticulação e desinvestimento político-pedagógico de formação deste professorado.

Dito isto, busco trazer para discussão o que um conjunto de elementos parecem apontar: que a transição político-partidária inerente ao desfecho democrático eleitoral acabaram por produzir efeitos de descontinuidade no processo de formação permanente, não somente por uma modificação de agenda mas pela aparente desconstituição de momentos de compartilhamento de experiências, dúvidas ou superações de desafios, ou simplesmente de exercício de uma solidariedade profissional. Estes espaços de comunicação, longe de encerrar em si as possibilidades de formação e capacitação, são apontados por Esteve (1999) como de fundamental importância:

A comunicação é o veículo de auto-realização do professor: partilhando os seus problemas, para não os acumular; analisando em grupo as tendências mais significativas da mudança social; expressando as suas dificuldades e limitações, para trocar experiências, idéias e conselhos com os colegas e com outros agentes da comunidade [...] A formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação (ESTEVE, 1999, p. 119).

A articulação a que me propus pretendeu colocar em debate as implicações de rupturas e ou descontinuidades de uma política de formação permanente sobre o professorado; pretendi também abordar as expectativas deste coletivo sobre o papel

da instituição como promotora, como a principal interessada pelo constante aperfeiçoamento de seus professores, como indica Suzana:

E me sustentaria muito mais, com muito mais qualidade uma administração que pensasse tudo isto, que acreditasse em tudo isto e que tivesse conseguido manter um corpo de Secretaria, que eu acho que isto nós estamos perdendo... (SUZANA, entrevista fevereiro/2009, p. 14).

Como última reflexão sobre o papel que as dimensões da política assumem nas vidas do professorado, entendo oportuno o alerta provocativo de Miguel Arroyo, num breve historiar sobre os meandros entre lutas e conquistas dos educadores:

Lembro de tempos tão próximos em que a mudança de prefeito ou governador podia significar a mudança do quadro do magistério. Os apadrinhados e apadrinhadas ocupavam as salas de aula, as diretorias e os cargos de confiança. [...] Esta visão não está distante. A categoria teve de lutar para acabar [?] com a escolha pelos políticos de afilhados e afilhadas para diretores(as) das escolas. Ainda permanece esse costume em tantas redes municipais e estaduais, como ainda cada administrador escolhe secretário ou secretária de educação entendendo ou sem entender de educação. A educação encarada como terra vadia, lote vago (que todos sabemos para que serve) (ARROYO, 2000, p.189) [grifo meu].

Alerta por dizer do que já foi – e que as falas e a observação dão conta de que ainda o é – e provocativo, por colocar na tomada de consciência e na possibilidade de um exercício crítico-reflexivo do coletivo de professores as perspectivas de mudança de sua própria construção histórica.

9.3. OS MÚLTIPLOS ELEMENTOS DA FORMAÇÃO PERMANENTE

A última categoria e tema central deste estudo, refere-se a formação permanente. Alguns dos aspectos que permeiam e são permeados por ela já foram abordados: refiro-me às peculiaridades da docência na SME, objeto de discussão na primeira parte deste capítulo; e as formas como as dimensões da política estabelecem interfaces em duplo sentido – sobre a docência e sobre a formação permanente, tema do bloco anterior.

Assim também, passo a pautar as análises pela perspectiva da formação permanente: os lugares da prática e os lugares do sujeito no processo da construção da formação permanente. No que se refere a prática, procurei compreender como as experiências do mundo do trabalho, os saberes, conhecimentos, competências e as interações humanas operam de forma dialógica e retornam reconstruídas, ressignificadas para a prática do professorado. Sobre os lugares do sujeito, busco identificar quais as posições que o professor assume no seu processo de formação, ou dito de outro modo, de auto-formação.

Tratar da formação permanente sob estes dois enfoques significa estabelecer diálogos com as histórias de vida, formação inicial, experiências do mundo do trabalho e, por outro lado, como este professor coloca-se frente ao que faz, que valor atribui e como dispõe-se a aprender, e que lugar atribui a si mesmo na produção de saberes e competências.

Questões que afloraram e que me instigaram na busca de compreensão do papel e do impacto associado à formação permanente articulam-se às peculiaridades de espaço e tempo do trabalho na SME. Espaço porque, ao contrário da escola, na qual existe a proximidade física, local, entre os pares de trabalho na singularidade do seu espaço de convivência, os professores da SME encontram-se disperso nos diversos equipamentos que compõe a Secretaria de Esportes; alguns estão em ginásios, parques, centros de comunidade onde constituem equipes de trabalho, com quem podem compartilhar experiências. Mas e aqueles que trabalham sozinhos em alguns destes espaços? Entra aqui uma variável associada ao tempo. Pois pela peculiaridade da alocação dos seus horários – que não necessariamente atendem ao formalismo dos horários escolares – estão sujeitos ao enfrentamento dos desafios e conflitos da docência, sem a possibilidade presencial da interação, da busca de apoio com seus pares profissionais ou de um aparato institucional de suporte pedagógico. Inquietações como esta surgem a partir de manifestações como a que segue:

[...] uma outra questão, por exemplo: eu trabalho na praça sozinha – isto é uma coisa, para mim, uma coisa desmotivante – porque eu sou uma pessoa que rendo mais trabalhando com os outros [...]Então, isto é um fator desmotivante que aí é da forma... que é da estrutura, é da forma como a gente trabalha, não é? [...] hoje a gente não tem tido mais isto, a gente não tem conseguido nem sentar para planejar um evento que se faz aqui num sábado,

[...]Se tu fores pensar, as pessoas são uns meros executores, não são elementos pensantes do seu próprio trabalho, não estão refletindo nem pensando (ALICE, entrevista março/2009, p. 7).

Uma fala que estabelece, de certa forma, uma síntese de alguns aspectos apresentados e que norteiam as discussões dos dois próximos blocos temáticos: o isolamento no espaço de trabalho, a possibilidade da desmotivação, a mobilização de competências pelo trabalho coletivo, a descontinuidade de uma estratégia de produção, de planejamento coletivo, a proletarização da atividade docente, o exercício reflexivo sobre a ausência de reflexão. Esta fala da Alice, como outras, são contribuições que imprimem relevância à busca de compreensão do papel da formação permanente na SME, e que parecem apresentar uma estreita relação com prática deste professorado.

9.3.1. O PAPEL DA EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE: CONHECER PARA PODER OPTAR, CONHECER PARA CONSTRUIR NOVOS ESQUEMAS DE AÇÃO

A referência a um termo de sentido tão amplo quanto *experiência* para associar-se à formação permanente enquanto *processo* (outra palavra que abriga um sentido intencional à esta elaboração) tem este exato objetivo: a abrangência que decorre de um entendimento de que a formação permanente dá-se na vida; como tal, não é estanque, não é episódica, apesar de também alimentar-se deste tipo de situação. Dá-se *ao longo*, por isto, é processo. Como processo, é, por excelência, inacabada. Esta visão de trajeto, de inacabamento pode ser identificada nesta contribuição:

[...] por isso que o estudo é fundamental! Por isso tem que estudar, tem que ler, para descobrir caminhos, para depois, então... porque mais adiante tu vais encontrar oportunidades: porque aquilo ali eu li, eu passei por aquilo ali, eu já vivenciei aquilo ali ... vou ter condições, vou dar mais uma lida, vou dar mais uma estudada, porque eu já vivenciei isto no passado (ELTON, janeiro/2009, p. 20).

Por isto, por este entendimento construído de formação permanente, por dialogar com autores que entendem e sustentam seu o caráter processual, é que atribuo forte significado às trajetórias de vida dos professores, alguns fragmentos já

apresentados ao discutir as motivações para prática docente na SME, tema da primeira categoria central de análise. E estes fragmentos poderiam com certeza ser reapresentados nesta última, pois a reflexão feita sobre as experiências vividas, as situações que constituíram-se em *insight's*, as relações estabelecidas com os outros, tenham elas gerado identificações positivas ou negativas, o reconhecimento da alteridade marcam o permanente e complexo processo de formação.

No âmbito das situações formais de aprendizagem – escolares e não-escolares – o que somos hoje contém as experiências da escolarização básica, do ensino médio (ou da denominação que tiveram a seu tempo) e da formação inicial. Provavelmente, trazemos marcas de professores e saberes que permanecem, de alguma forma, incorporadas ao nosso acervo de esquemas de ação, às competências que desenvolvemos para responder aos nossos contextos de docência contemporâneos.

A guisa de exemplo destas relações, apresento a fala de uma das colaboradoras, que aborda como os estudos na formação inicial acabaram influenciando sua opção de trabalho na SME como a materialização idealizada de realização profissional:

Eu morava em Marte⁵⁷ e tinha conhecimento do trabalho que era feito aqui em POA na SME, que era um trabalho que lá em Marte não existia [...] e eu e outros colegas tínhamos como modelo este trabalho, com um envolvimento inclusive de estudos durante a faculdade, da importância de um trabalho deste tipo... então, a gente meio que ficava 'namorando' aqui: "ah, que bom seria trabalhar em POA, na SME..." (ALICE, entrevista março/2009, p. 1).

Sobre a formação inicial em EF e as peculiaridades da docência na SME, cabe retomar alguns pontos, enfatizando novamente a forma singular como cada sujeito incorpora saberes e os torna disponíveis enquanto competências. Tendo isto em conta, o que alguns colabores ressaltam é que no decorrer de atividades ligadas àqueles conteúdos que foram objeto da formação inicial, pelo aprendizado de suas técnicas e especificidades didáticas, esta foi significativa e de certa forma sustentou suas necessidades:

⁵⁷

Nomes fantasia para cidades, associando-os aos planetas do Sistema Solar.

Bom, a formação inicial, do ponto de vista técnico, de conhecimento específico dos conteúdos acadêmicos, foi bem trabalhado, acho que consegui aproveitar bem isto (GUILHERME, entrevista março/2009, p. 3).

Logo a seguir, no entanto, o mesmo colaborador aponta para a incompletude da formação inicial para responder a algumas das peculiaridades do trabalho na SME ou até pelo desconhecimento da instituição como campo de trabalho para professores de EF:

Agora, do ponto de vista da formação para o que eu faço hoje – *eu nem sabia da existência do que eu faço hoje* [...]Evidente, hoje como professor trabalhando numa escolinha de iniciação esportiva em qualquer modalidade, aprendi na faculdade: o processo pedagógico, didático, método; e evidente, que a parte específica a gente vai aprendendo, vai se atualizando, vai buscando informações (GUILHERME, entrevista março/2009, p.3) [grifo meu].

Este suporte à prática docente ligada à iniciação esportiva talvez se deva a esportivização da EF e também dos cursos de EF, como já mencionado anteriormente e sustentado na produção sobre o tema de Valter Bracht (1992). Historicamente os cursos de EF mantiveram estreita identidade com os conteúdos relacionados ao esporte.

Em toda esta trajetória, é oportuno reconstruir uma experiência que vivi: durante um significativo tempo algumas faculdades de EF (ou alguns professores responsáveis pelas disciplinas de estágio obrigatório) não reconheciam a SME como espaço para a prática do estágio supervisionado. Faço esta referência com base no período em que trabalhei simultaneamente na rede privada de ensino e na SME (de 1990 à 2000). Nas diversas vezes em que recebi acadêmicos de EF e que propus a destinação de algum tempo de estágio nesta outra realidade, tive como retorno: “meu orientador não topou, disse que tem que ser em escola, EF formal”. Lembro de, no contato direto com dois destes orientadores, ter exatamente a ratificação desta argumentação. Quais são os papéis do estágio supervisionado, da prática de ensino? Nesta negação, talvez resida um pouco do aspecto provocativo do sub-título – conhecer para poder optar, conhecer para construir novos esquemas de ação.

A outra razão para este sub-título se dá pelos aspectos afirmativos decorrentes dos relatos sobre a importância de um contato anterior com a

instituição, fundamentalmente pelas experiências materializadas nas possibilidades criadas com os estágios. Cabe destacar as duas alternativas de vivência do estágio na SME. Uma pela via já citada, prevista pelos currículos dos cursos de EF, não remunerada. A outra é a de contratação: após estar inscrito junto a um cadastro central na SMA, o candidato é chamado para uma entrevista, onde é analisada a sua aproximação com as áreas que demandam pelo ingresso de estagiários. No caso deste estudo, a via de ingresso não é um aspecto relevante; outrossim, a possibilidade de experimentação das especificidades deste campo de atuação e de incorporação de outras práticas, de outros códigos da EF são os aspectos considerados relevantes, como refere Otavio:

A questão da especificidade, isto não deveria ser problema, porque eu já tinha sido estagiário da SME, já tinha trabalhado com grupos autônomos assim; neste ponto eu não deveria ter problemas e não tive (OTAVIO, entrevista fevereiro/2009, p. 2).

Sobre o papel das experiências de estágio no processo de formação permanente, de ampliação dos conteúdos, da incorporação de novos esquemas de ação e de atribuição de novos sentidos à profissionalidade:

[...] na época, eu era acadêmico de EF e sempre gostei desta parte de esporte, e por ser acadêmico de EF, fui estagiário de atividades relacionadas à EF. Minha formação era no IPA, então eu tinha o dia inteiro para exercer, já que o IPA era à noite. O prof. XXX havia sido meu professor já quando eu era criança, ele era o coordenador, deu um bom empurrão...eu gostava muito daquilo ali, me propiciou algumas experiências muito interessantes nesta parte da recreação, de trabalhar com crianças nesta faixa etária (LUCAS, fevereiro/2009, p. 2).

Os elementos abordados até agora parecem afirmar uma forte associação entre as experiências viabilizadas pelos diferentes tipos de estágio e a apropriação de esquemas de ação que contribuíram para a opção pelo trabalho na SME, já na condição de professor. No que se refere especificamente ao papel da formação inicial, o estudo identifica a importância da ampliação dos espaços reconhecidos – e convenientes, quando for necessário – pelos cursos de EF, de forma a criar as condições mais diversificadas possíveis, de forma a repercutir sobre a ampliação do repertório de competências do estudante. Neste estudo, tive contato com professores que referem-se unanimemente sobre o estágio como experiência que

aproximou-os das características peculiares da docência na SME. Cabe ressaltar, no entanto, que em muitos casos deu-se o oposto. Durante minha trajetória na gestão de pessoas, estabeleci envolvimento direto com o processo de seleção e proposição de situações de formação para os estagiários: não foram poucos os que não identificaram-se com o universo das práticas na instituição. Seria importante saber das estratégias que a formação inicial estabeleceu com estes acadêmicos, de forma a “reduzir os efeitos negativos do mal-estar docente” (ESTEVE, 1999, p.117), de constituir condições de discussão sobre os fatores que geraram os desajustamentos e proposição de situações que permitam sua superação. Este autor destaca ainda a que “a *formação prática* incluída no período de formação inicial deveria permitir ao futuro professor” a identificação de suas características de personalidade e estilo de ensino, de refletir sobre os principais problemas referentes ao espaço, à organização e às dificuldades da atividade docente propriamente dita, e o desenvolvimento de capacidades, de condições de resolução das dificuldades por ele identificadas (ESTEVE, 1999, 119).

Aliado ao papel da formação inicial e às oriundas da infância e da adolescência, já abordadas anteriormente, passo a discussão da dimensão do aprender com – o papel que o compartilhamento de sucessos e fracassos, da possibilidade de estabelecer processos de comunicação constitui como uma estratégia significativa de formação permanente, de estabelecimento de co-responsabilidades. Recorro a uma contribuição de Molina Neto e Molina (2005) sobre o papel do compartilhamento das experiências vividas, da elaboração de relatos, que constituem-se em importantes reelaborações de contextos históricos e da cultura vivida:

Produzir narrativas de nossas experiências nos faz viver um processo profundamente pedagógico, no qual a nossa condição existencial é o ponto de partida para a construção de nosso desempenho futuro. É através do exercício da narrativa que podemos identificar, organizar e nomear os significados que atribuímos a inúmeros fatos que vivemos, mediante os quais podemos reconstruir as diversas compreensões que temos sobre nós mesmos (MOLINA NETO; MOLINA, 2005, p. 35).

Este é um dos sentidos fortemente atribuído pelos colaboradores ao papel da formação permanente, o de constituição de tempos e espaços para a troca, para

a comunicação de experiências – sejam de êxitos ou de dificuldades – de possibilidade de reflexão compartilhada sobre sua profissionalidade:

[...] e aquele eu considero o meu grande fracasso pedagógico, o primeiro grande fracasso pedagógico na SME. [...] e muito, muito importante também, é ter uma relação de grupo que trabalhe em outros locais e que tenham experiências que possam contribuir para que a gente se encontre (SUZANA, entrevista fevereiro/2009, p. 2-3).

Assim como na fala de Guilherme:

[...] então, dizer hoje que eu sou uma pessoa muito identificada, engajada pedagógica e politicamente com a recreação pública, no esporte e lazer de caráter social, algo que eu fui construindo gradativamente, inclusive com os colegas dentro do trabalho, e não algo que tenha surgido lá [*referindo-se à formação inicial*] (GUILHERME, entrevista março/2009, p. 3) [grifo meu].

Este sentido de formação atribui, não aos conteúdos, aos textos ou às dinâmicas, mas aos sujeitos um papel distintivo no exercício crítico-reflexivo proposto por Giroux (1997, p. 157-173), exercício este de dignificação da capacidade de imbricar “pensamento e prática”. E esta reflexão compartilhada atribui ao outro, ao colega, a busca de pertencimento a um coletivo. O reconhecimento de si no outro, na alteridade, parece assumir profunda relevância na construção de sentidos coletivos para a prática docente. Mais que isto, parece constituir elementos expressivos de identidade na docência:

Eu acredito muito no diálogo, na reflexão, como algo que faz com que as pessoas... momentos como este que nós estamos tendo aqui, agora... estas coisas fazem as pessoas pensarem, *refletirem sobre as suas práticas, retroagirem um pouco e pensarem a frente também...* ao menos, eu tenho esta visão das coisas: quando nós dialogamos, pensamos também lá na frente... (GUILHERME, entrevista março/2009, p. 7) [grifo meu].

Sobre o reconhecimento do papel do outro no processo de (auto)-formação, cabe dar lugar à comunidade como *este outro*, esta dimensão comunitária do trabalho que é identificada como um dos aspectos distintivos da docência na SME, como segue neste fragmento:

Uma outra coisa que eu não tinha muito e que eu aprendi, que eu passei a enxergar mais aqui – e claro que isto já acontecia lá em Júpiter, já entendia isto mas aqui ficou muito mais claro – foram as questões das relações comunitárias: isto aqui, na SME, na época do ingresso, tinha um peso muito forte, aprendi muito isto lá na zona YYY... o coordenador, com o prof. XXX: muito forte esta coisa do trabalho comunitário, com as comunidades, de ir lá, de conversar, de fazer reuniões, de chamar, de fazer a questão do horário da quadra, a construção do horário da quadra, da responsabilização dos parceiros, de *entender os parceiros...* então isto foi uma coisa que aqui eu passei a ter um contato muito mais forte, lá eram um pouco diferenciadas estas relações... e acho que isto é uma coisa fundamental e penso que isto se perdeu um pouco, no decorrer aí...[*parece referir-se a mudança de projeto político*] ou muito... aí, esta avaliação eu deixo para...[*risos, sugerindo que a análise passasse para mim*] os mais entendidos; mas eu acho que isto também é um diferencial muito grande: na escola tem a questão dos pais, dos alunos, da comunidade escolar... mas penso que ainda está muito no discurso e pouco na prática; na praça, tu não tens muito como sair se tu tiveres muito fortes estas relações comunitárias, ainda mais hoje com o grau de violência, com o grau de problemáticas que tu tens na rua de segurança, se não tiver uma relação comunitária muito forte com os teus usuários, com os teus vizinhos, é muito difícil trabalhar. Então, eu valorizei muito isto na passagem lá no VVV, não só no VVV: lá no PPP, com a prof^a. JJJ, onde a gente vê esta função de *estar junto com os usuários, de estar conversando, de estar realmente construindo aquele espaço no dia-a-dia* e não como uma coisa do poder público ou como uma coisa do coordenador mas como uma coisa da comunidade, porque aí tu passas a ser valorizado, aquilo ali passa a ser um motivo de toda a comunidade se unir, reivindicar... então eu acho que isto é também um diferencial forte (RONALDO, entrevista fevereiro/2009, p. 3-4) [grifos meus].

Neste fragmento encontrei, além da afirmação do papel do saber da comunidade, da busca de identificação de seus códigos e necessidades como forma de aprendizagem para a prática, também a referência à perda, para uma certa descontinuidade deste canal de comunicação. Esta identificação de descontinuidade soma-se a outra, abordada sob o bloco temático das políticas, e refere-se a supressão da destinação sistemática do tempo para formação (de 2005 à 2008). Estas rupturas parecem ter assumido significativa importância tanto nos aspectos objetivos da formação quanto aos saberes e às práticas, quanto a outros, mais subjetivos, ligados à degradação de uma identidade coletiva e a uma diáspora dos professores dentro da instituição, um movimento que aponta para o isolamento. Como sugerem os seguintes fragmentos:

Nós temos membros... se é que temos... acho que talvez possam ter dois pés, duas cabeças, três braços... não sei se existe 'um corpo', no sentido de um corpo mais filosófico – de todas as partes estarem integradas e cada uma ter a sua função. Acho que isto a gente perdeu um pouco (SUZANA, entrevista fevereiro/2009, p. 14).

A não identificação do eixo norteador, da matriz do projeto político pedagógico pode criar um vazio no sentido atribuído para pensar a prática:

[...] pelo menos atualmente, dada a motivação das pessoas, dado o momento político da Secretaria... eu não acredito muito mais em grandes seminários, grandes encontros, todo mundo... eu não acredito mais nisto... eu acredito nos pequenos encontros – talvez um dia se pudesse retomar os grandes encontros – porque as pessoas não estão mais motivadas a crescer ou a construir coletivamente num grande grupo... então eu acredito neste encontros menores; porque alguns grupos – a gente ouve falar – mantém uma certa resistência e conseguem avançar... então, eu acho que isto faz falta, esta reanimação, esta injeção: eu vejo hoje cada um no seu canto... (GUILHERME, entrevista março/2009, p. 8).

Neste outro, além de materializar a formação na relação dialógica com o aluno, aparecem fortes indicativos de um mal-estar docente (CAVACO, 1999, p. 168) e as implicações da formação permanente como elemento de apoio, como alternativa de superação:

[...] eu tento...tento, na medida do possível, com as coisas que eu estou fazendo, buscar novas formas... de motivar, inclusive as alunas... para que eu possa, também, me sentir motivada... mas acho que, em alguns momentos, eu meio que desisto [...] então trazer uma pessoa que está estudando determinadas coisas podem ser importantes para nós, para a nossa reflexão, sobre a nossa prática, para que isto possa também refletir – vou repetir – no trabalho que a gente faz no dia-a-dia. Então, isto hoje não está acontecendo [...] mas ficam coisas muito soltas, não tem uma linha de trabalho (ALICE, entrevista março/2009, p. 6).

Estas não são expressões isoladas, nem tampouco desprovidas de produções sobre estas manifestações de sofrimento associado à docência. Como sugere o texto de Nieto (2006):

A docência pode ser a mais solitária das profissões. Consiste sobretudo em trabalhar com alunos a maior parte do tempo, e os

docentes não podem estar em contato com seus colegas durante o dia a menos que seja em encontros superficiais (NIETTO, 2006, p. 108).

Este reconhecimento da solidão da prática associada à falta de tempos e espaços de compartilhamento com os pares, me fez retomar a entrevista de Alice, quando esta colaboradora passa a referir-se ao que consideraria importante como superação da sua condição de isolamento, de uma estratégia de (re)construção identitária, de um sentir-se parte do coletivo:

Eu penso que é o que eu coloquei antes: esta questão da troca com os colegas, de estar sentindo parte de um grupo, eu acho que é mais ou menos por aí... porque as vezes, até como uma coisa de desmotivação com relação ao trabalho, é que assim... às vezes a gente se sente... inútil, não é? ... eu não sou ... muitas vezes acontece isto: “eu não sou uma pessoa necessária”; se eu não estiver aqui, vai outra pessoa vir e fazer aquele trabalho que eu faria ... então, eu não sou uma pessoa essencial, não que eu queira... tu precisas te sentir amado, tu precisas te sentir necessário... num grupo! (ALICE, entrevista março/2009, p. 8).

Estes depoimentos carregam consigo marcas distintas, que refletem suas representações do trabalho na SME; e imprimem aos tempos e aos espaços de formação permanente, minimamente, dois significados: na sua ausência, o isolamento, a perda de referências, o sofrimento; na perspectiva de sua existência, a possibilidade do reencontro e do reencantamento com a prática docente. A respeito disto, Esteve (1999) traz a seguinte reflexão:

O isolamento é a característica comum mais importante dos professores seriamente afetados pelo desajustamento provocado pela mudança social. A formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não deve se reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino. A inovação educativa está sempre ligada à existência de equipes de trabalho que abordam os problemas em comum, refletindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção (objetivos, métodos e conteúdos). O contato com os colegas é fundamental para a transformação da atitude e do comportamento profissional, nomeadamente com os grupos portadores de uma perspectiva inovadora, cuja experiência permite visualizar ações e realidades concretas (ESTEVE, 1999, p. 119-120).

Os indícios emersos do campo dão conta de um mal-estar docente face a um processo de isolamento e desamparo pedagógico para suas dificuldades e dilemas – podendo assumir dimensões que comprometam a pessoa, que é indissociável do profissional. A pluralidade de suas experiências fazem-no reagir de diferentes modos, em diferentes tempos da vida e sob diferentes contextos. Ainda assim, parece pertinente o alerta presente no texto de Cavaco (1999) nos sugere:

A sequência mal-estar profissional/frustração/desânimo/descrência/cepticismo/fechamento à mudança e às possibilidades de inovação pode tornar-se um ciclo vicioso a justificar a alienação e um progressivo desinvestimento (CAVACO, 1999, p. 168).

Busquei apontar o papel central que a formação permanente ocupa em dimensões diversas para o professorado da SME – para além das questões de produção e compartilhamento dos saberes peculiares que sustentam suas práticas – o processo interpretativo de observações e depoimentos indica para outros e mais abrangentes papéis: de construção de identidades, de estabelecimento de redes de apoio e laços de pertencimento coletivo.

Indica também, da importância de um olhar aprofundado sobre um projeto político-pedagógico para a SME: parece oportuno entender a formação permanente, enquanto responsabilidade institucional, de (re)alimentar, de ressignificar a formação inicial; daí as reiteradas manifestações dos colaboradores a apontar para a necessidade de reinvestimento sobre uma proposta de formação permanente para a SME; reinvestimento este, que supõe discussões sobre modelo de gestão de pessoas e sobre a proposta político-pedagógica. Discussão que parece passar pela mobilização dos diferentes atores, para que possam expor o que exista de convergente e de contraditório.

9.3.2. OS LUGARES DO PROFESSOR DA SME NO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE

Neste último bloco temático, apresento a discussão que entendo ser central para pensar o papel da formação permanente: situar os lugares que o professor ocupa no processo de formação central. As expressão posta no plural para “lugares” apóia-se numa mesma linha de entendimento, ou seja, em situações complexas

como as relacionadas ao trabalho, a educação, a cultura do movimento humano e a formação profissional poucas são as possibilidades para homogeneizações.

Tendo em vista que estes temas já vem se entrecruzando ao longo do estudo, me permiti reapresentar alguns fragmentos, na perspectiva de dar visibilidade a outro enfoque que não o que motivou sua utilização originalmente.

Pensar nos lugares do professor em relação a sua formação permanente, significa pensar nos lugares que a instituição pretende colocá-lo (discussão que pretendi levar a contento anteriormente) mas também os lugares que ele identifica para si. Ou seja, sem deixar de levar em consideração os aspectos contingenciais de âmbito político e que pretendem definir um determinado lugar a ser atribuído ao professor, correspondem respostas não lineares, heterogêneas e por vezes contraditórias dos próprios professores. Podem *retornar* para a instituição sob forma de identificação e comprometimento com o processo, ou como tensão entre professores e coletivo de gestão. E mesmo isto, comprometimento e tensão, não se apresentam como um todo articulado, como coletivo coeso e homogêneo. Nos dois recortes temporais empregados para a análise, com modelos de formação e concepções sobre o papel e o lugar do professor no processo, a apropriação de sentido deu-se de forma heterogênea. Procuo apresentar os fragmentos que aludem situações de dificuldade, na busca de uma melhor compreensão dos seus possíveis determinantes. Suzana refere-se a estas tensões no primeiro período:

Naquele momento, as reuniões da SERP eram muito tumultuadas: a gente não tinha muitas condições de trabalhar estas coisas assim, do fracasso, assim mesmo... eu estava recém chegando, era um movimento político muito forte no sentido de grupo que assumia o poder e grupo que estava no poder; então, as reuniões, na verdade, elas aconteciam no título do pedagógico mas elas na verdade... elas encobriam... acho que nem chegava a encobrir mas... estavam na realidade recheadas de uma disputa de poder de: grupos que estavam no poder anteriormente e de grupos que estavam assumindo o poder agora (SUZANA, entrevista fevereiro/2009, p. 3).

Sobre os movimentos que apresentam-se no segundo período, apresento dois extratos da contribuição de Guilherme:

[...] então eu acredito neste encontros menores; porque alguns grupos – a gente ouve falar – *mantém uma certa resistência e conseguem avançar...* (GUILHERME, entrevista março/2009, p. 8).

Como também:

[...] as vezes, alguns achavam demais... mas se tu considerares o hoje, eles acham de menos... então, se fosse demais, as pessoas hoje não achariam que é ‘de menos’ (GUILHERME, entrevista março/2009, p. 7).

Sobre estas respostas do professorado, sobre as distintas formas de manifestar alguma ordem de descontentamento, podem ser considerados dois aspectos: primeiro, que as contingências diversas provocam respostas diversas no mesmo sujeito e que, apesar de uma proximidade de saberes e de práticas, não existe unanimidade. O que pode advir como reflexão para pensar a formação permanente, é que longe de uma idéia de caos ou do democratismo discursivo, formato e pauta, saberes e estratégias deveriam ser pensados enquanto produção coletiva – gestores de políticas e de pessoas e o professorado. Longe de procurar unanimidades, os professores parecem esperar pela construção de consensos.

[...] não é a uma reflexão ou... é uma constatação: eu não sei se é uma crise de identidade mas existe, aí sim – e isto é uma afirmação – é que hoje não há uma unidade (GUILHERME, entrevista março/2009, p. 8).

Segundo, e intimamente ligado com a primeira reflexão, duas formas distintas de manifestação de descontentamento aparecem nas falas, sobre dois momentos distintos: o debate acalorado, “tumultuado” na fala de Suzana, eram expressões das divergências do primeiro recorte temporal (1993-2004); sobre o segundo (2005-2009), Guilherme refere-se à *resistência*, como a dar conta de estratégia de sobrevivência, de dificuldade de divergir num espaço coletivo. Sugere, para além da divergência sobre forma ou conteúdo, que subjazem aspectos ocultos, que o lugar da discordância e da disputa não pertence também ao contexto da formação permanente.

A orientação dada em março de 2005, extinguindo a destinação exclusiva do turno para formação e direcionava-o para formação e atendimento de grupos de

alunos, não gerou a aceitação generalizada no grupo de professores. Embora a grande maioria tenha acatado esta norma, no reconhecimento de uma outra orientação de gestão e entendimento de formação, outros propuseram pautas internas aos seus micro-coletivos de trabalho, buscaram nos elementos de organização e planejamento de suas ações locais, a justificativa para manterem a sistematicidade de reuniões. Uma situação de ruptura, que assumia significados distintos, e portanto, fazia mobilizar respostas distintas. A insubordinação pode ser entendida neste contexto também como uma forma de “agir na urgência, decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001), pode assumir um estatuto de “estratégia de sobrevivência”.

Desde então, diversas manifestações descentralizadas mas não desarticuladas, tensionavam o grupo gestor da SME por algumas definições sobre a “linha pedagógica da Secretaria” e alguma definição sobre como se daria o processo de planejamento, qual seria o modelo de formação a vigorar a partir de então. Afinal, havia se constituído uma “cultura de formação permanente”, cultura esta marcada pela formação na ação, e identificada por muitos como estratégia de formação solidária.

No início de 2007, na primeira reunião do ano, terceira reunião geral neste 2º recorte temporal (2005-2009), é distribuído o texto Referenciais Político e Pedagógico da Secretaria Municipal de Esportes Recreação e Lazer (ANEXO 05, p. 267), com três páginas, anunciadas desta forma por um dirigente do grupo gestor: “em resposta ao pedido dos professores, estamos entregando este texto” (reconstituição a partir de memórias minhas e de colaboradores). Ao final de 2006, o então Gerente Pedagógico é afastado do cargo e o então Gerente Administrativo passa a acumular as responsabilidades pelos dois setores. O objeto desta análise não reside sobre o gestor mas sobre a visão do coletivo gestor sobre o significado de um setor dedicado a tratar das questões de acompanhamento e formação pedagógica.

No entanto, várias manifestações de professores e Responsáveis por Atividades (com atribuições de coordenação de espaços ou projetos), nos eventuais espaços coletivos, reiteravam dúvidas sobre uma matriz de formação ou sobre pautas fortemente marcadas pelo conteúdo administrativo e ou instrumental. Cabe ressaltar que os descontentamentos não se davam no decorrer das atividades mas sim nos corredores, nas situações de troca informal entre os pares, numa

necessidade de cumplicidade, evitando no entanto situações de confronto. Na observação da reunião geral ocorrida em 25 de maio de 2009, foram vários os registros da dispersão do grupo, de conversas paralelas e das críticas ao tema, sem no entanto serem levadas ao grande grupo.

Novamente, pergunta se foi muito rápido e novamente ouço murmuradas as brincadeiras de “não, que bom que foi rápido...”

[...] ouço dois colegas... “que porre!” ou “ah, que manhã perdida... preferia estar dando aula...” Após uns 20 minutos, ouvimos colegas que ficaram no saguão próximo ao espaço de reunião chamavam para retornarmos ao salão. No caminho de volta, alguns comentários soltos: “...vamos lá...” ou “...parte dois: como custa a passar, meu Deus...”

[...] o trabalho do professor da SME quando traduzido pelas cifras do portal reduz nossa ação à centavos por cidadão e refere sua angústia como servidora que não se vê *[nesta frase, aumenta significativamente o burburinho na sala, um colega esboça bater palmas...mas não encontra eco...]* (RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO, maio/2009).

A observação de um aparente descompromisso do professorado com as pautas apresentadas parece reforçar a reflexão feita por Guilherme, já apresentada anteriormente, mas que suponho oportuna neste outro contexto:

[...] pelo menos atualmente, dada a motivação das pessoas, dado o momento político da Secretaria... eu não acredito muito mais em grandes seminários, grandes encontros, todo mundo... [...] talvez um dia se pudesse retomar os grandes encontros – porque as pessoas não estão mais motivadas a crescer ou a construir coletivamente num grande grupo... [...] então, eu acho que isto faz falta, esta reanimação, esta injeção: eu vejo hoje cada um no seu canto... (GUILHERME, entrevista março/2009, p. 8).

Na reunião inicial de 2009, foram apresentadas modificações pelo grupo gestor que assume seu segundo mandato à frente da SME com anúncios que provocaram algumas repercussões no professorado: volta a haver uma Gerência Pedagógica, como um setor específico e uma das primeiras medidas anunciadas é o retorno da destinação das segundas-feiras pela manhã para reuniões de formação. Um dos comentários imediatos de alguns colegas próximos a mim foi: “Olha as novidades! Estamos voltando tudo ao que era!!! [risos] (DIÁRIO DE CAMPO, março /2009).

E o que depreender deste contexto? O que esperam os professores? Como vêm a situação do seu trabalho na SME?

Definições e protagonismo. Ao longo do estudo, as manifestações dos diversos colaboradores procuravam expressar, de formas singulares, repletas de certezas e dúvidas, de eloquências e faltas do que dizer; relatos de imobilidades, demonstrações de “apesar destas coisas [política] o nosso trabalho é show, Ismael”. O fragmento a seguir expressa um pouco disto, da busca de definições, de vontade de produzir sentidos para o trabalho da SME; e dá uma sugestão de modelo de formação para a instituição:

Que perfil tem este profissional? Onde é que está acontecendo efetivamente com sucesso? Acho que este tipo de coisa... porque o nosso ‘case’, o nosso ‘MBA’ [*fazendo alusão à dois termos do campo do marketing e negócios, sugerindo uma reflexão sobre a ação*], a gente não está nas empresas, a gente está nas comunidades, então quem tem que nos dar retorno é a comunidade... então, o ‘nosso case de sucesso’ é ... bom, qual é o nosso ‘case de sucesso’? É o Parque Alim Pedro? É o Ararigbóia [*Parque*]? Bom, vamos estudar estes ‘cases’ (RONALDO, entrevista fevereiro/2009, p. 8).

Um modelo de formação que reflexiona a ação, uma proposta que possibilite compartilhar experiências. Com os outros professores. Quem está propondo é um professor. Ele propõe uma dinâmica de pesquisa como base para a docência. Quer pesquisar sobre o perfil, sobre as competências necessárias para a docência na SME.

Definições e protagonismo.

10. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Neste último capítulo, em que pretendo trazer as reflexões finais – digo finais para esta etapa deste estudo – mas absolutamente transitórias, dada a complexidade da docência na SME e das relações da formação permanente com esta docência, procuro ressaltar meu compromisso em contribuir com a produção de conhecimento sobre formação permanente e sobre o fazer pedagógico num espaço não-escolar como a SME.

Na busca de diálogo com a literatura sobre a materialidade de uma ação educativa em educação física, considerando a diversidade de conteúdos e manifestações do movimento humano que se efetivam na SME, não encontrei fontes que pudessem dar conta das peculiaridades deste universo educativo. A maior proximidade dá-se nos diversos escritos sobre projetos de lazer e suas possibilidades educativas, ou os relatos de ONG's que desenvolvem diversas ações que fazem dialogar esporte e cultura, educação e cidadania. No entanto, as possibilidades que uma instituição pública como a SME, com sua histórica trajetória na recreação pública brasileira, de construir sentidos inovadores para o esporte e o lazer, são instigantes. É pensar como estes professores de educação física, nas suas ações sistemáticas, de caráter intencionalmente educativo nos campos do esporte, da recreação, de práticas multiculturais como a capoeira, a dança, a ioga, entre tantas apresentadas ao longo deste estudo, podem elaborar propostas de ação a partir destas ricas experiências. A compreensão das singularidades de suas práticas poderia constituir-se de grande importância na reflexão, organização e proposição de uma pedagogia não-escolar para a Educação Física.

Por outro lado, a expectativa deste estudo de melhor compreender as relações existentes entre a formação permanente e prática pedagógica, à partir da perspectiva do professorado da SMEPOA, possibilitou uma riqueza de interpretações das rotinas, das caminhadas, das decisões e tensões que se mostram significativas para estes professores.

Primeiramente, que as peculiaridades do espaço não-escolar podem, contraditoriamente, constituírem-se em fatores de liberdade, criatividade e realização do professor, como podem tornar-se determinantes para o seu isolamento e para o não estabelecimento de vínculos e motivações para o trabalho.

Decorrente destas peculiaridades do trabalho nestes espaços não-escolares, o estudo sugere que a formação inicial deva estar sintonizada com o estudo e a experimentação de pedagogias e práticas que dêem conta destas outras dimensões do mundo do trabalho da educação física. Principalmente, quando se leva em consideração o presente cenário da formação inicial, que limita a atuação do licenciado em EF ao espaço escolar e delega ao bacharel (profissional) de EF a atuação naqueles outros espaços que excedem a escola, tais como a SME.

A partir desta reflexão decorre uma possibilidade de problematização, levando em consideração o momento em que se dá este estudo: como dito no parágrafo anterior, a SME pertence atualmente ao campo de atuação dos egressos dos cursos de Bacharelado em EF. O Edital do último Concurso Público para ingresso na SME restringiu aos egressos de cursos de Licenciatura Plena⁵⁸ (extinto). Somado a esta aparente contradição de aspecto legal, o estudo aponta para um atuação marcada pela intervenção pedagógica, de efetiva docência; dito de outro modo, o professorado da SME atribui grande significado ao caráter educativo, pedagógico em suas práticas cotidianas. Ou seja, está configurada pelo coletivo uma identidade eminentemente docente. Então, cabe a um profissional/bacharel a ocupação do espaço de trabalho da SME, identificado com práticas pedagógicas – no entanto, não encontrei elementos nos textos⁵⁹ que referenciam os cursos de bacharelado em EF que vinculem implicitamente disciplinas de formação pedagógica.

O conjunto de achados oriundo do campo empírico e do processo interpretativo permitiu identificar que o professorado reivindica tempos e espaços de formação compreendidos numa perspectiva de direito e necessidade. O papel que estes sujeitos atribuem ao seu processo de formação profissional parece assumir um lugar central na possibilidade de realização e de construção de sua identidade coletiva. O estudo sugere também uma forte relação entre a proposta institucional de formação permanente e a possibilidade de superação das dificuldades anteriormente mencionadas, tais como isolamento e desmotivação.

O estudo faz emergir a importância de trazer o professor para a posição de sujeito na construção de uma proposta de formação permanente: para além de uma

⁵⁸ Item 1.5, Bloco 2, Item 6. do Edital de Retificação 163/08 – D.O.P.A. 3418, de 10 de dezembro de 2008.

⁵⁹ Textos descritos no Quadro

eleição de conteúdos – aonde provavelmente jamais seria produzido consenso dada a própria diversidade de práticas – a preservação de tempos e espaços para estudo, planejamento, debate e problematização das situações dos micro-contextos locais e das reflexões sobre a conjuntura social mais ampla podem constituir-se em contraponto a intensificação e proletarização do seu trabalho e elementos centrais para a (re)-construção de uma identidade professoral na SME.

Destaco, no entanto, que o estudo sugere a relevância de constituir esta proposta de formação permanente a partir das próprias experiências deste professorado. Experiências como elementos fundantes, pelas singularidades e peculiaridades destas práticas docentes, já anteriormente referidas. Esta construção não deveria desconsiderar os diversos interesses que marcam estas práticas; ou seja, o estudo parece apontar para o aspecto desafiador para a proposição de um projeto político-pedagógico de formação permanente que possibilite a mediação entre os interesses individuais desde que em consonância com o interesse coletivo.

O protagonismo deste professor, sujeito de sua formação, é entendido como aspecto central para o estabelecimento de vínculos mais consistentes e compromissados com a própria formação e com a sua prática; é identificado como estratégico no fortalecimento de sua identidade – singular e coletiva. Ou seja, é pensar no professor da SME, reconhecendo-se como intelectual transformador, que tem em suas mãos os conteúdos de esporte e lazer em suas possibilidades de educação e emancipação, assumindo a reflexão e a produção sobre o seu próprio fazer pedagógico. Este parece ser um dos significados mais relevantes atribuídos pelos professores ao seu processo de formação permanente: a possibilidade de realização de uma formação como auto-formação.

A criação dos referidos tempos e espaços para troca de experiências, a definição de linhas de atuação, a constituição de uma estrutura de apoio na superação das dificuldades advindas da prática docente, surgem como demandas recorrentes nas falas do professorado. Aliada a estas, o estudo sugere a necessidade expressa pelos professores de uma preservação de suas esferas de atuação profissional das instabilidades decorrentes da atividade política, das tensões advindas das disputas partidárias. Sem apontar para expectativas de neutralidade ideológica, o que sugere a escuta e análise do material empírico é que ao processo de formação permanente é atribuída uma condição de centralidade na construção de um sentido de coletividade profissional, de superação de isolamentos, de

possibilidade de superação de limitações temporais e discursivas das gestões políticas.

O estudo sugere que a estrutura gerencial e a agenda institucional possam estabelecer canais de comunicação e construção coletivas, que viabilizem um processo dialogal efetivo de proposição e implementação das ações de formação profissional, que superem modelos meramente administrativos ou informativos, que ultrapassem os breves quatro anos de uma gestão, tendo em vista o tempo da vida profissional e a riqueza de experiências do seu professorado.

Em suma, este esforço investigativo procurou dar voz ao sujeitos da instituição SME. Estes sujeitos perspectivam formação permanente e trabalho como construção coletiva – professorado e gestores – responsáveis por uma proposta que abrigue e permita crescer os elementos constitutivos deste cenário complexo: a política pública, democraticamente constituída e, portanto, representativa da sociedade; o professor, que tem na instituição educativa não-escolar riquezas e desafios ímpares; e por fim, a sociedade, que nos aspectos macro e micro da realização da sua emancipação e realização, são a razão de ser da ação educativa e da ação pública.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE BAZTÁN, Ángel. Émica, ética y transferencia. In: AGUIRRE BAZTÁN, Ángel (org.). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación social*. Barcelona: Marcombo, 1995, p. 85 - 106.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2a. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMARAL, S. C. F. **Políticas públicas de lazer e participação cidadã: entendendo o caso de Porto Alegre**. 2002. 192 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000295925>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

ANDRÉ, M.E.D.A de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1989.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BELLO, M. **Atividade física para idosos em Porto Alegre: um estudo dos programas da Fundação de Assistência Social e Cidadania – FASC e da Secretaria Municipal de Esporte, Recreação e Lazer – SME**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso do Programa de Pós-graduação em Ciência do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BOSSLE, F. **Planejamento de Ensino dos Professores de Educação Física do 2º e 3º Ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado) em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/9980>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

BONETI, L. W. **Políticas Públicas por Dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRANDÃO, C. R. Espaços públicos de lazer e cidadania. In: Seminário sobre Políticas Públicas de Esportes, Lazer e Recreação, 1993, Porto Alegre. **Textos**. Porto Alegre: SMED, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**: diretrizes e bases da educação nacional. 20 dez. 1996. DF, Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 28 jun. 2009.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

COHN, A. Os governos municipais e as políticas sociais. In: SOARES, J. A.; BAVA, S. C. (Orgs.). **Os desafios da gestão municipal democrática**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1998. p. 143-192.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, nº 002, p. 345-357, maio-agosto 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29832210>>. Acesso em 11 mar. 2009.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

FEIX, E. **Lazer e cidade na Porto Alegre do início do século XX**: institucionalização da recreação pública. 2003. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Curso do Programa de Pós-graduação em Ciência do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/2781>>. Acesso em: 24 jun. 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.

FURASTÉ, P. A. **Normas técnicas para o trabalho científico:** explicitação das normas da ABNT. 15. ed. Porto Alegre: s.n., 2009.

GEERTZ, C. **Obras e Vidas:** o antropólogo como autor. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

_____. **A interpretação das culturas.** 1.ed., 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid: MORATA, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Educar e conviver na cultura global:** as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOELLNER, S. V. **A cultura *fitness* e a estética do comedimento:** as mulheres, seus corpos e aparências (no prelo).

GOETZ, J.; LECOMPTE, M. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madrid: Morata, 1988

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E.G. **Metodología de la Investigación Cualitativa.** Barcelona: Aljibe, 1996.

GÜNTHER, M. C. C. **A formação permanente de professores na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no período de 1989 a 1999:** um estudo a partir de quatro escolas da rede. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/12539>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores: algumas considerações acerca das concepções do professorado de Educação

Física. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho**. Coletânea de Textos, Vol. 01. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em Revista**. Curitiba. N. 24, p. 67-85, 2004.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. 2. ed. Madrid. Morata, 1996.

HOBSBAWM, E. J. **Era dos extremos**: o breve século XX : 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

LAHIRE, B. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Retratos sociológicos**: Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Sucesso escolar nos meios escolares**: As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 13. ed., 2008. Campinas: Papyrus, 1987.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer**: uma introdução. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer: Formação e atuação profissional**. 8. ed., 2007. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Lazer e Esporte**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte**: Para atuação em políticas públicas. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. **Políticas Públicas de Lazer**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MASCARENHAS, F. **Lazer como prática de liberdade**. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. In: **Movimento**. Porto Alegre. Ano IV, N. 7, p. 34 - 42, 1997/2.

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente e TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A Pesquisa Qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade /UFRGS/ Sulina, 2004. p. 107 a 139.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. A construção narrativa como instrumento metodológico de formação. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I.R. (Orgs.) **Práticas corporais**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. V. 2.

MOLINA, R. M. K. **Las políticas sociales y la educacion social. El impacto de las políticas sociales en las comunidades urbanas de la ciudad de Porto Alegre: estudio de un caso**. 1997. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2001.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2004.

NEGRINE, A. Instrumento de Coleta de Informações na Pesquisa Qualitativa. In: MOLINA NETO, V. e TRIVIÑOS, A. N. S. **A Pesquisa Qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade /UFRGS/ Sulina, 2004. p. 61 a 93.

NIETO, S. **Razones del profesorado para seguir con entusiasmo**. Barcelona: Editorial Octaedro, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

_____. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1998.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.

_____. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia.** Porto Alegre: ARTMED, 2005.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P; ALTET, M.; CHARLIER, É. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2a. ed. rev. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Lei de criação da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer.** Porto Alegre, 1993, p. 1- 3.

RECKZIEGEL, A. C. C. **Dança de rua: lazer e cultura jovem na Restinga.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado) em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/8669>> Acesso em: 24 jun. 2009.

RIETH, F. B. **Jogos intermunicipais do Rio Grande do Sul: uma análise do processo de mudanças ocorridas no período de 1999 a 2002.** Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado) em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/6994>> Acesso em: 24 jun. 2009.

SANCHOTENE, M. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso.** Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado) em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/12165>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

SANTOS, H. T. **A democratização do esporte e lazer em Porto Alegre: um estudo das políticas públicas no período de 1989 a 2000.** 2003. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ciência do Movimento Humano, Departamento de Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/8537>>. Acesso em: 24 jun. 2009.

SCHAFF, I.A.B. Espaço público de lazer esportivo por cidadão de Porto Alegre: constituição de um critério de investimento para o poder público municipal. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, XIII, GTT 15, 2003, Caxambú. **Anais.** Caxambú: CBCE, 2003. 1 CD-ROM.

SCHERER, A. Educação Física e os mercados de trabalho no Brasil: quem somos, onde estamos e para onde vamos? In: FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho.** Coletânea de Textos, Vol. 01. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTE, RECREAÇÃO E LAZER DE PORTO ALEGRE. **Políticas e prioridades da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer**. Porto Alegre: SME, 1995.

_____. **Diretrizes pedagógicas, administrativas e programação**. Porto Alegre: SME, 2000, p. 1-7.

_____. **Diretrizes pedagógicas, administrativas e programação**. Porto Alegre: SME, 2001.

_____. **Diretrizes pedagógicas, administrativas e programação**. Porto Alegre: SME, 2002.

_____. **Diretrizes pedagógicas, administrativas e programação**. Porto Alegre: SME, 2003.

_____. **Diretrizes pedagógicas, administrativas e programação**. Porto Alegre: SME, 2004.

_____. **Agenda**. Porto Alegre: SME, 2008.

_____. **Agenda**. Porto Alegre: SME, 2009.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 29, p. 152-163, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782005000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 jul. 2009.

SILVA, S. A. P. S. A pesquisa qualitativa em Educação Física. In: **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, vol. 10, n.1, p. 87-98, jan/1996.

SILVEIRA, R. **Esporte, homossexualidade e amizade**: estudo etnográfico sobre o associativismo no futsal feminino. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Dissertação (Mestrado) em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/13800>> Acesso em: 24 jun. 2009.

SINGER, P. Desafios com que se confrontam as grandes cidades brasileiras. In: SOARES, J. A.; CACCIA-BAVA, S. (Orgs.). **Os desafios da gestão municipal democrática**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1998.

SOARES, J. A.; CACCIA-BAVA, S. (Orgs.). **Os desafios da gestão municipal democrática**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1998.

STIGGER, M. P. Políticas sociais em lazer, esportes e participação: uma questão de acesso e de poder; ou subsídios para tomar uma posição frente à pergunta: "são as

políticas públicas para educação física, esportes e lazer, efetivamente políticas sociais”? In: **Motrivivência**, Florianópolis, v. 11, p. 83-96, jul. 1998.

_____. Políticas Públicas em Esporte e Lazer: considerações sobre o papel do profissional educador. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 101-120.

_____. **Educação Física, Esporte e Diversidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SUPERVISÃO DE ESPORTES E RECREAÇÃO PÚBLICA. **Relação de propostas feitas no 1º Seminário da SERP**. Porto Alegre: SMED, 1989.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRILLA, J.; GANHEM, E. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Editorial Summus, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. – 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

VIGARELLO, G. Panóplias corretoras: baliza para uma história. In: Sant’Anna, D. (Org.) **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

WERNECK, C. **Lazer, Trabalho e Educação: Relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; CELAR-DEF/UFMG, 2000.

WITTIZORECKI, E. S. **O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

WITTIZORECKI, E. S.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; OLIVEIRA, L. R.; GÜINTHER, M. C. C.; SANTOS, M. V.; SANCHOTENE, M. U.; MOLINA, R. K.; DIEHL, V. R. O.; MOLINA NETO, V. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e formação do pesquisador. **Movimento**. Porto Alegre. V. 12, N. 2, p. 9-34, maio/agosto de 2006.

WOODS, P. **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1995.

ZUCCHETTI, D.; MOURA, E. P. G.; Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. Revista **Educação Unisinos**, São Leopoldo, vol. 10, n. 3, p. 228-236, 2006. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol10n3/art07_moura.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2009.

_____. Educação não escolar e Universidade: necessárias interlocuções para novas questões. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – 30., 2007, Caxambu, MG. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3417--Int.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS QUALITATIVOS FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Finalidade: Concordância da instituição abaixo tipificada em participar do projeto de pesquisa denominado: **FORMAÇÃO PERMANENTE E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES, RECREAÇÃO E LAZER DE PORTO ALEGRE.**

NOME DA INSTITUIÇÃO: Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre

Endereço: Av. Borges de Medeiros, 2713 – Centro

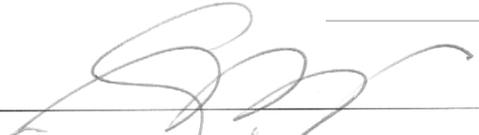
CEP: 90110-150 **Cidade:** Porto Alegre **Telefone:** (51) 3289.4850

Pelo presente instrumento comprometo-me a permitir o acesso do **Dr. Vicente Molina Neto** e seu estudante de Mestrado, **Ismael Antonio Bacellar Schaff** aos Professores aqui lotados, bem como aos documentos institucionais de caráter público e a participação nas atividades de formação profissional oferecidas de forma direta ou conveniada a estes professores, considerando a realização do estudo acima referido. O acesso será negociado, em seus detalhamentos, tais como o número de pessoas envolvidas, número de horas de entrevistas, número de observações, forma de retorno das informações à instituição, locais e horários nos quais se dará a coleta das informações, etc. após a aprovação Comissão de Pesquisa da ESEF/UFRGS e pelo Comitê de Ética da UFRGS.

Caberá ao professor pesquisador obter a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de todos os atores que compuserem o grupo pesquisado. No caso das crianças e dos adolescentes, deverá obter o TCLE assinado por seus representantes legais, conforme está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Porto Alegre, 12 de dezembro de 2008.

(Nome, assinatura e carimbo do Representante Legal da SME/PMPA)


Gilberto Dornelles Machado
Secretário Adjunto - SME
Mat. 192951/1

APÊNDICE 02 – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS QUALITATIVOS FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre **FORMAÇÃO PERMANENTE E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES, RECREAÇÃO E LAZER DE PORTO ALEGRE.** Neste sentido, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do Estudo:

Identificar como os professores da SME percebem a contribuição da formação inicial e da formação permanente no apoio a sua prática pedagógica.

Compreender como a diversidade de práticas pedagógicas da SME é percebida pelos professores que nela atuam.

Procedimentos:

- Participação em uma ou mais entrevistas, previamente agendadas, a serem realizadas nas dependências do seu local de trabalho ou estudo, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas.
- Participação em reuniões, no seu local de trabalho ou de estudo, com outros colaboradores previamente entrevistados, para consolidar informações comuns através de um roteiro elaborado pelo pesquisador e construído a partir da análise do conjunto das entrevistas.

- Permitir a observação de turnos de atividades no seu espaço de trabalho na SME.
- Permitir a participação do pesquisador nas reuniões pedagógicas e ou administrativas relacionadas ao seu processo de formação permanente promovida pela SME, no período da investigação.

Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaborador(a) com o nosso estudo, não oferece nenhum risco à sua saúde, tão pouco o(a) submeterá a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista (individual e coletiva) para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir no entendimento científico dos problemas relacionados com a formação e a prática pedagógica, vivenciados pelas pelos educadores, em âmbitos escolares e não-escolares.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A sua recusa em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas informações:

A qualquer momento você poderá requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Você poderá trazer acompanhantes para assistirem as entrevistas de coleta de informações.

Contatos e Questões:**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Rua Felizardo 750. Jardim Botânico. Porto Alegre/RS

Professor Vicente Molina Neto E-mail: vicente.neto@ufrgs.br

Fone (51) 3308-5821

Comitê de Ética em pesquisa da UFRGS:

Fone: 33083629

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, Professor(a) da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura _____

Data _____

APÊNDICE 03 – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CARTA DE APROVAÇÃO**

proXpesq

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul analisou o projeto:

Número : 2007973

Título : Formação continuada e suas relações com a prática pedagógica do professor de Educação Física na Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre

Pesquisador (es) :

<u>NOME</u>	<u>PARTICIPAÇÃO</u>	<u>EMAIL</u>	<u>FONE</u>
VICENTE MOLINA NETO	PESQ RESPONSÁVEL	vicente.neto@ufrgs.br	33085869
ISMAEL ANTONIO BACELLAR SCHAFF	PESQUISADOR	bacellar@portoweb.com.br	

O mesmo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, reunião nº 41 , ata nº 121 , de 11/12/2008 , por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Porto Alegre, quinta-feira, 11 de dezembro de 2008


 ILMA SIMONI BRUM DA SILVA
 Coordenador do CEP-UFRGS

APÊNDICE 04 – TRANSCRIÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO

OBSERVAÇÃO DE REUNIÃO GERAL DE PROFESSORES DA SME – 04 DE OUTUBRO DE 2008

DATA: 04 DE OUTUBRO DE 2008

LOCAL: Sala cedida pelo Instituto Porto Alegre (IPA).

DURAÇÃO DA OBSERVAÇÃO: das 8h20 às 12h15, período que compreende da entrada ao espaço de reunião até a dispersão do grupo ao final da atividade.

TEMA PROPOSTO PELA SME: Informes gerais, apresentação do Projeto Centro de Fisioterapia Pública e apresentação do Portal de Gestão (pauta informada pelos Coordenadores dos diversos espaços e projetos da SME aos professores sob a sua responsabilidade).

ENFOQUE DA OBSERVAÇÃO: Relações interpessoais; proposta e estrutura da pauta (administrativa e ou pedagógica); características das dinâmicas: envolvimento e participação do professorado ao longo do evento.

OBSERVAÇÃO	MINHAS REFLEXÕES
<p>1^A PARTE:</p> <p>8h20: Grupos de professores no pátio do IPA, conversando informalmente num clima de reencontro... ouve-se assuntos de ordem pessoal, mesclado com profissionais. Algumas chefias transitam e participam das conversas. Alguns passam pela mesa externa a sala de reuniões, para assinatura do ponto e retornam ao pátio para os seus pares de conversa. Em torno de 9h10, os professores são chamados para a sala de reuniões, segue-se uma espécie de mutirão de comunicação: os professores vão passando uns para os outros um “estão chamando, vamos lá...” De forma ruidosa (as conversas e brincadeiras entre os colegas continuam) os professores vão sentando-se. O ambiente da sala é simples: um banner da SME/PMPA ao lado da entrada, não existe uma mesa diretora dos trabalhos, apenas uma de apoio, com o equipamento multimídia e o microfone.</p> <p>Com um sorriso e um pedido de silêncio acompanhado de pedidos de alguns dos próprios professores [meio sério,</p>	<p>Os grupos, “as painelas” vão se mantendo na configuração dos lugares para sentar...</p> <p>Ausência de protocolo para abertura e apresentação de autoridades e</p>

<p>meio brincando], o Secretário Adjunto dá as boas vindas àquele seminário, antecipa que serão anunciadas mudanças no grupo de assessoria pedagógica e alerta para cuidados com o período eleitoral (“o que pode e o que não pode...”). Em seguida, apresenta o palestrante, médico do esporte, responsável pela Clínica Pública de Fisioterapia, implantada no Ginásio Tesourinha [projeto implantado pela atual gestão da SME]. Inicia-se a palestra com a apresentação do projeto, aponta que talvez muitos professores ainda nem conheçam a Clínica e, nisto convida a todos para que passem no Tesourinha para visitarem, e usarem, se necessário [risos]. A abordagem adotada é a da importância da atividade física, do combate ao sedentarismo como fator prevalente na saúde [um colega ao meu lado, prof. de EF e fisioterapeuta me alerta para o fato de que o texto apresentado no slide do palestrante está ‘alterado em relação ao texto original’, mas a observação fica entre nós].</p> <p>Em seguida, o palestrante justifica as características do projeto, contextualizando a criação e o aporte de recursos financeiros e humanos e as limitações decorrentes sobre a delimitações de público-alvo – somente para usuários de programas e projetos da SME e que não tenham cobertura por convênio (caráter gratuito para quem precisa). Aponta por objetivo central recuperar da melhor maneira e no menor tempo o indivíduo para o retorno às suas práticas regulares.</p> <p>Anuncia que 2 trabalhos estarão sendo apresentados em congresso de fisioterapia [funciona em convênio com o IPA, acadêmicos de Fisioterapia estagiam na clínica], já como fruto da análise empírica dos atendimentos nestes 6 meses de existência.</p> <p>Novamente o colega ao meu lado me chama a atenção e alerta para problemas de ordem jurídica para a restrição do acesso: “negar a quem tem convênio ou não é usuário de atividades da SME pode gerar problemas com o Ministério Público...”, mas novamente, não socializa com o grande grupo...</p> <p>Encerrada a apresentação, o palestrante abre para questões do grupo. Timidamente, surgem 3 perguntas, sendo que numa parece-me perceptível um “resguardo/delimitação de espaço de corpo profissional”: mais que uma dúvida, uma busca de isentar os professores da SME sobre a</p>	<p>palestrantes; [sem nenhum cuidado da pauta do evento, como os tópicos não fossem importantes]</p> <p>Postura tranquila do público, que acompanha o desenrolar da pauta.</p> <p>[Lembro de um tempo em que sempre tinham questionamentos sobre o porquê daquele tema ou sobre como seria a dinâmica: percebo um ar de acomodação]</p> <p>[eu e as emissões de valores... está coerente... critérios de acesso e justificativa geral do projeto...]</p> <p>Interessante o olhar de alguns colegas que buscam ‘confrontar o dito’ com a minha análise, como se dissessem: olha, Ismael, o que tu dizes ou pensas sobre isto?... ou ainda: não vais dizer nada? Nem sempre é cômodo...</p> <p>(*) Demanda por formação</p>
--	--

<p>responsabilidade de ocorrências das lesões que levariam os usuários ao serviço. Outro colega solicita uma “oficina para aproximar as práticas da EF aos cuidados e prevenção de lesões pela Fisioterapia” (*); outro põe em questão a demanda por uma equipe multidisciplinar, com a participação dos prof. de EF; por último, um colega pergunta se existe algum estudo sobre ocorrências de lesões dos professores da SME em atendimento na Clínica – ao que o palestrante diz ainda não existir tal estudo.</p> <p>Uma professora da Assessoria Pedagógica, vendo que não haviam mais questões e que ninguém da Direção se apresentava, faz uso do microfone para agradecer ao palestrante e liberar para o intervalo para o cafezinho de 15 min... irrompem algumas poucas e tímidas palmas... rapidamente o grupo sai da sala.</p> <p>INTERVALO: Retorno a um clima de absoluta alegria e informalidade, muitas risadas, saudações que sugerem um reencontro depois de muito tempo... circulo por diversos grupos, participo de alguns bate-papos: futebol, o que estou fazendo, como está o mestrado, se tenho fotos da minha filha... Novamente, alguns colegas vêm chamar, dizer que já estão esperando na sala... Lentamente, todos começam a se dirigir para a reunião.</p> <p>2^A PARTE:</p> <p>10h40: Uma professora da equipe de assessoria pedagógica apresenta o tema da 2^a parte da reunião: o Portal de Gestão, passando a palavra para um outro professor da mesmo setor, atualmente responsável pela implantação do portal. Apresenta slide com o Portal, apontando para o modelo de gestão, destacando para o ineditismo da proposta e da visibilidade da disponibilidade de verba [ouvem-se risos, acompanhados de “que verba?”] e da destinação orçamentária – segundo ele, se este modelo permanecer, todos os professores poderão acessar/acompanhar o processo de dotação e disputa orçamentária. Relata o histórico da implantação, do descontentamento de alguns secretários municipais por entenderem não poderem dispor dos recursos; argumenta, ainda, pela importância da continuidade deste modelo, “independente do partido político” (*) [percebo eclodirem vários cochichos, ouço um deles: “ih, já estão em campanha</p>	<p>permanente?</p> <p>Perguntas não são feitas ao microfone, dificultando a socialização da dúvida e o entendimento do contexto da resposta...</p> <p><i>[o ambiente e as expressões dos rostos sugere desinteresse, desmotivação...] O que é do grupo e o que é meu?...</i></p> <p><i>[velhos parceiros... eu estranho, ninguém está falando nada sobre o que foi dito na palestra – por quê?]</i></p> <p>(*) Dissociação entre modelo de gestão e a proposta político partidária em exercício.</p> <p>Vai mudando o cenário: professores mudam suas posturas nas cadeiras, alguns</p>
---	---

<p>eleitoral”].</p> <p>Uma professora pede a palavra e questionou não receber material, fruto deste portal apesar da disponibilidade de verba. Em seguida outra colega questiona a falta de visibilidade do trabalho cotidiano e das ações da SME dentro deste modelo de gestão – pergunta se o que não está dentro dos programas ‘não existe dentro deste modelo de gestão?’ O apresentador do portal responde sobre a importância de alimentar o portal, “não adianta reclamar e não alimentar o sistema” e defendeu que nunca o processo foi tão transparente, e da conseqüente possibilidade de pressão. Uma colega é chamada a apresentar sua experiência como coordenadora de projeto/ação que vem sendo atendido pelo portal; diz ela: “a verba existe mas permanece travada pela burocracia”. Problemas entre cadastro, licitação, questões políticas, prazos... “Daqui a pouco o tempo termina e a verba se extingue...” [um colega fala em tom baixo, mas para ser ouvido: “é, o portal é para a gente ver... tu olhas e pronto...” – risos ao seu redor]. Outra colega argumenta sobre a importância de encaminhar os pedidos e acompanhar. Um colega questiona o fato de estar sob a responsabilidade dos coordenadores e o pouco envolvimento dos professores “na ponta” [<i>expressão amplamente usada na SME para diferenciar e, muitas vezes depreciar, os professores que estão nas atividades-fins – com atendimento ao público – e os que estão envolvidos com atividades burocráticas ou de gerencia</i>]: que esta distância dava margem para outros problemas, inclusive de trabalho feito na Pç. Charrua por não professores de EF [alguém gritou: “nestas horas, cadê o CREF?”]; o expositor do tema/coordenador criticou o desvio do tema, enfatizando que as intervenções ficassem atidas ao tema do portal [<i>sussurros pela sala – incômodo</i>]. Um colega solicita reunião com a ASSEPLA (Assessoria de Planejamento da SME) sobre as questões de prazos e licitações. Outro argumenta a importância de vincular o material com quem solicita: “senão, quando chega, a bola que tu pediste é dividida com todos e quem pediu fica com a fração...”</p> <p>Sem maiores debates, o coordenador do momento encerra o encontro, visto o adiantado da hora e como avisos finais, reitera a obrigação da assinatura do ponto de entrada e saída e aspectos relativos a pontualidade para o início das atividades.</p>	<p>demonstram impaciência, esboçam intervenções.</p> <p>[Fico com uma sensação de ausência/fragilidade de vínculos de grupo – já houve isto, uma vez...]</p>
--	--

<p>Durante esta fala, vários professores já estão de saída. Forma-se uma fila para assinatura do ponto de saída.</p>	
--	--

<p>Já no espaço externo, poucos pares conversam isoladamente; procuro saber quem vai ficar para almoçar por lá – ninguém... rapidamente, esvazia-se o ambiente.</p>	
---	--

OBSERVAÇÃO DE SEMINÁRIO INTERNO DE PROFESSORES DA SME – 25 DE MAIO DE 2009

DATA: 25 DE MAIO DE 2009

LOCAL: Salão de Convenções da AABB – Associação Atlética do Banco do Brasil.

DURAÇÃO DA OBSERVAÇÃO: das 8h20 às 18h15, período que compreende as atividades da manhã, a convivência no almoço no restaurante local e as atividades da tarde, com reinício às 14h.

TEMA PROPOSTO PELA SME: Modelo de Gestão – realinhamento dos 12 grandes eixos dos programas de governo; Portal de Gestão: apresentação e a participação das ações da SME.

ENFOQUE DA OBSERVAÇÃO: Relações interpessoais, estrutura da pauta (administrativa e ou pedagógica) e características das dinâmicas: envolvimento e participação do professorado ao longo do evento.

OBSERVAÇÃO	MINHAS REFLEXÕES
<p>Do estacionamento ao pátio central da AABB, e dali até o hall de entrada da Sala de Convenções, o reencontro com colegas de trabalho, alguns dos quais não via há quase 3 meses (quando da reunião de abertura de 2009). A forma dos agrupamentos reflete os coletivos locais de trabalho; a informalidade é a já observada em outros momentos similares. Encontro alguns colegas da administração anterior (do coletivo do Partido dos Trabalhadores) – contemporâneos meus na gestão – e que hoje atuam junto ao atual coletivo: percebo expressões que sugerem algum tipo de constrangimento, como se quisessem com um olhar, justificarem-se pelas atribuições assumidas – uma delas, grande amiga, ao me abraçar diz: “... pois é, Ismael, vamos tocando... do jeito que dá...” No acesso ao salão, a fila para assinatura do ponto e o recebimento de pasta com documentos que nortearam as apresentações ao longo do evento.</p> <p>Abertura prevista para 8h30 no email de divulgação da atividade, o grupo em sua grande maioria aguarda já no interior do salão conversando animadamente: brincadeiras de</p>	

<p>parceiros de trabalho, sobre a rodada de futebol do final de semana, alguns relatam episódios dos eventos de trabalho em que se envolveram recentemente. Circulavam no ambiente, envolvido com a organização o Gerente Executivo e Gerente Pedagógica, bem como os assessores que compõe a sua equipe: em alguns momentos, forte movimentação; em outros, uma imobilidade que sugeria o aguardo de alguém que ainda não chegara. Surgem no salão algumas das autoridades previstas para participação no encontro: o Secretário Municipal de Esportes, o da Secretaria de Planejamento com um assessor, o Secretário Adjunto da SME. Às 9h40 um profissional da Gerência de Eventos assume o microfone, dando as boas-vindas a todos e constituindo a mesa para início da atividade: Secretários Municipais e seus assessores compõe a mesa, assim como um representante da AABB.</p> <p>Uma breve e informal fala do Secretário da SME, reiterando as boas vindas aos colegas da mesa e agradecendo a todos os professores que estejam ali hoje [um colega próximo a mim brinca: “Mas não é convocação? Então, quer dizer que eu posso ir embora que eu não tomo falta? - Risos dos que estão em volta...”</p> <p>Começa a fala do Secretário Municipal de Gestão: fala do novo modelo implementado desde o início da administração Fogaça (*), salientando o contraponto ao que chama de “ideologização dos governos anteriores”, ao que parece ocorrer em clara alusão ao PT [esta afirmação não está envolta em motivações ideológicas?] Alguns cochichos são ouvidos em pontos distintos da sala. Na sequência de sua fala, busca diferenciar, a título de valorização do trabalho da SME, a EF⁶⁰ escolar e que se dá nos espaços da SME... traz o foco para o usuário do serviço público – tratado por ele como ‘cliente’ – que “bate nas portas dos diversos serviços,</p>	<p>Percebo preocupações com protocolo não identificadas em outras observações realizadas anteriormente. Suponho que isto esteja relacionado aos novos membros que passaram a compor a recém constituída Gerencia Pedagógica (no período de 2006 à 2008, o Gerente Executivo incorporou a responsabilidade pela Gerencia Pedagógica).</p> <p>(*) 2005-2008, reeleito para o período 2009-2012)</p> <p><i>[lembro que em todas as falas que ouvi deste governo há uma negativa ao caráter ideológico inerente ao processo político partidário nas diversas instâncias de gestão do Estado]</i></p> <p>[dúvida: qual é a</p>
--	---

⁶¹ Cargos em confiança: atores na administração pública não concursados.

⁶² Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre, órgão de representação da categoria.

⁶³ Orçamento Participativo: modelo de Fóruns de participação das comunidades organizadas, implantado pela Administração Municipal, em 1990.

⁶⁴ Síntese dos nomes dos 2 principais clubes – e torcidas – de futebol de POA, Grêmio e Internacional.

⁶⁵ Pedido de Liberação de verba, termo usado pela administração central da PMPA.

⁶⁶ Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre.

⁶⁷ Fundo Municipal do Esporte de Porto Alegre.

⁶⁸ Programa Em Cada Campo Uma Escolinha, que trabalha com escolinhas de futebol de periferia em parceria com voluntários – criado em 1996.

<p>das diversas secretarias” e aponta para a visão de que o governo municipal possa implantar uma “porta única”; cita a o programa Lugar de criança é na escola, dizendo que o trabalho da SME deve estar presente lá... Cita a sua participação num congresso – Brasil Competitivo – destacando que o modelo lá tratado “afinava” com o que a administração municipal de POA já fazia desde 2005. Fala do plano de governo e do plano estratégico exposto nas campanhas eleitorais e das dificuldades entre o “plano bonito, que acaba indo parar na gaveta” e as pressões ditadas pelas demandas da sociedade – e a importância da integração e síntese como forma de otimizar o atendimento do ‘cliente’ da política pública; imediatamente, faz uma justificativa para o uso da palavra ‘cliente’... O jargão político-partidário na exaltação do atual modelo de gestão. Acusou o governo anterior de administrar com CC’s⁶¹ e de ter levado consigo os dados da gestão, das finanças e dos programas, deixando a atual administração “navegando às cegas”. Neste contexto, encerra a sua fala, agradece e despede-se. [poucas e desarticuladas palmas] O Secretário da SME despede-se também, para acompanhar a saída do colega, passando o microfone para a Gerência Pedagógica [que parecia não esperar por isto].</p> <p>Segue-se a apresentação do representante do Comitê de Gestão para apresentar as linhas gerais do reordenamento dos programas de governo para a atual gestão. Começa a apresentar slides com um fluxo utilizado para a análise estrutural e financeira. Passa a apresentar a composição do Comitê de Gerenciamento... [enquanto isto passa por mim - e assim vai, de mão em mão – uma lista de sócios da ATEMPA⁶², passando paralelamente ao tema que está sendo apresentado lá na frente, provocando óbvia, mas aparentemente ‘bem vinda’, distração dos professores]. Na tela, slides lotados de dados, de difícil visualização, dos eixos ambientais e sociais, onde estariam as principais ações da SME, mostrando a síntese dos programas ao longo da gestão, justificando o realinhamento/reenquadramento dos programas e projetos. Ao apresentar o eixo financeiro, exalta a importância da ‘saúde financeira’ para captar dinheiro para as diversas áreas. Ao falar do eixo da gestão, menciona os 3 programas – Gestão Total, OP⁶³ e Governança Solidária Local e informa que os 2 últimos serão ‘fundidos’. A seguir, apresenta 2 gerentes de projetos ali presentes e destaca que</p>	<p>proposta de materialização disto?]</p> <p>[<i>título sugestivo de um conceito de gestão?</i>]</p> <p>[<i>a justificativa só reafirma a lógica do Estado neoliberal, do indivíduo consumidor de um produto</i>]</p> <p>Burburinho na sala: percebo manifestações de desinteresse e incômodo com a profusão de siglas referentes a administração e finanças.</p> <p>[<i>Poluídos</i>]</p> <p>[<i>20 minutos após o início das sua exposição pergunta se está muito rápido e pede que se houver dúvidas, “perguntem”... alguns colegas riem e sussurram: “pelo contrário, vai mais rápido...” mais risadas</i>]</p> <p>[Eu estranho: e o momento para perguntas, de estabelecimento de</p>
--	--

eles tem ligação com uma Secretaria ou pasta: “eles são da gestão, com dedicação exclusiva ao seu programa” e aponta para este fato com mais uma expressão de integração e transparência desta administração. Novamente, pergunta se foi muito rápido e novamente ouço murmuradas as brincadeiras de “não, que bom que foi rápido...”

A gerente pedagógica agradece a participação e chama para um intervalo de 15 minutos. Rapidamente, todos levantam-se e saem na direção da mesa de cafezinho montada na parte externa do salão. Grande alarido e a retomada de conversa animada e fraterna. A informalidade toma conta dos grupos de professores. Vou para o salão aonde acabo me associando aos colegas de parque onde trabalho: a dupla GRENAL⁶⁴ passa a ser o centro da conversa e das brincadeiras. Grande parte dos professores desce para a área aberta, onde nas várias mesas, os grupos constituem-se por associações diversas – alguns grupos de um mesmo programa ou projeto, outros de um mesmo espaço de trabalho, ou meramente por afinidades pessoais/profissionais. Opto por não perguntar sobre a impressão dos colegas sobre a dinâmica da reunião: prefiro circular e ouvir manifestações espontâneas: na grande maioria dos grupos, ouço conversas de ordem pessoal, alguns encontros que sugeriam muito tempo sem compartilhar a companhia de parceiros. Em alguns poucos grupos, ouço dois colegas... “que porre!” ou “ah, que manhã perdida... preferia estar dando aula...” Após uns 20 minutos, ouvimos colegas que ficaram no saguão próximo ao espaço de reunião chamavam para retornarmos ao salão. No caminho de volta, alguns comentários soltos: “...vamos lá...” ou “...parte dois: como custa a passar, meu deus...”

10h35 – Professores vão entrando gradualmente; no entanto o próximo palestrante já dá início a sua exposição...logo após as suas primeiras palavras, uma colega pede que seja retomada a exposição da importância do Portal de Gestão, porque os professores na ‘ponta’ teriam dificuldade de entender o seu papel. O palestrante reforça o papel de ‘memória’ do próprio trabalho do professorado da SME. Uma colega reclama a distancia entre a praça e a comunicação via portal. Outra questiona a distancia entre o ‘dinheiro virtual’ e a liberação dos PL’s⁶⁵. O palestrante reconhece que a integração das ASSEPLAS é um ponto difícil e um desafio para a administração, fala da necessidade de modificação da

algun debate...será que não haviam perguntas? Mas a sala já está vazia...]

Neste momento, percebo uma maior mobilização do grupo para o estabelecimento de debate: o volume das conversas paralelas sobe.

(*) Qual será a concepção da administração para promover mudança de cultura? *Este já foi um desafio que pautou ações lá em 1993.*

cultura...(*) Uma colega questiona os tempos de envio/inclusão de novas ações e diz que não se vê contemplada no modelo apresentado, em que O palestrante acha que talvez seja uma questão de como as ações estão representadas: o desafio de reduzir mais de 500 ações à apenas 12 programas. Um colega pede esclarecimento se o portal ‘abre e fecha’ para inclusão de dados e se tem prazos e um planejamento. O palestrante aponta para a complexidade do sistema que é on-line e do trabalho da PROCEMPA⁶⁶; sobre a questão planejamento, refere estarmos no momento do encaminhamento do ‘plano plurianual’ à Câmara de Vereadores e portanto, fazendo a análise do que é estratégico – só terá orçamento o que estiver no plano de gestão [!!!] Uma colega recorda que a SME sempre teve um orçamento ínfimo, enaltece a transparência do portal e pergunta como dar visibilidade ao cotidiano da SME? Lembra que não temos uma legislação que garanta recursos e refere-se a Secretarias como FASC, Saúde, Cultura... O palestrante aponta para o caminho via gerente de ação mas da possibilidade de cada um registrar o que faz [imediatamente, um colega ‘sussurra alto’: “não é bem assim, não tem senha para todo mundo, não...” mas não gera uma resposta do palestrante]. Quanto a verba, confirma a especificidade das verbas mas a importância das pequenas ações – destaca as do idoso e aponta para as dificuldades de recursos e o papel importante do autal secretário de esportes na disputa que faz junto a Secretaria Municipal da Fazenda. Encerra fala, recebe palmas (*)

O mediador dos trabalhos, aos apresentar a fala de 2 gerentes de programa do Portal, que farão o próximo bloco, pede que todas as questões passem a ser feitas por escrito e não mais orais [*dada a proximidade, a informalidade e o tamanho do grupo, por quê esta limitação?*] Começa a fala de um dos gerentes, apontando para a facilidade do Portal: acesso por secretaria como forma de melhor ‘se ver’ e que o mapa estratégico seria a ‘ferramenta’ para sentir-se ‘incluído’: pelo mapa, vemos quais os programas e ações contribuem para determinado objetivo estratégico, tendo no Portal os detalhes orçamentários. Começa a falar do Programa ‘A Receita é Saúde’: em slides, são enumeradas as ações da diversas secretarias. Na inclusão de novas ações, aponta para indisponibilidade de verba este ano – lista as ações da SME e seus respectivos gerentes. Apresenta a outra gerente, Márcia,

[!!! – Então a preocupação da colega procede: se não é vista a ação, não tem orçamento? Não existe?]

(*) Será por ter aberto sua fala ao debate?

Muda a postura do grande grupo: muitos professores parecem estar alheios ao que está sendo apresentado – aumenta o volume das conversas paralelas: o palestrante parece perceber e aumenta o tom da voz...

Um colega, ao olhar um slide apresentado pergunta ao outro: cadê o ECCE⁶⁸? Ao que o colega responde: “é, não está mesmo...” Pergunto então aos 2 o que teria acontecido

que se apresenta como ex-FASC e da importância de estar agora com dedicação exclusiva para a gerência do seu programa – ‘Inclusão Digital’, como forma de poder ter uma visão mais plural e menos ligada a uma secretaria específica. A palestrante lista as ações da SME dentro de seu programa e seus líderes. Duas novas ações: FUNDESP⁶⁷ [perdi o 2ª ação – pergunto ao colega ao lado: “ah, pára, Ismael: este troço aí que não tem nada a ver com o meu dia-a-dia? Eu não estou é ouvindo nada, estou só esperando terminar.” A palestrante passa a falar do programa ‘Lugar de Criança é na Escola’, no qual estaria o maior número de ações da SME, apontando para o slide que trazia esta informação. Percebo que ela encerra a sua fala: neste momento a conversa paralela dentro do salão torna inaudível a sua despedida. Apesar da orientação inicial, uma colega pergunta se existe articulação entre as ações pois existem problemas de inclusão que seriam transversais: os 2 palestrantes respondem, a seus tempos, que isto é uma etapa e que existem fóruns com representações dos diversos setores. A gerente pedagógica encerra as atividades da manhã e informa o horário de reinício da tarde para 13h30 – relembra a disponibilidade e do preço promocional do restaurante da AABB para os professores da SME.

ALMOÇO: Vários colegas ficam para almoçar juntos, as livre associações para as mesas reconstitui os pares de trabalho nas Unidades ou nos programas e projetos, mas não como um determinante: identifico outras associações por reconhecida amizade pessoal que ultrapassa as questões das rotinas de trabalho. Acabo sentando com um colega e amigo de longa data, a que me referi anteriormente como do programa – hoje projeto – ECCE. Amigo, quase vizinho, são vários assuntos de ordem pessoal: família, esposas. Mas num certo ponto, ele puxa o assunto da situação da SME, ao que ele qualifica como “voltamos ao clientelismo na várzea... tudo que nós lutamos para fazer, a autonomia das ligas, a participação na organização do Municipal [*Campeonato Municipal de Várzea*] se foi; estamos de volta no ‘me dá medalha’, ‘me dá fardamento’... cara, tudo é voto, está reduzido a isto...” Eu pretendia um intervalo na observação mas percebia nele a necessidade de falar; outra fala que achei sugestiva referiu-se ao modelo de gestão e de comitê de disciplina: “aquilo lá virou uma mini-federação... sei lá quantas são as equipes punidas, excluídas, atletas excluídos... Ismael,

com o seu projeto, ao que um deles responde: “isto aí é um engodo, tem projeto aí que atende meia-dúzia de crianças... e o ECCE, na real, nem é mais o que era...”

5 ou 6 colegas saem da sala.

Ninguém parece estar ouvindo mais o debate.

Nenhuma pergunta por escrito foi enviada...

Percebo um forte contraste: rostos ‘fechados’ ou entediados de antes, são agora de alegria, de camaradagem e de envolvimento com temas do coletivo de professores: aonde está este ‘ponto de ruptura’?

do jeito que vai, a várzea vai se desmanchar... só umas poucas equipes com uma baita estrutura vão sobreviver... mas também, aí, para jogar com quem? Ouve o que estou te dizendo, se seguir do jeito que está o Municipal não dura mais 2 anos...” Neste ínterim, outros colegas chegam na mesa, um deles é representante sindical, traz as agendas das negociações dos municipais com a PMPA, outros assuntos informais, mais brincadeiras, fila no cafezinho na saída...

14h – O apresentador (mestre de cerimônias) divulga o Dia do Desafio e situa a participação da SME dentro das ações de POA, que estará em disputa com Tijuana (México), naquilo que chama de ‘saudável competição’ pela promoção de saúde. A gerente geral é chamada a dar início às atividades da tarde – aplausos [*professora do quadro, empossada na função no início deste ano*]. No entanto quem toma a palavra é o professor da assessoria pedagógica, responsável pelo Portal de Gestão na SME, que retoma a importância de aproximar o portal da ‘ponta’: que entende que alguns professores possam não estar apropriados mas que ‘não admite’ que os coordenadores digam o mesmo, pois eles foram instrumentalizados e chamados a participarem ativamente da alimentação dos dados. Em seguida, diz que a conexão com a internet, que seria fundamental para a 1ª parte da reunião não está funcionando, passando então diretamente para a 2ª parte: dinâmica em grupos, segundo cores que estão nas pastas de todos os participantes. Algumas pessoas da gestão identificam-se como as coordenadoras dos grupos, buscando a adesão dos outros pares de cor. Um colega próximo exclama: “trabalho em grupo?” e declama: “Ai que saudades que eu tenho da aurora da minha vida...” [*risada coletiva*]. Recebo uma folha com as perguntas que nortearão a discussão nos grupos; reúno-me com meus pares do grupo laranja, coordenado pelo coordenador da ASSEPLA da SME; a gerente pedagógica passa no grupo, apresenta o coordenador dos trabalhos no grupo e reconhece que ver o conteúdo do Portal na Internet – que seria a etapa anterior – seria fundamental para uma melhor participação nesta etapa em grupos: vários olhares se cruzam, sugerindo um questionamento de porque então e para quê; após a saída da GP, segue-se um silêncio, sem que nenhuma orientação para a sequência do trabalho seja dada: alguns escrevem em suas folhas, outros olham ao redor, outros me olham enquanto sigo com meus registros. Uma colega diz que vai pedir um curso

Olhando para o grande grupo, dinâmica parece sem norte, como se não tivesse sido prevista detalhadamente.

Sinto-me tentado a falar e instigar sobre a proposta da atividade e seus desdobramentos – aguardo.

de informática – ninguém interage, a frase morre solta. Começam a surgir conversas paralelas sobre outros temas: o que alguns dos colegas estão fazendo nas suas unidades, novidades, mudanças nos trajetos de vida na SME: um colega relembra onde começou e com o que está trabalhando hoje, quase 20 anos depois. O coordenador do grupo pergunta “se já respondemos a folha”: acabo respondendo que sequer sabia qual era a dinâmica, outros concordam, um começa a ler o que escreveu... Sou chamado novamente a dizer o que escrevi: disse desconhecer, como professor da SME, o papel do Portal para o meu trabalho e ao esboçar uma reflexão sobre isto, sou imediatamente interrompido pelo coordenador, a título de restringir minha resposta ao que seria, segundo ele, o centro da pergunta 01 – INVIABILIZA-SE O INVESTIGADOR E SUA POSSIBILIDADE DE OBSERVAÇÃO E ESTRANHAMENTO. ENTRO PARA A DISCUSSÃO E DEBATE COMO MEMBRO DO COLETIVO DE PROFESSORES DA SME – ENCERRO A PRESENTE OBSERVAÇÃO.

APÊNDICE 05 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

COLABORADOR:

DATA:

HORÁRIO:

- Descreve a tua situação funcional na SME atualmente – uma breve apresentação.
- Fale sobre o teu ingresso na instituição (DERP, SERP, SME, FESC, FASC)
- Quais as impressões/reflexões que fazes sobre a modificação do último Concurso para professores de EF, no qual o referencial é unificado – SMED/SME?
- Fale sobre o teu processo de formação como professor, tua trajetória desde a formação inicial até hoje.
- Como você descreveria o trabalho na SME? Que características deste trabalho são diferenciados e ou importantes para ti?
- Diversidade – as possibilidades de múltiplas práticas docentes da SME: mito ou verdade?
- Como vivencias a tua prática docente na SME? Que aspectos da tua prática docente te motivam e quais as que te frustram?
- Que fatores são facilitadores para o teu trabalho na SME?
- Que aspectos dificultam o teu trabalho na SME?
- Fale sobre a formação profissional promovida pela SME e como ela se manifesta, como ela dialoga com a tua prática docente.
- Que fatores te ajudariam no teu trabalho docente na SME?

APÊNDICE 06 – PROTOCOLO DE VALIDAÇÃO DE ENTREVISTAS

Este formulário encontrava-se impresso ao final da transcrição entregue ao colaborador.

Eu, _____, após a leitura da transcrição da entrevista que concedi em ____ / ____ / 2009, sugiro as correções apontadas por mim ao longo do texto acima.

Assinatura

____ / ____ / 2009.

Eu, _____, após a leitura da transcrição da entrevista que concedi em ____ / ____ / 2009, valido seu conteúdo e forma. Desta forma, autorizo sua utilização, conforme o disposto no Termo de Consentimento.

Assinatura

____ / ____ / 2009.

APÊNDICE 07 – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM A COLABORADORA SUZANA

REALIZADA EM 20/02/2009

HORÁRIO: 10h.

ISMAEL: Bom dia, prof^a. Suzana, obrigado por me receber e colaborar com este estudo. Vamos estar tratando da prática docente e do processo de formação permanente desta rede, Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre⁶⁹. Te pediria, inicialmente, que tu descrevesse a tua situação funcional na SME: como foi teu processo de ingresso? Foi Concurso, não foi Concurso? Quando foi? Ou seja uma descrição do teu processo de ingresso na instituição.

SUZANA: Bom, foi Concurso, eu já era professora da rede estadual e da iniciativa privada: Santa Inês e nas escolas estaduais da Bom Jesus e Morro Santana. Aí, fiz um Concurso, na época... foi último ano da Neuza e do Collares [*PDT: de 85 à 88*]: eles promoveram o Concurso, eu acho, no último ano de gestão; fiz aquele Concurso e segui minha vida profissional que já estava num caminho. Demorou um tempo...eu estava... naquela época... quando eu fiz o Concurso, eu era... vice-diretora, eu acho, da escola estadual... ou eu era só professora, coordenadora de turno, alguma coisa assim... e aí, quando veio a resposta positiva do Concurso eu já estava na direção da escola estadual, eu já tinha largado a iniciativa privada e já estava trabalhando como diretora do Coelho Neto, na Bom Jesus. Aí, na época – porque já tinha passado... estas coisas de Concurso... tinha sido prorrogado [*o prazo de validade*]... então, na época, por coincidência, era o 1^o ano de gestão do Collares e da Neuza no Estado, aonde as escolas que não tinham algum cabo eleitoral já ou alguma coisa relacionada com o PDT, tinham sido nomeadas... porque a gente tinha eleição de diretores, na época... e eu fui, no tempo do magistério, eu fui a 2^a diretora eleita ou a 1^a diretora eleita da escola: era aquela coisa de Conselho de Pais – foi a 1^a vez que o CPERS tinha conseguido e garantido a Lista Tríplice, na verdade não era nem eleição direta, não sei nem se hoje continua isto... mas era uma lista tríplice, a gente fazia um acordo e fazia uma grande eleição na escola e mandava 3 nomes para a SEC, que definia. Quando entrou a Neuza e o Collares, a gente estava um pouco preocupados com este processo, se achava que podia... porque lá no Coelho Neto a gente tinha um grupo de professores daqueles de ‘acreditar na educação, nas modificações do mundo, do tempo e da história’ [*dito com ênfase, sugerindo uma forte convicção*]; enfim, quando... e aí, não havia nenhuma articulação política e eu, na verdade, me mantive: já tinha sido diretora na última

⁶⁹

A partir de agora, representada pela sua sigla: SME.

gestão, por 2 anos, 3 anos – 3 anos, era o mandato, se não me engano – e aí, quando eles foram eleitos e que teve a modificação, e ficou aquela coisa “vamos continuar, não vamos continuar”, no fim, acabou que o meu nome foi de permanência: eu já estava há 6 meses... é, 6 meses como diretora do tempo do Collares quando veio a nomeação da prefeitura. E eu não pestanejei, porque em 6 meses já estava começando a ficar complicado, também as coisas na educação começam a patinar e a gente não vê muita saída... então, foi uma luz que se abriu, eu disse: “é agora, que eu vou”; inclusive financeiramente não se compara... as condições de trabalho e as condições financeiras: a estrutura e as finanças... então, não hesitei, eu tinha 40 horas, fiquei com 20 ainda, pedi a demissão do cargo de direção, voltei para a sala de aula no Estado, fiquei lá na mesma escola com 20 horas, assumi turmas e fiquei com 20 horas na Prefeitura e na iniciativa privada, já tinha abandonado havia alguns anos, desde que eu entrei no cargo de direção. Bem, aí iniciei trabalhando no Chico Mendes [*Parque*] com aulas... regulares... regulares, não... mas com grupo de dança, ginástica e vôlei... senão me engano, era vôlei que eu trabalhava... aí, naquela época era SERP – Supervisão de Esporte e Recreação Pública, não era SME: era vinculada à Educação [*Secretaria de*], a gestão era do Olívio e da Esther Grossi [*PT*]. Na época, a proposta para da Secretaria de Educação para a SERP era de ampliar o trabalho sistemático nas praças e parques da cidade; então, havia uma grande reativação de alguns parques que não tinham trabalho de esporte e lazer ... de recreação e lazer... e também, em algumas unidades, inclusive, a construção de módulos, para que pudesse abrigar uma atividade pedagógica e então, que justificasse a presença de um professor. Foi neste contexto que eu entrei na Secretaria, neste grande parque: este grande parque funcionava com mais 2 professores, senão me engano o ... estava saindo de lá do futebol o ... ou entrando em licença... o EEE, senão me engano... e a RRR trabalhava comigo e também era uma recém nomeada que trabalhava comigo no mesmo parque, trabalhando com basquete. E naquela época, tinha uma articulação com a Secretaria da Cultura, então tinha ... pelo menos, no Chico Mendes, que era a minha experiência... eles trabalhavam nos finais de semana com uma ativação muito forte cultural, e ao mesmo tempo, o futebol já estava um pouco mais articulado, então se fazia muito o campeonato municipal da liga adulta – que tinha uma liga lá mais permanente – e este trabalho mais de... teatro, apresentações artísticas, música; e nós aproveitávamos este embalo para fazer alguma coisa com as crianças, que era a faixa etária que eu trabalhava: eram crianças de 7 à 12, 13 anos – este era o público que eu e a RRR trabalhávamos, fora as mulheres da ginástica, que aí eram pessoas já acima dos 30 anos. Bom, a experiência ali foi interessante; eu até brinco que ali foi o meu primeiro fracasso pedagógico, porque eu sempre gostei de dar aula de dança e todos os lugares por onde eu passei – Coelho Neto, Santa Inês... – e eu tenho uma história para contar dali, que vai engatar no papo da importância do trabalho pedagógico. Eu fazia um grupinho de dança ali, com as gurias da Vila Valeri Antunes, e eram meninas muito carentes... assim, de quase pé no chão, unha preta, cabelo cheio de piolho... mas então, e a gente trabalhava com umas musicas meio pagode, porque a gente estava meio perdida... que a referência

que eu tinha... na Bom Jesus, eu consegui entender qual era o signo musical e o signo da juventude, então foi fácil para mim continuar o trabalho de dança quando eu vinha do Santa Inês. Ali era um grupo muito estranho porque eu não tinha vínculo com nada, a praça era solta, quer dizer: as crianças apareciam de repente ... e eu tinha que dar aula de dança. Então, elas eram quem? Onde é que elas vinham? Que música? Que dança? Então, era uma coisa muito difícil... e eu, na verdade, vinha num ritmo e meio que reproduzia as minhas histórias anteriores. Enfim, era numa sala pequena, dava certo, a gente fazia aulinha e... e elas escolheram junto comigo uma música da Xuxa para fazer uma apresentação; tinha um grande palco, da Cultura... todo mundo... e ali ia se apresentar a dança das meninas do Chico Mendes. As mães vieram, a gente fez as fantasias com papel crepom, é lógico, era tudo muito pobre, e eu comprei papel crepom: aquelas coisas bem de professora. Aí, porque cheio: "lá vem a apresentação do grupo de dança"... as meninas entraram no palco, elas nunca tinham tido experiência de palco nenhuma [*professora parece reproduzir a tensão, o suspense vivido naquele momento*]: nunca, na minha vida tinha me acontecido isto – as meninas paralisaram – a música tocou toda, a plateia inteira olhando e elas olhando para a plateia... e não fizeram um movimento, um movimento... meninas que a gente já tinha ensaiado, que as mães estavam... Foi, assim, difícil para poder suportar aquele fracasso, porque na realidade era uma coisa muito simples, eu já tinha feito muita coisa de dança e nada tinha dado de errado, tudo sempre deu muito certo... e aquele eu considero o meu grande fracasso pedagógico, o primeiro grande fracasso pedagógico na SME. Enfim, aquilo passou, tudo ... depois de muito tempo, eu fiquei pensando que... a coisa da referência era uma coisa muito importante para a gente ser professor, saber onde está dando aula, porque está dando aula, quem são as pessoas para quem se está dando aula e muito, muito importante também, é ter uma relação de grupo que trabalhe em outros locais e que tenham experiências que possam contribuir para que a gente se encontre: na verdade eu era uma pessoa que vinha de um outro lugar, tinha uma experiência pedagógica já, considerada bem grande, tinha passado por várias instâncias, várias estruturas... não era uma pessoa que não tinha trabalhado na vila – já tinha trabalhado na vila – então não dava para dizer que era uma pessoa que "estava vindo da escola privada ... então teve..." [*sugerindo o que seria um discurso previsível para um professor sem experiência*] - não. Mas era uma pessoa que nunca tinha tido um trabalho num... eu vinha da escola: era o meu primeiro trabalho em praça pública. Então, há uma enorme diferença: *à partir daquele momento caiu a minha ficha – eu percebi que estava num outro lugar de educação: não era a escola*. Ali, eu percebi que não era a escola: no meu primeiro grande fracasso! Eu considero isto um emblema, 'o meu primeiro grande fracasso', porque, na verdade, devem ter outros muito menores; mas este é emblemático, tinha até público para assistir, tinha testemunha [*risos*]... os outros, a gente não conta... este como tem testemunha, dá para contar ... Enfim, ali caiu a ficha de que, realmente, eu estava

trabalhando com educação – porque, afinal, eu era professora, eu dava EF⁷⁰, era uma quadra esportiva, tínhamos uma sala de dança – quer dizer, tinham os mesmos instrumentos pedagógicos... eu era a mesma... as pessoas vinham com o mesmo desejo, ou seja, de fazer esporte... e as coisas não eram as mesmas... Que coisas eram estas? O que estava acontecendo? Com isto é que a ficha caiu: “não estou no mesmo lugar, não posso agir da mesma maneira – **sou a mesma professora, mas não posso ser a mesma...** alguma coisa aqui tem que ser diferente...” Naquele momento, as reuniões da SERP eram muito tumultuadas: a gente não tinha muitas condições de trabalhar estas coisas assim, do fracasso, assim mesmo... eu estava recém chegando, era um movimento político muito forte no sentido de grupo que assumia o poder e grupo que estava no poder; então, as reuniões, na verdade, elas aconteciam no título do pedagógico mas elas na verdade... elas encobriam... acho que nem chegava a encobrir mas... estavam na realidade recheadas de uma disputa de poder de: grupos que estavam no poder anteriormente e de grupos que estavam assumindo o poder agora. E pessoas que já estavam trabalhando, que já tinham história na Supervisão, quer dizer, que já tinham história nesta coisa de não ser escola; e eu vinha num movimento de escola, de um movimento até político de escola, pois eu tinha sido diretora, vice-diretora, tinha trabalhado em eleição... no Santa Inês tinha sido coordenadora do grupo de EF... então já tinha um certo movimento político, junto com a educação... mas o mundo era completamente outro, porque era outra realidade de trabalho, eram outros códigos de trabalho, eram outras formas que se exigia para se ter, entre aspas, “sucesso profissional”. Enfim, não dá para a gente elaborar muito aquele fracasso pedagógico... eu sequer contei para muitas pessoas, eu acho: só para os mais próximos... aquela coisa... porque não tinha ninguém lá para me ver, era só eu e a comunidade mesmo... enfim, as mães também não acharam lá grande coisa, as crianças também... depois, todo mundo ria... eu chamo de fracasso mais para ilustrar do que realmente... eu continuei dando aula lá, sem trauma nenhum, a vida continuou no Chico Mendes sem problema, depois daquela apresentação; mas é mais uma ilustração do que significa sair de uma escola e entrar numa praça pública e num outro lugar que é educação, que tem o mesmo ‘modelito’ de professor e aluno mas que não é a mesma coisa. E também a questão do apoio pedagógico a este profissional... que também deve ser diferente, não é a mesma coisa. Enfim, ali naquele grupo a gente foi a várias reuniões, era sempre uma briga; aí, naquela época, era uma briga dos ‘generalistas’ e dos ‘especialistas’: era um discurso muito forte pedagógico de pessoas que queriam se dizer generalistas, porque entendiam que o trabalho numa praça pública, num espaço não-formal deveria ser de um professor que estivesse aberto a trabalhar várias manifestações esportivas – e falava-se muito em gesto esportivo, isto na parte de quem estava na administração, no poder de administrar – e os especialistas, que na verdade, a grosso modo, representava o grupo das pessoas que tinham perdido o poder, entre aspas, porque alguns ainda

permaneciam junto nesta outra administração... alguns não; e eles diziam que os generalistas eram os que não sabiam esporte nenhum, que não tinham especialização em esporte nenhum, então diziam que o melhor seria ser generalista... mas que significava não saber de nada: dizia saber de tudo mas não sabia de nada. Então a briga pedagógica era esta: quem era o grande cara do esporte – o grande cara do basquete, o grande cara do vôlei, o grande cara do futebol... – e aqueles que se diziam bons em tudo mas não eram bons em nada. Então era esta a briga pedagógica... acontecia então um trabalho toda 2ª feira, de encontros de reuniões, elas eram todo o ‘saco de gatos’ junto, ou seja, juntava todo mundo numa sala lá no Parque Marinha do Brasil – uma sala com um pilar no meio, com os bancos “assim...”, onde a gente, para enxergar as pessoas, tinha que fazer um esforço enorme...a gente chegando não entendia muito... eu digo “a gente” porque naquela tinham sido nomeadas um grande número de pessoas... então a gente teve força, a gente teve peso, éramos quase 40... éramos todos novos, cheios de ‘gás’... e os ‘antigos’, que era como a gente chamava, que eram os que brigavam, brigavam, brigavam na reunião e a gente não entendia muito bem por quê; depois, alguns anos atrás, eu comecei a entender porque mas na hora eu não entendia nada. Mas eu era ‘toda EF’, toda ‘política’, toda achando que o mundo tinha que mudar e que o professorado tinha que se unir e que a gente juntos ia conseguir transformar o mundo e as coisas e a educação [*numa entonação que sugeria uma exacerbação de convicção, de caráter ideológico, quase de uma profissão de fé*], então muito ‘peito aberto’, muito assim... livre de grandes disputas pelo poder... e muito petista, achando que o PT tinha assumido a Prefeitura e que então ‘tudo ia dar certo’... e que, ‘enfim, seríamos todos felizes’... Enfim, foi esta a conjuntura de entrada na SME.

ISMAEL: Bom, Suzana, tu fazes já uma abordagem muito rica e de alguma maneira tu já comesças a tocar, e tocar profundamente, em alguns temas que são o objeto em si desta nossa conversa. Quando eu referi aqui a coisa do “fala do teu ingresso na instituição do ponto de vista do trabalho”, tu já tocas numa questão central disto que seria: uma comparação entre o espaço escolar e o espaço não-escolar. Então, que tu pudesses aprofundar esta tua reflexão exatamente sobre quais as diferenças que tu vais percebendo entre este ‘fazer de professora de EF’ no ambiente escolar e quais são as grandes diferenças deste fazer numa rede não-escolar? E um em-tempo, que eu gostaria que tu pudesses tocar, sobre a questão do Concurso, é: o Concurso que fizestes era um Concurso, vamos dizer, de espectro amplo – tu poderias tanto ir para a rede escolar, como ser lotada nesta rede não-escolar – é isto? Como foi quando te disseram: “olha, professora, a senhora está indo para a SERP”... isto era algo esperado? Isto conteve surpresas ou desafios, que te deixaram mais segura, menos segura?...

SUZANA: Primeiro, com relação a esta nomeação: eu era colega da JJJ, que foi classificada antes, eu era já esposa de um outro professor que fez o mesmo Concurso e tinha sido classificado antes e já tinha entrado na prefeitura, então eu já

sabia mais ou menos o que nos esperava... eu me classifiquei entre os 20 primeiros lugares então quando eu fui chamada, eu ainda pude optar: na minha ordem de classificação, foi feita a pergunta: “tu preferes SMED ou SERP?”Então, para mim, foi possível optar. Aí eu optei por já conhecer as pessoas que já estavam trabalhando neste local e a gente brincava... que era o ‘paraíso do professor de EF’ porque enfim a gente ia estar trabalhando exatamente com tudo aquilo que a gente sempre quis, livre de todas aquelas pressões escolares, no sentido de que o professor de EF é sempre o ‘bonachão’, todo mundo gosta... e outras pressões que nós, da EF, sabe que enfrenta... então, era, para mim, considerado o paraíso... quando cheguei lá, estava preocupada se eu não pudesse optar – e pude optar... e optei... vim por opção, tive esta possibilidade. Com relação às diferenças, eu coloco a 1ª grande diferença é a questão institucional mesmo: a escola é uma instituição [*ênfase*], ela é reconhecida e a criança, quando vem, ela está vindo para alguma coisa – ela já deixa não sei quantos por cento de si lá fora, porque ela sabe que a instituição é uma coisa forte, ela está entrando numa instituição: ela bota o pezinho dela, a mochilinha dela dentro de uma instituição... e ali tem já todo um código – por mais assustada que ela esteja, por menos sabedora de tudo que ela seja, a instituição já está presente na vida dela... desde os irmãozinhos, a vizinha, a mãe, todo mundo já sabe como é uma escola, como é que funciona, como é a coisa lá dentro,... isto, de forma simbólica mesmo... de representação, de significado... é claro que isto se transforma no momento que ela entra mas... é isto, é a instituição: cheia de significados, símbolos, códigos, que a sociedade já sabe e... mesmo que seja diferente, a sociedade já tem uma representação disto. A praça pública não, ela não é uma instituição: primeiro, porque ela é colocada como uma coisa pública e a coisa pública aberta ... pela população não é uma instituição – tanto que todo mundo depreda, todo mundo é dono... tanto é que a gente faz sempre aquele discurso: “isto aqui não é só meu, é de todo mundo...” mas este ‘de todo mundo’ é uma coisa aberta... ‘ah, a árvore é de todo mundo... esta quadra é de todo mundo’... [*sugere um descompasso entre discurso e convicção*]: para a cabeça das pessoas, acostumadas a conviver com o peso das instituições, ter representação, significado do que é uma praça pública é uma coisa meio complicada... de dizer que é uma instituição... nós não somos uma instituição ... Então aí já tem uma diferença muito grande, **da chegada da criancinha na praça pública... Na praça pública, ela não deixa coisas para trás: ela traz tudo que ela pode e mais um pouco...** diferente da escola: quando entra na escola, ela deixa coisas... porque a mãe dela já avisou que ela tem que ter ‘um caderno, um lápis, que a professora...’ – ela já vem toda preparada para aquele negócio. Na praça não! Ela... tinha que cuidar do irmão menor mais novo... a mãe saiu... está calor... ela pega o irmão mais novo e traz para a praça. Pode significar ‘n’ coisas ela ter vindo ali: pode significar se livrar das tarefas domésticas, pode significar ter fugido de alguma coisas, pode significar ‘vou ali no banco, vou ali na praça...’; tem gente que vem lavar roupa... dependendo da praça onde eu trabalhei, tem gente que vem lavar roupa – tem que tirar as pessoas, lavando roupa no bebedouro... tem gente que vem dormir na porta porque acha que ali é um lugar possível de se dormir... tem gente que vem se drogar, porque acha

que ali é um lugar possível para se drogar... tem gente beber... cachaça... tem gente que vem transar, tem gente que vem vender o corpo... Então a praça pública não é uma instituição, aonde as pessoas saibam quais são as regras de convivência dela... Então, se um professor, que sai de uma escola, de uma instituição 'milénar', sei lá se é milénar... secular, pode ser ... formado também para este tipo de atividade... e vem para um espaço aonde não existe uma instituição, aonde os usos os mais diversos... então,..., quer dizer... precisa dizer mais alguma coisa? [*Risos, sugerindo obviedade*]
 Eis a grande dificuldade, eis a grande diferença – pode até não ser a grande dificuldade: pode até ser a grande facilidade; para mim, é a grande dificuldade... Mas vamos colocar assim: eis a grande diferença, esta é a primeira grande diferença.

ISMAEL: Bem, Suzana, neste encadeamento, nesta teia, eu te pergunto: que tu pudesses descrever o teu processo de formação, desde a formação inicial, ou seja – o que te conduz a uma faculdade de EF, como é que esta formação se relaciona com a tua vida profissional, com o teu fazer profissional? E, na sequência, como é que identificas os processos de formação? Eles efetivamente sustentam as tuas práticas? E – muito importante – quando tu colocas este conjunto de desafios, como tu fizeste agora – o que sustentou... ou o que não sustentou, do ponto de vista da formação, os teus desafios, as tuas dúvidas, as novidades que esta praça repleta de... vou tentar te parafrasear... de não-significados, de não-tradições do ritual escolar: o que te sustentou na hora do “agora é comigo”?

SUZANA: Bom, começando pela formação, eu acho que é lugar-comum esta história de: “eu sempre fui do esporte, sempre gostei, era desta coisas que me dava prazer de fazer e estar com grupos de...” Realmente, eu sempre gostei de dançar também: era a musica e a dança sempre foram atraentes, atrativos, mágicos... então, estas práticas da adolescência e da infância até, traziam o esporte e os professores e as professoras de EF que eu tive como o grande ‘tchan’ da minha vida: achava um mundo muito maravilhoso, muito atraente, muito direto, muito claro, muito transparente, muito ‘pão-pão, queijo-queijo’... eu até brinco, aquela coisa da história, toda cheia das análises, aquelas coisas muito cheias de curvas... nunca me foram muito atraentes... apesar de eu me considerar uma pessoa reflexiva, não acho que a minha cabeça seja apenas uma bola... é também uma bola [*risos*] mas também tem outras coisas, convivendo e rodando junto com esta bola lá dentro da minha cabeça. Então, eu não me considero aquele protótipo da pessoa que é só músculo e não pensa e não fala... e mesmo, na adolescência eu era bastante engajada em grupos de jovens, em coral... então a vida não era só uma quadra e uma bola: eram coisas que me faziam pensar sobre o mundo e sobre as coisas. Na hora da opção para que vestibular, claro que tentei medicina na UFRGS: não estudei nada, dei graças a Deus que não passei porque era uma tremenda pressão familiar – aquela velha pressão de que ‘alguém tem que não ser professor’ – toda a família era professora e não sei porque, mas toda família de professor, todo mundo é professor mas o 1º que for fazer vestibular a gente diz: “não faz para ser professor!” Bem, comigo aconteceu a mesma coisa, todo mundo era professor mas ninguém queria que eu fosse e eu

sempre quis ser: então, a minha 2ª opção foi EF e graças à Deus, passei e nunca, em tempo algum quis ser outra coisa; várias pessoas com quem eu convivi, já tiveram dúvidas, crises... olha, eu tenho a sorte de ter passado esses meus mais de 30 anos de magistério e acho que acertei e muito bem, muito obrigada. E continuo dizendo que se não fosse professora de EF, seria professora de EF... não consigo me imaginar fazendo outra coisa. E eu acho que na época da faculdade, a respeito da minha adolescência já, pensando nas coisas e no mundo... grupo de jovens, aquelas coisas da igreja mais progressista, uma igreja questionadora, que não é aquele catolicismo crente que é só... e eu já vinha com a semente, aquela, da esquerda, entre aspas, no sentido de que 'alguma coisa está mal neste mundo e alguma coisa tem que mudar'. E chegou na universidade, eu tinha professores na época muito da Escola Nova, do processo pedagógico não ser aquela imposição... então, toda esta conjuntura da história do mundo, que está mudando e as pessoas que estão dentro dele, vão vivendo de fato e não de brincadeira, percebem que as coisas têm que ser diferentes, têm que mudar e começam a pensar bom: "daqui deste bolo todo, o que eu posso aproveitar que tem a ver com o que eu estou pensando?" Então, na verdade, no final da EF, a gente já tinha toda aquela semente, aquele 'formigamento' ... já estava em cima deste formigueiro que é: que educação é esta? Para que serve o conhecimento que temos, que 'ganhamos', que deu toda esta polêmica aí... enfim, para que serve este conhecimento... Então, eu me formei em 1980, já em cima deste formigueiro, ele já fazia parte da minha existência, se eu parasse, as 'formigas me comiam viva'... então eu tinha que me movimentar. E isto significava me movimentar de verdade: era não ser uma professora acomodada, era quebrar com todos os paradigmas aqueles do professor de EF que 'pegava um jornal, sentava numa cadeira e dava uma bola'... era quebrar com aquele paradigma de que o professor 'é a autoridade e o aluno não é nada', o 'aluno é um sujeito do saber'... então, eu me via envolvida nestas quebras de paradigmas todos... num projeto de escola, muito mais do que um projeto de conteúdo ou de sala de aula... em trabalhar processo de conteúdo-aprendizagem como uma coisa envolvida na vida da sociedade, no mundo e não só dentro da carteira escolar... então, todos estes paradigmas educacionais que foram já trazidos no período da Nova Escola eram aqueles que me formaram e que, de certa forma, faziam parte do meu mundo do rock&roll, do meu mundo do esporte, do meu mundo 'igrejeiro' dos grupos de jovens no sentido mais questionador e transformador da sociedade... enfim, é neste formigueiro que eu estou sentada a minha vida inteira. E esta formação, ela vem, na EF, ela não dava muita resposta para isto... quer dizer, estas inquietações não era o mundo da EF que trazia, teoricamente constituído como uma possibilidade de fazermos diferente: o mundo teórico da EF ainda sempre era o mais... eu não quero dizer atrasado, a palavra traz... ele era mais resistente a quebrar paradigmas; o grupo teórico da EF era, no meu ponto de vista, bastante resistente a quebra da questão da autoridade, a questões... "bom, eu sou especialista em vôlei... eu sei a sequência pedagógica, eu vou ensinar vôlei, basquete ou futebol... que história é esta de ele ser sujeito dele mesmo? Ele tem que vir e fazer o treinamento e eu sou treinador e ele tem que ir lá..." Então como é que eu vou quebrar isto? Como é que a

gente vai ensinar o sujeito... ao movimento da cortada, a fazer um bom toque, uma boa defesa em manchete... ou uma boa defesa no gol... e ele 'ser sujeito'? Então, a gente era mais alimentado e começou a ter força pelo pessoal da pedagogia, que até então não tinha... ou era professor disto ou professor daquilo... pedagogo era nada... o pessoal da pedagogia começou a ganhar espaço e a buscar textos que buscassem a tal da multidisciplinaridade, que veio antes da transdisciplinaridade... então era aí, na questão da multidisciplinaridade que quem tinha mais inquietação, buscava o seu alimento teórico. E por sensibilidade de alguns teóricos a EF começava a ser colocada nestes textos teóricos da multidisciplinaridade como uma coisa importante e isto, claro, sustentava a gente: "puxa, se afinal eu sou um profissional da EF, eu sou vinculado às coisas do mundo e da transformação do mundo, tem um grupo lá que não é da EF, mas está trabalhando com tudo isto que eu acredito, e além disto, diz que o que eu faço é uma coisa importante? Então eu vou com eles!" Então, foi assim que eu fui com eles, fui com eles no sentido teórico, eles que eu quero dizer, com as pessoas que eram fora da minha área... que não estavam na EF e no movimento esportivo. Então foi a partir destes textos e desta conjuntura de busca pedagógica e de acreditar nestes paradigmas, é que então eu comecei a encontrar mais subsídios para a EF. Ainda era uma posição de um grupo da EF que não se constituía como EF: a partir deste movimento dos 'multidisciplinares' por aí e desta coisa do movimento e do corpo ser colocado como uma coisa importante na aprendizagem... e do professor [*de EF*] ser valorizado na escola, e da EF ser colocada então como uma coisa importante no processo inclusive de alfabetização... inclusive, neste período, abriram muitas aulas de EF de 1ª à 4ª série, que não tinham... as escolas privadas começaram a abrir um mercado muito grande para os professores de EF, que antes não tinha – era de 5ª à 8ª que era obrigatório – então, além de tudo, o mercado de trabalho do professor de EF começou a ampliar em função disto. Junto deste movimento, começou aquela coisa da cultura do corpo... e o movimento todo ecológico, tudo tinha que ser mais limpo, inclusive o próprio corpo... então as academias começaram a proliferar também, já num modelo americano de saúde, neste trabalho mais aeróbio... e o pessoal da Europa, que vinha com alguns teóricos tratando da não-ginástica, da anti-ginástica, que juntava o pessoal da yoga, juntava este pessoal que a gente chama... mais 'zen' da EF... então, todo este movimento começou a criar dentro da EF os teóricos que pensassem... a EF de um modo diferente. E aí começam a aparecer trabalhos que, mais especificamente dentro do mundo da EF, vão ajudar a refletir o fazer do professor de EF. Isto é que deu subsídio para começar a pensar um trabalho de parque e praça vinculado realmente a EF e que tivesse alguma a ver com o mundo da educação; porque, na verdade, se a gente fosse pensar só a partir da instituição [*DERP, SERP*] não teria resposta: a resposta, do meu ponto de vista, ao desafio 'e porque' e 'como' eu consegui, como profissional, me encontrar num trabalho de parque e praça vinha por aí, por esta questão multidisciplinar, do processo ser mais global, que a educação seja uma coisa mais inteira, que as pessoas sejam sujeitos do seu fazer... então é esta abertura, é esta quebra de paradigma que quebra, na verdade, um pouco com a questão institucional: porque aí diz para a instituição

“olha, instituição, tu tens que mudar, porque esta resposta institucional não está dando certo...” que abre a brecha para a gente pensar a educação não-formal, no meu ponto de vista. É esta quebrada da instituição que abre a brecha para pensar a educação não-formal e eu acho que é aí que começam a vir as escolas abertas... pelo menos nessa experiência nossa do município de Porto Alegre. E que é, verdade isto: as respostas para as dificuldades se fazem a partir da reflexão e do pensar em conjunto... e isto é que me deu fôlego para continuar, a achar que valia a pena um processo educativo num parque público, num espaço público tão diverso e tão sem representações, símbolos e significados formais. E também, dentro da SME, a gente já tinha acalmado um pouco... eu acho que já era o... 2º mandato... já era o 2º mandato, então as pessoas que tinham perdido um pouco o poder, e que no 1º mandato ainda lutavam muito, acho que disseram: “ah, nós vamos ter que aguentar esta porcaria aí, vamos nos acomodar...”[risos] ... e aí as reuniões puderam começar a tratar mais estas coisas dos fracassos pedagógicos, como que a gente trabalha no espaço não-formal... E a dar mais ouvidos às pessoas do mundo da EF que pensassem o mundo da EF de uma forma mais ampla, com um corpo de profissão que não fosse só aquele do professor de tal especialidade: que fosse alguém que tratasse de outras coisas além – que não deixasse de ter valor o professor de especialidade mas que tratasse de outras coisas também. E aí, a gente conseguiu ter um período na Secretaria de reuniões um pouco mais específicas, aonde se tratavam destas coisas... haviam grupos que tratavam das questões específicas do esporte, enquanto desenvolvimento para a cidade e grupos que comessem a pensar este fazer mais cotidiano, de uma praça onde a gente chega e tem um ‘cara’ dormindo na porta, onde o grupo hoje está, amanhã não está, de quando chove não tem lugar onde dar aula, enfim todas estas dificuldades...

ISMAEL: A tua fala instiga a próxima pergunta, a próxima busca de um aprofundamento. Tu mencionaste, não digo ainda uma categoria, mas um eixo de reflexão, que eu tenho buscado no estudo, que é – a prática docente na SME repleta de diversidade, uma possibilidade de diversidade; isto surge no próprio tecer de um histórico da instituição, no próprio levantamento do dâo empírico na quantidade de atividades distintas que hoje ocorre na SME... e que de certa forma se dá como um quadro comparativo com o fazer da EF na escola, como tu mesma já mencionaste. Então, que tu pudesses, ao tocar em que características são estas desta prática docente da SME, tocar também na tua percepção sobre esta ideia – diversidade, no cotidiano da SME.

SUZANA: Bom, vamos fazer a ponte com a escola, para a gente ver as diferenças e aí então estabelecer melhor esta diversidade. Na escola é possível para um professor de EF chegar – bom, se ele está trabalhando com criança pequena, ele vai fazer um trabalho com criança pequena – mas vamos pensar assim, na linha da disciplina: matemática, geografia,..., EF: o professor de EF pode chegar, se não tiver organização na escola, ele pegou a 5ª série, deu vôlei; 6ª dá vôlei, também; na 7ª, também e está tudo lindo e maravilhoso. A professora de matemática se não

ensinou a tal da... aquela que todo mundo odeia... a trigonometria, a da série seguinte dia: “ah, mas tu não ensinaste trigonometria... puxa, no mínimo trigonometria eles têm que saber...” e alguém tem que ensinar. Então esta questão curricular da escola já é bem diversa na atividade do professor de EF; enquanto que nas outras disciplinas existe um certo... vou dizer um certo porque tudo é conjuntura, é avaliação,... vamos supor um mundo ideal... enquanto nas outras disciplinas existe um certo grau de organização curricular, aonde o sujeito diz: “não, eu vou dar aula para a 5ª série porque eu trigonometria não gosto... ou pois então, trigonometria eu gosto; e há um acordo entre os professores, então ... na EF é mais livre este negócio, assim... é possível a diversidade no sentido de que: se eu gosto de vôlei, dou vôlei; se eu gosto de dar basquete, eu dou basquete... e aí a gente dá uma combinada, e tudo bem: eu sou do basquete na 5ª, mas eu não estou a fim, eu dou um futebol e fica tudo certo, entendeu? Ninguém vai me cobrar por causa disto... Eu já posso ser um profissional com uma prática não-exclusiva de determinado desporto; ou seja, é uma disciplina que permite... a atividade corporal permite esta liberdade de tu: “olha, vamos fazer expressão corporal, vamos fazer ginástica, vamos fazer não sei quê...”; então, já é por si, uma disciplina com uma atividade cotidiana diversa; e até, com o meu grupo de vôlei, eu posso um dia chegar e dizer que hoje nós vamos trabalhar corrida; ‘mas como, corrida?’ ‘sim, corrida, porque nós precisamos trabalhar impulsão e então...’ e eu trabalho corrida e corrida é atletismo. Então, já neste cotidiano eu posso ser um profissional que estou diversificando, na parte mais popular da palavra diversificação. Mas na parte da SME, eu vejo o seguinte: existem dois aspectos que eu gostaria de ressaltar. O 1º é: realmente, se a praça pública, se a SME não é uma instituição onde sai todo mundo saiba o que tem que acontecer, é terreno fértil para a diversidade – por quê não ioga? Por quê não ginástica olímpica? Pro quê não patins? Por quê não meditação? Por quê não... biodança? Por quê não vôlei, futebol, basquete? São todas atividades corporais, todas elas trabalham aspectos do desenvolvimento motor, da percepção corporal, das valências físicas... quer dizer, em todas estas modalidades tu podes trabalhar todas as valências que são as desejáveis para o desenvolvimento físico do sujeito; todas elas trabalham com algum processo cognitivo, porque todas elas vão necessitar que o sujeito pense, repense, repense... então por quê não esta diversidade? Então na SME acontece muito isto porque é uma instituição que permite... não é a instituição escolar: ela não tem uma ‘a instituição’ – a instituição dela é o esporte, a recreação e o lazer, esta é a instituição – é o esporte, a recreação e o lazer puro! Quer dizer, ‘puro’: no sentido de que... tudo pode; este é um movimento. O outro movimento político é o seguinte: dependendo da conjuntura política, dependendo do meu movimento como profissional, as coisas podem se casar, ou seja: eu sou uma pessoa que sempre gostei do futebol – então por quê não o futebol? E se quem está na administração acha que futebol é importante, então eu vou apresentar um projeto de futebol porque ‘vai dar tudo certo para mim’... porque eu gosto de futebol, eles gostam de futebol, eles acham que é importante, apresento um projeto de futebol e o futebol vai... Então, esta diversidade na SME começou muito assim: muito mais do que um processo de direção política de “vamos

diversificar” mas pelos profissionais que chegavam na instituição e viam que havia este espaço aberto e... propunham. Então os projetos que hoje existem, eles partiram, na sua grande maioria, não da ‘cabeça política’ mas sim da experiência profissional dos professores: eram eles que com a sua experiência, o seu desejo, o seu gostar, propunham para a administração – que era aberta [*entonação sugerindo ênfase*], no sentido de “vamos criar uma Secretaria, estamos criando uma Secretaria, precisamos dar respostas para todo mundo...” e aceitavam isto. A migração, e a gente pode ver que é uma migração, que as vezes dá um certo incômodo, é que a migração mais para o adulto do que para a criança, é... aí passa a ser normal. Pro quê? Porque a Secretaria, quando foi criada, estava muito forte a questão do OP⁷¹, das organizações comunitárias... quem participa muito disto são os adultos... então, o professores que vem e percebe que existe uma grande demanda de adultos, que são ouvidos pela administração – a administração inclusive diz que “eles é que são importantes de a gente atender” – começam a perceber aí uma brecha para colocar o seu atendimento nestes grupos, que são os grupos que estão reivindicando; e como o serviço público está sempre deixando a desejar – falta tudo para tudo – então não tem problema, eu vou atender um grupo de adulto... e se tiver um grupo de crianças que não estiver sendo atendido, não tem problema nenhum porque ‘afinal, a gente nunca vai atender todo mundo e todo mundo sabe disto’. Então aí começa toda uma luta de prioridade política, de prioridade pedagógica, não sei se eu fugi do assunto... [*ISMAEL: “de maneira nenhuma!*]. Mas aí é que se estabelece esta diversidade: ela se estabelece de fato por duas vias: uma pela natural, pela profissional e se diria pela via do intelecto, pela via do ‘mais em cima’ – ‘mais em cima’, no sentido das coisas, das conjunturas, do movimento do mundo – e também pelos interesses: dos profissionais que ali estão e ocupam os espaços que lhes são abertos e concedidos. Este é um movimento que pode ser maravilhoso, mas também pode pulverizar e pode deixar, por algum tempo, dificuldades de se estabelecer afinal: ‘quem somos nós e para onde nós estamos indo’ – uma coisa de “corpo”: esta diversidade, ao mesmo tempo que ela é rica, que ela vem a atender estes dois veios de necessidades, quer dizer – da população e do professor – ela, ao mesmo tempo, faz com que as pessoas que estejam na administração e na condução deste processo tenham que “rebolar” para constituir um “corpo docente”, porque um corpo docente é mais fácil de ser levado quando são 3, 4 ações, todo mundo sabe disto, “vamos dividir isto aqui...”: quando começa a abrir, começa a complicar – controle, coordenação... inclusive resposta teórica para tudo isto...

ISMAEL: Uma coisa que surgiu, quase como um desafio, ou uma inquietação da própria banca na apresentação do meu trabalho, e que eu imediatamente incorporei às minhas inquietações, é o pensar uma disputa de conceito – e que talvez não seja sequer uma disputa... mas eu gostaria de te ouvir, de ter a tua reflexão: como te parece – e eu agora vou chamar intencionalmente este coletivo de... **profissionais**

71

Sigla de Orçamento Participativo.

de EF: estes profissionais atuam como professores no seu fazer cotidiano ou como animadores sócio-culturais?

SUZANA: Eu acho que tem de tudo e ... eu acho que tem espaço para tudo. Acho que alguns professores têm um perfil de animador cultural, acho sim... E acho que tem espaço para tudo, porque em alguns momentos, em algumas atividades de massa – de massa, que eu digo, grandes públicos, grandes eventos... Há a necessidade de um animador social, sim. E por quê não um professor de EF nesta função? Até nem acho ruim... eu acho ruim se for exclusivamente isto: uma Secretaria exclusivamente de animadores. Acho que perderíamos muito na questão do processo educativo mesmo, dos sujeitos, da cidade, do mundo... acho que a gente poderia tranquilamente conviver... e acho que existe professor que é professor mesmo, que faz aquele trabalho de receber um sujeito, seja ele criança, jovem, adulto ou 3ª idade e enxergar esta pessoa que está ali para ter um processo de aprendizagem... sendo ele um processo ensino-aprendizagem relacionado com a sua ação corporal – acho que existem profissionais que fazem isto, tanto com criança, com adulto como com 3ª idade; é um trabalho de educação, sem dúvida nenhuma, porque: ele é sistemático, ele tem uma sessão de tempo específico, ele tem um grupo que tem uma durabilidade – ou seja, ele começa em março e vai até dezembro, é um ano... a gente não vai chamar de ano letivo mas é um ano no processo de aprendizagem – ele ministra uma sessão com um conhecimento específico da atividade que ele está exercendo, seja numa aula de voleibol, seja numa aula de ginástica, seja numa aula de qualquer tipo de aprendizagem corporal, atletismo, futebol... Então ele está exercendo uma atividade pedagógica educativa, existe aluno e existe professor e existe processo ensino-aprendizagem, **existe** [*expressão de ênfase*]... e este mesmo professor pode, ao final de semana, ser um animador cultural, com a mesma tranquilidade, sem precisar ‘botar no lixo’, ao contrário, ele pode pegar este processo todo dele, educativo, e enriquecer sobremaneira a animação cultural dele; pode ser um professor que tem seus grupos sistemáticos durante a semana e pode ser um animador cultural em pequena escala. E mais: ele pode ser ‘o professor!’ e pode vir um outro, de um outro lugar, e ser o animador e ele estar junto... e colocar a serviço deste animador o seu processo de vínculo e de aprendizagem e de relação que se estabelece entre aluno e professor durante a semana. Não precisa ser ele o animador cultural do lugar, ele pode estar dando a aula, e pode chegar outro que seja o animador cultural e ele pegar esta coisa toda que ele trabalhou durante a semana e colocar à serviço de: ou seja, estar junto com... e a aí o processo ser maravilhoso. Não acho que competem, não acho... esta coisa de competir: ‘o que eu faço, o que tu fazes...’ é estritamente vinculada ao mercado de trabalho... eu acho que o profissional de EF pode ser menor sendo professor e pode ser menor sendo animador: quero dizer, ‘ser menor’ no sentido de... ser menos valorizado ou menos competente. E ele pode ser um cara que não está mais a fim daquele processo de ensino-aprendizagem no sentido do vínculo sistemático semanal, mas ele permanece, se ele é um bom profissional, permanece ‘investido’ de professor; e ele pode, sim, ser um bom professor tendo um contato na

vida com o sujeito – eu me considero professora ... dentro do ônibus: eu sou daquelas tão... imbuída da profissão que as vezes acontece uma coisa dentro de um ônibus e eu acho que eu sou professora e que eu não posso deixar passar em branco... e de qualquer maneira, dou de professora. Na época que eu fiz a minha casa, estava com obra, os funcionários diziam: “estas professoras...” porque dizem que a gente quer mandar nos outros... mas não é que a gente queira mandar nos outros, é achar que as pessoas pensar que educação existe, que educação é bom, que faz bem para a alma, que faz bem para o mundo... então, eu acho que, sim: a gente pode botar os estagiários de animadores culturais – e é o que a gente tem feito... –meio que “bota aqueles estagiários ali, que eles não estão nem sabendo muito bem o que eles estão fazendo nem para que estão fazendo e...” jaleco neles, e eles ficam fazendo que estão felizes e...acham que está tudo bem, tudo certo... até pode ser que este tipo de animador cultural que a gente queira; mas na verdade, no meu ponto de vista, o trabalho professor, o trabalho magistério, ele é tão importante e tão profundo que ele pode ser ‘vestido’ na animação, na sala de aula, dentro da instituição, fora da instituição, acho que ele pode existir sim, fora do espaço formal da aula, ele pode ser considerado processo. Talvez, para o mercado de trabalho, a gente tenha que melhorar isto... eu estou falando de uma instituição – SME – acho que a pessoa não deixa de ser: ela pode ser um mau profissional em qualquer lugar... e ser fraco, ser um professor fraco, ele dá vôlei mas não dá vôlei, ele dá futebol mas não dá futebol... faz que dá ginástica, faz que é animador cultural, faz de conta que... faz alguma coisa... Agora, enquanto corpo de Secretaria é possível a gente ser as duas coisas sem se esvaziar, acho que isto é possível.

ISMAEL: Como tu vivencias a tua prática docente na SME? Com isto, ao que eu te convido? Que aspectos da tua prática docente te motivam e quais as que te frustram? Que tu pudesse falar um pouco do teu cotidiano, mesmo que este cotidiano seja eivado de história... Dito de outra maneira, quais os aspectos são facilitadores e quais são dificultadores do teu fazer na SME?

SUZANA: Bem, em 1º lugar eu acho que tem uma coisa que... eu sempre gosto de começar por cima... considerando aquele formigueiro que eu dizia que me sentia sentada, eu acho que eu continuo sentada, no seguinte sentido: eu pedi para sair do Pq. Ipanema neste final de ano; trabalhei 4 anos ali e ...trabalhei com adultos, com adolescentes, com mulheres adultas, homens adultos do futebol – futebol eu não dei aula mas estava ali, coordenando aquelas coisas de rodada de futebol, rede, bola, reunião com os homens do futebol, aquelas coisas de liga de futebol, que não tem nada, que em Ipanema morreu tudo... mas de qualquer forma, sempre tem os malucos que gostam da várzea e querem jogar e a gente sempre tem alguma coisa para fazer com eles ou por eles ali – de forma incipiente e frágil, do meu ponto de vista, nestes últimos 4 anos – tinha um grupo de ginástica de mulheres, que eu considero que foi o grupo que me deu ‘gás’ para ficar, porque eram mulheres que vinham, faça chuva, faça sol, eu não deixava de dar aula, ao ponto de ter que botar uma regra: bom, dou aula para 2, se vier só 1... porque teve uma vez que vinha só 1

e aí, depois desta regra, no mínimo sempre tinham 2, porque uma ligava para a outra e vinham, mesmo com chuva; que foi o que me sustentou ali naquele parque, nos últimos 4 anos... porque elas sempre estavam lá... faça chuva, faça sol, então eu sabia que valia a pena eu ir para lá para aquele lugar que muitas vezes, principalmente agora no final, eu tinha vontade de não ir mais, tanto que pedi para sair. Bom, eu trabalhei com criança também, teve um período que eu tive um time de vôlei legal, a gente até foi lá se expor naquele campeonato municipal da SME... os guris lá, bem magrinhos – mas valeu lá como experiência; eu, técnica, nunca fui, sempre fui professora... porque no nível do técnico acho que exige mais do profissional, não que... por exemplo, eu vou colocar isto até para ilustrar a coisa anterior do animador e do professor: por exemplo, na SME tem espaço para quem quer ser técnico, eu acho... existiria uma boa possibilidade de trabalho para quem quer ser somente um técnico; e ... o cara que é técnico não deixa de ser um professor... só que ele está num outro nível; eu não tenho capacidade de ser técnica, primeiro porque não gosto desta coisa... não gosto mais, já fui atleta desta coisa de olimpíada, de medalha, já fui até para os Jogos Brasileiros, eu era atleta mesmo, fui até para Brasília, passei 30 dias, na época de adolescência, fui da seleção gaúcha de ginástica rítmica desportiva em 1973, imagina... enfim, posso dizer que tive a minha experiência no esporte de alto rendimento, não é? Então, este mundo não é o que eu gostaria de ter mas acho que não teria problema nenhum de conviver com um profissional desta linha, que ganhasse a mesma coisa que eu, tivesse uma equipe só e fizesse um bom trabalho, muito bem feito, 'muito obrigado' e acho que ele estaria sendo um professor. Eu sempre gostei de ser aquela dos fundamentos básicos... eu posso tranquilamente dar uma aula de vôlei para quem não sabe ou para quem joga mais ou menos... já para quem joga 'tri' bem, eu posso dar uma aula, prescrever um treinamento, posso... posso dar uma 'inventada' ali, tenho algumas coisas para fazer com aquele sujeito ali, para ele aquecer, para ele treinar o toque dele... mas mais do que isto não me pede, porque eu não sou uma pessoa que me arvorar a isto; basquete, idem e assim com os outros esportes... acho que tem espaço para todo mundo. Mas eu quero voltar é ao 'formigueiro': então, com as crianças eu trabalhei a recreação, que parece que não é nada... **recreação é o lugar que mais parece que não é nada da EF...** porque, na verdade, tu não és nem professor nem animador, porque tu estás ali recreando aquelas criancinhas pequenininhas... então, eu considero a recreação 'o não-lugar da EF'... e agora, no final da carreira, me vejo indo para o 'não-lugar' – a recreação – e na história do formigueiro é isto: eu, quando vinha no final do ano trabalhando com aquelas crianças de 3, 4, 5, 6 anos, trabalhando a recreação, eles me adoravam, eu adorava eles, aí eu comecei a criar vínculo – eram seis, seis só; às vezes eram só quatro e às vezes eram só dois, eram 'pobres, pobres, pobres, de marré, marré, marré': eu chamo pobre aquele do chinelo de dedo gasto no dedão e no calcanhar... não tem maior coisa que descreva para mim a pobreza hoje em dia: é uma criança chegar com um chinelo gasto no dedão e no calcanhar... puxa, porque o sujeito não tem dinheiro para comprar um chinelo de dedo aquilo, para mim, é o símbolo da pobreza... pois, não é o 'havaianas' este que é o símbolo do Brasil? Então o

havaianas gasto é símbolo da pobreza do Brasil... Enfim, o formigueiro meu continua porque quando eu comecei no magistério eu tinha gente nesta situação... e hoje eu estou terminando o magistério e continuo tendo gente nesta situação, então ... eu não resolvi nada, não é? O que eu fiz da minha vida? Nada, não é? Entende? É neste sentido do formigueiro maior: ora, para que serve esta 'bosta' de EF e da educação? Se eu continuo tendo o aluno com o chininho de dedo gasto? Então, na verdade, é um grande enigma, este... de: para que serve a educação? Na instituição, a gente ainda tem: "ah, o cara tem o 'diploma' [*como decorrência da instituição formal – escola*]: vai ser empacotador do Zaffari... pelo menos tem alguma coisa..." E na praça, dia o quê? Ele não tem o diploma... aí, alguns amigos, que são historiadores, trabalham na UNISINOS, pessoas que vivem pelo mundo viajando... eu estive numa janta com uns amigos da UNICEF, que trabalham na UNICEF, umas pessoas 'cheias de gás' achando que estão mudando o mundo na UNICEF e uma professora disse: "Ai, eu estou me aposentando e continuo achando que eu só estou trocando de pobre..." Aí dizem: "não, mas o que é isto, Suzana... que bons momentos tu deste para aquelas pessoas..." porque a gente quer saber, afinal, o que a gente está fazendo no mundo? Para que serve a nossa profissão, não é? Por isto, que alguns vão para serem técnicos, pelo menos serve para alguém disputar e ganhar uma medalha, pelo menos alguma coisa tem! Então, por isto... e eu não sei se nós estamos fugindo muito da discussão... mas esta necessidade a SME ainda tem: afinal nós estamos ali fazendo o quê, para quê? Nós não andamos de 'toga', na praça o grupo vai e o grupo vem; então, alguns profissionais que são vistos como os mais rígidos, os mais resistentes, os mais retrógrados, por outros que têm uma ideia de mais... porque na verdade, no meu ponto de vista, eles têm esta necessidade concreta... eles estão numa EF 'concreta': "eu tenho que ver o sujeito diminuir o abdômen, eu tenho que ver o sujeito perder peso, eu tenho que ver o sujeito sair jogando vôlei, eu tenho que ver o sujeito sair ganhando uma medalha, eu tenho que ter a concretude do meu trabalho!" É difícil para o profissional que passou o ano e ele não fez nada, entendeu? Passou o ano e nada aconteceu... Então esta coisa do animador cultural versus o professor é um pouco esta briga... de quem tem suporte para suportar uma vida profissional que onde parece que não fez nada... "nada aconteceu com o mundo... não fez diferença nenhuma se tu estavas ali, trabalhando numa praça pública ou não...": o mundo continuou, muito bem... muito obrigado... [*bate as mãos sugerindo uma sensação de indiferença, de um 'tanto faz'*] e tu, terminou, passou quatro anos e tu... não fizeste nada... não fizeste nada para mostrar, a não ser alguns números de... '25 alunos do sexo masculino, 31...' [*tom de voz sugere inconformidade, indignação*] ninguém vai lá ver, tu podes mentir naquela folha horrores que ninguém vai lá ver, ninguém vai lá ver se é, se não é, se estão, se não estão... então, me perguntas o que é que me sustenta... olha, me sustenta acreditar que eu sou professora – se é que isto serve para sustentar alguém – acreditar que parece que aonde eu estou 'parece que eu sou professora'[risos]... parece que tem alguém interessado naquilo que eu quero dizer ... parece que eu consigo enxergar as pessoas e aí ver que elas podem melhorar em tal aspecto ou não... então, me sustenta muito esta coisa lá de cima, do início da minha carreira – e

isto me sustenta até hoje – se eu tivesse alguma dúvida se eu estivesse em algum lugar errado, eu já não estaria mais me sustentando... eu acho que eu estaria naquela de ‘me sustenta o meu salário’... que eu acho péssimo porque se só sustenta o teu salário, tu estás ‘ralado’...[risos, novamente]. Me sustenta o grupo de colegas, que são parceiros nas mesmas angústias e que em algum momento te dizem: “mas isto deu certo comigo”; “bah, deu certo com o sujeito, então pode ser que amanhã dê certo comigo...” “Ah, mas choveu e não veio ninguém”, “puxa, também para mim não veio ninguém, então não sou só eu, tem outro também que não veio ninguém;” Então, esta falação me sustenta... E me sustentaria muito mais, com muito mais qualidade uma administração que pensasse tudo isto, que acreditasse em tudo isto e que tivesse conseguido manter um corpo de Secretaria, que eu acho que isto nós estamos perdendo... Nós temos membros... se é que temos... acho que talvez possam ter dois pés, duas cabeças, três braços... não sei se existe ‘um corpo’, no sentido de um corpo mais filosófico – de todas as partes estarem integradas e cada uma ter a sua função. Acho que isto a gente perdeu um pouco ... se é que um dia a gente teve, entendeu?... Na verdade, talvez isto seja a busca por uma instituição, esta busca deste corpo seja a busca por uma instituição...eu não sei... vejo todas estas coisas assim: que ao mesmo tempo que sustentam, ao mesmo não sustentam... na verdade, numa praça pública sozinha... o que te sustenta são os teus ideais, porque tu não tens ninguém lá do teu lado... tu não tens uma Secretaria que vá lá te olhar... tu tens uma coordenação que te vá cobrar... tu não tens um grupo que te vá alimentar... sustenta o quê, não é? Sustenta, a tua vontade, o teu desejo de ser alguém, a tua capacidade de não te deprimir... porque se tu tens uma facilidade de depressão... porque hoje em dia, quase todo mundo tem, é o mal do século, não é?... se tu és uma pessoa deprimida, se tu és uma pessoa que não tem bem certeza se era isto mesmo que tu querias na tua vida – ou, se tu estás começando a carreira, por exemplo, e tu não sabes muito bem – e te botam num trabalho de praça pública? Do jeito que nós estamos constituídos enquanto Secretaria hoje? Tu não vês sentido naquilo, tu não vês sentido nenhum. Eu, com toda esta reflexão, que já passei por todas estas instâncias ... muitas vezes me pergunto – apesar de acreditar ainda... – que seria muito bom para o espaço público se a gente mantivesse um trabalho de grupo, de ‘corpo’ aonde a gente pudesse estar em todos os espaços abertos... a cidade seria diferente... mas aí a gente entrar numa outra discussão que é a discussão – que foi da minha dissertação, que a história do espaço e da cidade: do esporte e da cultura, do espaço e da cidade. Como é que a cidade está se enxergando neste negócio? Daí, é outra coisa, que envolve SE⁷², Secretaria de Planejamento,... ah, daí o ‘buraco é mais embaixo’, ou mais em cima, não sei dizer... Mas como professor, o que sustenta é um corpo e uma reflexão e um estudo e um trabalho pedagógico. Se não for isto, não há sustentação e o trabalho vai morrer... senão for isto vai morrer, porque, por exemplo, eu que já... tudo isto... estou pedindo para sair! Não quero

⁷²

Secretaria de Esportes.

mais ficar, passei 4 anos ali, estou querendo ir embora, não quero estar ali – sozinha, perdida – porque aí eu vou me deprimir... e eu não estou afim de me deprimir, entendeu? Porque aí tu já não te sentes mais o que tu és: tu és um pouco de ‘manutenção’, tu és um pouco de professor, um pouco de animador e ao mesmo tempo... tu não és nada. Tu és um pouco de tudo, tu não és bem nada, ninguém vê nada, a população coitada está ali assim daquele jeito... tu não és nada, ou seja, o teu trabalho vale: ‘nada’, vale ‘zero’... Não sei se me perdi...

ISMAEL: De maneira alguma, tanto é que está fácil manter a linha de uma semi-estrutura que norteia esta nossa entrevista. E já nos encaminhando para o encerramento dela, tu mencionas nesta última resposta o que seria o objeto desta reflexão: formação profissional, agora no viés específico institucional SME: qual é a relação, quais são as possibilidades... por quê eu menciono isto? Quando tu disseste que no contato com os teus colegas, na troca de experiências com que outros pares vivenciam, tu disseste que, de alguma maneira, isto é uma coisa que te sustentava... Bom, isto como um processo intencional e institucional – formação profissional permanente SME – como é que tu a percebes? Como é que ela se relaciona com o teu fazer? Quando digo: ela se relaciona, é se ela dá espaço para uma reflexão histórica, ou seja, não é como ela faz isto ‘hoje’ – como é que, desde que tu ingressaste na SME, este processo, existente ou não, dialoga com a tua prática pedagógica?

SUZANA: Bem, nós tivemos na SME vários momentos, vários tipos de organização, de grupo, de Secretaria mas, sem dúvida nenhuma, o mais importante de todo este tempo, eu considero os momentos aonde havia uma frequência e uma sistemática, uma preocupação com o fazer pedagógico. No sentido de buscar ter o processo pedagógico – e tudo que ele envolve, as decisões que ele envolve – como a prioridade, colocar isto como a grande prioridade da Secretaria; lutar por isto em todas as instâncias, como a grande prioridade... e quando a gente conseguiu ter parceiros que percebessem esta grande prioridade, tu consegues valorizar o fazer da EF e a partir disto, desencadear uma série de relações com outras instituições, com outras Secretarias, com força e com conteúdo. À partir do momento que a gente na Secretaria percebe que esta relação – que para algumas administrações é muito complicado ter professor querendo mandar... porque é o formigueiro ‘aquele’, ali, em pleno burburinho – pensar uma proposta pedagógica sistemática, consistente, permanente significa mexer no abelheiro, no formigueiro permanentemente, ou seja, é viver em conflito, é viver em confusão. Porque toda esta diversidade vai vir e vai querer coisas... e além de querer coisas, vai brigar: um não vai ter clareza do outro, o outro vai querer chutar o balde, mais para um lado, outro mais para o outro... então, por um lado, que pode parecer ruim profissionalmente, que é esta efervescência... porque parece que tu nunca estás em paz, parece que as coisas nunca estão no lugar, parece que a gente está sempre querendo mais e mais... parece que isto é um nível de ansiedade muito grande e isto não é bom para o trabalho, como não é bom para a vida, por outro lado, isto surte

efeitos para a comunidade, que eu considero maravilhosos; e surte efeitos para a EF, de irradiar e de emanar coisas – posições, contatos – de forma assombrosa, considerando o mundo da EF. Então, eu acho que isto ao mesmo tempo é ruim e ao mesmo tempo é o que faz a gente avançar; o bom seria se a gente pudesse – dizem que a teoria da vara existe, vem para um lado, vai para o outro até chegar ao equilíbrio – este equilíbrio eu ainda estou para ver [*risos*]: esta vara, ou o equilíbrio vai bem para um lado, ou então vai bem para o outro e até hoje não parou. Mas enfim, que a gente pudesse encontrar uma forma de sobreviver com esta oscilação da vara, nem tão para um lado, nem tão para o outro, de maneira a ir levando de um jeito que a gente tivesse momentos de calma e momentos de ebulição. Na verdade, esta Secretaria é muito ambígua: porque ao mesmo tempo que é bom que ela tenha pouca gente, é ruim que ela tenha pouca gente; e é bom que ela tem pouca gente porque a gente consegue fazer um processo de ebulição rápido, mas é ruim que ela tem pouca gente, porque depois que a gente baixou a fervura, todo mundo se espalha e não se consegue mais encontrar os frutos disto. É um processo delicado, eu temo até pelo futuro... afinal nós estamos indo para onde? O governo que nos administra quer bem o que da gente? Eu não tenho hoje clareza disto... não tenho muita clareza do que a administração está querendo com a SE, realmente... acho que estamos um pouco a deriva, neste sentido pedagógico... nós estamos indo para onde cada um está remando e eu não tenho muito claro se a gente está remando todo mundo para o mesmo lado, tenho cá as minhas dúvidas. Mas acho que a formação permanente, para o professor, em qualquer espaço que ele estiver – desde a academia, passando pela Secretaria – é fundamental. Porque o professor trabalha com o ser humano, com o sujeito e o sujeito – todo mundo diz, a mídia diz, está mudando assustadoramente, com a velocidade da internet; se o sujeito está mudando com a velocidade da internet e nós, que somos professores, trabalhamos com este sujeito... a velocidade com que a gente tem que revisar os nossos processos, e os nossos instrumentos, e os nossos caminhos e os nossos percursos tem que ser maior... porque se a gente quer educar, a gente tem que estar na frente: se a gente quer estar na frente – na frente no sentido da análise – e este sujeito está mudando na velocidade da internet, se a gente não tiver processo de formação pedagógica permanente, eu não sei... eu acho melhor nem ter professor, é melhor deixar ele na frente da TV... porque nós vamos nos tornar pessoas obsoletas, o nosso processo vai ser arcaico, aí nós vamos ser como ‘peças de museu’, para contar para as pessoas ‘como era antigamente’ - se a gente não fizer este processo permanente. “Olha, antigamente, a gente dava aula de ginástica assim, dava aula de calistenia; aí, antigamente a gente passou para não sei quê...” os caras vão estar adiante da gente sempre, enquanto mundo... se a gente não tiver permanentemente pensando e repensando a nossa prática pedagógica; está certo que não precisa ser de uma forma ansiosa, não precisa ser desesperada, não precisa ser tateando no escuro, não precisa ser pensando que vai resolver todos os problemas do mundo porque não vai, não precisa ser pensando tudo a todo tempo e a toda hora... Não, é somente pensar o seu cotidiano, ali a gente pode ter uma estrutura que sustente um trabalho de praça e parque para professores de EF.

ISMAEL: Bom, eu encerro, Suzana, com uma pergunta daquelas que tenta fazer uma amarra do processo de investigação acadêmica com o compromisso de mudança que tu tanto referiste na tua fala. Tu bens sabes, assim como eu, de quantas críticas o trabalho acadêmico tem, na medida em que parece ensimesmado ou fechado nas suas aspirações do mundo acadêmico... sem com isto abrir alguma porta, algum retorno para os sujeitos desta investigação. Então, eu encerro com a seguinte questão, que tenta, pelo menos deixar uma dúvida no ar, uma inquietação no ar... o que te ajudaria no teu trabalho na SME, na tua realização como profissional na SME? O que tu não tens e que tu vês que poderia te ajudar na tua prática da SME?

SUZANA: Primeiro, uma coisa sobre a academia: eu acho que o trabalho acadêmico... existem 2 coisas que as pessoas misturam e portanto fazem a crítica à academia e dizem que as coisas não servem pra nada... é mentira, existem 2 coisas diferentes: uma é a coisa da instituição academia – é um mundo, a instituição academia é um mundo e as pessoas criticam este mundo... bom, mas todos os mundos têm as suas coisas para serem criticadas... têm as suas relações de poder, tem as suas lutas, se perde em alguns momentos... e a academia não quer resolver o mundo, ela só quer estudar, mesmo. E num país como o nosso, isto é um absurdo, as pessoas não aceitam que existam pessoas que só queiram estudar sobre as coisas... e aí então, exigem que a academia tome atitudes e seja política... a academia tem política? Tem, qualquer lugar tem política, tem luta pelo poder, quem vai ser coordenador, qual o grupo de pesquisa que vai levar mais dinheiro, quem não vai ter dinheiro, a que serve este conhecimento ... mas isto é uma coisa interna, é o mundo acadêmico e a gente tem que deixar eles quietos, muito obrigado, quem quiser que entre lá dentro, quem quiser viver esta instituição, que viva... Então, eu acho que as pessoas misturam isto na crítica do trabalho acadêmico. Na realidade o que as pessoas querem dizer é isto, que é proibido as pessoas quererem estudar num país onde as pessoas morrem de fome, é isto... e eu acho que está errado, as pessoas têm que querer estudar, sim e ponto, não querem fazer mais nada... eles não querem ir lá para a praça e aguentar 3, 4 subnutridos, ranhentos e dar aula sei lá de que: eles querem estudar sobre aqueles caras! Eles não querem estar lá na vila, chegando lá, num domingo com aquele sol quente para fazer um evento, com aquelas mães, com aquelas crianças e com aqueles pais que vão para lá se encachaçar... eles não querem fazer isto, eles querem ir lá estudar sobre estas pessoas. Qual é o problema? Eles querem fazer isto... e a gente: “não, não pode porque eles têm que botar o pé no barro...” – não, eles não querem botar o pé no barro, eles querem estudar sobre o processo... E isto tem que estar claro para as pessoas e a academia não tem que ter vergonha disto... no meu ponto de vista é isto: academia é para estudar. Agora, vem o outro problema: a academia estudo e produz conhecimento... e as pessoas que estão aqui fora, elas querem estudar? Elas criticam os caras que querem estudar mas elas que estão aqui fora não querem estudar, entendeu? Elas não querem pegar aqueles livros e lerem... e ler texto, refletir... os caras que ganham a eleição: “ah, eu ganhei a eleição, que me interessa

o que o cara escreveu lá sobre ‘o alho do bugalho’? Interessa aqui, quem vai ser o meu conchavo político, para quem eu vou dar... se eu vou me manter no poder na próxima eleição, se eu vou estar aqui, se eu não vou estar aqui...” Até faz um seminário, congresso, para ganhar certificado, todo mundo, mas não está interessando o que os caras estão produzindo teoricamente... “ah, foi aquele cara que escreveu aquilo ali, aquele cara ali é vinculado à..., um dia trabalhou de CC⁷³ do fulano, eu não vou ler nunca o que ele escreveu...” e ele pode ter conseguido produzir uma coisa maravilhosa, entendeu? Então, na verdade, eu acho que não é um problema da academia, é um problema da nossa constituição social, política... a nossa política é ‘o fim’, é burra, é muito burra... e se alguém para pensar e refletir sobre as coisas seria, no meu ponto de vista, obviamente, para iluminar os caminhos: não para dar solução, mas para dizer “olha, todo mundo está dizendo isto, vocês sabem que está todo mundo dizendo isto?” e a gente dizer: “puxa, que legal, estão dizendo isto... mas será que é mesmo isto?” Então, este é o processo que não acontece no dia-a-dia... Mas a pergunta não era bem sobre isto... ah, o que me ajudaria, agora eu sei aonde eu queria chegar... O que me ajudaria muito se a gente conseguisse, de alguma maneira, aproveitar toda esta produção acadêmica... que a gente conseguisse, de alguma maneira, dar importância a esta produção acadêmica... sem a gente se preocupar com o que os caras... se estão com o pé no barro, com a mão no barro... eles não querem, eles querem estudar, deixa os caras estudarem, entendeu? [riso] Me ajudaria muito se a gente conseguisse ultrapassar esta barreira de ... da coisa política rasa, da cobrança à academia rasa... uma cobrança que na realidade nos imobiliza, mantém aquela coisa do não ler nada... eu atualmente estou lendo pouquíssimo com relação ao meu trabalho, quiçá nada... porque nem nada me é proposto pela instituição, nem uma linha de reflexão... nem é proposto nada que me diga: “ah, estes caras estão errados, o que eles estão dizendo é uma barbaridade e eu vou lá e ... têm uns caras que escrevem muito melhor que eles.” Nem para isto... então, no meu ponto de vista, a produção acadêmica me serviria, profissionalmente, para isto: para concordar ou discordar de alguma coisa; para ter coisas para concordar ou discordar, coisas para pensar... e hoje, nem para discordar eu tenho... teve um tempo que a gente dizia: “ah, fulano de tal escreveu tal coisa... ah, que barbaridade se ele acha que vai...” aí, a gente já se movimentava, movimentava o cérebro, não é? Que movimento de cérebro a gente está fazendo, na instituição, no sentido institucional? Então, a academia serve para fazer com que as pessoas movimentem o seu intelecto, que elas reflitam sobre o seu cotidiano. Este são os meus desejos com os projetos, com os trabalhos acadêmicos: que eles façam com que a gente movimente o nosso... não formalmente, no sentido de que “o teu trabalho, especificamente...” não! A existência desta instituição deve servir para isto. É claro, as pessoas dizem: “ah, o teu trabalho acadêmico vai ficar lá numa pilha...” Tudo bem, vão ter 300, mas alguma coisa destes 300 vai ‘respingar’ na gente, a gente não precisa conhecer

73

Cargo em confiança, alguns nominam como Cargo em Comissão.

todos os trabalhos acadêmicos que foram feitos... é claro que vai ter um monte de coisa que ninguém vai ler, óbvio, que maravilha que tenha um monte de coisa que ninguém leia... mas que alguma coisa a gente leia, que nós leiamos alguma coisa, que não seja o trabalho de todo mundo mas que sirva, para... o teu trabalho, por exemplo, que ele sirva, lá na academia, lá na formação de professores, que as pessoas saibam que existe um trabalho assim, que teve um processo, que tem professores que pensam assim, e que assem a conversar sobre isto naquela academia e ao formar professores que virão a formar o mercado de trabalho, estas coisas já estejam circulando, já estejam circulando na cabeça das pessoas. No meu ponto de vista é para isto que serve; não vai ser uma coisa assim: 'aquele trabalho' vai entrar na cabeça dos dirigentes da SE e os dirigentes da SE vão fazer reuniões e vão nos dar textos para ler e... já não espero mais isto... mas que ele sirva para iluminar lá, pelo menos [*meio acadêmico*] e que, ao iluminar lá, que depois as pessoas que circulem no nosso mercado de trabalho, estas coisas venham a chegar na cabeça de alguém.

SUZANA: Te agradeço muito, e como em todas as entrevistas, ao encerrar eu manifesto que ao longo do processo de transcrição, determinados pontos tenham tamanha riqueza que tenhamos que ... desenvolver mais: foi tão rico que esta reflexão aqui... que tu possas voltar a me ajudar, mantendo as portas abertas.

ENTREVISTA COM O COLABORADOR GUILHERME

REALIZADA EM 12/03/2009

HORÁRIO: 10h.

ISMAEL: Bom dia, prof. Guilherme, agradeço a tua colaboração com este estudo e começo te pedindo para fazer uma breve descrição da tua situação funcional na SME: aonde estás, que caminhos seguiste, como entrastes na Prefeitura – entrastes por concurso, entraste por que formato de concurso? Que tempos de instituição tu viveste?

GUILHERME: Tu me pedes um breve histórico, não é? [*Confirmo*] É que aí talvez não seja tão breve... [*risos*]. Vinte e poucos anos não é tão breve mas eu vou tentar ser sintético Eu entrei por concurso público, quando entrei, fiz um concurso para professor de EF⁷⁴, naquela oportunidade ainda não existia a Secretaria Municipal de Esporte⁷⁵, era uma Supervisão de Esporte e Recreação Pública⁷⁶ dentro da SMED⁷⁷,

⁷⁴ Sigla para Educação Física.

⁷⁵ Doravante representada por sua sigla, SME.

então eu fiz concurso para a SMED e quando eu fui chamado... agora eu não me lembro exatamente o ano... quando eu fui me apresentar para tomar posse, para ser nomeado eu encontrei o Edgar Meurer, nos altos do mercado, que me convidou – ele nem me conhecia nem eu nem conhecia ele, fui ficar sabendo quem ele era depois: na oportunidade, ele era o Supervisor – me chamou e me convenceu a trabalhar numa praça pública... nem sabia que existia isto em Porto Alegre⁷⁸, porque eu era do interior, vim de Santa Maria, estava há pouco tempo em POA... da faculdade em Santa Maria e estava fazendo um pós aqui... e aí vim conhecer a SERP [*ISMAEL: Já era Supervisão, não era Departamento?*] Foi bem naquele período, no ano em que eu entrei era Supervisão mas um ano antes era Departamento... foi naquela transição em que estava o Edgar, depois assumiu o Bira, o Ubiratã, Hamilton também... em seguida, deu uma reviravolta, o Queiroga ficou como supervisor 24h – ele foi num evento lá no [Pq.] Ramiro [Souto] de manhã, hastear a bandeira, de tarde já não era mais... mas enfim, aí é que eu fiquei sabendo que tinha um serviço de recreação pública em POA. Comecei a trabalhar na Pc. JJTT à noite... porque o quê me levou a trabalhar na SERP? Era que eu não precisava largar as minhas duas escolas particulares em que eu trabalhava... então, eu consegui fazer um horário à noite e fim de semana, eu dava aula à noite e fim de semana; e aí, em 89, quando assumiu a Administração o Olívio [*1ª administração da Frente Popular, coordenada pelo Partido dos Trabalhadores – PT*], o Weber assumiu, eu estava bem belo em casa em fevereiro – final de janeiro, início de fevereiro – e o Weber vai bater na minha porta porque eu tinha feito um curso de pós-graduação com ele na UFRGS... e aí ele foi lá porque ele viu meu nome na relação de professores que compunham a SERP e me chamou e disse: “vamos lá, vamos juntos, vamos ver qual é que é...”, não tinha... conhecia ele só assim... a partir daí, fiquei naquele ano, acho que 1 ano e pouco... não, fiquei toda a gestão do Olívio lá dentro e depois, na gestão seguinte... não me lembro bem, teria que pensar um pouco melhor... eu acho que fiquei 2 anos e meio, aí depois eu saí do núcleo administrativo da SERP – deu uns problemas políticos internos – que até tu fizeste parte, te envolveste... saí, fiquei na praça... e na gestão seguinte, do Tarso Genro⁷⁹, voltamos para poder mudar a gestão da Supervisão: encaminhamos o projeto junto ao Tarso, que se elegeu, para criar a Secretaria... um dos primeiros atos, senão o primeiro, foi criar a Secretaria... então, eu fiquei nos 12 anos da criação da Secretaria, durante toda gestão da Administração Popular⁸⁰ eu passei por todos os cargos: desde Unidade Técnica, Gerencia Pedagógica, coordenei o [Ginásio] Tesourinha uma época – pouco menos de um anos – o que mais? Eu só não fui coordenador do Setor de Manutenção mas de todos os restantes dos cargos pedagógicos e administrativo-pedagógicos da Secretaria eu exerci todos eles, até,

⁷⁶ Doravante representada por sua sigla, SERP.

⁷⁷ Sigla de Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

⁷⁸ Doravante representada pela sua sigla, POA.

⁷⁹ 2ª gestão da Frente Popular em POA.

⁸⁰ Nome dado à administração municipal de POA sob a direção da Frente Popular, nas suas 4 gestões, que vão de 1989 à 2004.

no final, o de Secretário [*Municipal*]... e atualmente, quando saiu a Administração Popular [2005], eu pedi para ser lotado aqui no CCC, Centro de Comunidade aqui da CCC... e estou aqui desde então, vão aí 5 anos...

ISMAEL: Tu tocaste na questão do concurso, e de um concurso para a SMED, onde talvez a tua expectativa fosse acabar trabalhando na escola. Então eu inicio este ponto de reflexão te perguntando: como foi isto – de talvez numa expectativa de trabalhar numa rede escolar, cair nesta outra rede, não escolar? Que impactos isto teve? Qual foi tua recepção para esta realidade? Como isto refletiu sobre as tuas práticas?

GUILHERME: Bom, inicialmente... a minha primeira entrada foi: "... consegui ajeitar a minha vida...", até porque eu não conhecia o trabalho, esta é a 1ª questão... porque para que eu assumisse numa escola eu teria que abrir mão de uma outra, e professor quando está iniciando, se puder pegar tudo que puder encaixar nos seus horários, vai... então a minha primeira expectativa foi: "bom, estou conseguindo ajeitar a minha vida, agregar algo mais sem abrir mão do que eu já estava fazendo", isto no 1º momento. Depois – e isto foi muito rápido – eu descobri algo que eu nunca imaginei que pudesse haver: atividades gratuitas, públicas para a população, bancadas pelo poder público; isto foi um negócio muito legal, foi uma descoberta muito grande e de lá para cá, eu comecei a investir muito nisto, tanto que hoje estou só nisto. Então foi uma descoberta de uma outra possibilidade de atividade física que não somente a dos limites da escola, mas extrapolando os limites da escola, saindo para a praça, para o parque... então, foi isto, inicialmente: primeiro foi o 'ajeitar a vida'... depois, foi um 'outro mundo', uma outra possibilidade, que eu acredito hoje, muito mais abrangente e com um caráter e com uma possibilidade social muito grande.

ISMAEL: Para fechar este bloco, tu deves estar a par que este último concurso volta a ter, na realidade, um formato muito semelhante a este, que tu relatas no teu ingresso, lá nos idos dos anos oitenta e poucos [*GUILHERME: "87, mais ou menos..."*]... na medida em que volta a ser um concurso de caráter unificado: do ponto de vista do referencial de conhecimento, o professor de EF inscreve-se num concurso para a ... Prefeitura. Também somos sabedores que num período solo após a criação da SME, começaram a vir concursos com um viés de especificidade, um referencial teórico específico, com alguns autores que de alguma maneira dialogavam com este fazer da SME. Gostaria que tu tecesses algumas reflexões sobre este processo – este é um processo natural? Ou, que desdobramentos podem advir nos futuros ingressos por este formato de concurso?

GUILHERME: Quando eu fiz o concurso, era assim como tu estás dizendo, unificado; depois, já dentro da gestão da Secretaria, a gente começou a perceber as diferenças que tinham entre trabalhar numa escola e trabalhar num serviço de educação não-formal... e nós, na gestão, sempre trabalhamos para que houvesse uma divisão nos concursos porque o quê acontecia? As pessoas que fizeram

concurso para trabalhar em escola eram nomeadas para trabalhar na Secretaria de Esportes⁸¹, que era muito diferente o trabalho... então, o quê acontecia? As pessoas ou não se adaptavam ou acabavam se exonerando... então se criou o concurso separado, que foi um avanço, porque a Secretaria passou a ser conhecida e a se identificar com alguns profissionais de EF, então aqueles que queriam fazer... que tinham a intenção de trabalhar na recreação pública, faziam concurso para a recreação pública; aqueles que queriam a escola, faziam o da escola... e aqueles que gostavam de trabalhar nos dois, podiam fazer os dois concursos; então, acho que isto era muito mais democrático e muito mais razoável. Na minha opinião, isto hoje é um retrocesso: tem mais a ver com questões políticas do que com questões pedagógicas. Por quê eu falo em questões políticas? Porque aí tu consegues 'convidar' pessoas para trabalhar na instituição e... não pode ser convidado – todas as pessoas têm que ter direitos iguais para trabalhar num espaço público, mediante um concurso público. Então a minha opinião é a de que foi um retrocesso na administração em relação ao ingresso de profissionais.

ISMAEL: Vamos ver agora um pouco mais as coisas desta relação entre formação do Guilherme e o cotidiano dele nesta instituição, SME. Gostaria que tu pudesses falar da tua formação inicial: onde foi tua faculdade... e que reflexos, que diálogos esta tua formação inicial – lá, Universidade Federal de Santa Maria – como é que se deu o diálogo com os teus desafios na prática? Quando tu chegaste aqui, como é que foi: esta tua faculdade de EF sustentou os teus desafios, respondeu coisas? Te deixou em situações de desconforto? Como é que se relacionam: formação inicial e a tua trajetória?

GUILHERME: Bom, a formação inicial, do ponto de vista técnico, de conhecimento específico dos conteúdos acadêmicos, foi bem trabalhado, acho que consegui aproveitar bem isto. Agora, do ponto de vista da formação para o que eu faço hoje – eu nem sabia da existência do que eu faço hoje... – então, dizer hoje que eu sou uma pessoa muito identificada, engajada pedagógica e politicamente com a recreação pública, no esporte e lazer de caráter social, algo que eu fui construindo gradativamente, inclusive com os colegas dentro do trabalho, e não algo que tenha surgido lá. Evidente, hoje como professor trabalhando numa escolinha de iniciação esportiva em qualquer modalidade, aprendi na faculdade: o processo pedagógico, didático, método; e evidente, que a parte específica a gente vai aprendendo, vai se atualizando, vai buscando informações... mas de maneira geral é isto: não dá para dizer que na faculdade eu tive esta formação ou este aprendizado lá.

ISMAEL: Desdobrando esta questão, como é que se constitui o teu processo de formação? De alguma maneira, tu já tocaste nisto – falaste inclusive num aprendizado com os colegas. Como é que vai se constituindo este profissional que

⁸¹ Doravante representada pela abreviatura SE.

está aí hoje, frente aos grupos, frente aos desafios que tiveste na gestão... como é que tu aprendeste? O que sustentou o teu crescimento?

GUILHERME: Bom, logo que eu entrei na Prefeitura... eu... eu reproduzia o que aprendi na faculdade, o que eu fazia no colégio, fui fazer na praça... sem ter uma noção clara da importância daquele trabalho, apenas achava muito legal, muito bom... “ah, que democrático...”, de estar oferecendo uma escolinha de futsal para toda a população, para quem quisesse jogar – guardados os limites estruturais e possibilidades de material e de atendimento – aliás, material não tinha, eu levava, comprava... 1, 2 bolas de futsal... pegava bola velha da escola particular que eu trabalhava... então pegava algum material e levava para lá, porque não tinha material, era mínimo... mas eu comecei a perceber a importância disto, e aí começar a ter roda de discussão e de diálogo, foi quando eu assumi a gestão com o WWW, o MMM, EEE... acho que porque a gente tinha muito tempo, a Secretaria era ainda muito pequena, tinham 16 Unidades, no papel – que na verdade não eram 16, tinham praças que eu nunca tinha ouvido falar e que estavam na relação, como responsabilidade nossa apenas para manutenção – então, 16 que eram 12 ou 13... então tínhamos muito tempo e a gente conversava muito, discutia muito sobre isto. Quando a gente assumiu a Secretaria, na gestão do Tarso, nós começamos a trabalhar as questões pedagógicas, não tinham reuniões de professores, não tinha seminário, não tinha nada... então estes diálogos, estas discussões, estes encontros... ‘a gente com a gente mesmo’, é que começou a dar fundamentação... e depois, logo no início da gestão, eu e a EEE fomos a um Seminário Internacional de Políticas de Esporte e Lazer em Santos – primeiro nós nos organizamos aqui depois nós fomos lá... – então estas coisas começaram a abrir um pouco os horizontes... em seguida, nós chamamos o Marcellino [*Nelson Carvalho,*] para conversar sobre lazer... [*ISMAEL: O seminário foi o de Bertioga?*] Não, Bertioga eu não fui, eu fui a Santos com a EEE, dar um curso sobre administração... olha só, um curso sobre administração de parques e jardins – não tinha nada a ver com a prática, só que a gente foi lá desenvolveu outro conteúdo... conteúdo da política, do trabalho, da relação com o professor... Então, esta construção se deu internamente: se deu no grupo de profissionais, aproveitando o potencial de cada um.

ISMAEL: Bom, o que eu te peço agora? Nós vamos para um olhar com um outro viés: como tu descreverias o trabalho na SME? Que características deste trabalho são diferenciados – um pouco tu já abordaste isto, o que tu foste percebendo de diferença e possibilidade do ‘não-escola’ – mas que características tu achas que fazem uma síntese do que é o trabalho profissional nesta Secretaria, nesta rede? E quais assumem uma relevância muito grande para ti? [*GUILHERME: Do profissional ou do trabalho como um todo?*] ISMAEL: Do trabalho que é feito nesta Secretaria: desde a coisa do evento, desde o trabalho de articulação comunitária, destas coisas que acontecem e que estão no cotidiano – o que tu destacas como diferenciado e o que assume para ti uma relevância?

GUILHERME: Assim... a primeira coisa que eu acho, do ponto de vista da população: a espontaneidade, é a não obrigação da atividade, é o participar pelo prazer de participar... diferente de outro ambiente: por exemplo, na escola, o aluno é obrigado a participar, ele tem que ir para a escola – a escola pode ser prazerosa ou não, ele é obrigado... no nosso caso, no nosso trabalho, as pessoas participam pelo prazer; e aí, tem o lado do profissional: ele tem que, sabendo disto, tendo conhecimento disto, ele vai medir – não é ‘medir’ – mas o trabalho dele se reflete nisto... se o trabalho dele é bom, a tendência dele é ter muitos alunos... se trabalho dele não é muito bom, se ele não tem uma empatia, não percebe este prazer, esta vontade do público de participar da atividade dele, a tendência é não evoluir em termos de ‘volume’. Uma outra coisa que eu acho muito importante, que eu considero um diferencial do nosso trabalho é que nós podemos, no nosso ambiente de trabalho, trabalhar com a família – quando eu falo a família, não é que a escola não trabalhe... mas trabalha desde a criança, até o adulto, até o avô; e trabalha com toda a comunidade... é um trabalho muito aberto à participação da comunidade efetivamente... e uma outra questão, que eu também acho muito importante, é que este trabalho, pela espontaneidade, pelo prazer, pela não exigência de alguns burocratismos que às vezes as instituições formais exigem, tu consegues te aproximar muito das pessoas, dos adultos especialmente... das crianças, tu consegues mudar certas estruturas... e ele [*o trabalho SME*] tem um caráter, uma importância social junto com outras áreas muito importante. Então eu tenho esta clareza, ou esta visão sobre isto. O que mais dá para falar sobre isto?

ISMAEL: Vou te ajudar a dar uma esticada neste ponto... Quando tu dizes assim: “o trabalho acaba tendo importantes possibilidades junto à outras áreas...” Que áreas são estas? O que tu vêς nestas interfaces? Quais são as possibilidades que tu vêς de articulações?

GUILHERME: Eu vejo possibilidades de articulação com... a assistência social, muito legais... não do ponto... da assistência... [*parece referir-se ao processo e as dinâmicas de intervenção próprios da assistência social*]... mas de poder ajudar uma camada da população que talvez não tenha muitas possibilidades sócias, então é uma interface boa... com a cultura, tem uma possibilidade muito boa; com a educação; com o movimento popular, como um todo; com os movimentos sociais, como um todo... então quando eu falo de áreas, eu falo destas áreas... com o meio ambiente, com a área ambiental dá para fazer uma boa articulação...

ISMAEL: As tuas falas até agora já estão repletas de reflexões, de um dar nomes... Explico: surge ao longo dos meus estudos: a SME é um lugar onde a grande marca é a ‘diversidade’ de práticas pedagógicas, profissionais... que tu pudesse tocar um pouco nesta questão. Como é que tu percebes – e eu até tenho usado nas entrevistas, esta figura de linguagem: isto é ‘lenda urbana’? Ou isto de fato é real – a SME é uma rede, é uma instituição de atuação caracterizada por esta coisa da diversidade de práticas docentes?

GUILHERME: Eu não diria nem só de ‘práticas docentes’: eu concordo contigo... e foi bom tu teres usado esta palavra – porque é uma ‘diversidade’ – não só de práticas **docentes**... porque isto tem um outro espaço muito interessante na SME que é o seguinte... tem espaço para todos os interesses dos profissionais, inclusive; vou dar um exemplo: lá pelas tantas, nós tínhamos um acadêmico, fazendo estágio conosco e ele tinha interesse, ele sabia..., trabalhava com montanhismo e se ofereceu para fazer um grupo de aprendizagem de montanhismo... “como assim?”... aí fizemos uma parede de escalada esportiva dentro do [*ginásio*] Tesourinha... então se viabilizou isto... o TTT, uma pessoa que tem um grande conhecimento na área da ioga, da biodança e tem espaço para isto... e assim vai: o JJJ com tai-chi, com ginástica chinesa, outro com ioga, o Ismael com vôlei e não só vôlei... então, enfim, um universo... Tem esta possibilidade que, além de permitir... além de possibilitar a diversidade de ações, tem também a diversidade das práticas profissionais; e mais, não só isto: aquela pessoa que gosta de trabalhar com escolinha de iniciação e formação esportiva, que tem um outro determinado caráter, tem espaço; aqueles que gostam de trabalhar e estudar a área mais lúdica... não, o lúdico até não porque está entremeado por tudo... mas aqueles que gostam de trabalhar mais com a criança, lá com a 1ª infância, tem projeto específico para isto, ou seja ... e tem uma outra possibilidade também, que não é só da diversidade pedagógica mas a diversidade de relações com a sociedade – porque tu não trabalhas só com as pessoas da vila, da periferia: tu trabalhas com a periferia, trabalha com o clube social das elites, tu dialogas com as forças armadas... que era o nosso caso – nós só não trabalhávamos com as Forças Aéreas, porque não tinha em POA – mas com a Marinha, com o Exército, com a Brigada [*Militar*]...trabalha com os clubes sociais, com os clubes esportivos, com as diferentes camadas e universos... dialoga com os meios de comunicação, tanto os pequenos quanto os grandes... Esta diversidade se dá em todos os níveis e isto eu acho que... que cria muitas oportunidades outras que não os ambientes... educacionais escolares.

ISMAEL: Uma outra contribuição que eu recebi ao longo dos meus estudos foi um questionamento sobre o perfil deste, que eu vou chamar intencionalmente neste momento, de profissional de EF: bem, este profissional de EF que trabalha nesta rede, SME de POA, com esta diversidade... ele é um professor, ele é um animador sócio-cultural? Estas duas nomenclaturas se contrapõem? Se complementam? Como tu percebes este profissional SME? O que caracteriza o perfil deste profissional?

GUILHERME: Eu acho que tem uma palavra anterior a estas duas: eu acho que ele é um educador... e aí, eu não vejo esta diferença assim... eu acho que ele é um educador... então se ele se intitula professor, ou não é professor... ou se ele é um animador sócio-cultural, não é isto que vai fazer diferença lá no final. Evidente que nem todos são iguais, tem um universo... mas eu acredito que a grande maioria com quem a gente convive e conviveu ao longo destes anos, a grande maioria são educadores. Eu acho que são educadores – eu acho que ser educador é algo que é anterior... e um educador, assim... social. Eu não sei se todos os profissionais que

atuam nesta Secretaria têm este entendimento – ou porque não querem, ou porque não concordam – mas a grande maioria têm... ou agem não preocupados com a terminologia ou o conceito da sua ação: mas sabem que atuam dentro deste entendimento que eu tenho do trabalho.

ISMAEL: Como tu vivencias a tua prática docente na SME? Como é ser professor no dia-a-dia nesta Secretaria? Que aspectos da tua prática te motivam e que aspectos desta prática te frustram?

GUILHERME: Bom, o que me motiva? Eu acho que têm algumas coisas boas e algumas coisas não tão boas. Tem coisas boas administrativas, tem coisas não tão boas, administrativas. Administrativas boas, por exemplo: nós podemos nos organizar bem dentro dos seus horários, pode ter uma flexibilidade de trabalho – não de diminuição de carga horária mas de flexibilidade de trabalho: isto é uma coisa boa, muito boa que tem o nosso trabalho. O que tem de ruim, comparado com outro professor, por exemplo, de uma instituição formal? É que... e eu tenho presente para mim que se trabalha, em termos de volume de trabalho, mais do que lá [*instituição escolar*], porque nós não temos recesso: nós temos férias como todos os outros – e eu não vejo nada de errado nisto, só estou fazendo uma análise comparativa; o bom é que tu flexibiliza os teus horários, tu organizas de tal forma que fique bom – isto são as questões administrativas. Agora, o que eu acho muito bom no nosso trabalho, que eu me identifico muito? É poder trabalhar com os teus interesses profissionais e com isto atender os interesses da comunidade. Os ‘teus interesses’ no seguinte sentido: eu gosto de trabalhar com tal coisa e vou trabalhar isto com a população, com a comunidade. E mesmo se eu não gosto de um determinado conteúdo, se eu trabalhar a comunidade, eu sei que de lá vem uma disposição e um interesse muito grande de fazer isto. Então, eu acho isto fundamental: a relação que tu estabelececes com o teu aluno é uma relação muito mais prazerosa. O que é ruim? Bom, evidente que tudo tem seus ‘espinhos’... ruim é que tu estás ‘cravado’ todo o fim-de-semana...[*risadas*] e aí isto... mas também isto, de um lado... isto é uma ‘faca de dois legumes’, usando a brincadeira do dito popular... tem o lado bom e o lado ruim... o lado bom é este – que eu gosto de trabalhar aos fins-de-semana com aquilo que eu faço: eu gosto de estar envolvido com o evento, com a festa comunitária, com a população circulando, feliz... eu gosto de organizar um evento esportivo e ver a criançada se envolvendo, os pais junto, aquele ‘auê’, eu gosto desta zoeira toda... então este é o lado bom, eu também gosto ... por outro lado, é o seguinte: uma vez compromissado estás compromissado e com isto, tu acabas abrindo mão... fim-de-semana é ‘a mais’, então tu acabas abrindo mão de um espaço teu, de um tempo com a família... eu acho que é isto.

ISMAEL: Agora eu gostaria de trazer uma reflexão: falamos lá no início da tua formação acadêmica, falamos do teu processo de ingresso, fizemos várias reflexões sobre o que é ser professor desta Secretaria, como é o dia-a-dia, quais são as alegrias... Gostaria de fazer de novo uma aproximação com a questão da formação,

agora com o viés da formação profissional permanente – como tu percebes, que reflexões tu terias a fazer sobre a formação profissional promovida pela instituição SME e como ela se relaciona com a tua prática. Este aspecto tem uma historicidade, foi se configurando ao longo dos estudos que exista uma relação entre as características desta formação profissional ao longo do ‘tempo’ [*institucional*]... então, que tu pudesses fazer reflexões desta ordem: como se dá o processo de formação institucional e como ela dialoga com a tua atuação profissional ao longo do tempo, nesta rede?

GUILHERME: Bom, é bem como tu disseste... isto tem uma história, não dá para... há muito tempo atrás, digamos... há 16 anos atrás, a gente tinha muito claro assim... que mudar o conceito, mudar o entendimento do professor em relação ao seu trabalho na recreação pública, de forma a enxergar o seu trabalho, de valorizar o seu trabalho, de torná-lo importante e significativo na sua comunidade e na sociedade, passava por uma discussão da sua própria condição profissional; como é que tu modificas isto? Através de um trabalho pedagógico muito forte, muito intencional e muito sistemático e sistematizado. Então, há 16 anos atrás, quando nós estivemos na gestão da Secretaria, nós tínhamos isto como algo muito importante, fundamental, e sem ele não se avançaria. Que eram reuniões de trabalho, reuniões pedagógicas, discussões, reflexões, seminários, encontros... as vezes, alguns achavam demais... mas se tu considerares o hoje, eles acham de menos... então, se fosse demais, as pessoas hoje não achariam que é ‘de menos’ [*riso*]... então, aquilo teve uma marca, um significado... e aquilo, eu acho, é que ajudou a construir... aquilo que houve antigamente, em outros tempos, possibilitou pessoas a estudarem, a retomarem suas especializações, a escreverem sobre as suas práticas, a apresentarem em encontros, a participarem de seminários. Há 4 anos atrás, isto acabou extinto, foi dado um corte geral nisto... num primeiro momento, acho que as pessoas se aliviaram por terem que participar de tantas reuniões... hoje, as pessoas criticam e cobram a volta das reuniões... E hoje, estas reuniões são reuniões apenas administrativas... então, hoje, se eu tenho alguma formação de trabalho, ela se dá muito mais em cima daquilo que a gente construiu e aprendeu antes... hoje, são só burocráticos, administrativos... não existe... o trabalho pedagógico, hoje, a formação...aliás, não dá para dizer que é formação: é apenas a questão do preenchimento de papéis, de carga horária, de quadro de horários, de descrever atividades... eu não sei como é que as pessoas que entram hoje enxergam ou recebem...vêm como são recebidos e como vêm o trabalho da Secretaria.

ISMAEL: Vou...

GUILHERME: Eu fui sintético nesta última... eu não sei se gostaria de discutir, de aprofundar um pouco mais...

ISMAEL: Como eu tenho colocado, eu sempre espero que estes momentos de entrevistas sejam ‘portas abertas’: no processo que se segue, de transcrição e de

análise, surgem demandas, surgem provocações... muitas nos vemos instigados a aprofundar alguns pontos e aí esperamos as 'portas abertas'... então, este é um primeiro momento, que já tem toda uma riqueza... com isto, eu te pergunto, como um fechamento deste primeiro encontro: que fatores te ajudariam no teu trabalho da SME? Se hoje tu fosses fazer uma reflexão sobre o que falta ser buscado como uma forma de te realizar como sujeito desta instituição... o que seria? Não do ponto de vista acadêmico... mas, o que te parece que seria o diferencial para que este profissional pudesse estar melhor aonde está?

GUILHERME: Eu acredito muito no diálogo, na reflexão, como algo que faz com que as pessoas... momentos como este que nós estamos tendo aqui, agora... estas coisas fazem as pessoas pensarem, **refletirem sobre as suas práticas, retroagirem um pouco e pensarem a frente também**... ao menos, eu tenho esta visão das coisas: quando nos dialogamos, pensamos também lá na frente... acho que faltaria, que falta na instituição... esta possibilidade: das pessoas poderem se reunir um pouco mais, se reunir por áreas de interesses e poder trocar mais, trocar sobre a sua prática, sobre o seu dia-a-dia... evidente, que fundamentado... porque sentar para conversar sobre as suas mazelas, os seus problemas... [*expressão e gestualidade, que sugere por em dúvida o valor*] isto ajuda em parte, mas funciona mais como um elemento de catarse, de baixar ansiedade... mas para crescimento... isto, eu acho que teriam que ser reuniões sistemáticas, intencionais e embasadas – em documentos, em textos... agora, eu não acredito mais, pelo menos atualmente, dada a motivação das pessoas, dado o momento político da Secretaria... eu não acredito muito mais em grandes seminários, grandes encontros, todo mundo... eu não acredito mais nisto... eu acredito nos pequenos encontros – talvez um dia se pudesse retomar os grandes encontros – porque as pessoas não estão mais motivadas a crescer ou a construir coletivamente num grande grupo... então eu acredito neste encontros menores; porque alguns grupos – a gente ouve falar – mantém uma certa resistência e conseguem avançar... então, eu acho que isto faz falta, esta reanimação, esta injeção: eu vejo hoje cada um no seu canto...

ISMAEL: Enquanto tu ias falando foi me surgindo uma questão: tu percebes uma 'crise de identidade'? Acabei de formular isto agora... porque quando tu relatas, quando tu trazes esta reflexão, que tu não consegues ver a perspectiva, neste momento, da construção em grandes fóruns, de grandes reuniões e articulações... e apontas para isto: que as pessoas talvez não vejam um mesmo projeto, um mesmo projeto político-pedagógico de atuação... estaríamos vivendo um momento de crise de identidade institucional?

GUILHERME: Ah, esta tua formulação agora, me remete a uma constatação, não é a uma reflexão ou... é uma constatação: eu não sei se é uma crise de identidade mas existe, aí sim – e isto é uma afirmação – é que hoje não há uma unidade. Eu não sei se não havendo unidade, existe uma crise de identidade: eu sei que não existe unidade... então eu acho que não tem identidade... hoje cada um faz, cada segmento faz as suas coisas, não existe um projeto que envolva todos os setores

articulados... não existe. Isto é difícil de construir, mas no momento, não existe nada... cada setor procura fazer o seu bem feito – e muitas vezes, não é bem feito, mas procura fazer o ‘seu’ bem feito – mas não há uma articulação: e isto é um problema! E isto, tu não enxergas... isto não dá uma organização de ‘corpo’, mesmo numa instituição pequena como é a nossa... então eu não sei o que o ‘fulano’ lá naquela praça faz – ‘e também não me interessa’...[*gestualidade sugerindo uma decorrência natural, uma simulação gestual de desmotivação*] hoje a coisa é assim... Eu vou dar um exemplo: hoje os Jogos Abertos, jogos escolares nas modalidades esportivas [*referencia ao JAPA: Jogos Abertos Cidade de Porto Alegre*]: cada coordenador coordena a sua reunião técnica com os que participam do seu jeito e discutem o regulamento do seu jeito – um pode uma coisa: o outro, na sua modalidade, não pode; então, claro... tem que ‘guardar as características e peculiaridades da sua modalidade’ mas uma unidade pedagógica – esta tem que existir... e isto não tem! Então, eu acredito que hoje é isto: não existe mais uma unidade... é difícil de buscar isto... e por conta disto... não existe uma intenção da instituição em buscar, pelo menos eu não percebo isto...claro que agora, eles estão na 2ª gestão, não sei... algumas pessoas que estão assumindo algumas funções, me parecem pessoas sérias e me parecem ter um histórico de seriedade... mas não sei se vão conseguir buscar alguma coisa... mas... é, não tem identidade...ou melhor, tem identidade... a identidade do personalismo e do gabinete... é assim: antes nós tínhamos um polvo – a cabeça com seus tentáculos... hoje tem um polvo aqui, com seus tentáculos [*risos, apontando para o ar, em cima, a outra mão passando no vazio abaixo, sugerindo um distanciamento do que seria a base*] e aqui em baixo, as ‘sardinhas’ – não tem, não existe esta unidade...

ISMAEL: Prof. Guilherme eu agradeço a tua colaboração, tenho claro que é muito provável que venhamos a conversar posteriormente, para aprofundarmos alguns destes temas... sabedor da tua caminhada na instituição, do teu percurso, não só como professor na ‘ponta’ mas a tua experiência nas coisas da gestão... espero ter as portas abertas para que eu vir a conversar e aprofundar a discussão na medida em que avance o processo de análise.

GUILHERME: Pode contar sempre comigo, porque este tipo de diálogo que nós estamos tendo é que poderíamos ter na Secretaria, não é mesmo? É o tipo do diálogo que eu acho que nos leva a crescer e eu tenho o maior interesse em acompanhar os resultados deste trabalho...

ISMAEL: Com certeza, este retorno, esta transparência faz parte das crenças que tenho sobre o trabalho acadêmico e é, inclusive, um compromisso metodológico do fazer acadêmico com os colaboradores e com a instituição.

GUILHERME: E tu disseste assim: dada a minha experiência, a minha vivência... eu tenho uma clareza sobre isto: todos nós temos uma experiência e eu não me coloco em uma situação de um ‘saber mais que os outros’ – eu sempre me coloco na condição de ter experiências, outros também as têm e que nós podemos dialogar e

construir coletivamente – então, nesta medida, eu quero aproveitar esta oportunidade deste teu estudo para também me ajudar a... porque muitas vezes a gente ‘acha’ coisas, e entre o ‘achar’ e o ‘ser’ tem bastante diferença... e uma investigação assim, com todo o rigor que ela tem que ter, tem que ser respeitada e reconhecida, e lida e ouvida...

ANEXOS

ANEXO 01 – LEI 7330: CRIA A SME EM 5 DE OUTUBRO DE 1993

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

LEI Nº 7330

Cria a Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer - SME, e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE.

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - É criada na Administração Centralizada do Município, a Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer - SME.

Art. 2º - A Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer tem como finalidades:

I - organizar o campeonato municipal de futebol de campo, futebol sete e futebol de salão; definir e propor políticas públicas para o esporte, recreação e lazer;

II - democratizar a cultura corporal humana com orientação didático-pedagógica;

III - qualificar o esporte, recreação e lazer pela integração com órgãos afins;

IV - desenvolver atividades de esporte, recreação e lazer no âmbito do Município;

V - desenvolver programas esportivos e recreativos permanentes, sistemáticos e gratuitos nas instalações públicas municipais;

VI - criar, ampliar, manter e conservar áreas esportivas do Município;

VII - resgatar o esporte, a recreação e o lazer enquanto um bem social e direito do cidadão.

Art. 3º - É criado o cargo de Secretário na Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer.

Art. 4º - Fica alterada a redação do "caput" do art. 17 da Lei nº 6099, de 03 de fevereiro de 1988, que passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 17 - A Secretaria Municipal de Educação (SMED), com atuação no setor social e competência nas áreas de ensino e educação, tem por finalidades:".

Art. 5º - Exclui-se do art. 17 da Lei 6099, de 03 de fevereiro de 1988, os incisos V e VI, renumerando-se os demais.

my *PA*

PUBLICAÇÃO			REPUBLICAÇÃO			PROCESSO	PL	PL	RUBRICA
FONTE	DATA	PAG	FONTE	DATA	PAG				
006	06.10.93	32				007404.93.0.X			



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

2

.....

Art. 6º - Ficam extintos os Cargos em Comissão e Funções Gratificadas, abaixo arrolados, dos criados pelo art. 9º e constantes, respectivamente, do item 1 - Cargos em Comissão Específicos do Magisterio - e item 2 - Funções Gratificadas Específicas do Magisterio Público Municipal - do Anexo II da Lei nº 6151, de 13 de julho de 1988:

QUANT.	DENOMINAÇÃO	CÓDIGO
01	Supervisão de Esportes e Recreação	1.1.2.8
01	Divisão de Recreação Pública	1.1.2.7
01	Serviço de Programas e Projetos de Esportes e Recreação	1.1.1.6
01	Seção de Unidades Recreativas	1.1.1.5
01	Seção de Programas e Projetos Esportivos	1.1.1.5
01	Seção de Programas e Projetos Recreativos	1.1.1.5
10	Unidade Recreativa II	1.1.1.4
10	Unidade Recreativa I	1.1.1.3

Art. 7º - Ficam criados os Cargos em Comissão e as Funções Gratificadas arroladas no quadro abaixo e que passam a integrar a letra "c" - Quadro dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas - do Anexo I da Lei nº 6309, de 28 de dezembro de 1988:

QUANT.	DENOMINAÇÃO	CÓDIGO
02	Assessor Técnico	2.1.2.7
01	Chefe de Unidade	1.1.1.6
03	Chefe de Equipe	1.1.1.5
01	Oficial de Gabinete	2.1.2.4
20	Unidade Recreativa	1.1.1.3
03	Chefe de Setor	1.1.1.3
01	Chefe de Núcleo	1.1.1.3

Art. 8º - A estrutura da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer - SME, será implantada através de Decreto, no prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias a contar da data da publicação desta Lei.

Parágrafo único - A estrutura garantirá, necessariamente, assessoramento didático-pedagógico as atividades de ensino.

Art. 9º - O custeio e os investimentos da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer - SME, destinados à manutenção e ao desenvolvimento de atividades de ensino, ficam



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

3

.....
compreendidos dentro dos percentuais previstos no art. 212 da Constituição Federal e do art. 183 da Lei Orgânica do Município.

Art. 10 - Para o desenvolvimento das atividades de ensino da área esportiva, previstas nas finalidades descritas no art. 2º desta Lei, fica o Executivo autorizado a lotar cargos de provimento efetivo, criados pela Lei nº 6151, de 13 de julho de 1988, na Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer - SME.

Parágrafo Único - As atividades desenvolvidas por Professor ou Especialista em Educação na Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer - SME, serão consideradas de ensino para todos os efeitos legais.

Art. 11 - Fica o Executivo Municipal autorizado a abrir créditos especiais, utilizando os recursos orçamentários destinados a Divisão de Recreação Pública e ao Serviço de Programas e Projetos de Esportes e Recreação, da Secretaria Municipal de Educação - SMED, ora extintos, bem como créditos adicionais necessários a instalação e funcionamento da Secretaria criada por esta Lei.

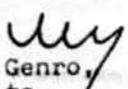
Art. 12 - O Executivo Municipal providenciará a lotação dos cargos de provimento efetivo necessários ao funcionamento da Secretaria ora criada, oportunizando o aproveitamento do pessoal em exercício na Supervisão de Esportes e Recreação Pública - SERP.

Art. 13 - Os funcionários ocupantes dos cargos de provimento efetivo, lotados na Secretaria Municipal de Educação - SMED, especificamente, na atual Supervisão de Esportes e Recreação Pública - SERP, serão relotados para a Secretaria ora criada.

Art. 14 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

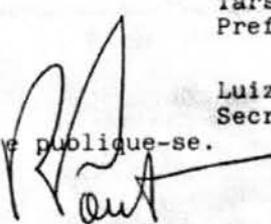
Art. 15 - Revogam-se as disposições em contrário.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 05 de outubro de 1993.


Tarso Genro,
Prefeito.

Luiz Alberto Rodrigues,
Secretário Municipal de Administração.

Registre-se e publique-se.


Raul Pont,
Secretário do Governo Municipal.

/KO

ANEXO 02 – DIRETRIZES PEDAGÓGICAS, ADMINISTRATIVAS - 2004

DIRETRIZES PEDAGÓGICAS, ADMINISTRATIVAS E PROGRAMAÇÃO

2004



REFERÊNCIA DE POLÍTICA PÚBLICA NO CAMPO DO ESPORTE E LAZER

Nestes 11 anos de existência da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre, trilhamos um caminho pleno de êxitos, conquistas e superações de desafios. O reconhecimento alcançado nos âmbitos municipal, estadual, nacional e internacional nos dá a convicção de que estamos na direção certa.

Alicerçados em princípios e diretrizes que tem por pressuposto a democratização do acesso ao lazer enquanto direito social, a participação efetiva da população, seja na proposição das políticas (Conferências Municipais, planejamento participativo regional), seja no envolvimento cotidiano com as atividades desenvolvidas, a SME vem ampliando a sua atuação na cidade, diversificando ações e estabelecendo parcerias com os mais variadas representações sociais.

O modelo de especulação imobiliária e a alta concentração populacional que caracteriza a configuração urbana contemporânea desafia-nos a consolidar políticas de preservação dos espaços públicos de lazer e potencializar ações em espaços informais, tendo na regionalização a estratégia de identificação e aproximação com as diferentes realidades da cidade.

De fundamental importância também é destacar a essência educativa não-formal da atuação dos profissionais da SME, em toda a riqueza que a intervenção pedagógica no tempo livre, no espaço informal, de característica eminentemente lúdica, pode promover na construção de uma educação emancipatória e cidadã.

A partir destes referenciais, a SME reedita este documento que apresenta o conjunto de eixos, prioridades e diretrizes pedagógicas e administrativas, bem como a programação geral de eventos para 2004.

1. EIXOS

- 1.1. Ampliação da abrangência através da articulação.
- 1.2. Descentralização da diversidade de ações da Secretaria.
- 1.3. Promoção de políticas de Inclusão Social.
- 1.4. Radicalização da democracia.
- 1.5. Ratificação do significado do Espaço Público de Lazer dentro da cidade formal e informal.
- 1.6. Implementação das Resoluções da 2ª Conferência Municipal de Esportes, Recreação e Lazer e 4º Congresso da Cidade, com ênfase no envolvimento da comunidade no processo de planejamento participativo regional.

2. A SME NO PLANO PLURIANUAL 2002-2005⁸²

⁸² PMPA, 2001. Plano Plurianual, 2002-2005 – p. 64-68.

Estas diretrizes gerais e metas integrantes no Plano do Governo Municipal de Porto Alegre estão relacionadas ao Lazer, Esporte e Educação:

2.1. DIRETRIZES GERAIS DE GOVERNO:

- 2.1.1. Priorizar as políticas sociais desenvolvidas nas áreas de educação, assistência social, saúde e habitação como instrumentos de combate à exclusão social.
- 2.1.2. Constituir alternativas que visem potencializar o atendimento aos habitantes de Porto Alegre em situação de pobreza absoluta, crianças e adolescentes, idosos e outros grupos em desvantagem social, considerando o grau de vulnerabilidade da população.
- 2.1.3. Ampliar o acesso da população aos bens culturais, ao lazer e ao esporte, promovendo-os também como meios de inclusão social.
- 2.1.4. Desenvolver ações e medidas visando aumentar a eficiência na prestação de serviços, através da implantação de novos métodos de trabalho, do aperfeiçoamento dos instrumentos gerenciais, da capacitação permanente de servidores, da informatização e da equipagem adequada dos órgãos municipais.

2.2. METAS GERAIS DE GOVERNO PARA A SME:

- 2.2.1. Ampliar as escolinhas esportivas nas mais diversas modalidades (basquete, futsal, voleibol, handebol, dança, tênis, etc.) em Unidades Recreativas e Centros de Comunidade. (001.0018.001.001)
- 2.2.2. Realizar o projeto Jogando nas Praças, envolvendo seis modalidades esportivas. (001.0018.001.004)
- 2.2.3. Apoiar esportes radicais (por ex., skate e mountain bike). (001.0018.001.005)
- 2.2.4. Ampliar o programa EM CADA CAMPO UMA ESCOLINHA. (001.0018.001.006)
- 2.2.5. Apoiar competições esportivas de âmbito nacional e internacional. (001.0018.001.007)
- 2.2.6. Realizar os Jogos Municipais de Estudantes Excepcionais (JOMEEX). (001.0018.001.010)
- 2.2.7. Apoiar eventos esportivos de caráter social (por ex., Largada do Cigarro). (001.0018.001.011)
- 2.2.8. Incentivar através de convênio com a SMED o uso de áreas esportivas existentes em praças e parques, por parte dos alunos da rede escolar do município. (001.0018.001.018)
- 2.2.9. Aprofundar as relações da SME com a comunidade através da Co-gestão do OP e do CMD. (001.0019.001)
- 2.2.10. Realizar cursos, encontros, seminários com lideranças comunitárias, para formação dos multiplicadores sociais. (001.0019.001.001)
- 2.2.11. Qualificar e manter os equipamentos esportivos/recreativos administrados pela SME. (001.0019.002)
- 2.2.12. Ampliar as atividades sistemáticas oferecidas pelos Centros de Comunidade, potencializando sua utilização e desta forma transformá-los em pólos regionais de Esporte, Recreação e Lazer. (001.0019.003)
- 2.2.13. Estabelecer políticas públicas na área de esportes, recreação e lazer para o Guaíba e sua orla. (001.0019.004)
- 2.2.14. Ampliar políticas de esporte, recreação e lazer para crianças e adolescentes em situação de rua. (001.0019.005)
- 2.2.15. Implementar ações que estimulem o autofinanciamento de políticas de esporte, recreação e lazer. (001.0019.007)
- 2.2.16. Ampliar o atendimento do projeto Graxaim. (001.0019.009)

- 2.2.17. Promover a Recreação e o Lazer em locais com carência de espaços físicos. (001.0019.010)
- 2.2.18. Ampliação do projeto Ônibus Brincalhão, através de novas aquisições de ônibus. (001.0019.010.001)
- 2.2.19. Ampliar o programa Brincando na Rua. (001.0019.011)
- 2.2.20. Ampliar o número de palestras do projeto “Lazer vai a Comunidade”. (001.0019.0012.002)
- 2.2.21. Ampliar o número de Salas de Musculação. (001.0019.012.003)
- 2.2.22. Cercar e iluminar praças esportivas administradas pela SME, de acordo com as decisões do Orçamento Participativo. (001.0029.001.002)
- 2.2.23. Melhorar a limpeza e a manutenção das praças, parques e centros de comunidade da cidade. (001.0058.001)
- 2.2.24. Desenvolver trabalho com adultos e terceira idade, na área da atividade física, buscando uma melhor qualidade de vida. (001.0067.001)
- 2.2.25. Promover momentos de reflexão sobre o envelhecimento e suas conseqüências sociais, articulando a inclusão dos adultos e terceira idade na sociedade de maneira participativa. (001.0067.002)
- 2.2.26. Construir rampas e adaptar os banheiros das unidades recreativas e Centros de Comunidade. (001.0069.001)

3. PRIORIDADES PARA 2004

3.1. Promover a inclusão social, articulando ações com a sociedade e buscando a consolidação da integração entre as diversas Secretarias de Governo.

3.2. Garantir espaços públicos e ações de esportes, recreação e lazer em todas as regiões da cidade, possibilitando o acesso a todos os segmentos da população.

3.3. Consolidar o processo de Regionalização, conforme texto do item 5 deste Livro, no qual os Centros Regionais constituem-se como referências no campo do Lazer, Esporte e Recreação, para a articulação entre as diversas representações governamentais e comunitárias (CARs, Fóruns, Conselhos Comunitários, Secretarias, entre outros).

3.4. Priorizar a implementação das Resoluções do IV Congresso da Cidade do campo do esporte, recreação e lazer, conforme item 5.

4. RESOLUÇÕES DO IV CONGRESSO DA CIDADE⁸³

- Criar Centros de Referência nas escolas da SMED, praças e parques, escolas de samba, CTGS e outros, para atividades de Esporte, Recreação e Lazer para potencializar e desenvolver um trabalho integrado, priorizando regiões com maior carência de espaços, otimizando espaços existentes e ampliando as atividades oferecidas pela SME, garantida a acessibilidade universal para PPD's;
- Promover políticas públicas que garantam a criação e ativação dos espaços públicos nas 16 regiões da cidade, ampliando e diversificando programas, projetos e atividades sistemáticas de esporte, recreação e lazer, cultura e geração de renda para todas as faixas etárias e modalidades,

⁸³ 4º Congresso da Cidade: 2003 – Caderno de Resoluções: GT2 – A Construção da Democracia, VII: p.18-19

buscando parcerias com ONG's, iniciativa privada, Associações de Moradores. Priorizando as regiões de maior carência e que não dispõem de espaço, em especial, os loteamentos, os assentamentos e os reassentamentos, garantida a acessibilidade universal para PPD's;

- Manter, ampliar e diversificar programas, projetos e atividades oferecidas pela SME, nas diferentes faixas etárias e modalidades, priorizando as regiões de maior carência, garantida a acessibilidade universal para PPD's;

- Adequar os espaços existentes em Porto Alegre para utilização universal (faixa etária, condição física, etc.);

- Efetivar a acessibilidade para surdos e demais PPD's aos espaços da PMPA, capacitando os recursos dos humanos para atender as suas diferentes necessidades;

- Qualificar os equipamentos de esportes, recreação e lazer das diversas regiões da cidade, em parceria com outras secretarias, associações comunitárias e iniciativa privada, promovendo campanhas de conscientização da importância de preservação desses espaços, garantida a acessibilidade universal para PPD's;

- Implantar programas de ativação esportiva nas praças e parques da cidade, em co-gestão com associações comunitárias, associações desportivas, escolas, conselhos de praça e comunidade em geral, para qualificação e utilização dos espaços, equipamentos e gerenciamento do material esportivo, garantida a acessibilidade universal para PPD's;

- Adotar o planejamento participativo para utilização dos espaços públicos para atividades de esporte, recreação e lazer, garantida a acessibilidade universal para PPD's;

- Ampliar a oferta de oficinas culturais e esportivas para a cidade, priorizando as áreas mais carentes, em parceria com outras secretarias, garantida a acessibilidade universal para PPD's;

- Promover parcerias com escolas, instituições estaduais e federais, associações e iniciativa privada, com objetivo de garantir o acesso de todos os segmentos da comunidade (entre eles os PPD's) durante todo o ano a atividades de esporte e lazer, aos finais de semana e feriados, desenvolvidas em espaços públicos, com um trabalho integrado intersecretarias, com o gerenciamento compartilhado com as comunidades, garantida a acessibilidade universal para PPD's;

- Promover e incentivar a criação de ciclovias na cidade, incluindo-se estacionamentos apropriados (também para bicicletas) e contemplando as 16 regiões do OP e as interligando;

- Criar espaços adequados e realizar encontros de esportes radicais ("skate", hóquei, "bicicross" e outros), e também incentivar a prática de atividades esportivas que auxiliam o desenvolvimento lógico-matemático (xadrez, damas e outros) nas diversas regiões da cidade, buscando parcerias com o poder público e as entidades privadas, com ênfase para o "skate", garantida a acessibilidade universal para PPD's;

- Incluir a patinagem nas praças e parques com o *Projeto Patinando nas Praças*;

- Ampliar a política de incentivo e parceria da SME em eventos esportivos náuticos com aproveitamento da orla do Guaíba: natação, vela, remo e triathlon;

- Descentralizar e popularizar as atividades de dança para todas as idades, por meio da ampliação dos eventos, do intercâmbio entre os grupos e de aulas abertas à comunidade, inclusive para PPD's;
- Definir e implementar uma política de paradesporto que preveja espaços, materiais, eventos anuais e profissionais capacitados para contemplar o atendimento de PPD's nas diversas modalidades;
- Garantir, dentro dos programas de lazer e esporte, a realização de competições incluindo pessoas portadoras de deficiência e surdos;
- Ampliar os espaços de convivência da 3ª idade em todas as regiões da cidade;
- Construir estratégias de participação dos jovens como "guardiães e fiscalizadores" do espaço recreativo, de lazer e de convivência;
- Criar o Fórum Permanente de políticas públicas de esporte, recreação e lazer das comunidades surdas e dos PPD's.

• **A Regionalização na SME:**

A importância dada pela Administração Popular para uma política de descentralização vem do reconhecimento de que os grandes desafios dos novos espaços urbanos estão na inversão da prioridade de investimento de recursos materiais e humanos do centro para a periferia da cidade.

A descentralização vem acontecendo nas Secretarias Municipais de maneiras diferenciadas, dependendo das necessidades surgidas com o crescimento das demandas urbanas e das possibilidades estruturais e de Recursos Humanos.

A SME vem consolidando espaços de elaboração e implementação de políticas públicas nas quais o Esporte, a Recreação e o Lazer, ao invés de símbolos reacionários de alienação, reafirma-os como direitos sociais, dentro da cidade formal e informal como novas possibilidades políticas de melhores relações humanas, de auto-estima e de socialização.

• **Objetivos da regionalização na SME:**

- Reafirmar a importância da cultura regional de Esporte, Recreação e Lazer.
- Aproximar as lideranças comunitárias nas ações regionais.
- Possibilitar aos cidadãos afirmarem sua condição de sujeitos na discussão das políticas de ação no campo do Esporte, Recreação e Lazer, reforçando os comprometimentos sociais, no âmbito público e privado.
- Construir uma relação com a comunidade que viabilize a co-gestão dos espaços públicos, equilibrando o fluxo de decisões.
- Qualificar a estrutura administrativa e operacional nas regiões.
- Consolidar espaços de referência da SME nas regiões, constituindo novos canais de comunicação entre o Poder Público e a comunidade.
- Superar sobreposições, articulando as ações das diversas Secretarias, outras Instituições Públicas e ou Privadas, Comunitárias, qualificando as relações entre Sociedade e o Poder Público Municipal, priorizando as iniciativas voltadas para a inclusão social e redução da violência.

A regionalização reafirma o cidadão como sujeito nos processos decisórios dos assuntos referentes ao Esporte, à Recreação e ao Lazer na cidade, reforçando sua auto-imagem e seu prazer pessoal, colaborando para sua convivência social e reafirmando os

espaços públicos de Esporte, Recreação e Lazer como espaços onde se expressam a pluralidade e a diversidade social.

A expectativa desta Secretaria é que se consolidem as ações pedagógicas, comunitárias, políticas e administrativas nas regiões através dos Centros Regionais, através da co-gestão com a comunidade, pela constituição de parcerias enquanto processo educativo, somados aos serviços públicos já oferecidos. Significa a busca permanente da identificação de demandas e de possibilidades de atuação para além dos espaços já constituídos, vendo a região enquanto conjunto de espaços potenciais de ação da SME, para que projetos e programas sejam estendidos a uma parcela cada vez maior da população.

Nestes movimentos, há a possibilidade de se aprender e descobrir os saberes dos outros, onde os participantes são autores e atores das atividades implementadas. Assim, o sucesso da regionalização estará atrelado à sensibilidade do reconhecimento do saber e do potencial da comunidade.

O processo de regionalização baseia-se também na sistemática qualificação do quadro de recursos humanos que constitui o serviço público, por não entendê-lo como um prestador de serviço unilateral, como nos modelos assistencialistas: procura, outrossim, estabelecer parcerias e canais permanentes de relação com o cidadão, que é co-responsável e sujeito, não sendo somente cliente deste serviço público.

- **A ação educativa:**

A SME reafirma a importância do saber popular e do processo de ensino e aprendizagem como co-responsáveis na construção de um novo saber, que se constrói dialeticamente entre o saber que os professores trazem e o saber que a comunidade traz. No entanto, reconhece que crianças e adolescentes hoje têm um contato mais intenso com o modelo esportivo que reproduz as expectativas da mídia: em contraponto, a intervenção dos Recursos Humanos da SME devem propor uma visão educativa e de articulação comunitária.

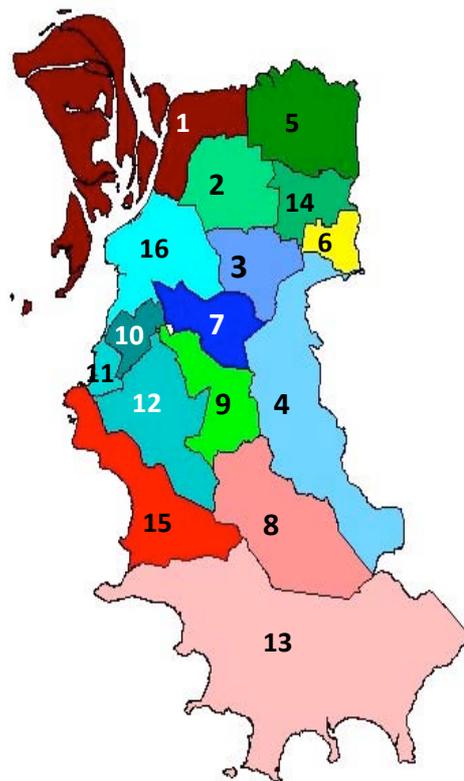
O professor deve ser um articulador, não devendo esgotar suas ações somente na transmissão de conteúdo, mas entendê-lo como meio de socialização de valores no campo do Lazer, do Esporte e da Recreação.

Para o movimento de regionalização, é necessário também o reconhecimento das ações comunitárias, somando ao diagnóstico dos espaços um mapeamento das ações nas regiões. Para isso, a potencialização estrutural é importante, cujo acréscimo de aporte de recursos estruturais para diferenciar a nova proposta de regionalização já se encontra encaminhado.

6.3 As Regiões:

A SME atualmente apresenta a seguinte estrutura de distribuição regional: Centro 1, Centro 2, Centro 3, Partenon/Lomba, Humaitá/Ilhas/Navegantes, Cruzeiro/Cristal/Glória, Nordeste/Eixo Baltazar/Leste, Norte, Centro-Sul/Sul, Restinga/Extremo Sul e Noroeste. Nestas regiões, as equipes de trabalho nos diversos espaços de atuação são compostas por professores, estagiários e funcionários.

Buscando a compatibilização entre o mapa de POA pelo Orçamento Participativo, fórum consolidado como referência de organização comunitária, a distribuição dos recursos físicos e humanos da SME, os CAR's e a estruturação das Gerências Regionais, buscamos a seguinte distribuição:



ILHAS/HUMAITÁ/NAVEGANTES/NOROESTE (1,2);

NORDESTE / LESTE (6, 3);

NORTE/EIXO-BALTAZAR (5,14);

PARTENON/LOMBA DO PINHEIRO (7, 4);

GLÓRIA/CRUZEIRO/CRISTAL (9, 10, 11);

CENTRO SUL / SUL (12, 15);

RESTINGA / EXTREMO SUL (8, 13);

CENTRO (16);

2. POLÍTICAS COMUNITÁRIAS

A participação efetiva da sociedade na discussão das políticas públicas no campo do lazer é pressuposto básico nas ações da SME. Cabe, portanto, a todos os segmentos desta Secretaria (Gabinete, Gerências, RA's, Professores e Funcionários) estabelecer os canais possíveis de interlocução com a comunidade portoalegrense.

Mais especificamente, a Assessoria Comunitária, através de sua ação, busca mediar o contato entre as comunidades e as políticas da Secretaria. Visa, numa relação dialética, sensibilizar a população para as políticas do Governo e identificar junto às comunidades suas carências, sugestões e contribuições, procurando viabilizar o atendimento dessas demandas, numa perspectiva de construção da cidadania.

3. ESTRATÉGIAS DE AÇÕES

4. Analisar as possibilidades de implementação de Programas, Projetos, Áreas de Atuação dentro de cada região, a partir da articulação com lideranças comunitárias e a avaliação pedagógica, buscando viabilizar a diversidade de ações sistemáticas e assistemáticas.
5. Investir na articulação com a comunidade, fortalecendo parcerias, apoiando iniciativas e estimulando a organização e participação de grupos.
6. Potencializar o lazer esportivo e recreativo de cunho participativo, priorizando o “Jogando em Porto Alegre”, festivais multiesportivos e eventos regionais.
7. Aproximar as demandas das comunidades locais com as Resoluções da II Conferência Municipal de Esportes e o IV Congresso da Cidade.
8. Aprofundar o diálogo, viabilizando a implementação das Resoluções da II Conferência junto ao Fórum de RAs, Reuniões Pedagógicas e Comunitárias.
9. Manter a descentralização dos grandes Eventos da SME (Dia das Mães, Dia dos Pais, Criançando).
10. Ratificar o investimento na qualificação do Quadro de Recursos Humanos da SME, através de reuniões sistemáticas, seminários, palestras e grupos de estudos, a partir da contribuição de palestrantes/oficineiros convidados e ou da própria Secretaria.

11. ATRIBUIÇÕES DO RESPONSÁVEL POR ATIVIDADES

12. Implementar, em todas as ações no seu espaço de responsabilidade, os Princípios e Diretrizes da SME, expressos neste Documento ou no Fóruns de RA's.
13. Representar as políticas da SME em fóruns regionais ou locais, de forma articulada com as Gerências e Assessoria Comunitária.
14. Articular as representações (professores e estagiários da SME, de outras Secretarias, lideranças comunitárias, de Associações, ONG's, etc.) ligadas ao campo do Esporte, da Recreação e do Lazer de Porto Alegre, para que mantenham uma agenda de reuniões para o acompanhamento das Resoluções da II Conferência Municipal de Esportes, Recreação e Lazer e de planejamento participativo na sua região ou Programa.
15. Investir no mapeamento da região, identificando as manifestações, organizações e lideranças na área do lazer esportivo e recreativo.
16. Buscar a articulação com as organizações e lideranças na área do lazer esportivo e recreativo com o objetivo de potencializar ações nessa área.
17. Promover reuniões de trabalho com parceiros, para apresentação e constituição de planejamento conjunto.
18. Orientar a ação dos professores da região, garantindo um trabalho que integre grupos já existentes e fomente a organização de outros.
19. Definir, junto com a Assessoria Pedagógica, a duração das aulas, o número de aulas por turno e o número de alunos em cada turma, considerando a especificidade de cada local, atividade, faixa etária (vide item 13.1).
20. Divulgar e aplicar critério administrativo geral para renovação e preenchimento de vagas de alunos.
21. Efetivar o registro das ações das Unidades Recreativas, Projetos, Programas e Centros de Comunidade, garantindo o fluxo de comunicação com

as Gerências Pedagógica, Executiva e Planejamento (projetos, relatórios, demonstrativos mensais, turno-extra, folha-ponto, etc). Lembramos que investimentos e ampliações das ações dependem da justificativa baseada em dados qualificados e atualizados.

22. PERFIL E ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR

23. Pautar a sua atuação de EDUCADOR em princípios de DEMOCRATIZAÇÃO, INCLUSÃO SOCIAL E ÉTICA, baseado na articulação com a comunidade.

24. Atuar como facilitador no desenvolvimento da corporeidade, vendo o ser humano de forma integral, não fragmentada (indivíduo inserido num contexto cultural, social e econômico, que estabelece relações singulares com a fruição do Lazer, esportivo ou recreativo).

25. Qualificar o registro das ações desenvolvidas.

26. Buscar, dentro dos critérios administrativos da SME, a constante qualificação teórica através da participação em congressos, seminários, cursos, extensão acadêmica (pós-graduação, mestrado, doutorado), além dos Fóruns promovidos pela própria Secretaria (Reuniões por Área de Atuação, Seminário Interno, Projeto Reflexão, entre outros).

27. Planejar estratégias que visem materializar as diretrizes aqui apresentadas.

28. Intervir junto às parcerias, integrando-as de forma sistemática e em sintonia com a política pedagógica da SME.

29. Conectar o trabalho desenvolvido com grupo específico (grupo de ginástica, escolinha de aprendizagem esportiva e outros) com a articulação comunitária (associações de bairro, escolas, centros de comunidade, etc.). Deve entender como sua a tarefa de ativação dos grupos da comunidade na área do lazer esportivo e recreativo comunitários, potencializando sua ação.

30. PERFIL E ATRIBUIÇÕES DO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

31. Ter disponibilidade para atuar nas áreas de recreação, esporte e promoção à saúde, nos diversos programas, eventos e atividades sistemáticas da SME.

32. Estabelecer uma relação constante com o R.A. e Assessoria Pedagógica, buscando qualificar a sua experiência docente.

33. Estabelecer como referência para sua atuação docente, as diretrizes expressas neste documento, com ênfase para o item 10 (PERFIL E ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR, pg. 9).

34. Manter registro atualizado e qualificado de suas ações docentes.

35. Proceder o envio da documentação necessária para renovação do seu estágio.

12. DIRETRIZES PEDAGÓGICAS GERAIS

36. Democratizar o acesso à participação nos grupos;

37. Direcionar ações na perspectiva da inclusão social;

38. Investir na formação de um sujeito participativo e atuante;

39. Favorecer o desenvolvimento de uma cultura corporal diversificada;

40. Fomentar a valorização e preservação dos espaços, equipamentos e serviços públicos;

41. Estabelecer vínculos não só com os usuários, mas também com suas famílias, na perspectiva de consolidar o aspecto educativo e participativo das atividades sistemáticas e dos eventos promovidos pelos grupos das Unidades Recreativas, Programas ou Projetos;
42. Registrar, de maneira sistemática, os dados referentes às diversas ações da SME: investigações e pesquisas, atendimentos sistemáticos e assistemáticos, contatos com parceiros e líderes comunitários, reuniões, etc.
43. Incentivar o ingresso de novos integrantes no grupo a qualquer momento e de forma receptiva;
44. Incentivar e apoiar, na esfera regional e local, o intercâmbio entre os grupos, através de encontros, festivais, passeios, torneios, campeonatos, etc.
45. Fomentar o intercâmbio intergeracional;
46. Adequar a metodologia de ensino às faixas etárias/fases do desenvolvimento dos diferentes grupos de população atendida (vide Anexo 1).

47. Crianças:

48. Nas faixas iniciais, a intervenção didática do professor é mais marcante, caracterizando uma estrutura de aula;
49. Caráter eminentemente recreativo das atividades.
50. Aprofundamento das relações com a família.

51. Adolescentes:

52. Preparar os grupos para a autogestão: a responsabilidade e o comprometimento do próprio grupo, num processo gradual, com o desenvolvimento das atividades: a partir dos 16 anos, a estrutura de aula dá lugar a outra onde o professor atuará estimulando, orientando e apoiando as iniciativas do grupo;

53. Adultos e idosos:

54. A dinâmica e as estratégias de acompanhamento do professor nas atividades sistemática e/ou assistemática deverá ser previamente planejada e acordada com o Responsável por Atividades em conjunto com a Assessoria Pedagógica, considerando o processo de co-gestão e objetivando a autonomia dos grupos.
55. Oportunizar o conhecimento e a instrumentalização referente aos assuntos de interesse dos grupos, promovendo e divulgando palestras e vivências sobre temas específicos para a faixa etária.
56. Incentivar a prática de atividade física orientada e, preferencialmente, sistemática.

57. INSTÂNCIAS DE REUNIÃO:

58. Reuniões Gerais: com temas político-pedagógicos transversais ou de ordem administrativa.
59. Reuniões por Região: Análise, mapeamento, diagnóstico e planejamento de ações.
60. Reuniões por Equipe de Trabalho: destinada a momentos de estudo, planejamento de atividades sistemáticas e assistemáticas, avaliação, tarefas administrativas.
61. Reuniões por Área de Atuação: visando sistematizar reuniões de aprofundamento de estudos e troca de experiências, são considerados, para efeitos meramente didáticos, os seguintes grupos de produção de conhecimento:

62. **Recreação:** congrega profissionais dos Programas Brincando na Rua, Brincalhão, Brinquedotecas, Graxaim e outras ações.

63. **Promoção à Saúde:** envolve os profissionais dos Programas Lazer&Saúde, De Bem com a Vida, Musculação, Ginástica (nas suas diversas formas), Alongamento, Ioga, Biodança, Capoeira, Dança, Tai Chi Chuan e outros.

64. **Esporte:** abrange todos os profissionais da SME envolvidos com as manifestações esportivas – grupos de atividades multiesportivas, futebol, futsal, voleibol, handebol, basquetebol, tênis, ginástica olímpica, Programa ECCE e outras modalidades.

65. ORIENTAÇÕES AO PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 2004

66. Considerações Gerais:

“O planejamento é uma das conquistas de liberdade maiores que o homem pode almejar. Porque o plano é a tentativa do homem criar seu futuro; é lutar contra as tendências e correntes que nos arrastam; é ganhar espaço para escolher; é mandar nos fatos e nas coisas para impor a vontade humana; é negar-se a aceitar o resultado social que nos oferece; é rejeitar o imediatismo; é somar a inteligência individual para multiplicá-la como inteligência coletiva criadora.” (MATUS, Carlos – Adeus Senhor Presidente)

Vendo o ato de planejar segundo este enfoque, buscamos garantir condições de realização para qualquer atividade que vise ao alcance de objetivos, pois orienta as ações, envolvendo critérios, prioridades e recursos, a partir da realidade existente. Considera-se, ao planejar, portanto:

67. avaliações anteriores;

68. as várias dimensões da realidade cognitiva, social, política;

69. os princípios, eixos e diretrizes da política municipal de esportes, recreação e lazer;

70. os usuários dos serviços, programas e projetos - sujeitos de sua vida;

71. as regiões do Orçamento Participativo;

72. planejamento regional da SME;

73. etapas do calendário geral da SME;

74. os parceiros e suas formas de organização.

75. O planejamento é um roteiro de trabalho por isso, deve ser sucinto, claro, real, passível de alterações, sempre que necessário.

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO GERAL 2004

IDENTIFICAÇÃO:

Local:

Região:

Prof.:

AValiação DO TRABALHO REALIZADO EM 2003:

OBJETIVOS:

METAS:

METODOLOGIA:

RECURSOS:

Materiais:

Existentes:

Para aquisição:

Para solicitação:

Permanentes:

De consumo:

Humanos:

Professores:

Estagiários:

Funcionários:

Contratados:

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES SISTEMÁTICAS:

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES ASSISTEMÁTICAS:

12. INDICATIVOS PEDAGÓGICOS-ADMINISTRATIVOS

- **DO NÚMERO DE GRUPOS/TURMAS POR TURNO DE TRABALHO**

- Salvo alguma especificidade (que deve ser analisada com a Chefia Direta e Assessoria Pedagógica), o professor deve atender a, no mínimo, três grupos, com duração de 1h15min. Outro indicativo é de quatro grupos de 45min, com 15min de intervalo entre as aulas – considerando os turnos com 4 horas.
- **DA POSTURA DO EDUCADOR NO ESPAÇO DE TRABALHO**
 - É expressamente proibido fumar no ambiente de trabalho.
 - É expressamente proibido consumir ou apresentar-se ao exercício profissional sob o efeito de bebidas alcoólicas ou outras substâncias consideradas drogas ilícitas.
 - OBS: a não observação das orientações do item 13.2. sujeita o servidor ao que estabelece o Estatuto do Funcionalismo Público Municipal de Porto Alegre.
- **NORMAS PARA AUTORIAS DE TRABALHOS E APRESENTAÇÃO**
 - **DA INSCRIÇÃO:** Antes da inscrição em eventos para apresentação de trabalho representando a SME, o profissional deverá solicitar autorização/liberação. Em havendo autorização, DEFINIR DETALHES referentes à dispensa e forma de compensação.
 - **DA PARTICIPAÇÃO:** Ministras palestras, realizar apresentações em seminários, pôsteres.
 - **Forma de participação:**
 - *Por convite* = Em forma de ofício por parte da Instituição interessada, dirigido ao Gabinete desta Secretaria.
 - *Por Interesse;* Por memorando encaminhando solicitação de autorização/ dispensa, anexando a programação do evento.
 - Para qualquer tipo de participação, quando representando a SME, deve ser encaminhado a Gerência Pedagógica, o texto da fala ou resumo dos assuntos a serem abordados.
 - A análise do material a ser apresentado é de responsabilidade da Gerência Pedagógica.
 - **DA ASSINATURA DOS TRABALHOS:**
 - Sempre que o material produzido for elaborado em horário de trabalho por solicitação da SME e de divulgação das políticas da secretaria, a autoria não será nominal, será da SME (ou setor);
 - Se a produção for de iniciativa pessoal, será garantida a autoria nominal, com data e identificação funcional.
 - OBS: Esta produção será analisada e caso seja necessário, o autor fica responsável pelas correções sugeridas.
 - **DOS PRAZOS:**

Os prazos de encaminhamento à Gerência Pedagógica para análise e providência relativa às participações (representações, etc...) em eventos, seminários, palestras, cursos etc., será de no mínimo 15 dias e 45 dias quando implicar em liberação de recursos financeiros.
 - **LIBERAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM CONGRESSOS, SEMINÁRIOS, CURSOS E OUTROS**

Deverá obedecer aos seguintes critérios:

 - 40 h por semestre;

- Garantia de não prejudicar as atividades;
- Solicitação por memorando do RA;
- Entrega de cópia do certificado para arquivo.
 - OBS: Durante o período do Projeto Porto Verão não haverá liberação para participação em cursos, seminários, etc., tendo em vista a exiguidade de recursos humanos da SME.
 - Casos excepcionais serão examinados pelas Gerências.
- **NORMATIZAÇÃO DOS PASSEIOS COM GRUPOS**
 - Considerando a política de construção de autogestão para grupos adultos e de 3ª idade, atividades como passeios, viagens, chás, jantares, **não devem estar vinculados ao acompanhamento por professor responsável da SME**, salvo análise e liberação específica pelo RA com a Assessoria Pedagógica.
 - Número de Passeios por Ano (com crianças e adolescentes): 1 por semestre.
 - Priorizar a realização em horário de trabalho (sem hora extra) do profissional responsável, considerando-se os turnos manhã e tarde (sem horário corrido).
 - Se o dia marcado for dia de semana, mas folga do professor, será contado, no máximo, os turnos da manhã e da tarde (8 horas, se o passeio for de dia inteiro).
 - Caso seja impossível organizar o passeio em dia de semana, priorizar o sábado, considerando os turnos manhã e tarde, sem ser horário corrido.
 - Passeios marcados para domingo dependerão de análise criteriosa e autorização pelo RA e Assessoria Pedagógica.

ATENÇÃO:

Até 17 de março de 2004 todo o quadro de horário de professores e estagiários, bem como o quadro de atividades, deve ser entregue à Gerência Pedagógica.

JOGANDO EM PORTO ALEGRE – 2004

PERÍODO DE INSCRIÇÕES: de 30 de março a 23 de abril de 2004, junto a Gerência de Eventos.

Congressos Técnicos:	Data:	Horário/Local:
VOLEIBOL	28 DE ABRIL DE 2004	Todos os Congressos Técnicos serão realizados na Sala de Reuniões da SME, na Av. Érico Veríssimo, 843 – às 19 horas.
BASQUETEBOL	29 DE ABRIL DE 2004	
FUTEBOL DE CAMPO	04 DE MAIO DE 2004	
HANDEBOL	10 DE MAIO DE 2004	
FUTSAL (Pré-Mirim/Mirim)	12 DE MAIO DE 2004	

FUTSAL (Infantil/Infanto)	13 DE MAIO DE 2004	
CERIMÔNIA DE ABERTURA: 22 DE MAIO DE 2004		
14h – GINÁSIO TESOURINHA		

Modalidade					
Categoria	Handebol	Futsal	Voleibol	Basquete	Futebol
Pré-Mirim	92/93/94 M/F	93/94 M/F	XXX	Pré-mini 93/94/95 misto	93/94 M/F
Mini	XXX	XXX	93/94/95 M/F	92/93 misto	XXX
Mirim	91 M/F	91/92 M/F	91/92 M/F	91 M/F	91/92 M/F
Infantil	89/90 M/F	89/90 M/F	89/90 M/F	89/90 M/F	89/90 M/F
Cadete	88 M/F	XXX	XXX	XXX	XXX
Infanto	XXX	87/88 M/F	86/87/88 M/F	XXX	87/88 M/F
Juvenil	86/87 M/F	XXX	XXX	86/87/88 M/F	XXX

DIRETRIZES ADMINISTRATIVAS 2004

GERAIS:

Como critérios de operacionalização para a programação 2004, adotamos:

- O planejamento deverá ser avaliado, no mínimo por trimestre e, sempre que necessário, adequado ao contexto;
- A programação permitirá uma visão geral das necessidades referentes aos recursos materiais e humanos;
- Todo evento que demandar recursos humanos e ou materiais externos aos da Região, deverá ser detalhado em Projeto Específico, que será

identificado por código referente na Programação 2004. Obs. A presença do evento na Programação Anual não isenta da formulação do referido Projeto e da análise com a Assessoria Pedagógica.

- Esses projetos deverão ser encaminhados à Assessoria Pedagógica com antecedência de, no mínimo, 10 dias da realização do evento, para que, após análise e aprovação, sejam encaminhados à Gerência Executiva, para providências;
- Os eventos que não envolverem recursos humanos e ou materiais externos aos da Região, deverão ser analisados e aprovados pela Assessoria Pedagógica e relatados em formulário específico para este fim (Relatório de Atividades Assistemáticas Regionais/Locais).
- A solicitação de cancelamento de qualquer evento deverá ser feita, via memorando, à Gerência Executiva, Pedagógica e ou de Planejamento, com antecedência de, no mínimo, 15 dias da data prevista, com a devida justificativa, para posterior análise e parecer.
- Cancelamentos de eventos por mau tempo não enquadram-se no item anterior, devendo, no entanto, dar-se somente no momento e local de sua realização.
- Eventos transferidos somente serão viabilizados em outra data após análise e autorização das Gerências.

EFETIVIDADE:

- O controle da efetividade de professores, funcionários e estagiários é de responsabilidade dos RA'S, que deverão observar os prazos previstos para evitar atrasos no lançamento de dados, o que poderá prejudicar a vida funcional dos profissionais.
- Participação em Atividades Extras:
- Atividades extras somente serão computadas, quando estiverem previstas no projeto ou quando forem convocadas pelos RA(s) ou Gerência Executiva;
- O registro dos turnos extras é responsabilidade dos RA(s), que devem também registrar a retirada dos mesmos;
- Quando um professor estiver subordinado a mais de um RA, deverá realizar os turnos extras compatíveis com a carga-horária de cada local, de forma que os RA(s) estejam cientes dos turnos realizados para compensação sem prejuízo das atividades sistemáticas; da mesma forma, a definição de períodos de compensação devem ser acordados entre os RA's envolvidos;
- Os registros de turnos extras deverão ser feitos nos relatórios de evento ou na planilha de turnos extras (quando não houver projeto específico da atividade);
- Faz-se necessário observar os prazos previstos para entrega de projetos, relatórios, planilhas, folhas-ponto e demais documentos. Para que o Banco de Dados permaneça sempre atualizado, os registros devem ser sistemáticos. Os atrasos na entrega de relatórios inviabilizam o acompanhamento dos dados.
- A documentação deverá ser entregue na 1ª reunião de RA's subsequente ao mês a que se refere.

LICENÇA-PRÊMIO:

A SME tem como indicativo a concessão de LP somente nos meses de março, julho e dezembro.

REDUÇÃO DE CARGA HORÁRIA PARA ESTUDO:

- Deverá ser solicitada tão logo ocorrer a matrícula, mediante processo, do qual conste, inclusive, documento comprobatório de que o curso não seja oferecido em horário diferente do de trabalho;
- A redução somente será computada após aprovação, devendo o professor recuperar os turnos reduzidos antes da homologação da redução.

DIRETRIZES JURÍDICAS:**ORIENTAÇÕES A CEDÊNCIA DE PRÓPRIOS MUNICIPAIS E ASSESSORIA TÉCNICA ÀS COMUNIDADES**

Quanto à cedência de espaços fechados, tais como salas e quadras de ginásios, a Grupos autônomos para desenvolvimento de atividades tais como alongamento, pintura em tela, biodança, yoga, ginástica, reuniões de entidades comunitárias (associações, ligas), etc.

- 12.1.1. O grupo deverá encaminhar ofício ao Gabinete da SME, diretamente ou via Responsável por Atividades, solicitação de cedência, descrevendo a utilização pretendida, especificando a dependência, o(s) dia(s) da semana e o horário;
- 12.1.2. A solicitação deverá estar acompanhada de relação com nomes dos solicitantes com respectivos números de cédula de identidade e assinatura;
- 12.1.3. O Responsável por Atividades da Região será solicitado a emitir parecer sobre a solicitação;
- 12.1.4. A cedência autorizada terá validade por até 6 meses, encerrando sempre em 30 de junho e 31 de dezembro;
- 12.1.5. Será firmado entre a SME e grupo solicitante termo de cedência onde estarão definidas as responsabilidades das partes;
- 12.1.6. A renovação de cedência poderá ser requerida quando houver interesse dos solicitantes;
- 12.1.7. Qualquer intervenção no espaço físico só poderá ser feita com autorização prévia da SME;
- 12.1.8. Todo o investimento, melhoria realizado pelo grupo no espaço cedido, será integrado ao patrimônio da prefeitura através de doação.

- 12.1.9. Quanto à prestação de assessoria de caráter técnico e pedagógico no desenvolvimento de atividades de lazer esportivo e recreativo com crianças e/ou adolescentes tais como o realizado pelo programa ECCE e Graxaim.
- 12.1.10. A comunidade interessada deverá requerer à SME a prestação de assessoria técnico/pedagógica, apontando em que modalidade entre as que a SME se propõe prestar;
- 12.1.11. A solicitação deverá ser encaminhada por entidade comunitária de representação de moradores, clube de mães, conselho popular ou outra entidade afim;
- 12.1.12. O deferimento estará condicionado a análise da solicitação e a disponibilidade de recursos;
- 12.1.13. Será firmado entre a SME e a entidade comunitária solicitante termo de prestação de assessoria onde estarão definidas as responsabilidades das partes.

ANEXO 01:

CRONOGRAMA DE EVENTOS GERAIS – 2004:

PORTO VERÃO 2004:

INTERCENTROS DE NATAÇÃO: 29 de Fevereiro, no CECOVE;

REUNIÃO DE ABERTURA:

08 DE MARÇO – Auditório da Caixa Econômica Federal;

Tema: “Políticas Sociais em Porto Alegre: perspectivas para 2004”

Palestrante: Gérson Almeida, Secretário Geral de Governo de Porto Alegre.

SEMANA DE PORTO ALEGRE:

DE 19 À 28 DE MARÇO;

QUALIFICAÇÃO COM ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

20 DE MARÇO, DAS 14h ÀS 19h, SALA 27 DO GIN. TESOURINHA;

ABERTURA DO E.C.C.E.:

FESTIBOL: 27 DE MARÇO – Pq. Ramiro Souto;

CARINHO EM JOGO:

09 DE MAIO - PARQUE DA REDENÇÃO;

ABERTURA DO JOGANDO EM PORTO ALEGRE:

22 DE MAIO – GINÁSIO TESOURINHA;

13º VIVA O BASQUETE:

DE 24 DE ABRIL À 12 DE MAIO;

CURSO DE ARBITRAGEM PARTICIPATIVA (NÚCLEO COMUM – 3ª EDIÇÃO)
04 E 05 DE JUNHO;

10º VIVA O VOLEI:
DE 10 À 30 DE JUNHO;

CURSO DE ARBITRAGEM PARTICIPATIVA (NÚCLEO ESPECÍFICO: BASQUETE)
26 E 27 DE JUNHO;

CURSO DE ARBITRAGEM PARTICIPATIVA (NÚCLEO ESPECÍFICO: FUTSAL)
01º, 02 E 03 DE JULHO;

CURSO DE ARBITRAGEM PARTICIPATIVA (NÚCLEO ESPECÍFICO: HANDEBOL)
09 E 10 DE JULHO;

SEMINÁRIO INTERNO DA SME:
06 E 07 DE AGOSTO (indicativo);

PRA SER PAI TEM QUE BRINCAR:
08 DE AGOSTO – PARQUE DA REDENÇÃO;

2º VIVA O HANDEBOL
DE 14 À 25 DE AGOSTO

CRIANÇANDO (Regionalizado)
Pq. Chico Mendes: 09 DE OUTUBRO
Pq. Marinha do Brasil: 12 DE OUTUBRO
Restinga: 14 DE NOVEMBRO
Entrada da Cidade: 24 DE OUTUBRO

2ª MEIA-MARATONA MERCOSUL-3ª PERIMETRAL
17 DE OUTUBRO;

ATIVIDADE DE ENCERRAMENTO 2004:
13 DE DEZEMBRO (indicativo);

ABERTURA DA TEMPORADA DO PORTO VERÃO 2005:
12 DE DEZEMBRO – Triathlon no Lami;
14 DE DEZEMBRO – indicativo para abertura das piscinas.

ANEXO 2:

ESTUDO SOBRE METODOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO ESPORTIVO POR FAIXA ETÁRIA⁸⁴:

FAIXAS ETÁRIAS

	Faixa Etária	Características de Comportamento	Atividades/Procedimentos	Pode ser trabalhado:
Criança	Até 12 anos (até 6ª Série)	- A Criança quer brincar.	- O jogo deve ter adaptações; as regras podem ser discutidas junto com as crianças de acordo com o interesse do grupo.	- Coordenação motora.
		- Gosta de jogar; tem		- Habilidades.
		- Apresenta característica marcante de individualidade.	- O fundamento que apresenta-se com maior dificuldade no jogo é o passe; propor atividades que solicitem a capacidade individual e permitam progresso.	- Velocidade (através do aumento da frequência dos movimentos).
		- Gosta de ser o centro das atenções.	- Equilibrar os níveis de desempenho na formação das equipes.	- Aperfeiçoamento dos hábitos motores naturais.
		- Tem curto período de atenção.	- Preparar atividades diversificadas e de curta duração.	- Flexibilidade
		- Gosta de muita repetição de atividades.	- Solidificar atividades conhecidas.	- Ritmo.
		- Tem dificuldade de aceitar a derrota.	- Propor situações nas quais ela possa aprender a ganhar e a perder.	- Resistência: em geral as crianças são resistentes, alternam o esforço e o descanso;
		- É dispersiva, imprudente e bruta.	- Incluir jogos de tocar e pegar o outro.	
		- É sensível ao que os adultos sentem sobre ela.	- Entender que a criança necessita de elogios e atenção.	- Resistência natural. São desaconselháveis ações de grande intensidade.
		- Adquire consciência social.	- Oportunizar que a criança aprenda a acatar ordens e costumes sociais.	
		- É imitativa (ídolos)	- Proporcionar espaços para jogos e descobertas	
		- Fase da combinação dos movimentos fundamentais e aprimoramento dos mov. Naturais (andar, correr, saltar...).	- Proporcionar experiências motoras com elementos básicos das diferentes modalidades; - Jogos dirigidos, de perseguição e estafetas;	
		- Diferenciação entre sexos não é acentuada.	- Trabalhar com grupos mistos.	
- Gostam de medir forças.	- Oportunizar a competição como simples confronto de capacidades e habilidades, onde o superar ou ser superado não implique na dor da derrota ou na glória da vitória, e sim do prazer de participar.			

⁸⁴ Realizado pelos Responsáveis por Modalidades, no 2º semestre de 2001, a partir da discussão na Área de Atuação, com professores, estagiários e RA's.

FAIXAS ETÁRIAS

	Faixa Etária	Características de Comportamento	Atividades/	Pode ser trabalhado:
Adolescente	13 ANOS (entre 12 – 14) (7ª e 8ª séries)	O objetivo é o jogo	- Planejar atividades em pequenos grupos (2 a 2, 3 a 3, 4 a 4).	- Força (utilização do peso do próprio corpo).
		<u>Do coletivo do adolescente</u> - Dificuldade em definir limites individuais.	- Incluir a iniciação tática dos conceitos de ataque e defesa nos jogos coletivos.	
		- Ainda apresenta individualidade, mas começa a transposição do conhecimento de si para o conhecimento dos	- Propor jogos de estratégias em equipes, buscando a execução correta dos movimentos em relação aos companheiros.	- Velocidade (em regime de resistência).
		- Conta com meios para conquistar sua autonomia.	- Identificar o erro, informar o certo e reforçar a realização correta.	- Flexibilidade
		- Compartilha responsabilidades e enfrenta as dificuldades.	- Procurar enriquecer a prática responsabilizando a participação na arbitragem, na organização, etc.	- Ritmo.
		- Solicitam realizar movimentos culturalmente determinados e apreciam modelos.	- Proporcionar a prática da técnica das modalidades.	
		- Faz opção pela modalidade (s) pretendida(s).	- Procurar enriquecer a prática utilizando maior número de exercícios que se relacionem com a modalidade.	
	15 ANOS (entre 14 – 16)	- O adolescente quer jogar e competir.	- Apoiar iniciativas de autonomia e auto-organização.	- Força (resistência e explosiva) não devem ser aplicadas
		- O corpo se desenvolve rapidamente (crescimento) e o adolescente pode ter atitudes “sem querer” no jogo, pela dificuldade de coordenação motora.	- Propor atividades variadas de conteúdos técnico e tático.	exercícios de força máxima antes da formação plena do esqueleto.
		- O emocional é muito importante: fixa-se em modelos e lideranças.	- Proporcionar experiências técnico-táticas de tomada de decisões.	- Velocidade (
- Costumam discriminar colegas que diferem das características do grupo. Agregam-se por afinidades.		- Estimular atividades integradoras em jogos que preservem as características individuais.	- Flexibilidade.	
	- Reestruturação das habilidades e capacidades motoras.	- Combinar sistemas de jogo que contemplem as diferenças individuais existentes no grupo.	- Ritmo.	
			- Resistências: aeróbica (aumento crescente); anaeróbica (aumento até 18 anos).	

		- São instáveis e rebeldes.	- Trabalhar o diálogo, o estímulo, a socialização e a discussão das regras.	
	18 ANOS (entre 16 – 17)	- O objetivo é o jogo competitivo. - Sentem necessidade de combinar sistemas ofensivos e defensivos para atuar no jogo. - Diferenciação específica dos sexos.	- É importante o aprimoramento das habilidades técnicas da modalidade (treinamento físico-técnico-tático). - Propor atividades que respeitem as diferentes características de gênero.	- Não há limitação para o desenvolvimento das qualidades físicas.
		- Experimenta conflitos e contradições.	- Solucionar conflitos sociais e pedagógicos surgidos nos grupos.	
		- Definição da maturação biológica.	- Planejar também o trabalho especial direcionado às posições e funções no jogo.	
		- Tem coragem para assumir posturas da sua personalidade.	- Apresentar atividades que contemplem as diferentes lideranças.	
		- São críticos e observadores.	- Possibilitar o diálogo e valorizar as idéias dos alunos.	

ANEXO 03 - DOCUMENTO INSTITUCIONAL SOBRE POLÍTICAS E PRIORIDADES DA SME - 1995

Documento nº 1
março 95.



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES, RECREAÇÃO E LAZER
ASSESSORIA PEDAGÓGICA

POLÍTICAS E PRIORIDADES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES, RECREAÇÃO E LAZER

"O futuro não é alguma coisa desconhecida, no qual não exercemos controle, mas sim a perspectiva daquilo que criamos, projetamos ou tentamos alcançar como indivíduo ou como parte do grupo."*

Faz-se necessário, ao retomarmos este ano, dando continuidade aos "processos em construção", que busquemos nossos referenciais.

A administração Popular nestes últimos anos vem implementando políticas públicas que prioritariamente buscam:

- 1) Uma cidade democraticamente governada, através do Orçamento Participativo, da Cidade constituinte, das Comissões de Fiscalização de Obras, das parcerias e co-gestão nos espaços públicos de esportes, recreação e lazer.
- 2) Manter a política de "inversão de prioridades", ou seja, prosseguir com a priorização de obras voltadas para a melhoria das condições de vida (saneamento, pavimentação, espaços de lazer) da maioria da população, especialmente aquela localizada na periferia da cidade.
- 3) Uma cidade descentralizada com a política de reforço dos centros de bairro, a ampliação dos Centros Administrativos Regionais e a parceria com as comunidades.
- 4) Políticas sociais para os setores excluídos, como: educação de jovens e adultos, projetos e programas de esportes, recreação, lazer e políticas de assistência social para a população de rua.

*Bannon, Joseph J. - "Societal Trends in Leisure Education" Conferência proferida no Congresso Mundial de Recreação e Lazer - Lake Louise, Canada, 1988.



Em consonância com estas políticas, a SME tem como finalidades:

- 1) Definir e propor políticas públicas para esportes, recreação e lazer.
- 2) Democratizar a cultura corporal humana com orientação didático-pedagógica.
- 3) Qualificar o esporte, recreação e lazer pela integração com órgãos afins.
- 4) Desenvolver atividades de esportes, recreação e lazer no âmbito do município.
- 5) Desenvolver programas esportivos, recreativos e gratuitos nas instalações públicas municipais.
- 6) Criar, manter e conservar áreas esportivas do município.
- 7) Resgatar o esporte, a recreação e lazer enquanto bem social e direito do cidadão. Esta finalidade só será atingida através do estabelecimento de parcerias com a comunidade civil organizada, atendendo às minorias, priorizando o esporte, participação e educação. Resumindo, atendendo à população do município de forma não discriminatória, na sua globalidade.

Para efetivar estas finalidades, concretizamos nossas ações através dos seguintes objetivos:

Unidades Recreativas

- Realizar trabalho nas áreas do esporte, recreação e lazer dentro de uma perspectiva comunitária, de participação democrática com caráter educativo, contemplando a população da infância à terceira idade, bem como crianças e adolescentes de rua.



- Qualificar o atendimento das Unidades Recreativas da cidade, através de avaliação e readequação das demandas.
- Ampliar e intensificar o atendimento à periferia e nas áreas mais carentes de recursos.
- Potencializar a capacidade "Complexo Tesourinha" às práticas corporais, eventos esportivos, recreativos e de lazer, organizações populares, seminários, cursos e assembleias, priorizando as atividades ligadas à área da SME.
- Concluir as obras do Ginásio do Parque Ararigóia possibilitando à população de Porto Alegre, o acesso de mais um "Equipamento" público de esportes, recreação e lazer.

Programas e Projetos

- Campos de Várzea

Assessorar a organização popular existente em torno dos Campos de Várzea (agremiações, ligas e associação desportivas) atendendo à demanda com qualificação do gerenciamento destes espaços, promovendo campeonato a nível municipal.

- Em cada Campo uma Escolinha

Estimular a criação de escolinhas de futebol nos campos de várzea, em parceria com SME, atendendo a demanda de crianças e adolescentes, visando a ocupação do seu tempo livre de maneira prazerosa e saudável.

- Lazer e Saúde

Orientar as atividades aeróbicas, caminhadas e corridas, nos principais parques de Porto Alegre (Praia de Ipanema e Ginásio Tesourinha), dando aos cidadãos atendimento individualizado em função do seu histórico de vida e objetivos.

- Brincando na Rua

Realizar atividades recreativas, desportivas e culturais atendendo a carência de espaços de lazer, em parceria com as comunidades organizadas, transformando qualquer



- Trabalho Volante

Redimensionar o trabalho existente nas Unidades Recreativas em parceria com as comunidades organizadas, otimizando os recursos humanos no trabalho com atividades lúdicas e/ou de ensino do esporte.

- Centro Municipal de Aptidão Física

Democratizar os espaços e equipamentos, materiais e recursos humanos especializados, garantindo a todos o acesso da atividade física salutar, individualizada, atendendo as necessidades para melhoria da condição física do indivíduo, sua manutenção e até mesmo recuperação.

Eventos

- Realizar eventos desportivos para a cidade, direcionados para o desporto participação, educação e rendimento.
- Participar em eventos intitucionais de Administração Popular.
- Realizar eventos para pessoas portadoras de deficiência física e/ou mental.
- Promover eventos para terceira idade.
- Promover campeonatos para a comunidade e organizações de trabalhadores.
- Promover eventos de lazer em datas comemorativas.



Encaminhamentos de Propostas para 1995

Além da demanda interna, desde a criação da SME, inúmeras parcerias com os mais diversos grupos, entidades e comunidades vem sendo construídas, e os critérios para encaminhar o desenvolvimento das mesmas, aprimorados ano a ano. Desde os recursos materiais até mesmo recursos humanos, bem como processos de tramitação vêm sendo adequados às necessidades.

A partir da avaliação interna de 1994, tem-se como resultado global as seguintes prioridades para 1995:

- Consolidação e ampliação dos projetos e programas estabelecidos em 1994.
- Qualificação do trabalho das Unidades Recreativas no sentido de parceria e co-gestão com as comunidades.
- Desenvolvimento do trabalho de acordo com as especificidades e objetivos das diferentes Unidades Recreativas.
- Formação permanente dos recursos humanos em serviço.
- Assessoramento pedagógico aos professores da SME, no sentido de possibilitar maior construção coletiva.
- Implantação do Centro de Aptidão Física.
- Reforma do maquinário na Oficina de Produção.
- Finalização das obras do Ginásio Ararigbóia.
- Conclusão das obras de reforma da SME.
- Parceria com a FESC no Projeto Meninos de Rua.
- Desenvolvimento de projetos para atuação com portadores de deficiência.
- Aprimoramento da estrutura e funcionamento da Secretaria.



Com relação ao planejamento de cada setor, unidade, projeto e programa, sugerimos:

- Rever planejamento anterior onde consta marco referencial, situacional e doutrinal da unidade 92/93, bem como objetivos e cronograma do ano de 1994.
- Avaliar sua execução (caso não tenha avaliado em dez/94).
- Considerar as políticas da Administração Popular, as finalidades da SME, bem como suas prioridades, fazendo constar no seu planejamento.
- Promover a discussão de seu grupo de trabalho para traçar os objetivos deste ano em curso.
- Elaborar o planejamento de 1995, para o qual não consideramos necessário "modelo único", mas em consonância com os desejos da comunidade, e propondo atividades múltiplas que contemplem as políticas e finalidades da SME.

SUGESTÃO 1

- Dados de Identificação
- Marco * situacional
 - * referencial
 - * doutrinal
- Objetivo geral
- Objetivo específico
- Metas
- Estratégias
- Cronograma
- Recursos materiais
- Recursos Humanos
- Avaliação
- Bibliografia



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

7

SUGESTÃO 2

Dados de Identificação:

Objetivo Geral:

O que?

Como?

Por quê?

(Atividades)

(Desenvolvimento
cronograma, Recursos
Humanos e Recursos
Materiais)

(Objetivo específico)

* Projetos específicos deverão ser encaminhados separadamente.

O acompanhamento e coordenação do trabalho será de inteira responsabilidade do coordenador de microrregião projeto e/ou programa.

À Assessoria Pedagógica cabe assessorar este acompanhamento/coordenação, bem como visitas sistemáticas aos locais de prática pedagógica além de outras atribuições internas e externas da SME.

UTP - ASSESSORIA PEDAGÓGICA

MARÇO/95

ANEXO 04 - DOCUMENTO INSTITUCIONAL DA SERP/SMED COM SISTEMATIZAÇÃO DE PROPOSTAS DE SEMINÁRIO DE PROFESSORES - 1989.

RELAÇÃO DAS PROPOSTAS FEITAS NO 1º SEMINÁRIO DA SERP

- Período de 11 a 14 de julho/89 -

RELAÇÃO SERP/SMED COM OUTRAS SECRETARIAS:

- . Levantar dados quanto a necessidade do funcionamento das diversas secretarias nos Parques e Praças da SERP.
- . Definição do funcionamento de cada secretaria, com ampla divulgação entre os funcionários.
- . Orientação dos usuários através de placas informativas quanto ao uso das dependências e a quem recorrer.
- . Autonomia da SERP para o comando das atividades (liberação de Eventos)
- . Relacionamento mais efetivo e eficiente entre os Secretários e o devido respeito à utilização das áreas pertencentes a outras secretarias.
- . Maior fiscalização quanto ao uso indiscriminado das dependências.
(prof. Pinheiro)
- . Seminário para determinar a competência de cada secretaria e sua ação dentro dos Parques e Praças. (Edgar)
- . Todos os eventos recreativos e esportivos de P.Alegre devem passar pela aprovação da SERP. (Edgar).
- . Instrumentalização das chefias, principalmente das U.R. junto a SMA.
- . Criação da Lei "Adote Esportivo" - disvinculado da SMAM. (Caetano)
- . Vinculação da SERP à SMAM (Pulga).
- . Lei Municipal relacionada com Lazer e Esportes.
- . Que seja comunicado às outras Secretarias as decisões tomadas neste seminário (Rejane).

SERP (O que é, para que e para quem), filosofia, objetivo geral e Organograma.

- . Que as U.R. inseridas em áreas bem dotadas sejam instrumentadas para atender a clientela de nível não carente (mesmo que sejam conveniadas com instituições privadas (Pinheiro)
- . Que sejam criadas Unidades em áreas periféricas carentes com pessoal especializado para tal. (Pinheiro).
- . Que seja elaborado pelo grande grupo uma "estratégia" para que as diferentes filosofias partidárias não modifiquem e nem interfiram no Objetivo Geral da SERP. (Solange).
- . Por ocasião das mudanças de Administrações, proponho a permanência das chefias, por 6 meses, como período de transição. (Solange).
- // Sugestões de organogramas: Etel (2); Vitor; Denise Pinheiro.
- . Elegger as novas Chefias e depois estudar o organograma (Sergio Elóy)
- . Que se faça o debate em 2 ou 3 reuniões de segundas-feiras(weber).
- . Seja como for o organograma, que sejam definidas as atribuições de cada Setor e bem discutido pelo grupo todo. Quem sabe um seminário? (Pinheiro)

Obs.: Deixamos de apresentar os organogramas propostos pois os mesmos deverão ser reapresentados pelos proponentes por ocasião da discussão.

PERFIL E ELEIÇÃO DE CHEFIAS:

- . Eleições em alguns níveis para o mês de setembro (Laura)
- . Eleições para setembro em todas as chefias (Jorge).
- . Eleição em 11/08/89 -(Dulce)
- . Que se tenha garantias de eleição nas Administrações posteriores. (Eloisa).
- . Que não seja feita intempestivamente a eleição. O Grupo cresceu mas não está maduro. (Pinheiro).

- . Eleições de Diretor, Chefias do SPPR e SUR (Vitor)
 - . Um plano dos candidatos para serem levados ao grupo por ocasião da campanha. (Paulo B.)
 - . Eleição por Setor com lista triplíce. (Etel).
 - . Eleição também para chefes de Parques e Praças (Laura).
 - . Eleição para agosto, retirando assim o recesso de julho (Rejane Simon).
 - . Que não tenha eleições diretas (Francisco Britto).
 - . Que não seja eleição e sim SELEÇÃO, nos moldes de Organizações privadas, obedecendo critérios previamente definidos como: Formação escolar, experiência profissional e avaliação psicológica. Aberta a todos os interessados, que para tal apresentarão um "Curriculum". (Solange).
 - . Que a parte executiva da SERP seja executada pelo Diretor e demais chefias oriundas do grupo de funcionários e que o SUPERVISOR seja uma espécie de "Relações Públicas" (Solange).
4. TRABALHOS EM GRUPO - CMD , SEC. DE ESPORTES E GINÁSIO MUNICIPAL.
- // Secretaria de Esportes:
- . Criação da Secretaria de Esporte, Lazer e Recreação.
 - . Encaminhar, ao final do Seminário, ao Sr. Prefeito um protesto por não ter convidado ninguém da SERP, para participar da Comissão que está estudando a criação da Secretaria de Esportes. (Vitor).
 - . Não misturar o esporte com turismo (Caetano).
 - . Que a ASSERP entre em contato com o SIMPA encaminhando com urgência o protesto sugerido pelo Vitor. (Etel).
- // GINÁSIO DE ESPORTES:
- . Seja nomeada uma Comissão através de Portaria baixada pelo Prefeito, formada por funcionários da SERP.
 - . Através de portaria oficializar Comissão eleita por nós para deliberar assuntos relativos ao Ginásio (Vitor).
 - . Entrar em contato com Epatur. (Ethel).
 - . Eleição para Comissão que tratará assunto Ginásio. (Mário).
 - . Administração do Ginásio pela SERP (Caetano).
 - . Sede da SERP no Ginásio Municipal (Solange).
 - . Eleição dos funcionários da SERP oficializada por portaria para Administrar o Ginásio Municipal.
5. ADMINISTRAÇÃO DAS UNIDADES RECREATIVAS:
- . Identificação dos profissionais da SERP nas U.R. por Crachá (Edegar).
 - . Que cada Setor da SERP elabore Seu orçamento p/ o ano seguinte e o somatório (transformado em BTN) seja enviado pela SERP à SMED para liberação. FICAR ATENTO AOS PRAZOS. (Pulga).
 - . Que sejam feitas 3 reuniões por mês. 01 geral, 01 só para coord. e 01 para coord. e Professores. (Pulga)
 - . Reavaliação dos procedimentos quanto aos planejamento das Unidades (Ver parecer prof. Rogério Delanhesi).
 - . Seja criado na SERP um órgão de divulgação. (Caetano).
 -Carro de som " SERPÃO" para divulgação direta das promoções da SERP.
 - . Fazer um documento p/ pressionar a descentralização do Setor de Comunicação e divulgação. (Veber).
 - . Que seja designado uma pessoa para tratar especificamente do assunto de divulgação (Behar).
 - . Criação do mascote da SERP, o " Serpinho" com campanha publicitária nos moldes do "urbano limpeza". (Solange)
 - . Curso de Administração para professor e até operário (Gilmar).
 - . Treinamento dos operários para trato com o público. (Jussara).
 - . Seja feita a lotação das U.R. (prof. e Operários) de acordo com o espaço físico/clientela. Fazer antes um mapeamento e registrar também o perfil da comunidade/clientela. (Solange).

RELAÇÃO DAS PROPOSTAS FEITAS NO 1º SEMINÁRIO DA SERP

Fl. 03

- . EXPOSIÇÃO (Prof. Veber) " Férias, recesso, trabalhos em fins de semana ...
 - . A SERP fazer um calendário de março a dezembro (período escolar) e fechar em janeiro e fevereiro e 2a. quinzena de julho. (Sérgio Elóy.)
 - . Planejamento baseado em dados concretos sobre funcionamento ou não das Unidades no período de férias escolares. Bases científicas para argumentação. (R ej: ne Rodrigues).
 - . Que seja verificado a intencionalidade das atividades nas U.R. no período de recesso: É por necessidade da comunidade?, É por idéias superiores?. Sem conhecimento da realidade? (Pinheiro).
 - . Verificar a necessidade ou não de funcionar no recesso com base em registros feitos anteriormente nas U.Rs. (Pinheiro).
 - . Se houver o trabalho no período de recesso, este seja feito em cima de programas elaboradas pela própria U.R. de acordo com as necessidades de cada Unidade. Caso seja decidido por deslocamento de recursos p/ algumas Unidades seja também em cima de programas, nunca sob forma de plantão. (Eloisa).
 - . Havendo plantão no período de recesso que o prof. plantonista fique em sua Unidade. Fazer um projeto p/ o período. (Caetano).
 - . Final de outubro como prazo para que todos saibam como se dará o trabalho no recesso. (Behar) . Que a SUR defina as férias dos funcionários (Behar).
 - . Que no dia 31/07 - na reunião geral se estabeleça os posicionamento das propostas encaminhadas no Seminário. (Behar).
 - . Toda a decisão sobre recesso seja comunicada via Memorando às U.R. e Setores (Paulo B.)
 - . Prof. Vitor:
 - . 1a. quinzena de março: Reuniões Internas de Preparação.
 - . Março a julho - Atividades.
 - . 2a. quinzena de julho: Cursos de reciclagem e de instrumentalização.
 - . Agosto a novembro : Atividades.
 - . Dezembro: Reuniões internas, Relatórios, Programação para próximo ano.
 - . Janeiro : Cursos, trabalhos de manutenção."
 - . As reuniões de 2a. feiras sejam realizadas de 15 em 15 dias c/ o grande grupo. Quando a Supervisão achar necessário convoca os coord. para reunião extraord.
 - . Abrir espaço para a discussão das propostas hoje, logo após a palestra sobre educação popular.
 - . Preparação pela Supervisão de questionário p/ levantamento das necessidades de plantão ou algum trabalho orientado nas Praças e Parques durante o período de recesso.
 - Que o Setor de Programas e Projetos da SERP elabore e execute um programa de recreação em férias juntamente c/ a SUR. Definir locais, levantamento de sugestões, Recrutamento de R.H., treinamento dos R.H. Periodicidade. (Beatriz O.)
 - . Que seja realizado dias 17/18 de agosto um Seminário para discussão e aprovação das propostas. Comissão: Jussara, Lorete e Paulo B. (Pulga)
 - . Que seja urgentemente pesquisado nas LEIS os reais direitos e deveres dos pro. da SERP. (Solange).
- 7 . ASSOCIATIVISMO
 - . Interrelacionar a SERP com a UAMPA e FRACAB. (Roque)
 - . Mudança de terminologia: de "Associativismo" para " Trabalho Comunitário"
 - . Que a SERP tenha um Setor ou pessoa encarregada de ativar as Associações das U.R. (Beatriz).
 - . Procurar trabalhar junto com a UAMPA e/ou FRACAB nas Comunidades (Etel)

8 . APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS DOS OPERÁRIOS

- . Procurar saber quem faz parte da CIPA da SMED, para solucionar junto com os membros desta comissão as reivindicações abaixo citadas.
 - Concursos Internos (quando e para quem)
 - Insalubridade
 - Vestuário
 - Condições de trabalho
 - Vale refeição para fins de semana
 - Vale transporte para fins de semana
- . Melhores condições para o serviço telefônico, no que se refere a manutenção e condições dos equipamentos.
- . Solicitar a vinda da CIPA da SMED para fornecer maiores esclarecimentos e instruir quanto ao processo de encaminhamento das reivindicações da SERP.
- . Enquanto não houver definição do concurso interno não se faria o trabalho em desvio.
- . Obter maior informação quanto ao concurso interno oferecido aos operários em desvio para ingressarem ao quadro e ou legalizarem suas funções.
- . Melhores condições de trabalho para prevenção de acidentes (com a aquisição de uma linha telefônica para a oficina) para melhor atender aos funcionários da Oficina de Ipanema.
- . Mais respeito da parte dos professores para com os operários quando colocarem suas posições. Ex: No final do Seminário do dia 13/7, quando falava Jorge Lemos, professores (alguns) se retiraram.
- . Um veículo ou dinheiro para assessorar o acidentado.
- . Pessoal competente para dar um curso de treinamento em primeiros socorros e instrumentalização na prevenção de acidentes, etc.
- . Eleições de Chefias em Agosto.
- . Eleições gerais e diretas.
- . Ter no mínimo 03 membros, concorrentes para Chefias.
- . Negação na execução de trabalhos cujas condições e materiais sejam precárias e insalubres.
- . Fornecimento de material de proteção o mais rápido possível.
- . Uniformes e juponas inclusive para zeladores de Praça.
- . Verificação do andamento dos processos já protocolados. (Entregar protocolo à Rejane)
- . Providências por parte do supervisor no sentido de regularizar todos os casos de desvio de função (fazer ofício ao Secretário...).

ANEXO 05 – DOCUMENTO INSTITUCIONAL – PRESSUPOSTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA SME – 2007.



SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES,
RECREAÇÃO E LAZER - SME
Gerência Executiva e Pedagógica

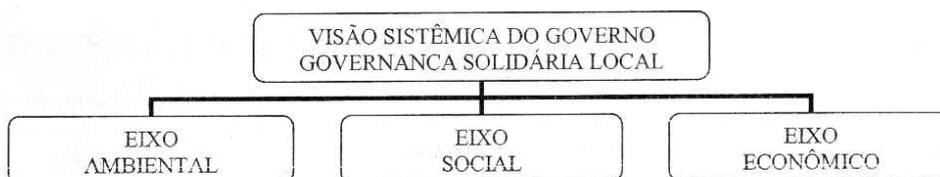


Referenciais Político e Pedagógico da Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer.

No período antecedente às eleições municipais à Prefeitura de Porto Alegre foi diagnosticado junto à comunidade e em estatísticas quais seriam os eixos prioritários para aprimorar a capital. Foram percebidas necessidades de mudanças e melhorias no tripé: social, ambiental e econômico.

No Plano Plurianual, na Lei de Diretrizes Orçamentárias e no Orçamento Anual, firmaram-se compromissos de planejar e implementar ações de governo que integrem os diversos setores envolvidos, buscando o alinhamento entre as iniciativas e respeitando a especificidade, potencializando seu *desenvolvimento sustentável na transversalidade*.

Reconhecendo-se que a sociedade é composta por múltiplas diferenças, é consenso promover a formação de uma Comunidade de Projeto – Pacto de Co-Responsabilidade Social pelo Desenvolvimento Local, através de três Eixos: Eixo Ambiental, Eixo Econômico e Eixo Social.



Conforme as diretrizes políticas da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, sua visão sistêmica de governo aponta para seu objetivo principal, a sociedade. A proposta é maximizar o potencial social existente na sociedade, promovendo a cooperação de todos em favor de objetivos comuns, sendo que, nesta administração é sustentada pela *Governança Solidária Local*, uma rede intersetorial e multidisciplinar que se organiza territorialmente para promover espaços de convivência capazes de potencializar Recursos Humanos e de Conhecimento (Capital Humano), Naturais (Capital Natural), Materiais (Capital Econômico e Capital Físico) e Sociais (Capital Social).

Para atender estas demandas, a Prefeitura adota um modelo de gestão qualificado e capaz de potencializar os recursos humanos e financeiros, através de processos transparentes e rotinas de trabalho. Esse modelo combina a *Gestão da Estratégia*, a *Gestão de Processos* e a *Gestão de Conhecimento*, adotando os conceitos de participação cidadã (*Governança Solidária Local*), a estruturação da organização por eixos de atuação (*Visão Sistêmica*) e a contínua avaliação de resultado. O modelo é gerenciado pelo Portal de Gestão e sustentado por diferentes ferramentas (*Mapa Estratégico*, *Programas de Governo* e *Gestão de Processos*).



**SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES,
RECREAÇÃO E LAZER - SME**
Gerência Executiva e Pedagógica



DIRETRIZES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS.

Esta visão sistêmica de governo prevê que a Governança Solidária Local estimule parcerias baseadas nos princípios da participação, autonomia, transversalidade e na co-responsabilidade em favor da inclusão social, transformando Porto Alegre na cidade-rede.

O Programa Governança Solidária Local divide a cidade inicialmente em 17 regiões e, em seguida, nos seus bairros e vilas, cujos representantes participam do Comitê Gestor Local: Coordenador do Centro Administrativo Regional – CAR, Coordenador Regional do Orçamento Participativo – CROP e os Agentes Governamentais – representantes de cada setor governamental voltados para a atuação local.

Esta secretaria encontra-se no Eixo Social, que é composto pelas áreas que atendem e implementam as políticas sociais da cidade como Direitos Humanos e Segurança Urbana, Cultura, Educação, Esporte, Recreação e Lazer, Criança, Juventude, Adultos e Terceira Idade, Saúde, Habitação e Assistência Social. As ações da SME estão inseridas em alguns dos 21 programas que compõem o Plano Plurianual.

DIRETRIZES GERAIS DA SME:

- Promoção da inclusão social articulando ações com a sociedade;
- Democratização do acesso ao esporte, recreação e lazer enquanto direito social;
- Participação efetiva da sociedade como um sistema de conexões, promovendo a co-responsabilidade social pelo Desenvolvimento Local;
- Diversificação de ações e estabelecimento de parcerias com as mais variadas representações sociais, buscando o alinhamento entre as iniciativas.

OBJETIVOS:

1. Promover e ampliar o acesso a atividades de esporte, recreação e lazer a crianças, adolescentes, adultos, idosos, surdos e PCD's, como direitos sociais e de cidadania;
2. Incentivar a valorização e preservação dos espaços, equipamentos e serviços públicos;
3. Adequar os espaços existentes em Porto Alegre para utilização universal (faixa etária, condição física, etc);
4. Qualificar espaços, equipamentos, materiais pedagógico e esportivo na garantia de oferta de qualidade, facilitando o desenvolvimento das atividades;
5. Desenvolver ações e medidas visando aumentar a eficiência na prestação de serviços, através da implantação de novos métodos de trabalho, do aperfeiçoamento dos instrumentos gerenciais, da capacitação continuada de servidores e da informatização, com livre acesso aos educadores;

6. Favorecer o desenvolvimento da cultura corporal diversificada, adequando as atividades as diferentes faixas etárias;
7. Promover a qualificação e formação continuada, através de cursos, encontros, seminários, congressos, etc;
8. Promover tempos e espaços de reflexão das ações desenvolvidas, avaliando seus processos;
9. Promover parcerias com escolas, instituições estaduais e federais, associações, iniciativa privada, O.N.G's, com o objetivo de garantir o acesso de todos os segmentos da comunidade;
10. Qualificar o atendimento das demandas da população.

METAS:

1. Ampliar ações na perspectiva da inclusão social, investindo na formação de um cidadão crítico e participativo;
2. Ampliar políticas de esporte, recreação e lazer, para crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social;
3. Efetivar a acessibilidade para surdos e PCD's aos espaços da SME, capacitando os recursos humanos para atender as suas diferentes necessidades;
4. Proporcionar a adultos e terceira idade, a participação nas atividades desenvolvidas pela secretaria, contribuindo assim, para uma melhor qualidade de vida;
5. Otimizar a divulgação das atividades da secretaria, despertando e incentivando o interesse pela prática de atividade física, recreação e lazer, garantindo maior participação da comunidade Porto-alegrense para uma vida saudável;
6. Dar condições para que nossas Unidades Recreativas, Projetos e atividades afins, possam executar um trabalho de qualidade, nas diversas ofertas de prática do esporte, da recreação e do lazer;
7. Promover a saúde, no sentido preventivo, através de atividades e serviços prestados pela SME.

As Linhas Norteadoras da PMPA devem embasar os Referenciais Político e Pedagógico da SME, em nossas práticas, fazeres e saberes, respeitando-se as diferentes realidades locais e especificidades.

ANEXO 06 – DOCUMENTO INSTITUCIONAL – REFERENCIAIS E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS SME – 2009.

EXTRATO DA AGENDA 2009

Referenciais Administrativo e Pedagógico

Conforme consta no Plano Plurianual, na Lei de Diretrizes Orçamentárias e no Orçamento Anual, reafirma-se os compromissos de planejar e implementar ações de governo que integrem os diversos setores envolvidos, buscando o alinhamento entre as iniciativas e respeitando a especificidade, potencializando seu desenvolvimento sustentável na transversalidade.

Reconhecendo-se que a sociedade é composta por múltiplas diferenças, é consenso promover a formação de uma Comunidade de Projeto – Pacto de Co-Responsabilidade Social pelo Desenvolvimento Local, através de três Eixos: Eixo Ambiental, Eixo Econômico e Eixo Social.

Conforme as diretrizes políticas da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, sua visão sistêmica de governo aponta para seu objetivo principal, a sociedade. A proposta é maximizar o potencial social existente na sociedade, promovendo a cooperação de todos em favor de objetivos comuns. Esta administração é sustentada pela Governança Solidária Local, uma rede intersetorial e multidisciplinar que se organiza territorialmente para promover espaços de convivência capazes de potencializar Recursos Humanos e de Conhecimento (Capital Humano), Naturais (Capital Natural), Materiais (Capital Econômico e Capital Físico) e Sociais (Capital Social).

Para atender estas demandas, a Prefeitura adota um modelo de gestão qualificado e capaz de potencializar os recursos humanos e financeiros, através de processos transparentes e rotinas de trabalho.

Esse modelo combina a Gestão da Estratégia, a Gestão de Processos e a Gestão de Conhecimento, adotando os conceitos de participação cidadã (Governança Solidária Local), a estruturação da organização por eixos de atuação (Visão Sistêmica) e a contínua avaliação de resultado.

O modelo é gerenciado pelo Portal de Gestão e sustentado por diferentes ferramentas (Mapa Estratégico, Programas de Governo e Gestão de Processos).

Diretrizes Gerais da SME

- Promoção da inclusão social articulando ações com a sociedade;
- Democratização do acesso ao esporte, recreação e lazer enquanto direito social;
- Participação efetiva da sociedade como um sistema de conexões, promovendo a co-responsabilidade social pelo Desenvolvimento Local;
- Diversificação de ações e estabelecimento de parcerias com as mais variadas representações sociais, buscando o alinhamento entre as iniciativas.

Objetivos Gerais

- 1.Promover e ampliar o acesso a atividades de esporte, recreação e lazer a crianças, adolescentes, adultos, idosos, surdos e PCD's, como direitos sociais e de cidadania;
- 2.Incentivar a valorização e preservação dos espaços, equipamentos e serviços públicos;
- 3.Adequar os espaços existentes em Porto Alegre para utilização universal (faixa etária, condição física, etc);
- 4.Qualificar espaços, equipamentos, materiais pedagógicos e esportivos na garantia de oferta de qualidade, facilitando o desenvolvimento das atividades;
- 5.Desenvolver ações e medidas visando aumentar a eficiência na prestação de serviços, através da implantação de novos métodos de trabalho, do aperfeiçoamento dos instrumentos gerenciais, da capacitação continuada de servidores;

6. Favorecer o desenvolvimento da cultura corporal diversificada, adequando as atividades as diferentes faixas etárias;
7. Promover a qualificação e formação continuada, através de cursos, encontros, seminários, congressos, etc;
8. Promover tempos e espaços de reflexão das ações desenvolvidas, avaliando seus processos;
9. Promover parcerias com escolas, instituições estaduais e federais, associações e iniciativa privada, O.N.G's, com o objetivo de garantir o acesso de todos os segmentos da comunidade;
10. Qualificar o atendimento das demandas da população.

Proposta Pedagógica

Objetivos na atuação com os participantes:

- Despertar a percepção crítica da sociedade através da reflexão;
- Buscar a criação de novas expressões do saber, a partir da sua realidade e expectativa;
- Desenvolver aspectos que valorizem o ser humano em sua globalidade;
- Investir na formação de um sujeito em busca de sua qualidade de vida.

ANEXO 07 – EDITAIS PARA O CONCURSO PÚBLICO PARA PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE - 2008

NOVEMBRO DE 2008

SECRETARIA MUNICIPAL DA ADMINISTRAÇÃO

EDITAL 159/08

A SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE - RS, no uso de suas atribuições, por contrato celebrado com a FUNDAÇÃO CONESUL DE DESENVOLVIMENTO, em decorrência da autorização contida no Processo nº 01.043459.08.0, torna pública a abertura das inscrições e estabelece normas relativas à realização de Concursos Públicos, para provimento, mediante nomeação, em cargos dos Quadros de Cargos de Provimento Efetivo da Administração Centralizada do Município de Porto Alegre, do Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB), do Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU), do Departamento Municipal de Água e Esgotos (DMAE), da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), e do Departamento Municipal de Previdência dos Servidores Públicos do Município (PREVIMPA), conforme item 1.3 - Quadro de Cargos e cadastro reserva.

1 DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1 Estes Concursos Públicos, de acordo com a Legislação que trata da matéria, bem como por este Edital, serão executados pela FUNDAÇÃO CONESUL DE DESENVOLVIMENTO e destinam-se a selecionar candidatos para provimento de Cargos da Administração Centralizada e Descentralizada da PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE e formação de cadastro reserva.

1.2 Todas as provas serão realizadas na cidade de PORTO ALEGRE - RS, em datas, horários e locais a serem divulgados conforme estabelecido no item 4 – Da Divulgação, deste Edital.

1.3 QUADRO DE CARGOS: Os Concursos Públicos destinam-se ao preenchimento de vagas existentes e de cadastro reserva, durante o período de validade dos concursos para o Quadro de Cargos de Provimento Efetivo, conforme segue:

Cód.	Cargo	Total de Vagas	Vagas Afro bras 12 %	Vagas PcD 10%	Escolaridade, exigências mínimas e/ou habilitação legal	Tipo de Prova
CP 440	Professor: (Bloco 1) 1. Ensino Fundamental – Anos Iniciais dos Ciclos de Formação / Totalidades Iniciais da Educação de Jovens e Adultos Educação Infantil – Educação Infantil (faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses)	02	-	-	1.Ver Item 1.4.	Objetiva/ Títulos
CP 441	Professor: (Bloco 2) 1. Ensino Fundamental e Médio – Teatro 2. Ensino Fundamental e Médio – Artes Visuais 3. Ensino Fundamental e Médio – Música 4. Ensino Fundamental e Médio – Dança 5. Ensino Fundamental – Ciências Físicas, Químicas e Biológicas 6. Ensino Fundamental e Médio – Educação Física – Rede Escolar ou Esporte, Recreação e Lazer 7. Ensino Fundamental e Médio – Filosofia 8. Ensino Fundamental e Médio – Geografia 9. Ensino Fundamental e Médio – História 10. Ensino Fundamental e Médio – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	67	08	07	1.Ver Item 1.5	Objetiva/ Títulos

SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO**EDITAL DE RETIFICAÇÃO 163/08**

A SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE - RS, no uso de suas atribuições, por contrato celebrado com a **FUNDAÇÃO CONESUL DE DESENVOLVIMENTO**, retifica o edital nº 159/2008 que passa a ter a seguinte redação, e não como constou: Em decorrência da autorização contida no Processo nº 01.043459.08.0, torna pública a abertura das inscrições e estabelece normas relativas à realização de Concursos Públicos, para provimento, mediante nomeação, em cargos dos Quadros de Cargos de Provimento Efetivo da Administração Centralizada do Município de Porto Alegre, do Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB), do Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU), do Departamento Municipal de Água e Esgotos (DMAE), da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), e do Departamento Municipal de Previdência dos Servidores Públicos do Município (PREVIMPA), conforme item 1.3 - Quadro de Cargos e cadastro reserva.

1 DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1 Estes Concursos Públicos, de acordo com a Legislação que trata da matéria, bem como por este Edital, serão executados pela FUNDAÇÃO CONESUL DE DESENVOLVIMENTO e destinam-se a selecionar candidatos para provimento de Cargos da Administração Centralizada e Descentralizada da PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE e formação de cadastro reserva.

1.2 Todas as provas serão realizadas na cidade de PORTO ALEGRE - RS, em datas, horários e locais a serem divulgados conforme estabelecido no item 4 – Da Divulgação, deste Edital.

1.3 QUADRO DE CARGOS: Os Concursos Públicos destinam-se ao preenchimento de vagas existentes e de cadastro reserva, durante o período de validade dos concursos para o Quadro de Cargos de Provimento Efetivo, conforme segue:

Cód.	Cargo	Total de Vagas	Vagas Afro bras 12 %	Vagas PcD 10%	Escolaridade, exigências mínimas e/ou habilitação legal	Tipo de Prova
CP 440	Professor: (Bloco 1) 1. Ensino Fundamental – Anos Iniciais dos Ciclos de Formação / Totalidades Iniciais da Educação de Jovens e Adultos 2. Educação Infantil – Educação Infantil (faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses)	02	-	-	1. Ver Item 1.4.	Objetiva/ Títulos
CP 441	Professor: (Bloco 2) 1. Ensino Fundamental e Médio – Teatro 2. Ensino Fundamental e Médio – Artes Visuais 3. Ensino Fundamental e Médio – Música 4. Ensino Fundamental e Médio – Dança 5. Ensino Fundamental – Ciências Físicas, Químicas e Biológicas 6. Ensino Fundamental e Médio – Educação Física – Rede Escolar ou Esporte, Recreação e Lazer	67	08	07	1. Ver Item 1.5	Objetiva/ Títulos

1.5 Escolaridade, exigências mínimas e/ou habilitação legal para o CP Professor 441 (Bloco2):

1. Ensino Fundamental e Médio - Teatro	LP em Educação Artística/Artes Cênicas ou LP Educação Artística/Artes Dramáticas
2. Ensino Fundamental e Médio – Artes Visuais	LP em Educação Artística/Artes Plásticas, ou LP em Desenho e Plástica, ou LP em Educação Artística, ou LP em Ensino da Arte na Diversidade
3. Ensino Fundamental e Médio – Música	LP em Educação Artística/Música ou LP em Música
4. Ensino Fundamental e Médio – Dança	LP em Dança ou LP em Educação Física com curso de especialização (Pós-graduação) em Dança
5. Ensino Fundamental – Ciências Físicas, Químicas e Biológicas	LP em Ciências/qualquer habilitação, ou LP em Ciências e Matemática ou LP em História Natural, ou LP em Ciências Biológicas
6. Ensino Fundamental e Médio – Educação Física – Rede Escolar ou Esporte, Recreação e Lazer	LP em Educação Física e Registro no Conselho Regional de Educação Física - CREF

SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO**EDITAL 165/08**

A SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, no uso de suas atribuições, por contrato celebrado com a FUNDAÇÃO CONESUL DE DESENVOLVIMENTO, retifica o edital 159/08 e 163/08, no que diz respeito aos itens 1 e 5, que passam a ter as seguintes redações, e não como constou.

1 DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

...

1.5 Escolaridade, exigências mínimas e/ou habilitação legal para o CP Professor 441 (Bloco2):

6. Ensino Fundamental e Médio – Educação Física – Rede Escolar ou Esporte, Recreação e Lazer	LP em Educação Física
--	-----------------------

...

5 DAS INSCRIÇÕES**5.1 PERÍODO, HORÁRIO E LOCAL.**

As inscrições serão realizadas via Internet, no site www.conesul.org, a partir das 00h00min do dia 09 de dezembro de 2008 até as 24h00min do dia 24 de dezembro de 2008 e, no mesmo período, no Centro de Ensino Conesul situado a Rua 12 de Outubro, nº 49, Bairro Partenon/Glória (consulte mapa de acesso no site www.conesul.org), no horário das 9h às 16h, somente nos dias úteis.

Porto Alegre, 10 de Dezembro de 2008.

SÔNIA MAURIZA VAZ PINTO, Secretária Municipal de Administração.
JOÃO LUIS LINDE, Coordenador de Seleção e Ingresso.