

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

MARCELA DO NASCIMENTO COLVARA

**SUPERVISÃO ESCOLAR E OS/AS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
RELAÇÕES E EFEITOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Porto Alegre
2023**

MARCELA DO NASCIMENTO COLVARA

**SUPERVISÃO ESCOLAR E OS/AS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
RELAÇÕES E EFEITOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito final à obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano

Sob a orientação do Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki.

**Porto Alegre
2023**

CIP - Catalogação na Publicação

Colvara, Marcela do Nascimento
Supervisão escolar e os/as docentes de Educação
Física: relações e efeitos na prática pedagógica /
Marcela do Nascimento Colvara. -- 2023.
208 f.
Orientador: Elisandro Schultz Wittizorecki.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação Física Escolar. 2. Supervisão Escolar.
3. Micropolítica Escolar. 4. Cultura Docente. I.
Wittizorecki, Elisandro Schultz, orient. II. Título.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NATUREZA DO DOCUMENTO: Dissertação de Mestrado

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

DEPARTAMENTO: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

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

LINHA DE PESQUISA: Formação de Professores e Prática pedagógica

TÍTULO DO PROJETO: Supervisão escolar e os/as docentes de Educação Física: relações e efeitos na prática pedagógica

PROBLEMA DE PESQUISA: Como as relações entre a supervisão escolar e os/as docentes de Educação Física influenciam nas suas práticas pedagógicas em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Guaíba/RS?

OBJETIVO GERAL: Compreender como as relações entre a supervisão escolar e os/as docentes de Educação Física influenciam nas suas nas práticas pedagógicas em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Guaíba/RS.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Descrever de que forma as escolas organizam seus processos ordinários no seu cotidiano escolar;
- b) Identificar e compreender quais relações são construídas entre a educação física e a supervisão escolar;
- c) Descrever de que forma a supervisão escolar se reconhece e concebe a Educação Física escolar;
- d) Descrever de que forma os docentes de Educação Física se reconhece entendem o trabalho da supervisão escolar e suas demandas;

Marcela do Nascimento Colvara

**SUPERVISÃO ESCOLAR E OS/AS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
RELAÇÕES E EFEITOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Aprovada em 31 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Denise Grosso da Fonseca - ESEFID/UFRGS

Prof. Dr. Gustavo da Silva Freitas – FURG

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

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

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer e dedicar esta pesquisa a minha mãe Cida, que em nenhum momento mediu esforços para me impulsionar para o mundo! Me incentivou no desafio de iniciar uma graduação e dar continuidade no que eu acreditava como importante. No apoio, no incentivo e nos bilhetes que ainda guardo de momentos financeiros difíceis, que enfrentávamos para eu seguir estudando na graduação, “vamos dar um jeito filha, segue firme”. Sempre fomos nós, e sempre será nós. A concretização desta pesquisa simboliza as etapas que atravessei enquanto estudante, nas adversidades e em nossas vitórias, em todos os momentos eu não estive só.

Agradeço de uma forma geral, a minha família e meus amigos e amigas que me acompanharam nessa caminhada dos últimos dois anos, estando presentes nos momentos turbulentos e compreendendo nos momentos em que não pude me fazer presente. Agradeço aos amigos e amigas em que tenho a sorte de partilhar a vida, mas também as pessoas que encontrei pelo caminho enquanto realizava o mestrado, que me acolheram e colaboraram para esse período fosse mais significativo para além de “apenas uma pesquisa”. Construir vínculos e relações, sempre será a parte mais importante.

Agradeço ao meu orientador professor Elisandro, que desde o início me deu total apoio em seguir com a docência e conciliar com as demandas do mestrado. Compreendeu as dificuldades de forma muito sensível, entendendo as limitações de uma professora de escola pública buscando a formação continuada. Me amparou, acolheu e tranquilizou nas situações conturbadas, em que precisava me dividir entre professora com uma grande carga horária e mestranda.

Agradeço ao grupo F3P-EFICE que me acolheu da melhor forma possível, ingressei em meio a uma pandemia e incertezas, e mesmo assim me senti pertencente como na presencialidade, obrigada por todos os debates, trocas e sugestões para minha pesquisa.

Agradeço as escolas, professores e professoras colaboradores da pesquisa que foram parceiras, compreendendo a importância do meu estudo e me acolhendo junto com o retorno a presencialidades nas escolas.

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer a Jú, minha companheira nessa (intensa) caminhada dos últimos anos, pelos momentos de acolhida em meio ao caos, pelo incentivo a seguir em frente e inúmeros momentos de estudos e escrita juntas, cada uma no seu caos e acolhendo o caos da outra. Que sorte a minha!

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada com uma abordagem qualitativa através de um estudo de dois casos e inscreve-se na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica. A relação da supervisão escolar com os/as docentes de Educação Física (EF), articulada com os temas do trabalho docente, cultura docente e micropolítica escolar permeia este estudo. A presente pesquisa teve por objetivo compreender como as relações entre a supervisão escolar e os/as docentes de Educação Física influenciam nas suas práticas pedagógicas em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Guaíba/RS. O referencial teórico discute o trabalho docente e sua complexidade nas escolas (TARDIF; TARDIF E LESSARD, 2014) trata sobre o trabalho interativo e suas relações com os sujeitos inscritos no contexto escolar, assim como a precarização e seus efeitos no trabalho docente. Também dialoga sobre a supervisão escolar e suas funções (PRIETSCH, 2001; SILVA JUNIOR 2003a; 2003b; RONCA e GONÇALVES, 2003; SAVIANI, 2003; LAVAL, 2004; ALARCÃO, 2005) e com conceitos da cultura docente (MOLINA NETO, 1997, 1998a, 1998b) e micropolítica escolar (BALL, 1989; BARDISA RUIZ, 1997; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997) ao compreender que as relações vão se constituindo entre os agentes micropolíticos através das relações entre os indivíduos envolvidos. Os seguintes objetivos específicos balizaram a realização da pesquisa: a) Descrever de que forma as escolas organizam seus processos ordinários no seu cotidiano escolar; b) Identificar e compreender quais relações são construídas entre a educação física e a supervisão escolar; c) Descrever de que forma a supervisão escolar se reconhece e concebe a Educação Física escolar; d) Descrever de que forma os docentes de Educação Física se reconhece entendem o trabalho da supervisão escolar e suas demandas. A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede Municipal de Guaíba/RS, denominadas ficticiamente no estudo de Escola Guarda do Embaú e Escola Garopaba. Através dos diários de campo e entrevistas com 3 professores e professoras de Educação Física e 2 duas supervisoras como colaboradores, foram produzidas informações que dialogassem com o problema de pesquisa e objetivos do estudo. Através da análise de conteúdo (BARDIN, 1997) foram construídas categorias que resultaram em capítulos de análises, onde discuto três temas centrais: gestão do trabalho e das relações e dos contextos, relações identificadas no contexto escolar e as compreensões dos colaboradores sobre supervisão escolar e Educação Física escolar. Pude compreender que as estruturas ordinárias, a intensificação de tarefas, a e a micropolítica escolar através de seus diferentes arranjos afetam o trabalho docente do professorado e da supervisão escolar. As relações diretas entre os/as docentes e as suas supervisoras também foram compreendidas como decisivas no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Um movimento de estrutura celular (TARDIF, 2005) e a própria intensificação das tarefas afetam o suporte pedagógico, ocorrendo auxílios sobre dúvidas pontuais e demandas burocráticas. Um suporte pedagógico contextualizado com uma compreensão das práticas de educação física foi mais bem identificado nas ações da supervisora que possui formação em educação física. O trabalho coletivo da EF em parceria com a supervisão se dá como peça fundamental para que as compreensões da EF possam ressoar e renovar os significados da cultura corporal e movimento dentro das escolas. Considerar que as relações entre os agentes micropolíticos através de alianças, conflitos, coalisões e outras relações se constituem como ponto chave para que o ambiente escolar siga sendo forjado de forma dinâmica.

Palavras chaves: Educação Física Escolar; Supervisão escolar; Micropolítica escolar; Cultura docente;

ABSTRACT

This research was carried out with a qualitative approach through a study of two cases and included in the line of research Teacher Training and Pedagogical Practice. The relationship between educational supervision and Physical Education teachers, along with the topics about teaching work, teaching culture, and educational micropolitics are subjects to the present study. This research aimed to understand how the interaction between educational supervision and Physical Education teachers influences the teachers' pedagogical practices in two Municipal schools at the city of Guaíba/RS. Besides discussing the educational work and its complexities at schools (TARDIF; TARDIF E LESSARD, 2014) and the interactive work and its connections with the subjects belonging to the educational environment, this research's theoretical framework also approaches precarization and its effects on educational work. It also discusses school supervision and its functions (PRIETSCH, 2001; SILVA JUNIOR 2003a; 2003b; RONCA e GONÇALVES, 2003; SAVIANI, 2003; LAVAL, 2004; ALARCÃO, 2005) and with the concepts of educational culture (MOLINA NETO, 1997, 1998a, 1998b) and educational micropolitics (BALL, 1989; BARDISA RUIZ, 1997; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997) are discussed, leading to the understanding that relationships are built among the micropolitics agents through the interaction between them. The following specific goals guided this research: a) To describe how schools organize their ordinary processes within the school's routine; b) To identify and to understand which relationships are built between the fields of Physical Education and educational supervision; c) To describe how the educational supervision recognizes and conceives the school's Physical Education subject; and d) To describe how the Physical Education teachers recognize and understand the roles and demands of educational supervision. The research was carried out in two schools of the municipal network of Guaíba/RS, fictitiously called Escola Guarda do Embaú and Escola Garopaba in the study. Information regarding the current research topic and the aforementioned goals were collected from field diaries and interviews with three Physical Education teachers and two educational supervisors. Using content analysis (BARDIN, 1997), categories were created and resulted in chapters of analyses, where three main topics are discussed: work, relationships, and context management, identified relationships within the school's context, and personnel's understandings about educational supervision and Physical Education. It was possible to comprehend that the ordinary structures, tasks intensification, and educational micropolitics and its different configurations affect both the work of teachers and educational supervisors. The direct relationship between the teachers and their supervisors was also understood as decisive to the development of new educational practices. It was also possible to realize that the educational support is affected by a movement of cell structure (TARDIF, 2005) and by the inherent tasks' intensification, that leads to the solution of individual issues and bureaucratic demands. Finally, a contextualized educational support based on the understanding of Physical Education practices was better identified for the educational supervisor that studied Physical Education. The collective work of Physical Education in partnership with supervision takes place as a fundamental piece so that PE understandings can resonate and renew the meanings of body culture and movement within schools. Consider that the relationships between micropolitical agents through alliances, conflicts, coalitions and other relationships constitute a key point for the school environment to continue being forged dynamically

Keywords: Physical Education at school; Educational supervision; Educational micropolitics; Teaching culture.

RESUMEN

Esta investigación se realizó con un enfoque cualitativo a través de un estudio de dos casos y se enmarca en la línea de investigación Formación Docente y Práctica Pedagógica. La relación entre la supervisión escolar y los profesores de la Educación Física (EF) permea en este estudio, articulado con los temas del trabajo docente, la cultura docente y la micropolítica de la escuela. El propósito de esta investigación es comprender cómo las relaciones entre la supervisión escolar y los profesores de la Educación Física influyen en sus prácticas pedagógicas en ambas escuelas de la Red Municipal de Educación de Guaíba/RS. El referencial teórico discute el trabajo docente y su complejidad en las escuelas (TARDIF; TARDIF Y LESSARD, 2014) trata sobre el trabajo interactivo y sus relaciones con los sujetos inscritos en el contexto escolar, así como la precariedad y sus efectos en el trabajo docente. También dialoga sobre la supervisión escolar y sus funciones (PRIETSCH, 2001; SILVA JUNIOR 2003a; 2003b; RONCA e GONÇALVES, 2003; SAVIANI, 2003; LAVAL, 2004; ALARCÃO, 2005) y con los conceptos de cultura docente (MOLINA NETO, 1997, 1998a, 1998b) y micropolítica de la escuela (BALL, 1989; BARDISA RUIZ, 1997; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997) para entender que las relaciones se establecen entre agentes micropolíticos a través de interacciones entre los individuos involucrados. Los siguientes objetivos específicos orientarán la investigación: a) Conocer cómo las escuelas organizan sus procesos cotidianos en su rutina escolar; b) Identificar y comprender qué relaciones se construyen entre la educación física y la supervisión escolar; c) Describir cómo la supervisión escolar reconoce y concibe la Educación Física escolar; d) Discutir cómo los profesores de la Educación Física reconocen que entienden el trabajo de supervisión escolar y sus demandas. La investigación fue realizada en dos escuelas de la red municipal de Guaíba/RS, ficticiamente nombradas en el estudio de Escola Guarda do Embaú y Escola Garopaba. A través de los diarios de campo y entrevistas a 3 profesores de Educación Física y 2 dos supervisores como colaboradores, se produjo información que dialogaba con el problema de investigación y objetivos de estudio. A través del análisis de contenido (BARDIN, 1997) fueron construidas categorías que resultaron en capítulos de análisis, donde se habla tres temas centrales: la gestión del trabajo, las relaciones y contextos, las relaciones identificadas en el contexto escolar y la comprensión de los empleados sobre la supervisión escolar y la Educación Física Escolar. Pude comprender que las estructuras ordinarias, la intensificación de tareas y la micropolítica de la escuela a través de sus diferentes arreglos afectan el labor de los docentes y la supervisión escolar. Las relaciones directas entre los docentes y sus supervisores también fueron vistas como decisivas en el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas. Un movimiento con estructura celular (TARDIF, 2005) y la propia intensificación de las tareas inciden en el apoyo pedagógico, prestando ayuda en las dudas puntuales y exigencias burocráticas. Un apoyo pedagógico contextualizado con una comprensión de las prácticas de educación física se identificó mejor en las acciones del supervisor que tiene formación en educación física. El trabajo colectivo de la Educación Física en sociedad con la supervisión se da como pieza fundamental para que las comprensiones de la EF puedan resonar y renovar los significados de la cultura del cuerpo y del movimiento en las escuelas. Considerar que las relaciones entre agentes micropolíticos a través de alianzas, conflictos, coaliciones y otras relaciones constituyen un punto clave para que el ambiente escolar se siga forjando dinámicamente

Palabras clave: Educación Física Escolar; Supervisión escolar; Micropolítica de la escuela; Enseñanza de la cultura.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEDP– Centro Educacional de Desenvolvimento de Potenciais

EJA – Educação de Jovens Adultos

EMEI– Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

SME – Secretária Municipal de Educação

AEE - Atendimento Educacional Especializado

SRP – Sala de Recursos Pedagógicos

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

DOTG – Documento Orientador do Território de Guaíba

OE - Orientação escolar

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultado encontrados que foram excluídos da pesquisa

Tabela 2: Resultados da pesquisa que foram incluídos

Tabela 3: Carga horária de observações em cada escola

Tabela 4: Caracterização dos professores e professoras colaboradoras da pesquisa

Tabela 5: Caracterização das supervisoras colaboradoras da pesquisa

Tabela 6: Unidades de significado obtidas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. OBJETIVO GERAL	24
2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
3. REVISÃO DE LITERATURA	25
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL.....	28
ENTRE MASSIFICAÇÃO DO ENSINO E A BUSCA DE UMA ESCOLA JUSTA A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROGRAMA AÇÃO INTEGRADA PARA ADOLESCENTES DE ESTEIO/RS.....	29
4. REFERENCIAL TEÓRICO	36
4.1 ESCOLA E SEUS CONTEXTOS SINGULARES	36
4.2 TRABALHO DOCENTE	40
4.2.1 <i>Trabalho docente em tempos pandêmicos</i>	44
4.3 PISTAS SOBRE A SUPERVISÃO ESCOLAR	47
4.4 CULTURA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A MICROPOLÍTICA ESCOLAR	57
5. DECISÕES METODOLÓGICAS	62
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	62
5.2 OS DOIS CASOS DE ESTUDO E PARTICIPANTES	64
5.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	71
5.4 OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES	74
5.5 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES	77
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	79
6.1 GESTÃO DO TRABALHO, DAS RELAÇÕES E DOS CONTEXTOS ESCOLARES	79
6.1.1 <i>Escola Guarda do Embaú</i>	80
6.1.2 <i>Escola Garopaba</i>	86
6.1.3 <i>Alguns aspectos sobre complexidade das duas escolas estudadas</i>	91
6.2 AS RELAÇÕES ENTRE OS AGENTES MICROPOLÍTICOS.....	109
6.3 COMPREENSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A SUPERVISÃO ESCOLAR.....	143
6.3.1 <i>Compreensões com a Educação Física escolar e sobre a Educação Física escolar</i>	144
6.3.2 <i>Compreensões com a supervisão escolar e sobre a supervisão escolar</i>	165
7. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	182
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	195
APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	196
APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - SUPERVISÃO ESCOLAR	198
APÊNDICE D - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA À ESCOLA.....	200
APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA	201
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	202
APÊNDICE G – LISTA DE UNIDADES DE SIGNIFICADOS.....	204

1. INTRODUÇÃO

Aproximei-me da Educação Física escolar na graduação, na realidade iniciei minha caminhada dentro do curso com o objetivo de dar aulas, entretanto meu foco era nas artes marciais. No início do curso de Educação Física, me aproximei de conceitos gerais; a Educação Física escolar começou a me cativar no decorrer dos semestres com algumas disciplinas voltadas para debates da educação e outras preparatórias para os temidos estágios de docência obrigatórios que enfrentamos. Em cada estágio, novos desafios: para além de ministrar aulas para uma turma desconhecida, me inserir enquanto docente em contextos escolares com relações peculiares e negociadas com os indivíduos que ali vivem a maior parte de seu dia. E eu, graduanda de Educação Física com o interesse limitado, naquele momento de apenas “absorver” a maior quantidade possível de informações e aprendizados para pôr em prática futuramente, assim como uma “receita de bolo” docente, mal sabia que os arranjos se fazem singulares em cada espaço escolar.

Após formada, me tornei, em 2017, professora da Rede Municipal de Educação de Guaíba, assumindo um regime de trabalho de 40 horas semanais em uma das maiores escolas do município, com mais de 700 alunos em seus três turnos de aulas. Nessa caminhada, venho na tentativa de compreender os obstáculos da docência que fazem parte da vida do professorado, que, aliás, não são exclusivos aos estudantes de graduação por sua falta de experiência docente. Um dos principais desafios docentes que tive ao me inserir na primeira escola eram as definições de conteúdo, o planejamento e as diferentes metodologias de se fazer Educação Física.

De forma equivocada, dizem que os professores e as professoras de Educação Física não planejam suas aulas, que podem ser substituídas por uma ação de improviso e reconhecem o planejamento como um trabalho burocrático e desnecessário (BOSSLE, 2002). Por vezes, as escolhas dos conteúdos se dão a partir da proximidade com determinada prática ou apenas com foco em esportes específicos e jogos escolares, seja por falta de espaço, motivação, comodismo ou, até mesmo, falta de aceitação por outras práticas (BETTI, 1999). No entanto, eu precisava, na prática, me apropriar das possibilidades de planejamento para conseguir identificar minhas próprias estratégias e prática docente, para além

dessas escolhas generalizadas que em alguns momentos a Educação Física se localiza.

Assim, comecei o trabalho na minha primeira escola na condição de professora concursada na rede municipal imersa em dúvidas: deveria inicialmente seguir a forma já disposta de Educação Física? Com quem preciso conversar para entender como funciona meu componente curricular nesse contexto? Equipe diretiva, supervisão escolar ou até professores que estão há mais tempo na escola? Essa necessidade de buscar informações para iniciar o meu processo de socialização ocorreu em um contexto de inscrição na cultura docente, que traz consigo sistemas de representação como símbolos, valores e crenças específicos deste componente curricular em um determinado contexto (MOLINA NETO, 1998a). Como essas relações acabam reforçando ou modificando a perspectiva da Educação Física dentro do contexto escolar? Essas situações me instigaram a observar mais e a tentar entender as formas que as coisas aconteciam naquela escola e como ia me tornando professora desta.

Para desempenhar o papel como docente de maneira efetiva, faz-se necessária a compreensão de diferentes fatores internos ao ambiente escolar, mais especificamente as relações de trabalho que ocorrem nesse ambiente. Assim, me arrisco a pensar que, a cada nova chegada em uma escola, retornamos de alguma forma à posição do estágio docente na graduação, como relatei anteriormente, somadas às experiências anteriores. Precisamos nos aproximar da escola e de suas demandas docentes, mesmo com insegurança, até conseguirmos nos familiarizar com o terreno em que estamos, compreender o funcionamento do ambiente e dos indivíduos para nos sentirmos confortáveis em nossas aulas. Todavia, qualquer mudança no contexto escolar que aconteça, curiosamente, iniciamos esse ciclo novamente. Essa apreensão da realidade e seus processos (nunca acabados) de socialização estão presentes na rotina dos professores e nos diferentes contextos escolares (BERGER & LUCKMANN, 2012).

Entendo, assim, a escola como um ciclo de demanda permanente que requer conhecer o lugar e conseguir se reconhecer nesse novo lugar. O professor que está recém chegando em uma escola, assim como o professor iniciante na docência, também busca essa compreensão dos espaços, organizações e demandas para começar a compor a cultura escolar, até então desconhecida (FRASSON & WITTIZORECKI, 2019b). É um posicionamento meu enquanto Professora Clara

buscar um estranhamento ao ambiente e se reconhecer nele, procurar manter esse ciclo permanente por entender a necessidade de compreender para me inscrever como elemento nesse novo lugar. No entanto, não se pode negar o outro lado da mesma moeda, provavelmente há também outros movimentos de professores que chegam em uma nova escola. Há o grupo que não se preocupa, tanto assim, em identificar e reconhecer o contexto, apenas seguem com sua prática e bagagem docente, independente da organização, e até mesmo os que preferem apenas reproduzir a cultura docente local e formato das aulas já preestabelecidas.

Os autores Frasson & Wittizorecki (2019a), ao buscar compreender os elementos do processo de socialização docente de professores iniciantes na rede municipal de Porto Alegre, trazem o relato de um professor que, conforme sua experiência, conta que lidou com as adversidades na sua chegada à nova escola “indo conforme a banda toca”. Ele reitera a reprodução da cultura já estabelecida e as relações de poder existentes, fazendo com que os novos professores muitas vezes se guiem pelos docentes que já chegaram na escola primeiro e, ao sentir o terreno, optam por se libertar, ou não, das definições estabelecidas e recomeçar de acordo com a sua leitura. Esse caso me fez lembrar o quanto muitas vezes também vamos nos movimentando no espaço de trabalho “conforme a banda toca”. A seguir, narro um episódio que vivi na escola em que iniciei minha carreira docente e sigo atuando até o momento.

Cheguei na escola com as premissas da graduação e com a minha bagagem enquanto professora, acreditando em uma educação pública de qualidade que possa propiciar estímulos para uma criança ou adolescente se tornar sujeito crítico, para que consiga refletir e fazer suas próprias escolhas. Acredito em uma Educação Física como um componente curricular importante na escola, tornando as práticas corporais de movimento ferramentas de fomento para debates em nossa sociedade. Desse modo, busco articulações entre a cultura corporal e temas como classes sociais, gênero, raça e etnia, entre outros, que possam dialogar com nosso componente, pensando em um projeto de vida e sociedade para além da simples prática de gestos técnicos. Para mim, o importante não é apenas aprender a fazer, mas sim entender o porquê fazer (MOLINA NETO, 1998b). Com isso, é pertinente contar que nos meus estágios docentes obrigatórios evitei escolher escolas que dividissem por sexo as turmas de educação física, por não concordar por vários motivos, entre eles por ser excludente e sexista. Em minha escola atual, há alguns

anos as aulas de Educação Física são realizadas no turno inverso e separadas por sexo, ou seja, meninas em um horário, meninos em outros. Eu, munida com o que sustento para a Educação Física escolar, como poderia dar aula dessa forma? Nesse momento, precisei ser um pouco de cada representação docente, aos poucos percebendo as características dessas relações para conseguir me inserir no contexto, mas também ainda preciso “seguir” a banda, entre as muitas relações de poder emaranhadas.

O atual diretor (e antigo professor de Educação Física da escola) foi quem organizou esse formato, de acordo com suas crenças, para o componente curricular. Percebi que, além do que acredito para o componente, há outras tantas relações e arranjos que permeiam uma escola e tensionam a forma de trabalho. Mais uma vez, iniciei o ciclo (permanente) de uma inscrição docente para que futuramente eu pudesse ter condições de criar movimentos, fazer parte e, quem sabe, ter influência sobre o ambiente (BERGER & LUCKMAN, 2012).

As experimentações, interações e transformações ocorrem de forma coletiva na escolarização e diversos sujeitos estão envolvidos nesse permanente processo de construção. Em uma dessas tentativas de compreender o contexto escolar e suas relações, me aproximei de questões da Educação Física enquanto componente curricular e suas relações com a supervisão escolar. Busquei entender um pouco sobre a perspectiva da supervisão escolar realizando uma pós-graduação *Lato Sensu* em supervisão e orientação educacional com a intenção de entender seu papel nessa função e de que forma isso ocorria. Para a minha surpresa, finalizei o curso com mais dúvidas sobre a minha relação enquanto professora e as demandas da supervisão. Encontrei um curso abrangente para duas temáticas importantes e de atribuições diferentes, supervisão escolar e orientação educacional. Com isso, percebi lacunas na formação com duas propostas para um único ponto. Considerei uma formação inconsistente para mim, com um foco ainda na lógica da supervisão com uma “super visão”, com a reprodução da demanda burocrática e apenas gerencial. Entre questões de políticas públicas em educação e em gestão educacional, me questionei sobre as diferenças do que ainda se estuda e a prática na rotina escolar da supervisão, além de observar a necessidade de uma formação continuada efetiva.

A supervisão escolar compõe a equipe pedagógica da escola e tem por responsabilidade construir uma parceria educativa com seu grupo de professores,

estimular melhorias na prática docente e suas aulas, impulsionar novas metodologias, além de estimular reflexões, estimular e coordenar ações coletivas para a escola. Essa gestão pedagógica necessita avançar na ação de “apenas” gerir pessoas apenas nas tarefas administrativas. Há casos em que o papel da supervisão acaba se tornando burocrático, em vez de pedagógico. Com isso, em alguns contextos escolares, as relações entre o grupo de professores e a supervisão se restringe a dúvidas administrativas, por consequência secundarizando o foco pedagógico, enquanto os professores seguem “como a banda toca”, reproduzindo as práticas de outros docentes. Essa reflexão inicial tem me levado a seguinte interrogação, que constitui o problema de pesquisa desta dissertação: “Como as relações entre a supervisão escolar e os/as docentes de Educação Física influenciam nas suas práticas pedagógicas em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Guaíba/RS?”. Busco, assim, compreender como essas relações influenciam as práticas, entendendo que a supervisão escolar faz parte de um cenário diferente enquanto componente e formação inicial.

Na cidade de Guaíba, no contexto que investiguei, a pessoa que atua na supervisão escolar antes de estar nesse cargo também foi/é um professor de escola; ainda não há um concurso específico para supervisão escolar. Portanto, atualmente é um cargo de confiança: para ocupar essa posição é necessário ser convidada pela equipe diretiva para exercer esse papel pedagógico frente ao seu grupo de professores. Para essa indicação não há pré-requisitos explícitos como uma especialização na área ou uma formação direcionada para tal. Contudo, percebo alguns atributos para preencher este cargo como: uma pessoa que consegue estabelecer relações de alianças com a equipe diretiva e grupo de docentes, que possui uma capacidade de resolução de problemas e proatividade, além de organização, liderança e um certo conhecimento empírico do contexto escolar. Ou seja, a partir de minhas observações e experiências nesse contexto escolar, identifico que a bagagem de formação docente, as experiências em determinadas escolas e suas crenças, agregadas a construção de um conhecimento próprio sobre outros componentes, parecem ser levados em conta no convite a ocupar a posição de supervisão.

Pressupondo, então, que a supervisão possui uma perspectiva carregada da experiência particular do ocupante do cargo sobre seu componente curricular de origem, além de demandas burocráticas típicas provenientes desta função, interrogo

como se estabelece esse apoio pedagógico para um grupo variado de professores? Como essas relações de apoio pedagógico, de cobranças, demandas e interesses ocorrem na rotina escolar?

Inicialmente não compreendia a complexidade das rotinas escolares, acreditava que as situações da rotina aconteciam sem muitos motivos, apenas pelo fato de circular e interagir diferentes pessoas em um mesmo ambiente. No entanto, no cerne de uma simples convivência do cotidiano, essas relações vão se constituindo e provocando contornos e arranjos que influenciam o ambiente, construindo um espaço que se configura como terreno de disputas da micropolítica escolar, um conceito explorado por Ball (1989) em seus estudos. Outra autora que aborda a temática é Bardisa Ruiz (1997) que, ao longo do seu texto, aponta as contribuições de Ball (1989) e destaca algumas pistas-chaves da micropolítica escolar como disputas ideológicas, conflitos, alianças, interesses, poder, diversidade de objetivos, entre outros. Em suma, a micropolítica caracteriza-se por um ambiente de constante disputa entre os sujeitos que se relacionam, caracterizando um contexto particular e complexo no qual o professorado desempenha seu trabalho docente.

A micropolítica escolar dialoga com minhas inquietações e o problema de pesquisa desta dissertação. Por várias vezes, em minha prática pedagógica e no ambiente escolar, surgem esses arranjos, negociações e tensões. Há momentos que convivo e me relaciono com diferentes pessoas, peço ajuda ou auxílio a alguém. Há também situações mais pontuais, como a supervisão, auxiliando nas demandas burocráticas, no relacionamento com estudantes e estabelecendo alianças em conselhos de classe. Muitas vezes, exige-se ações e demandas necessárias com prazos ou demandas que não acredito ser tão importantes para o momento, representando conflitos de poder, interesses e objetivos. Essas situações me fazem repensar e buscar reconhecer a Educação Física em lugar mais desenhado nessas relações, que assume diversos papéis ao se relacionar entre colegas de formação, outros componentes, equipe pedagógica.

Com esse ambiente escolar construído por diferentes relações entre os atores deste espaço, cria-se uma cultura em todas as esferas, como organização, convívio e docência que influenciam a prática pedagógica de cada professor. Ou seja, a prática pedagógica nem sempre é influenciada de forma percebida pelas propostas já predefinidas da escola, seus documentos de organização como Projeto Político

Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar, sua metodologia e forma de lidar com os alunos, alunas e colegas. Inclusive ao encontro deste estudo, as funções da equipe diretiva e pedagógica se articulam de acordo com a cultura do espaço escolar, assim como o papel da supervisão oscilando entre ordens burocráticas e fiscalizadoras a auxílio e manutenção da formação do seu grupo de docentes. Bardisa Ruiz (1997) descreve o papel burocrático que a supervisão pode exercer, que em vez de oferecer um suporte pedagógico aos seus professores, concentra-se exclusivamente nas questões administrativas. Com essas características burocráticas e fiscalizadoras, a supervisão pode se distanciar desse suporte nas práticas pedagógicas da Educação Física e de demais componentes curriculares.

Historicamente, a Educação Física se constituiu como uma disciplina eminentemente focada na dimensão procedimental, com um foco no ensino do esporte como única estratégia (BETTI, 1999), e um espaço diferenciado na escola. Por exemplo, em minha escola em alguns momentos usamos a quadra, espaços diferenciados, e, em outros, as salas de aula, que tendem a estar localizadas em um ambiente afastado em virtude do “barulho”, além de possíveis combinações e mediações de aulas diferenciadas. Fico me questionando se essas possíveis combinações diferenciadas estão atreladas às características da Educação Física escolar ou ocorrem por uma baixa preocupação em relação ao que se está sendo trabalhado nessas aulas. Os professores de Educação Física constroem uma cultura docente muito peculiar, facilmente reconhecidos na escola, na sala dos professores e em reuniões. Molina Neto (1998a) ao tentar compreender a cultura docente identificou algumas manifestações singulares do professorado de Educação Física, por exemplo, a sua prática e conhecimento docente, o pensamento do professor e o discurso verbal e não verbal. Acrescente-se, ainda, a particularidade em relação as roupas usadas e a nossas aulas, que em muitos momentos ocorrem ao “ar livre”, condição que dificilmente outro componente possui.

Mesmo que exista essa identificação diferenciada na escola, vale lembrar que não é apenas privilégio do professorado de Educação Física, mas tal coletivo carrega características peculiares e consideráveis a serem percebidas (MOLINA NETO, 1998a). Cabe destacar que a supervisora escolar que está nesta posição previamente se constituiu como professora inscrita em uma cultura docente própria e, possivelmente, possui dificuldades de um deslocamento para compreensão de outras culturas docentes de seus professores. Há muitas características para se

diferenciar o grupo docente da Educação Física, desde pelas formas que participam da política escolar até pelos modos que atuam e lidam com seus alunos e alunas através do seu envolvimento com as práticas corporais (MOLINA NETO, 1997).

Friso, ainda, que se trata de um componente curricular com uma perspectiva pautada na relação pedagógica através da corporeidade e suas práticas corporais, em um ambiente onde o corpo e suas ações estão a todo momento vigiados e controlados. Como conciliar o domínio que a escola deseja exercer sobre os corpos e a autonomia que eles necessitam para as vivências em nossas aulas? Um corpo em movimento em um espaço controlado, professores com características peculiares, com aulas contrastantes dos outros componentes: de que forma esses elementos se articulam com as ações e as relações na escola? Como será que a supervisão concebe um componente tão singular a partir de uma outra formação e visão pedagógica?

A escola, enquanto um fragmento da sociedade, torna-se algo muito complexo para ser compreendida simplificada, pensando que é um espaço onde interagem e intercedem diferentes indivíduos, gestores municipais, equipe diretiva/pedagógica, estudantes e suas famílias, além de professores de diferentes componentes com suas bagagens e crenças. Percebo a Educação Física em um lugar não definitivo, muitas vezes sustentada de características e estereótipos construídos historicamente, mas a todo momento em um lugar de negociação em cada escola e novo ciclo docente. Através de todos esses arranjos e singularidades agregadas a um único contexto, se desenha um ambiente de acontecimentos, alianças, embates e (re)negociações.

Ao longo da minha docência, percebo a supervisão escolar com um papel importante nessas relações e no posicionamento da Educação Física enquanto componente curricular. Pergunto-me: como são essas relações? Como elas influenciam as práticas pedagógicas? As ações e mediações da supervisão escolar são pontos importantes para colaborar com a busca de um lugar na escola, tanto para limitar ou ampliar as possibilidades da Educação Física escolar. Como será que o professorado reconhece a supervisão escolar? Como a supervisão os compreende? Será que visualizamos a supervisão como meros fiscalizadores de cadernos de chamada e, por outro lado, a supervisão nos compreende apenas como práticos da bola ou de brincadeiras “apenas para diversão”? E se buscássemos entender a complexidade das relações e do próprio objetivo da Educação Física

escolar de forma coletiva através da cooperação e do trabalho em equipe? Faço essas indagações para ressaltar a necessidade desse trabalho em conjunto, para que diferentes culturas docentes se complementem e construam juntos aprendizagens significativas.

Minha experiência na docência tem me feito perceber uma supervisão escolar pautada em ações, em sua grande maioria, de práticas fiscalizatórias. Desde que cheguei na escola se propuseram a me auxiliar nas demandas, porém com um viés administrativo¹, talvez pelo simples fato de estarem tão imersas a essa demanda, que acabam sem tempo para pensar nas possibilidades de um trabalho coletivo pedagógico com foco nos estudantes. Por outro lado, possivelmente o professorado de Educação Física que já passou pela escola não tenha apresentado suas demandas e necessidades pedagógicas para que a supervisão pudesse contribuir, efetivamente, para além das dúvidas de preenchimento de documentos e cadernos de chamada. E se essa relação pudesse ter um caráter mais cooperativo? Para que ocorram mudanças, é necessário nos deslocarmos do pensamento da individualização pedagógica e pensarmos em uma coletividade menos fiscalizatória, para se contrapor a uma expressão que se ouve muito nas escolas de não pedir ajuda para não ser incomodado ou ter mais trabalho.

No momento em que os professores de Educação Física não expõem suas dificuldades para além das demandas burocráticas, afastam-se das possibilidades do trabalho coletivo. Talvez a supervisão não se sinta habilitada a colaborar com as aulas de Educação Física por, supostamente, serem muito diferentes das demais aulas de outros componentes curriculares e da sua própria formação. O próprio histórico de formação da Educação Física carrega um estigma de um domínio corporal dos alunos e alunas, como se fosse o único componente curricular com legitimidade para lidar questões corporais. Com isso, me parece que, mesmo que as formações acadêmicas estejam em constante transformação e aperfeiçoamento, ao chegar na escola é comum nos depararmos com aulas e metodologias com um caráter voltado ao desempenho esportivo e técnico. Este domínio corporal que professores com formações mais antigas carregam acaba reforçando tal perspectiva e afastando as possibilidades de cooperação.

¹ Não tinha tido contato algum com cadernos de chamada antes, pois nos estágios docentes obrigatórios “apenas” dávamos as aulas, sem preencher a parte administrativa das turmas. Então, nos primeiros contatos com os cadernos de chamadas e arquivos administrativos de planejamento a supervisão foi muito atenciosa e me ensinou o modo de se preencher todas essas documentações.

As contingências e transformações nos laços sociais e nas relações escolares, contemporaneamente, têm dificultado as possibilidades de um trabalho coletivo, resultando na individualização de cada docente. Da mesma forma que dificulta a Educação Física de se aproximar de um outro lugar além daquele focado no tecnicismo e na detenção desse domínio corporal. A aproximação com práticas corporais passa pela diversidade das aulas e abordagens, no entanto, depende da cooperação de outros atores responsáveis nessa relação pedagógica, afastando-se da perspectiva da Educação Física como única nessa ocupação. Portanto, o trabalho coletivo é imprescindível para assegurar o projeto político e pedagógico que ocorre através do diálogo entre professores, supervisão e demais atores da comunidade escolar (BOSSE; MOLINA NETO; WITIZORECKI, 2013), fomentando, assim, outros tipos de relações para que possam contribuir no auxílio pedagógico para além da revisão de cadernos de chamada.

Em minha rotina escolar, surgem episódios com a supervisão que me inquietam de alguma forma; nem sempre ocorrem de forma verbal ou direta, mas as possibilidades desses acontecimentos me chamam a atenção. Parto do princípio que exista, em alguns momentos, uma relação de aliança e, em outros, de conflitos entre os docentes de Educação Física e a supervisão escolar, e, assim, vão se criando conflitos, embates que pode vir a interferir no trabalho docente e em nossas práticas. Como, por exemplo, foi acordado que com maior frequência as supervisoras verificariam os planejamentos futuros de toda a equipe docente, acredito que para evitar os planejamentos descontextualizados e de última hora. Entendo a importância do acompanhamento do planejamento de cada professor, no entanto, me parecia uma estratégia burocrática que não contribuía efetivamente para as minhas aulas de Educação Física. Em diversas situações, verificavam se eu tinha cumprido o combinado e realizado o planejamento das aulas, mas dificilmente conseguiam me dar sugestões pedagógicas para as minhas aulas. Penso que esses episódios estejam atrelados, de certa forma, ao estigma antes abordado, de supostamente únicos detentores dos saberes corporais, deslegitimando outros saberes e percepções sobre as mesmas práticas.

Eu percebia que não era questionada sobre os conteúdos selecionados para um determinado trimestre, porém, não conseguia distinguir se era segurança sobre a minha prática docente ou falta de conhecimento sobre o que precisava ser abordado em cada etapa de ensino. Ambas as opções me fazem pensar em como, às vezes,

essas relações, e a própria Educação Física, se limitam em apenas não causar problemas e em ocupar o corpo dos estudantes. Ou seja, possivelmente a primeira opção seria pelo fato de acreditarem no meu trabalho em virtude do bom relacionamento que possuo com os alunos e alunas e não levar problemas para a supervisão. Já na segunda opção, por não diferenciarem os saberes importantes para cada etapa de ensino e seguirem concebendo a Educação Física como um perfil apenas de ocupação e desenvolvimento do corpo (MOLINA NETO, 1998b), enquanto outros componentes possuem a responsabilidade sobre a cultura intelectual dos educandos, que são cobrados por desempenhos neles.

Episódios que ocorrem nos conselhos de classes das escolas se tornam bons exemplos para se pensar essa relação da Educação Física escolar e a supervisão. Na escola em que trabalho, nos conselhos de classe dos anos finais, já precisei me posicionar e apresentar meus critérios para aprovação dos alunos, levando em consideração fatores para além do gesto motor, como uma avaliação processual de sua participação e aprendizagem no período letivo. Caso determinado aluno tenha ficado “pendurado”² em apenas alguns componentes, como Arte e Educação Física, já ocorreu de recebermos a ordem da supervisão de aprová-lo. Sem levar em consideração a sua participação ou frequência nas aulas, apenas justificando o bom desempenho nos demais componentes curriculares. Com isso, a supervisão revelou um possível entendimento de uma Educação Física meramente prática, mesmo eu justificando não se tratar apenas disso.

Assim como nos encontros da educação infantil e anos iniciais, com o objetivo de discutir as particularidades de cada aluno da turma, suas dificuldades e aprendizagens, nas primeiras vezes a supervisora iniciava esse momento tão importante sem a minha presença, por vezes não me substituíam³ na turma que eu estava para participar ou alteravam o dia e horário do conselho sem me avisar. Reivindiquei a minha presença como professora da turma e com o passar do tempo fui me tornando peça fundamental nesses encontros. Passei a conseguir formular informações importantes sobre as crianças, não apenas sobre seu desenvolvimento motor, mas compreendia as características e formas de interação, as dificuldades e

² Pendurado é uma expressão da cultura escolar que se refere a um sujeito que ainda não está reprovado e nem aprovado, ou seja, em suspensão da sua situação, que será debatida no conselho de classe.

³ Na escola em que trabalho, há o hábito de que na semana dos conselhos de classes, para não dispensar os alunos, outras professoras substituem quem precisa participar desses momentos, como forma de apoio ocorre esse revezamento.

facilidades e até mesmo a situação familiar, por conseguir estabelecer um vínculo mais próximo através do brincar. São situações como essas que as professoras de Educação Física possivelmente já vivenciaram em sua docência e Molina Neto (1998b) reforça em seu estudo que o professorado desse componente vivencia isso com frequência nas escolas públicas devido às relações conflitantes com a supervisão escolar.

Há diversos episódios que já vivenciei como professora de Educação Física, mesmo que eu não tenha muitos anos trabalhando na docência, assim como também já ouvi relatos de outros professores com a supervisão. Para ilustrar essas inúmeras possibilidades de relações com a supervisão, contarei um episódio que escutei. Ao conversar com um professor sobre exigências da supervisão com nossas aulas, ele relatou um acontecimento em que a sua supervisora foi sugerir mudanças em sua aula e ele prontamente respondeu *“como a supervisora vai me dizer como dar a minha aula? O que ela entende sobre toque de vôlei? Eu que estudei para isso”* e assim comenta que a supervisora não opinou mais sobre suas aulas, que deixou liberado para caso ela precisasse observar os alunos, mas não para dizer como ensinar os gestos técnicos.

Acontecimentos como esses são comuns no cotidiano das escolas e nos levam para um ciclo que se retroalimenta à medida que as pessoas não se interrogam sobre ele e acabam reproduzindo essas relações. Com isso, entende-se que os professores de Educação Física reforçam, em muitos momentos, uma postura de professor-treinador (BRACHT, 1992), o que acaba refletindo no entendimento da supervisão escolar. Betti (1999), desde a década de 1990, ressalta a importância de os professores fomentarem a mudança nos rumos da Educação Física escolar para surgir novas possibilidades para esse componente curricular, além de pontuar os docentes como atores reais para tal mudança. Na esteira desse pensamento, Silva e Bracht (2012) apresentam um esforço do professorado de Educação Física para se apropriar de possíveis práticas inovadoras que emergem do interior das escolas e buscam modificar as formas de abordagens, que por muito tempo foram resumidas em técnico e gestos motores.

Através de estudos existentes e conhecimento empírico de cada caminhada docente, podemos pressupor que há diversos modos de exercer a docência, suas decisões metodológicas e práticas pedagógicas. Esses episódios vividos por mim servem de base e como forma de alicerçar minhas inquietações como pesquisadora

e professora que busca diferentes formas de se fazer Educação Física e de se relacionar com a supervisão escolar. Portanto, diante das necessidades de transformação permanente de sujeitos e espaços, traço aqui pistas dessas tentativas de entender algumas problemáticas que envolvem o espaço escolar, os sujeitos e as suas relações.

2. OBJETIVO GERAL

A presente pesquisa tem como objetivo geral **compreender como as relações entre a supervisão escolar e os/as docentes de Educação Física influenciam nas suas práticas pedagógicas em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Guaíba/RS.**

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para uma melhor compreensão sobre o objetivo do estudo, desdobro a pesquisa em quatro objetivos específicos:

- a) Descrever de que forma as escolas organizam seus processos ordinários no seu cotidiano escolar;
- b) Identificar e compreender quais relações são construídas entre a educação física e a supervisão escolar;
- c) Descrever de que forma a supervisão escolar se reconhece e concebe a Educação Física escolar;
- d) Descrever de que forma os docentes de Educação Física se reconhece e entendem o trabalho da supervisão escolar e suas demandas;

3. REVISÃO DE LITERATURA

Com o intuito de compreender o que há na literatura já publicada sobre as possíveis relações da supervisão escolar e educação física, realizei esta revisão de literatura para compreender as produções já realizadas e embasar esta dissertação. Para realizar a investigação dos estudos já produzidos que contemplassem meus objetivos de pesquisa, optei pelos descritores “educação física” e “supervisão escolar”. Inicialmente realizei as buscas na plataforma de buscas *SciELO* com os descritores “educação física” e “supervisão escolar”, onde não obtive sucesso nos resultados. Realizei outra busca na mesma plataforma com os descritores “educação física escolar” e “supervisão escolar” e também não encontrei nenhum resultado.

Após a tentativa em uma plataforma mais específica de busca, parti para uma plataforma com maior abrangência, o Google Acadêmico, usando os mesmos descritores “educação física” e “supervisão escolar”. Desta vez, foram encontrados 3.750 artigos sem período específico delimitado. Ao iniciar as análises pelos títulos e resumos, encontrei nas primeiras páginas produções acadêmicas de áreas diversas dentro da educação física como saúde, reabilitação, gestão no esporte, gestão escolar e outros que apenas citavam o descritor “supervisão escolar”. Por exemplo, intervenções de testes físicos com escolares em pesquisas que a palavra supervisão escolar era usada no sentido de um pedido de autorização para a supervisão escolar, ou então espaços próximos a sala da supervisão escolar. Além de encontrar nas buscas citações, editais de concursos públicos e informações sobre o currículo de autores em artigos e muitos documentos que não contemplam os objetivos da minha pesquisa.

Para refinar as buscas acrescentei aos descritores “educação física escolar” e “supervisão escolar” na plataforma Google Acadêmico, neste momento incluindo a palavra *escolar* com o objetivo de limitar as buscas para o contexto escolar, conduzindo as buscas para o escopo deste estudo. As buscas foram realizadas com os descritores citados acima, com o intervalo de tempo determinado de 2018 a 2022. Nos últimos 5 anos foram encontrados 153 estudos. Na leitura dos títulos e resumos, percebi que mesmo assim continuava com diversas produções de outras

áreas, não contemplando meu estudo. Então, realizei a leitura dos 153 resultados para encontrar uma possível categoria de proximidade para eles, mas foi uma difícil busca sobre produções acerca da temática. Nos resultados do Google Acadêmico além das produções científicas como artigos, teses e dissertações, continuei encontrando documentos de outras temáticas atingidas pela busca, como por exemplo: editais de concursos públicos, projetos políticos pedagógicos de escolas, fragmentos de livros que não era possível acessar na íntegra. A seguir explico com mais detalhes os critérios de inclusão e exclusão dos estudos encontrados.

Com os 153 resultados, a leitura dos títulos e resumos não foram suficientes para compreender se dialogavam com a minha pesquisa. Por isso, realizei a leitura na íntegra de cada estudo e procurei me guiar por duas perguntas: 1) O texto sobre educação física escolar aborda a supervisão escolar? 2) O texto de alguma maneira trata de uma relação entre a supervisão e a educação física escolar? Como precaução, todos os estudos excluídos anteriormente foram novamente lidos e agrupados por motivos de exclusão (quadro 1).

Através dos achados da pesquisa, busquei criar categorias para as produções incluídas e as produções excluídas, com o intuito de evidenciar a exígua produção de trabalhos com meu objeto de estudo, assim como criar pistas para onde estão caminhando os resultados encontrados.

No processo de leitura e análises foi possível identificar quais produções e de que forma dialogam sobre as duas temáticas educação física escolar e supervisão escolar. Dessa forma, a partir da busca realizada, construí duas categorias para dialogar com meu estudo: 1) Documentos⁴ excluídos; 2) Produções da área da educação física que abordam de alguma forma supervisão escolar;

Na categoria 1 (Tabela1) dos documentos excluídos, ao totalizar 149 resultados, foi a categoria que mais agrupei achados. A tabela a seguir exemplifica como organizei as categorias criadas dos documentos excluídos que de nenhuma forma corroboram com a minha pesquisa.

⁴⁴ Utilizarei a palavra documentos para contemplar os achados além das produções acadêmicas e científicas nesta categoria;

Tabela 1: Resultado encontrados que foram excluídos da pesquisa

Categoria 1 – Documentos Excluídos	Nº de documentos
Mencionado Supervisão no corpo do texto	56
Apenas informações sobre autores/autoras	39
Fragmentos de livros	12
Editais de concursos públicos	9
Documentos restritos ou sem acesso	7
Produções sobre estágio supervisionado	6
Produções sobre supervisão e outros componentes curriculares	5
Projeto político pedagógico	4
Apenas mencionado nas referências	4
Não contempla a Educação Física no estudo	4
Citação (Ferramenta do Google Acadêmico)	3
Total de documentos:	149

Fonte: Própria autora

A tabela acima demonstra a fragilidade nas produções científicas e acadêmicas sobre a educação física escolar e a supervisão escolar, levando em consideração que de 153 resultados encontrados, 149 foram excluídos das análises. Procurei organizar em ordem decrescente os tipos de documentos encontrados e o número de documentos para cada temática. O principal conteúdo que encontrei e (em 58 produções da educação física) que apenas citava o descritor: supervisão escolar, ao longo do texto. Como por exemplo: *“no ambiente estudado existia uma sala da supervisão escolar”* ou *“a supervisão escolar autorizou a realização dos testes com os estudantes”*. Outras 39 produções utilizavam o descritor “supervisão escolar” como forma de referenciar o cargo que os autores assumiam no ambiente escolar, exemplo: *“Marcela do Nascimento Colvara, especialista em Supervisão Escolar...”*. Curiosamente, 38 autores e/ou autoras são especialistas ou possuem alguma formação complementar em supervisão escolar, mesmo assim não estão debatendo como foco principal o tema da supervisão escolar e educação física em seu estudo. Na maioria das vezes estavam voltados para a área da atividade física e

exercício físico, intervenções, testes físicos e projetos no contraturno escolar. O restante, 12 são livros contendo algumas páginas que são disponibilizados pelo google acadêmico, impossibilitando a leitura e de forma gratuita logo, a análise na íntegra. Encontrei também 9 editais de concursos públicos que constavam os dois descritores, motivo que a plataforma incluiu nos resultados. Me deparei com 7 documentos que não conseguir acessar, por vezes eram restritos apenas para alunos e alunas de determinada instituição e em outras sinalizavam erro de acesso. Os outros 6 são produções de artigos da educação física, que, no entanto, possuíam a temática do estágio supervisionado, elemento que não contempla a minha pesquisa. Assim como identifiquei 5 artigos que dialogavam com a supervisão escolar e outros componentes, como ciências que mencionam a educação física pela temática da saúde. A língua portuguesa que abordou o tema, pois compartilha da mesma área das linguagens na BNCC. Bem como, encontrei 4 Projetos Políticos pedagógicos de escolas no Brasil. Na sequência, identifiquei 4 estudos relacionados a área da educação física com o descritor supervisão escolar apenas no título de produções referenciadas no fim do documento. Outras 4 produções da supervisão escolar que apenas citavam o descritor educação física ao longo do texto. E ao fim desta primeira categoria, 3 citações de textos foram identificadas nas buscas, ferramentas que a plataforma Google Acadêmico oferece para os usuários.

Na categoria 2 (tabela 2), encontrei: 4 produções da área da educação física escolar que mencionavam a palavra supervisão escolar ao longo do texto de forma contextualizada, 3 dissertações e 1 artigo científico. Esta categoria foi pensada com o intuito de enquadrar os estudos que estão dialogando sobre a supervisão escolar, mesmo que não contemple diretamente o objeto deste estudo em questão: “supervisão escolar” e a “educação física”.

Tabela 2: Resultados da pesquisa que foram incluídos

Categoria 2 – Produções da área da educação física que abordam a supervisão escolar	Tipo de produção	Autoria
A prática pedagógica dos professores de educação física e as políticas educacionais no ensino médio um estudo na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.	DISSERTAÇÃO	SILVA (2018);

Entre massificação do ensino e a busca de uma escola justa a perspectiva dos professores de educação física do programa ação integrada para adolescentes de Esteio/RS.	DISSERTAÇÃO	GONÇALVES (2018);
Proposta curricular em diálogo: uma investigação sobre o planejamento pedagógico de professores de educação física em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC).	DISSERTAÇÃO	CAMARGO (2020);
A educação física em uma escola militar: de turmas separadas por sexo e por altura a turmas mistas.	ARTIGO	JACOBY, GOELNNER (2020)
	Total:	4

Fonte: Própria autora

Para cada uma destas produções acadêmicas encontradas, o descritor “supervisão escolar” possui alguma articulação com o seu próprio tema de pesquisa. Procuo apresentar a compreensão da supervisão escolar nas produções e descrever possíveis interações com a supervisão escolar, no entanto delimito a dialogar com os trechos em que encontrei a palavra supervisão escolar.

O estudo de Silva (2018) busca entender como os docentes de Educação Física, atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, constituem a sua prática pedagógica diante das mudanças nas políticas educacionais ocorridas entre os anos de 2007 e 2017. Ao discutir a sua temática, em um determinado trecho apresenta sua compreensão sobre a supervisão escolar:

*Compreendo que a **supervisão escolar** é uma representação da equipe diretiva da escola frente aos docentes. A supervisão de certo modo, no meu entender, é quem representa os docentes frente à direção e às organizações governamentais, porém é também quem apresenta aos docentes as “normas”, “diretrizes”, “políticas”, que eles devem entender, compreender ou propor alternativas de adaptação ou de complementação. Neste cenário, compreendo, que não só os docentes, mas as equipes diretivas das escolas possuem um posicionamento político. (SILVA, 2018, p. 200, [grifo meu]).*

A compreensão em que Silva (2018) apresenta sobre a supervisão escolar, aproxima de uma certa conexão que estabelece entre a equipe diretiva e seu grupo de docentes. Acredita que por vezes a supervisão escolar cobra dos docentes normas e diretrizes que a equipe diretiva lhe exige. Assim como a mantenedora ou outras organizações governamentais exigem da equipe diretiva e do funcionamento da escola em questão. Situação que exemplifica uma relação de autonomia e controle ao mesmo tempo (CONTRERAS, 2012), pistas de autonomia da supervisão em conseguir se relacionar com a equipe diretiva, quanto com seu grupo de docentes, que acaba exigindo demandas dos professores e professoras. Assim como, estabelece situações de controle frente a seus docentes, mas também se é controlada pela equipe diretiva, mantenedora e organizações governamentais. Levando em consideração que autonomia é a capacidade de tomar decisões de forma individual (CONTRERAS, 2012), a supervisão não consegue alcançar tal exercício, pois esta normatizada dentro das delimitações de controle impostas por outros sujeitos (BALL, 1989).

Assim como Silva (2018) também compreende que os docentes, aqui incluo a supervisão escolar, e a equipe diretiva possuem um posicionamento político. Saviani (1999) recorre a sua tese em 1979 para afirmar que acredita que a função da supervisão escolar é principalmente uma posição política e não possui o foco principal na técnica. Função que nas organizações escolares apresenta e exige objetivos técnicos para seu professorado, no entanto para tal ação também está sendo eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes. Constatação que demarca de forma importante quais exigências e demandas a supervisão possuem com seu grupo de professores, mesmo que articulando e fomentando novas práticas pedagógicas, ocorre de redirecionar para os interesses socialmente dominantes em determinada conjuntura.

O estudo de Gonçalves (2018) possui o objetivo de compreender como os professores de Educação Física do Programa Ação Integrada entendem esta política educacional e de que forma desenvolvem suas aulas, baseados na proposta de ensino que rege este programa. Aborda a função burocrática da supervisão escolar que debato ao longo da dissertação, no estudo ressalta alguns aspectos sobre a implementação de um programa relacionado a políticas públicas e relata:

*Entretanto, a falta de articulação entre os diferentes sujeitos que desenvolvem esta proposta de ensino, o controle e o cumprimento de tarefas burocráticas como principais contatos com a **supervisão escolar**, relatados pelo professor Kronos, em detrimento de estratégias e ações que pudessem promover o diálogo e o planejamento conjunto entre as diferentes personagens, tonam viáveis a compreensão que nesta instituição de ensino, o objetivo do PAI é fornecer a certificação, possibilitando que saiam da escola. (GONÇALVES, 2018. p 124, [grifo meu]).*

O cumprimento de tarefas burocráticas foi ressaltado pelo *professor Kronos* como a principal relação com a supervisão escolar. A medida em que o Professor Joséolaborador da pesquisa buscava possivelmente encontrar um auxílio e um diálogo e planejamento coletivo, recebia a devolutiva de tarefas burocráticas para que alcançasse o objetivo do programa. Em seu estudo também Gonçalves (2018) evidenciou a dificuldade avaliativa em que o *professor Kronos* possuía entre proposta avaliativa quantitativa e seu desejo de elaborar um parecer qualitativo, apesar disso construiu estratégias para compor o processo avaliativo mesmo que de forma numérica, conseguindo também cumprir as exigências burocráticas da supervisão escolar.

As atribuições e ações da supervisão escolar citadas acima vão ao encontro do papel burocrático em que a supervisão pode exercer. Por vezes as questões de ordem administrativas e burocráticas são sobrepostas ao suporte pedagógico para o professorado (BARDISA RUIZ, 1997). Assim como Prietsch (2001) dialoga com a necessidade de a supervisão privilegiar as tarefas de cunho pedagógico, o papel da supervisão escolar demarcado no estudo de Gonçalves (2018) é a realidade de diversas escolas, como a de Silva (2018), onde a equipe diretiva exige que a supervisão escolar cobre do professorado tarefas vinculadas as normas e diretrizes que necessitam serem seguidas.

O último estudo desta categoria é um artigo de Jacoby e Goellner (2020) que tem por objetivo descrever o processo de transição de turmas separadas (por sexo e altura) para turmas mistas nas aulas de Educação Física do sexto e sétimo nos do Ensino Fundamental do Colégio Militar de Porto Alegre. As autoras apresentaram para o grupo de docentes de Educação física algumas mudanças estruturais e significativas na organização das turmas, porém ressaltaram que não formalizaram para a equipe diretiva e justificam:

Essa decisão foi apresentada em reunião do corpo docente da área da EFI, a qual foi acatada. Interessa destacar que não houve nenhuma formalização

*dessa alteração junto à direção do Colégio já que, segundo o entendimento da **Supervisão Escolar**, a Educação Física sempre foi “pouco normatizada” quanto aos detalhes de sua execução, ou seja, as determinações que a regiam eram feitas mais em um sentido geral do que específico (JACOBY & GOLLNER, 2020, p.10, [grifo meu]).*

O processo de transição das turmas separadas por sexo e altura para as turmas mistas nas aulas de Educação Física, demonstra uma mudança estrutural com um valor significativo no estudo das autoras, levando em consideração que a organização dos Colégios Militares é de turmas separadas por sexo. Alterações e mudanças que a supervisão escolar entende como *pouco normatizada*, ou seja, demonstra uma falta de preocupação e coordenação frente as estruturas do componente curricular educação física e a sua organização das aulas. Ao afirmar a falta de sistematização das aulas de educação física, mistas ou separadas, demonstra um sub lugar da educação física na hierarquização dos componentes curriculares (MOLINA NETO, 1997). Mesmo que seja uma mudança estrutural, pouco importou mudar o “*funcionamento*” (palavra das autoras), e narram que a decisão tomada foi do grupo de docentes colaboradores da pesquisa.

Enquanto os estudos de Silva (2018), Gonçalves (2018) e Jacoby e Goellner (2020) se referem a supervisão escolar em um trecho de seus estudos, o estudo de Camargo (2020) utiliza a supervisão escolar como apoio para entender questões curriculares e de planejamento da Educação física.

O trabalho de Camargo (2020) possui o objetivo de compreender como professores de Educação Física de uma instituição específica se apropriam e utilizam o currículo prescrito na organização (planejamento e desenvolvimento) de suas práticas pedagógicas. Possui como foco principal a implementação do documento orientador na Rede Municipal de Florianópolis, de qual forma os professores e professoras se apropriam e utilizam deste documento em seu planejamento e práticas. Para contextualização, o documento mencionado segundo os colaboradores da pesquisa, foi construído através de uma organização coletiva e de ordem democrática com a presença do grupo de professores dos componentes curriculares e as supervisoras. Desse modo, entendo que de alguma forma essa implementação e utilização nas suas práticas pedagógicas atravessa, ou deveria, o trabalho da supervisão escolar.

Levando em consideração que uma das atribuições da supervisão escolar é o auxílio na parte pedagógica, com a organização e planejamento do professorado.

Assim como a autora busca compreender como esse planejamento está sendo apropriado na escola de seu estudo, acredito que discutir de qual forma a supervisão se posicionou neste processo é algo válido.

Camargo (2020) ao estudar o PPP da escola estudada apresentou como constava a descrição da função da supervisão escolar. Para o PPP da escola a compreensão da supervisão escolar é de quem lida diretamente com as práticas curriculares, organização e elaboração pedagógica. E compreendem como tarefa de *“coordenar o processo de articulação das discussões do currículo junto com a comunidade escolar, sendo o mediador da ação docente, considerando a realidade do estudante como foco permanente de reflexão e redirecionador do currículo”* (CAMARGO, 2020, p. 106)

A autora acredita que os professores e professoras são influenciados em suas práticas pedagógicas pela compreensão que elas mesmos atribuem da sua prática, da educação física como componente curricular, assim como experiências prévias sua trajetória profissional dentro da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A supervisão escolar possibilita esse redirecionamento do currículo com seu grupo de professores e professoras com sua bagagem profissional e de experiências prévias. Em um dos capítulos da pesquisa, dialoga como as supervisoras da escola na qual contam que perceberam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na implementação e utilização nas aulas de educação física. Conseguindo alcançar um desenvolvimento e exercício de reflexão e desconstrução das formas que eram realizadas, afastando um pouco do planejamento pouco flexível e de validar apenas a participação como processo avaliativo.

Foram organizados os *conteúdos mínimos* para serem trabalhos nas etapas de ensino da educação física, de forma coletiva entre professorado e as supervisoras da escola que também se apropriaram do documento orientador para conseguir colaborar nas decisões. Episódio que demonstra a importância de um trabalho coletivo, não apenas com o grupo da educação física, mas também com a sua supervisão apoiando e participando da construção.

A supervisão ao se posicionar como participante da construção, implementação e debate possibilita a apropriação e resignificação de suas perspectivas em relação ao componente curricular, que colabora em outros momentos para o incentivo de novas práticas pedagógicas. O planejamento participativo, tende a ser um elemento fomentador de ações coletivas, e ocorre na

flexibilidade para discutir as ideias para tais ações, além de estimular a participação e relações entre os grupos (BOSSLE, 2002). As colaboradoras da pesquisa explicitaram que o modelo de planejamento coletivo, foi um facilitador dos seus trabalhos enquanto supervisão, assim como acredito que tenha sido atribuído um lugar de importância, contrapondo a hierarquização dos componentes curriculares.

A participação e apropriação do documento por parte das supervisoras foi incentivado pela necessidade que possuíam de dar uma devolutiva ao seu grupo docente. Uma das supervisoras colaboradoras contou *“a gente tinha a necessidade de dar uma devolutiva para o professor, que não era só olhar o planejamento como uma lista de compras e pronto”* (CAMARGO, 2020, p. 112), além de não haver anteriormente uma contextualização ou uma sequência didática nos planejamentos. Desse modo, conseguiram discutir as especificidades da educação física, assim como todos os outros componentes curriculares, desencadeando conhecimentos por parte da supervisão escolar que passaram a questionar as próprias aulas teóricas apenas nos dias de chuva. Nesta situação argumentavam que as aulas de educação física possuíam parte teórica e prática, e não nos dias de chuva, sem acesso a área externa, buscando fomentar diferentes práticas pedagógicas.

Para este crescimento coletivo mencionado no estudo, a supervisora conta que ocorreu porque houve uma disponibilidade de todo o grupo para estudar de forma coletiva, incluindo as supervisoras. Uma das supervisoras relatou que em relação aos debates e construção coletiva a educação física foi o componente que mais avançou, mesmo não relatando em quais aspectos. Camargo (2020) acredita que são avanços motivados pela influência de teorias críticas e pós críticas, mesmo não podendo afirmar que os outros componentes também tenham assimilado os debates da educação física referentes ao documento orientador.

Por fim, no estudo de Camargo (2020) não teve como objeto principal de estudo a relação da supervisão escolar e a educação física escolar, mas sim a apropriação de um documento orientador e seu grupo de professores. Em determinados momentos, alguns aspectos sobre as relações e atribuições da supervisão foram conversados e procurei contextualizar aqui.

De todos os 153 resultados encontrados, apenas Camargo (2020) trouxe em seu estudo com professores de educação física e a supervisão, mesmo que não a supervisão não possuindo um foco principal. A participação coletiva nos debates para a educação física, e uma possível função do que se espera, auxílio e estímulo

a parte pedagógica como foi realizado. Potencializando novas práticas de forma crítica, com um currículo democraticamente e não de forma hierarquizada.

Os outros estudos Silva (2018), Gonçalves (2018) e Jacoby e Goellner (2020) abordam outra perspectiva da supervisão escolar de ordem administrativa e burocrática. Ao encontro de Rangel (2003) que supõe uma perspectiva da supervisão relacionada a serviços administrativos de funcionamento geral, como também a parte pedagógica. Apresenta ações semelhantes a direção escolar e aspectos de gestão, afastando a identificação das Especificidade da função com referência a parte pedagógica.

Em conclusão, a exígua produção em relação a educação física e a supervisão escolar no período dos últimos 5 anos, 2018 a 2022, demonstra a fragilidade em estudos da área da educação física escolar que discute suas relações com a supervisão escolar. Desse modo, postergando possíveis debates e pesquisas que fomente a prática da supervisão com foco na parte pedagógica, até este momento o pouco debate que possui, aborda uma perspectiva da parte administrativa e de exigências burocráticas.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento uma sustentação teórica para as minhas inquietações como professora e pesquisadora, que caminha ao encontro do problema de pesquisa deste estudo através de três seções: Escola e seus contextos singulares; O trabalho docente; A cultura docente e a micropolítica escolar. Na primeira seção, apresento alguns pontos importantes para contextualizar a escola e as funções sociais que construímos para tal instituição. Em seguida, na segunda seção, o intuito é estabelecer conexões sobre o trabalho docente que ocorre no contexto escolar e suas particularidades de demandas e adversidades que enfrentam para exercer o trabalho. Na terceira seção, discuto o contexto escolar influenciado pelas relações construídas através da cultura docente e a micropolítica escolar, compondo um cenário de muitos arranjos que atravessam o trabalho docente para que seja possível ampliar a compreensão acerca das relações e como elas influenciam a prática pedagógica dos professores e professoras de Educação Física de duas escolas da rede municipal de Guaíba.

4.1 ESCOLA E SEUS CONTEXTOS SINGULARES

O processo de transformação humana é contínuo, as crenças, normas, hábitos, costumes, saberes têm sido transmitidos de geração em geração e assim prosseguem e modificam-se na sociedade. Tal continuidade é importante para dar andamento nos elementos construídos por seus sucessores e conquistas históricas. Com isso, os processos de socialização surgem para constituir essa transmissão de ações e símbolos de seus ancestrais, que pode ser feita em diversos espaços da sociedade. Em um primeiro momento, em sua própria casa com sua família e, posteriormente, surgindo outros locais, como a comunidade em que vive, local de trabalho, escolas e demais ambientes que frequentam. Esse processo de transmissão e socialização das novas gerações, de modo geral, se constitui como um processo de educação, que emerge das novas gerações e suas demandas (PÉREZ GÓMES, 1998).

Há quase três séculos, o ensino no contexto escolar é predominante no processo de socialização e de formação que ocorre nas sociedades modernas, todavia, a escola não tem conseguido acompanhar os avanços e as transformações da modernidade (TARDIF & LESSARD, 2008). O processo de reprodução e de reelaboração de elementos de uma geração para outra ocorre de forma orgânica e é inerente do ser humano construir mecanismos que possibilitem que esse processo de socialização aconteça. No entanto, ao passo que a humanidade e os processos educativos ocorrem, a ruptura de antigas convenções também avança; a capacidade de superar concepções, hábitos e comportamentos ultrapassados surgem para que transformações ocorram. A necessidade de transformações dos ciclos de reprodução surge à medida que o ser humano entende a necessidade de transgredir, socializar e se inserir no mundo de novas formas.

Para os autores Gonzáles e Fensterseifer (2009), entre as inúmeras funções da escola, a de introduzir os alunos e as alunas no mundo sociocultural que vem sendo construído é, de fato, uma das mais importantes para que se possa inscrever esses sujeitos nos espaços. A escola também busca conduzir um processo socializador ocasionando a participação dos indivíduos no mundo do trabalho e da vida pública, que por vezes passa por um caráter apenas reprodutor de conteúdo ou para passar em provas e afastar-se depois (PÉREZ GÓMES, 1998).

Com o intuito de abordar o espaço escolar (que de alguma forma está atrelado a outras experiências e espaços), mas com foco nas suas relações escolares e, por consequência, o processo socializador que se desenha no local, acredito que a escola tenha a capacidade de possibilitar a convivência com sujeitos plurais, de viver e conviver com as diferenças, assim como com tensões da cultura, visto que há uma diversidade de crenças, costumes e concepções agindo no mesmo espaço. Se produz um espaço onde as diferentes presenças se encontram (GOMES, 2000), tornando esse ambiente escolar uma peça importante em seu aprendizado, e possivelmente não teriam acesso apenas em sua casa. E assim, na tentativa de afastar a escola de uma mera ação de transmissão de conteúdo, a interação social que ocorre no espaço escolar é significativa, em todas as suas formas. Essa interação é essencial para a educação escolar, sentir-se pertencente a um espaço e encorajado a se expressar e a intervir, de tal forma que os “sentidos são produzidos intersubjetivamente e veiculados no espaço educacional “com”,

“sobre” e “para” as novas gerações”, assim como “um alargamento nas compreensões do mundo” (GONZÁLES & FENSTERSEIFER, 2009, p. 10).

A escola permite que os indivíduos interajam com as particularidades do território onde moram e, assim, constituam seus próprios costumes. A educação é um dos principais meios de socialização e promoção do desenvolvimento enquanto indivíduo, visto que está imerso em um contexto social, cultural e histórico (CARVALHO, 2006). Em outras palavras, a comunidade escolar é influenciada pela escola e também a influencia, com a maneira de agir, pensar, organizar e ocupar o ambiente. Para todo sujeito ali inscrito, há uma forma de construção própria e peculiar de acordo com esse contexto, independente de classe social, raça, etnia ou gênero. No momento que se partilha experiências, interações e descobertas não deverá haver muros ou janelas fechadas para esse indivíduo construir de forma autônoma e crítica novas possibilidades para seu percurso.

Parto da compreensão de que o desafio da escola contemporânea, em uma perspectiva comprometida com a igualdade, em busca da democracia e na tentativa da diminuição dos efeitos da desigualdade, é de preparar cada sujeito para se defender e combater, com a melhor conjuntura possível, no cenário social (PÉREZ GÓMES, 1998). Historicamente ainda há fragmentos na educação de perspectivas antepassadas, tal como uma ótica de escolarização religiosa (BRIGHENTE & MESQUIDA, 2016) ou uma lógica de produção bancária, onde o professor ou professora, é aquele que detém um conhecimento e apenas irá depositá-lo em alunas e aluno “vazios” (FREIRE, 1997). Há uma necessidade educacional de combater esses pensamentos e práticas e se dispor a novas formas de pensar e exercer a docência, parto do entendimento de que os professores e as professoras não são os únicos detentores do conhecimento e o aluno/aluna apenas o recebe, a aprendizagem resulta de um processo de diálogo e troca entre os pares.

O contexto escolar influencia as escolhas e as decisões do grupo docente, assim como as iniciativas e ações de cada professor(a) influenciam o contexto. No entanto, há diversos fatores que a professora pode carregar consigo, sua cultura pessoal e sua cultura escolar anterior, conhecimentos construídos na graduação e outras formações profissionais, aprendizagens através de manuais e programas escolares e, até mesmo, em experiência aprendidas com professores(as) próximas e tradições peculiares da própria docência (TARDIF, 2014). Na esteira deste argumento, Molina Neto (1998a) também aborda esses fatores e corrobora com

algumas especificidades da Educação Física, como suas próprias experiências enquanto aluno/aluna, ou aproximação e facilidade com determinada prática corporal. Existem múltiplas relações de experiências, práticas e saberes que constroem a sua ação pedagógica, além de cada contexto escolar que influencia positivamente, ou não, de acordo com as suas particularidades e organização.

Na construção da intenção de pesquisa, pensando nas particularidades de cada escola e por consequência quem rege estas instituições, entrei em contato com um professor da Secretaria Municipal de Educação (SME) para obter algumas informações sobre o contexto municipal da educação em Guaíba. Atualmente o município conta com 27 escolas públicas municipais, entre elas 17 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFS)⁵, 10 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) e o Centro Educacional de Desenvolvimento de Potenciais (CEDP). De acordo com o levantamento realizado pela SME em julho de 2022, as escolas atendem cerca de 10.635 alunos e alunas em toda a rede pública municipal. Estudantes que são atendidos por 840 matrículas de professores e professoras⁶ concursadas/efetivas dispostos pelo território de Guaíba e conta, especificamente com 30 professores e 24 professoras de Educação Física na rede.

No particular de cada escola, a escolha de cada equipe diretiva tem ocorrido de forma democrática, em que acontecem as eleições escolares e a comunidade escolar define o quadro da equipe diretiva e pedagógica. A supervisão escolar é indicada pela equipe diretiva e a orientação escolar possui formação própria para a função. O grupo de professores(as), em cada escola, é composto por formação em magistério, pedagogia ou professores(as) licenciadas para cada componente curricular⁷. Contando, também, com o trabalho das professoras chamadas de “compartilhadas” para trabalhar com arte e literatura, e professores e professoras de Educação Física desde a educação infantil, oferecendo um ensino com diversas docentes, com o intuito de buscar um processo de ensino aprendizagem adequado.

De acordo com as informações da SME, a Educação Física faz parte da educação infantil desde 2011, e na etapa Fundamental I – Anos iniciais se originou um concurso específico em 2007, designado para a função de recreação, no entanto

⁵ Duas dessas escolas possuem anexos, ou seja, a mesma escola, porém com espaços físicos distintos.

⁶ Deste número total, cerca de 30 docentes estão em regime de contrato temporário.

⁷ Há momentos em que os professores que substituem são efetivos do município, mas não específicos daquele componente curricular.

era exigido a formação em Educação Física. Para a etapa Fundamental II, há dinâmicas organizacionais em cada Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), por exemplo, a escola decide se a Educação Física ocorre no contraturno ou no próprio turno de ensino. Cada professor ou professora tem por direito horas de planejamentos⁸ para que possa buscar uma melhora no processo educativo de seus alunos e alunas neste momento. Contudo, essas particularidades se fazem mais específicas em cada contexto escolar, com suas funções e as variadas demandas do trabalho docente.

4.2 TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente é caracterizado pela complexidade que envolve o professorado, não se restringindo apenas aos momentos dentro da sala de aula. Ser professor ou professora implica em reconhecer a diversidade de experiências vinculadas à docência de alguma forma, intencionalmente ou não. Parto da compreensão de que a docência ultrapassa o tempo/espaço da sala de aula transmitindo conteúdos, planejando aulas e avaliações. Ser professor ou professora demanda pensar na docência em sua totalidade, com um olhar atento e sensível aos seus/suas estudantes. Construir vínculos que ocorram através das interações e relações estabelecidas com os alunos e alunas, professores e demais agentes educacionais, buscando estratégias para apresentar os/as estudantes diferentes culturas e construir seu processo educativo.

Entre as profissões exercidas na sociedade existem diferentes formas de se concretizar um trabalho, há os ofícios que lidam com uma matéria prima que pode ser manipulada fisicamente e tornar-se um produto final, com a possibilidade de visualizar o resultado de forma imediata. Em outras profissões, seus objetivos estão vinculados ao cognitivo, às simbologias, aos significados e às interpretações, que utilizam essas informações para constituírem seu trabalho, em que também é possível constatar o resultado de forma tangível. Entretanto, o trabalho docente ocupa uma terceira condição no mundo do trabalho por lidar diretamente com pessoas (assim como outras profissões) em que não é possível visualizarmos de

⁸ Cada matrícula de 20 horas semanais tem direito a seis horas de planejamento, que são divididas entre cumprir na escola ou na sua casa.

imediatamente um resultado final. O processo educativo ocorre de forma gradativa, não é possível afirmar que a aprendizagem dos/das alunos na sua totalidade ocorre por meios escolares. Por vezes, podem ter desenvolvido através de suas experiências para além do espaço escolar em vivências que lhes ensinaram compreensões e entendimentos da sociedade. Em suma, não podemos afirmar que o objetivo do trabalho foi definitivamente realizado, pois para identificar o alcance de suas práticas temos um trabalho coletivo e de longa duração (TARDIF & LESSARD, 2008).

Ao afirmar que profissões que lidam com pessoas nem sempre possuem contornos bem delineados⁹, Tardif e Lessard (2008), abordam a dificuldade de separar o trabalhador e seu “produto”, pois a interação entre os pares é a chave desse trabalho, a matéria prima do processo de trabalho interativo. O fato de nem sempre possuírem contornos bem delimitados, torna o trabalho docente subjetivo e particular em cada contexto, partindo do princípio de que o produto final não é palpável e as relações são fluídas, estabelecidas através dessa interação entre os envolvidos. Para os mesmos autores, o trabalho interativo tem como característica principal a relação dos trabalhadores(as) e os seres humanos como seu objeto de trabalho, que através das interações sociais no contexto escolar se constituem na forma de relações de trabalho. E ressaltam que a docência e seu ato de ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos (TARDIF & LESSARD, 2008, p. 31), visto que o objeto do trabalho docente, os/as estudantes, possuem vontade própria, assim como opiniões, convicções e vivências anteriores diferentes, podendo ir de encontro à forma que opera cada docente.

O trabalho sobre e com o outro resulta em uma diversidade de relações dentro da própria escola e sala de aula, situações de conflitos e relações de poder que suprimem em alguns momentos o que os/as estudantes entendem como importantes para a sua vida, aproximando de uma lógica bancária e de imposição de conhecimentos. A relação de um professor(a) e suas aulas se faz para além da sua vontade própria, resulta da interação e da adaptação de determinada temática para que o aluno ou aluna queira estar ali, em vez de resistir. O trabalho sobre outrem levanta questões de poder, e até mesmo conflitos de valores (TARDIF & LESSARD, 2008, p. 33), pois seus objetivos nem sempre são claros ou levam em consideração

⁹ Embora os autores anunciem essa definição, compreendo que existam alguns contornos e pactos pré-definidos para as instituições escolares, no entanto, tais delineamentos são tensionados e indagados frequentemente em situações rotineiras.

o coletivo. Em outra seção, aprofundarei as tensões envolvidas nestas relações que envolvem a micropolítica escolar e seus elementos.

Outro ponto importante para entender o trabalho docente e que vem sendo debatido é o tema da precarização do trabalho docente e por consequência a fragmentação do trabalho docente. Ambos são elementos que impactam no contexto escolar, nas relações de trabalhadores da educação e por sua vez atravessam este estudo. A precarização do trabalho docente surge do debate entre a teoria da profissionalização e proletarização. Segundo Contreras (2012), a teoria da profissionalização se legitimou no discurso que garantiria uma maior autonomia profissional e controle das suas próprias escolhas no trabalho docente. No entanto, professores e professoras acabam dependendo de demandas e ingerências de outras áreas, experimentando uma autonomia limitada para delimitarem suas escolhas, suas práticas pedagógicas e princípios do próprio trabalho (LENGERT, 2011). Ao abordar o termo autonomia, não se pode generalizar como se fosse apenas uma capacidade que os sujeitos possuem ou uma capacidade apenas individual. É necessário pensar como exercício, como uma qualidade educativa, e não uma qualidade profissional, do trabalho docente, (CONTRERAS, 2012). Em outras palavras, não podemos acreditar na ilusão de que uma autonomia se adquire, principalmente de forma individual, é um processo que não depende apenas de si.

Contreras (2012) contrapõe as garantias da profissionalização e discute sobre o processo de proletarização. A discussão que o autor fundamenta sobre a tese da proletarização é de que os/as docentes sofrem transformações em suas características de condições de trabalho e demandas docentes, e, assim, se aproximam mais condições dos interesses da classe operária. Por consequência disso, a precarização do trabalho docente ocorre em virtude desse desgaste e das perdas das condições de trabalho, trazendo diversos prejuízos a todo o grupo de professores e professoras, principalmente das escolas públicas (OLIVEIRA, 2004). Prejuízos esses que facilmente são vistos no cotidiano escolar, como a deterioração dos espaços físicos e condições materiais; intensificação das tarefas e terceirização do trabalho; escassez de formação permanente; desgaste e enfraquecimento nas relações entre os sujeitos do contexto escolar.

Oliveira (2004) ao expor em seu estudo assuntos como a precarização e flexibilização do trabalho docente, corrobora na denúncia sobre a situação dos trabalhadores da educação pública no país. Dentre as inúmeras instabilidades e

precariedades do trabalho, aponta aspectos associados às relações de emprego, como o aumento de contratos temporários a fim de substituir trabalhadores efetivos, encolhimento salarial (sem levar em considerações o piso salarial nacional) e a inadequação ou ausência de planos de carreira e salários.

Com todos esses prejuízos e dilemas recorrentes no trabalho docente, as escolas com seus/suas trabalhadores (as) são atravessadas pelas tensões que eles passam para exercer sua docência e se relacionar entre os sujeitos deste espaço. Encontram dificuldades para estabelecer vínculos duradouros e colaborativos com outras pessoas, seja pela sua intensificação do trabalho, pelo cansaço ou pelas demandas acumuladas de diferentes escolas, que afetam as relações docentes, e por consequência, afetam também as dinâmicas da micropolítica nesse espaço.

Como resultado desse universo de tensões e precarização do trabalho docente, surge a fragmentação do trabalho docente, que pode ser notada nas escolas e nas práticas pedagógicas, que afeta o professorado e limita seu trabalho somente a sua sala de aula, dificultando o diálogo interdisciplinar com outros professores e professoras. Ao encontro desta situação, Contreras (2012) aborda o Taylorismo e seus efeitos, que ainda encontramos vestígios no processo educativo e trabalho docente. O autor apresenta sua ideia ao comparar o trabalho docente ao modo de produção baseado no Taylorismo, debate sobre as tarefas do trabalho escolar, que acabam ocorrendo de forma simplificada, reduzidas a meras tarefas isoladas e rotineiras, sem o entendimento maior da produção, nesse caso do processo educativo entre e com os alunos e alunas. Em suma, os elementos da precarização do trabalho docente impactam nas relações de trabalhadores da educação, reforçando a lógica de que cada docente é responsável por entender de forma remota apenas seu componente, e, possivelmente, dificultando um trabalho coletivo e de interações com seus e suas colegas.

Através de um processo com vestígios de uma organização industrial e com a precarização do trabalho docente, o espaço escolar acaba sendo desvalorizado e visto apenas como uma etapa necessária para formar sujeitos controlados e, assim, direcionar ao mercado de trabalho de forma genérica, lucrativa e padronizada. Desvalorizando, então, o espaço escolar, seus saberes e construções de conhecimento e, por consequência, gerando a precarização da educação pública, de modo que o desenvolvimento do processo de educação ocorre de forma lenta em

comparação a outras formas de trabalho, como industrial e tecnológico (TARDIF, 2013).

Sendo assim, os elementos abordados sobre o trabalho docente e precarização dele produzem um ciclo desfavorável que interfere nas relações escolares, dificultando a construção de um trabalho docente efetivo. Contudo, tal ciclo também influencia na reformulação da micropolítica escolar. Ao pensarmos que as relações também são alteradas pelos prejuízos educacionais, a relação pedagógica direta entre docentes e supervisão escolar acaba sendo afetada, gerando possíveis implicações no auxílio pedagógico e trabalho coletivo.

4.2.1 Trabalho docente em tempos pandêmicos

Ao abordar, na seção anterior, diferentes argumentos que constituem o trabalho docente, tornou-se importante criar esta seção em função do que a pandemia pela COVID-19 representou em termos de marco na vida, na sociedade, no trabalho docente e em seus processos socializadores e educativos. Mesmo que de forma breve, para relatar este novo capítulo que a docência está atravessando, precisamos entender os fenômenos ocorridos desde o ano de 2020. Assim, me pergunto, como desenvolver um trabalho interativo com os estudantes e colegas de trabalho, ao sermos privados das relações e interações de forma presencial?

No ano de 2020, o mundo e a sociedade foram surpreendidos e afetados com a pandemia da doença COVID-19, modificando e limitando a forma de executar alguns serviços básicos da população, como saúde e educação. A pandemia fez com que se tornasse apenas mais visíveis as desigualdades na sociedade e, ainda, reforçou a discriminação, a exclusão social e a injustiça, as evidenciando e as expondo a quem não estava habituado a tais situações (SANTOS, 2020). No Brasil, ficou explícito a crise sanitária, bem como uma crise política: o Governo Federal, responsável por tomar providências seguras e cabíveis se absteve de tratamentos apropriados para tentar conter o agravamento da situação pandêmica (MACHADO *et al.*, 2021).

Historicamente o modo de vida dominante foi sendo construído à medida que as transformações ocorreram, porém, a urgência da pandemia foi de encontro dessa estrutura de desenvolvimento (SANTOS, 2020). Desde o ano de 2020, foram sendo vistas situações que antes não eram cogitadas, atendimentos médicos online, salas

de aula ocorrendo em um cômodo residencial, casas adaptadas para reuniões de trabalho. De repente, foram exigidas mudanças drásticas e episódios até então impossíveis tornaram-se possíveis, parecendo que tais situações já ocorriam com frequência (SANTOS, 2020). Ao passo em que as situações da vida diária, profissional e pessoal foram se adaptando¹⁰, as relações foram sendo limitadas ou suprimidas à realidade do momento.

As recomendações chegaram no contexto escolar também, em virtude da necessidade de evitar qualquer contato com pessoas infectadas ou de propagar o vírus, o Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) decidiu no mês de março de 2020 que as aulas presenciais fossem interrompidas, levando as demandas da escolarização para dentro da casa do próprio aluno(a) e dos docentes. Situação que evidenciou (mais ainda) dois pontos importantes sobre a educação: o privilégio das classes sociais abonadas financeiramente a um acesso à educação em tempos pandêmicos e a precarização das escolas e do trabalho docente.

Oliveira (2020) aborda sobre a pandemia e a forma turbulenta que as desigualdades sociais e educacionais foram expostas, situação que exigiu alternativas de modalidades e ofertas de ensino para a educação básica. A escassez de recursos necessários para desenvolver as aulas também foi evidenciada: falta de materiais como computadores, celulares, câmeras, conexão com a internet. Além da insuficiência de oportunidades prévias, falta de formação e experiência dos alunos e alunas para conseguirem lidar com recursos tecnológicos em ambientes virtuais, ou até mesmo a necessidade de apoio pedagógico em seus lares para realizarem as atividades de cada componente curricular. Dessa maneira, o estudo de Oliveira (2020) corrobora retratando a realidade dos/das estudantes da rede públicas do Brasil, onde muitos, além de não possuir os recursos citados, não dispõem de estrutura física ou familiar e, possivelmente, não dispõem nem mesmo de autonomia para conseguir seguir seus estudos em sua casa, de forma isolada. Esses prejuízos também foram evidenciados na rotina dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, dificultando e intensificando o trabalho docente.

¹⁰ Santos (2020) se manifesta nesse ponto argumentando que as recomendações de isolamento por parte da Organização Mundial de Saúde nem sempre são praticáveis, levando em consideração a necessidade dos trabalhadores(as) em se arriscarem frente ao vírus para não passarem fome, sem uma renda salarial. Recomendações de e para uma pequena parcela da classe média que teve condições de praticar o autoisolamento.

A precarização do trabalho docente recebeu um novo capítulo pandêmico desde o início do ano letivo de 2020¹¹. O novo capítulo não surgiu de forma intencional, porém a falta de investimento público na educação resultou nessas insuficiências. Definições emergenciais foram necessárias para atender a comunidade escolar, ocasionando o aumento excessivo da jornada de trabalho do professorado, o acúmulo de tarefas e a reinvenção da docência remota. Oliveira (2020) constatou em sua pesquisa a sobrecarga de trabalho docente em relação as atividades virtuais, assim como a precariedade do trabalho docente remoto. Dificuldades surgiram em relação à falta de suporte material para as docentes, bem como na tentativa de atingir uma efetiva participação dos alunos e alunas nesse formato não presencial. Com isso, fica evidente a precarização e as dificuldades que os trabalhadores e trabalhadoras da educação passaram para conseguirem contemplar a sua intensa demanda, para além de “apenas” dar aula em suas casas, ou cumprir seu horário de trabalho estipulado, seja de forma remota ou presencial.

Ao afirmarmos que o trabalho docente se caracteriza como um trabalho interativo, que lida com pessoas, sobre e para pessoas (TARDIF & LESSARD, 2008), a pandemia e suas demandas alteraram alguns elementos constituintes (ao menos de forma temporária) do trabalho docente. Ao pensar que neste momento não há mais um espaço escolar para se frequentar, gerando dificuldades de partilhar aprendizagens e experiências, com regras e combinados, as relações se constroem de forma diferente, tanto para os/as estudantes quanto para o grupo docente. As relações entre os sujeitos foram alteradas e tensionadas, a dinâmica dos encontros, das reuniões pedagógicas e administrativas foram modificadas, novas aprendizagens foram cobradas e aflições produzidas. Da mesma maneira que as funções da supervisão escolar passaram a ser grande parte fiscalizadoras com docentes e estudantes, em virtude do pouco contato pedagógico (ou nenhum) com os estudantes, apenas para solicitar a participação nas aulas e realização de tarefas. A relação da supervisão com o seu grupo de professores e professoras ocorreu em grande parte para lidar com as demandas burocráticas de sistema, cadernos de chamada e registros virtuais.

A micropolítica escolar, por consequência, também recebeu novos delineamentos, apenas excepcionalmente vivenciados anteriormente. Novas

¹¹ As aulas presenciais na rede municipal de Guaíba foram interrompidas no dia 17 de março de 2020, passando, assim, para o regime virtual a partir deste dia.

dinâmicas de relações, grupos de interesse constituídos, seja pelas alianças para estratégias de participação dos alunos e alunas em aulas online ou por conflitos de poder nas decisões escolares tomadas. Ao ir a campo poderá se ter novos arranjos nessa estrutura escolar, aproximando ou afastando pessoas por motivos diversos deste momento “remoto” e, assim, se desenhando novos tipos de relações.

Em conclusão, alguns pontos foram abordados para desenhar um contexto escolar próximo da realidade atual. A escola constituída historicamente por seu ambiente presencial necessitou se ajustar com urgência as necessidades e determinou que docentes buscassem novas estratégias para conseguirem aproximar seus alunos e alunas. Mesmo com as desigualdades expostas tanto para estudantes, quanto para si, os docentes confrontaram a conjuntura e reorganizaram seus planejamentos, buscaram a valorização da Educação Física como componente curricular importante neste momento e se dedicaram as relações por meio do afeto (CARVALHO, 2020). A docência implica, dentre muitas coisas, a necessidade constante de resistir e se reinventar em cada contexto, de acordo com as exigências.

4.3 PISTAS SOBRE A SUPERVISÃO ESCOLAR

Para além da compreensão da escola e suas singularidades e o trabalho docente, abordar em especial a supervisão escolar e suas funções, a expectativa das atribuições e a realidade escolar, se torna algo importante para conseguirmos estabelecer um diálogo com a educação física escolar e seu professorado.

Historicamente a supervisão escolar teve sua origem na inspeção escolar, em que suas funções eram de acompanhar as tarefas pedagógicas e de garantir uma efetividade no trabalho, muito similar ao que acontecia anteriormente na supervisão e inspeção das indústrias (SAVIANI, 2003). Com o desenvolvimento do processo industrial e o fomento do capitalismo, a supervisão surgiu para garantir a efetividade e a geração de lucros para os proprietários. Algumas destas funções, inspiradas nas concepções do taylorismo industrial, foram adotadas pela área da educação de um modo geral, como abordado anteriormente nas concepções da escola e do trabalho docente. Com o foco na execução de tarefas dos professores e professoras e a exigência de um controle técnico por parte da supervisão, o taylorismo atravessa a

educação escolar com a dissociação do trabalho mental e manual (PRIETSCH, 2001).

Com a assunção da lógica do taylorismo, o aumento da mão de obra e da produção foi sendo apropriada nas escolas e, por consequência, a cobrança de produtividade foi transferida para a função da supervisão escolar. A função da supervisão escolar estava sendo compreendida como perito na técnica e nos métodos; através das lentes do taylorismo priorizavam o “como fazer” maximizando os métodos, abrindo mão de refletir sobre a realidade de cada escola e suas possíveis causas e soluções (PRIETSCH, 2001). A escola influenciada por outros setores da sociedade, como indústrias e empresas privadas, vinculava a supervisão escolar à figura do inspetor, com suas crenças e a busca pelo lucro, estimulando a competência técnica, buscando detectar falhas através da fiscalização com o objetivo de serem aplicadas punições quanto a isso (SAVIANI, 2003).

Alguns fragmentos dessa influência de inspetores à supervisão escolar ainda podem ser vistos no cotidiano escolar, nas relações entre docentes, supervisão escolar e demais sujeitos da equipe diretiva e pedagógica. Pistas de uma produtividade e cobranças por eficiência ainda estão sendo fomentada nas escolas, embebidas de uma escola neoliberal, “com um modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado, cujo valor é antes de tudo econômico.” (LAVAL, p. XI, 2004).

Saviani (2003) contribuiu em seu texto com uma perspectiva histórica da supervisão escolar desde os tempos em que se exercia na inspeção a ação educativa em diversos períodos da sociedade. A vigilância discreta ou incisiva de uma classe dominante, se traduzia em repreensão, ou seja, em uma sociedade controlada. Tais ideologias foram sendo transferidas para as instituições escolares que foram sendo forjadas com as mesmas características de vigilância e controle. Ao encontro dessas características, Silva Júnior e Rangel (1997, p.93) assinalam que “para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado”. Ao pensarmos nos aspectos históricos da função e nesta afirmação, de que forma esse controle é exercido atualmente nos contextos escolares?

Se a autonomia é pensada como a não interferência de outros, construída na capacidade individual de tomar decisões (CONTRERAS, 2012), a supervisão escolar acaba possuindo uma função ilusória sobre a tomada de decisão e o suporte a seu

grupo de professores. Mesmo com a ilusão de autonomia, o controle ainda está presente, para Leal e Henning (p. 371, 2010) apesar das mudanças históricas e diversos discursos sobre a função da supervisão escolar é percebida como um campo do saber que ainda continua buscando estratégias para a “regulação do professorado, com outras roupagens, mas continua a produzir e fabricar sujeitos dóceis e úteis para a escola moderna”.

Levando em consideração a função de demandar com autonomia certas práticas para seu grupo, acabam também sendo controladas pelas relações de poder produzidas com a equipe diretiva, que sofre influências de controle da mantenedora e que na ordem hierárquica sofre das esferas regionais e federais. Em outras palavras, a autonomia possivelmente é delimitada dentro das fronteiras do controle de outra pessoa com um cargo superior (BALL, 1989).

Mesmo que vinculado a uma certa autonomia e controle, ainda assim o papel e as funções da supervisão escolar no “chão da escola” se desenvolvem de forma singular em cada contexto. Atribuições que são influenciadas pelas concepções que a equipe diretiva possui, os seus agentes micropolíticos, as diferentes ações e as relações na escola, que é viva, potente e atravessada pela dinâmica da micropolítica escolar. Há contextos em que a função está a cargo de uma professora concursada especificamente para a tarefa, há também as que são indicadas pela equipe diretiva da própria escola, fatores que também interferem nas suas ações de controle e autonomia frente às suas demandas e suporte. Por vezes, quando um docente atua em duas ou mais escolas no mesmo período letivo, é possível que encontre diferentes demandas para a supervisão, assim como diferentes exigências da supervisão para seu grupo de docentes.

Da mesma maneira que identificamos no cotidiano diferentes padrões na função da supervisão escolar, na literatura por décadas autores e autoras debatem o assunto (PRIETSCH, 2001; SILVA JUNIOR, 2003a; 2003b; RONCA e GONÇALVES, 2003; ALARCÃO, 2005) sobre quais funções deveriam ser da supervisão escolar e dentro da realidade escolar especulam soluções “possíveis” para a eficácia desta incumbência. A necessidade de entendimento sobre o assunto ainda permanece atual, assim como identificamos uma fragilidade sobre o tema na área da Educação Física escolar. Conjecturo que os achados desta pesquisa possam colaborar sobre a temática e possíveis pistas para debater com maior atenção as funções da supervisão e relações estabelecidas com os/as docentes de educação física.

Ao me debruçar em alguns estudos que possui a supervisão escolar como tema principal, foram compreendidas algumas funções significativas para uma supervisora: promover a formação continuada e a construção de aprendizagens significativas com seus e suas docentes (PRIETSCH, 2001); propiciar a capacitação docente; (PRIETSCH, 2001); criar condições para que os/as docentes possam rever as suas próprias práticas pedagógicas e entender os seus papéis no contexto escolar e buscar ferramentas para uma melhora efetiva (RONCA E GONÇALVES, 2003); promover estratégias para uma reflexão pedagógica e gerenciar a sua própria formação (PRIETSCH, 2001), buscando coletivamente alternativas para futuras ações (RONCA E GONÇALVES, 2003); gerir e incentivar situações e recursos intra e interpessoal com o foco na formação. (ALARCÃO, 2005).

É possível perceber que Silva Junior (2003a;2003b), Prietsch (2001), Ronca e Gonçalves (2003) e Alarcão (2005) estudam sobre as atribuições da supervisão escolar, que dialoga com o trabalho que se está sendo construído no estudo de Camargo (2020). Segundo o estudo de Camargo (2020), a escola com o objetivo de rever suas práticas, referente ao atual sistema educacional, buscou criar alternativas para práticas pedagógicas, e ficou a cargo da supervisão *redirecionar o currículo* e seus processos. Segundo o estudo, houve diálogos entre a supervisão e seu grupo de docentes de educação física, fator que contribuiu na discussão para o novo currículo, buscando coletivamente rever sua prática e alternativas futuras para esta renovação.

De uma forma mais abrangente, conceituando as atribuições do cargo de supervisora escolar, Alarcão (2005) afirma que o papel principal da supervisão escolar é de gerir relações entre pessoas, entre saberes ou entre o agir e conhecer. Ao gerir processos, sejam eles de relações, ações ou reflexões, a figura da supervisão escolar necessita conhecer e entender a sua comunidade escolar que constitui determinada escola, principalmente os estudantes e seu grupo docente. Ao exercer seu papel de suporte para os professores e professoras, pensando diretamente na ação sobre o grupo docente, constantemente a função acaba transcendendo e alcançando a formação dos alunos e alunas, a vida na escola e a própria educação (ALARCÃO, 2005). O papel importante da supervisão se nota nesta afirmação, ao gerir de diferentes formas, as consequências acabam sendo propagadas para o cerne do contexto escolar, os educandos e educandas.

Mesmo que não atue diariamente dentro das salas de aula realizando ações, a supervisão surge como fomentadora da prática pedagógica dos docentes, e conseqüentemente, a sua própria prática. Construindo reflexões e diálogos para futuras ações, semeando e contribuindo para o surgimento de novas práticas pedagógicas possíveis e adequadas dentro da sala de aula. A responsabilidade da supervisão escolar em colaborar com a formação de professores surge como elemento relacionado à mudança para Prietsch (2001), buscando um trabalho de forma horizontal e com parcerias. A supervisão escolar trabalha com seus colegas professoras e professores, à medida que colabora nas práticas pedagógicas do seu grupo de professores também está se educando e forjando uma consciência de seu papel de agente transformador na sociedade que está inserida.

As atribuições da supervisão escolar necessitam perpassar a relação entre a teoria e a prática, para que se consiga desenvolver um processo de reflexão entre professoras, professoras e a própria supervisão escolar. Buscando identificar e exercer as reflexões produzidas no cotidiano escolar, colaborando de forma efetiva para que surjam ações que produzam novos saberes profissionais, pessoais e coletivos (PRIETSCH, 2001).

Em relação ao fomento do desenvolvimento profissional do professorado, Alarcão (2005) destaca a importância na dimensão do conhecimento nas ações, desde a sua formação inicial até a sua inserção na vida escolar. Com isso, a autora traz em seu estudo a experiência enquanto diretora, que ampliou os conceitos da supervisão escolar em sua vivência, partindo das suas lentes de uma escola reflexiva, e colabora ao afirmar que escola não qualifica apenas os que nela aprendem, mas também os que nela ensinam, os professores e professoras. Ao abordar a escola reflexiva, a autora entende como uma escola que se movimenta, se mantém de forma dinâmica, tornando os sujeitos ali inseridos mais questionadores, gerando mudanças no contexto escolar e a supervisão escolar possui papel importante nessas mudanças. Na esteira deste pensamento, a medida em que a supervisão provoca mudanças no contexto escolar, também possibilita a emancipação dela própria enquanto educadora e do seu grupo de docentes, colaborando na ação-reflexão do grupo e aprendendo também (PRIETSCH, 2001).

Integrando as funções que são descritas e definidas para a supervisão escolar executar, de uma forma geral torna-se um processo em que um docente, que, por suposição, é mais experiente colabora com um outro docente nas suas

práticas pedagógicas. Em suma, uma professora que já vivenciou uma maior diversidade de situações escolares e demandas provavelmente consegue dar um suporte qualificado para outros docentes iniciantes, ou com menos tempo de carreira docente nas escolas. Neste sentido, a supervisão escolar é vista como promotora de estratégias para despertar o desejo de refletirem sua prática e assim gestarem a sua própria formação (PRIETSCH, 2001). Em outras palavras, a supervisão escolar é uma peça fomentadora, incentivando o grupo do docente a forjarem novos processos pedagógicos, incentivando a buscar alternativas pedagógicas e aprendizagens significativas para si e seus estudantes.

Alarcão (2005) reflete sobre o papel da supervisão e a sua relação com os docentes e sua prática pedagógica influenciada a partir de Schulman (1986) ao se tratar do desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores. O conhecimento profissional dos professores pode ser pensado em diversas partes, aqui ressaltado como dois pontos importantes, o conhecimento científico-pedagógico e o conhecimento pedagógico em geral, para dialogar com as funções da supervisão escolar. Conhecimentos que aproxima do que Tardif (2014) estuda sobre o professorado e as relações com os saberes docentes, entretanto utilizarei as reflexões de Alarcão (2005) para que possa seguir acompanhando sua compreensão sobre as funções da supervisão escolar.

O conhecimento científico-pedagógico trata-se da forma que se organiza as estruturas das aulas, a seleção de conteúdos com o objetivo de se tornar algo compreensível para os estudantes. Conhecimento que pressupomos estar presente na formação inicial e praticado desde o início de uma graduação em licenciatura. Ao pensar nas formas de organização e estrutura das aulas, a autora também traz para o debate outro conhecimento, chamado de conhecimento do conteúdo disciplinar.

O conhecimento do conteúdo disciplinar refere-se ao conhecimento específico de determinado componente curricular e formação, neste caso o conhecimento próprio da Educação Física. O conhecimento do conteúdo disciplinar envolve o domínio dos saberes específicos a serem ensinados uma compreensão profunda dos temas que constituem seu componente curricular, entendimento sobre a organização de estruturas internas dos conteúdos. A seleção e escolha de objetos temáticos de acordo com seu grau de relevância e complexidade, tanto cognitiva quanto motora para conseguir atingir de forma adequada o processo de aprendizagem. Ou seja, são os/as docentes de Educação Física que possuem essa

formação específica e tornam-se os responsáveis por este conhecimento, conseguindo promover um ambiente próprio e adequado do componente e suas aprendizagens para os/as estudantes.

O conhecimento pedagógico em geral refere-se à compreensão dos princípios pedagógicos coletivos que são comuns aos componentes curriculares em geral. Na qual ocorre sobre a maneira em que cada docente se expressa e age em suas práticas pedagógicas, conseguindo organizar e administrar as propostas em sala de aula e demais ambientes, assim como se relacionar entre os pares. O conhecimento pedagógico geral são os saberes mais amplos, que Alarcão (2005) desmembra em conhecimento do currículo, dos alunos e alunas com suas características, dos contextos, de si mesmo e sua filiação profissional, que permeiam as práticas pedagógicas independente de qual escola, faixa etária ou componente curricular.

Pensando no desenvolvimento do conhecimento profissional que Alarcão (2005) se debruçou, compreendo o papel da supervisão escolar como importante para o auxílio no conhecimento pedagógico em geral. Por consequência, o conhecimento do conteúdo disciplinar também está sendo amparado de acordo com a especificidade de cada componente curricular. Através da sua experiência docente, o entendimento pedagógico e a bagagem da supervisora se torna importante para articular as ações que fomentem a prática pedagógica dos docentes, fazendo com que as suas atribuições colaborem com o conhecimento pedagógico em geral.

Ao pensar na hipótese de a supervisão escolar possuir formação em outro componente curricular, e não especificamente em educação física, possivelmente não há um conhecimento aprofundado sobre os objetos de conhecimentos específico, como os/as próprios(as) docentes de determinado componente possuem. No entanto, o seu conhecimento de uma forma geral ajudará a envolver-se nas ações enquanto supervisão mesmo que os conhecimentos específicos sejam distantes da realidade habitual. Uma outra compreensão das dinâmicas de sala de aula e singularidades de determinado contexto é fundamental, e a supervisão escolar se apresenta como elo importante nesta compreensão.

Mesmo com as principais funções debatidas anteriormente, a realidade de muitas escolas em relação à supervisão escolar é de um caráter administrativo e burocrático. Aspecto atravessado pelas relações de poder e controle, que por vezes

se é cobrado da função e acaba sendo reproduzido com o mesmo controle nas exigências de demandas para seu grupo docente.

Os contextos escolares acabam se estruturando de uma forma em que a supervisão escolar acaba sendo exigida que priorize as tarefas de cunho administrativo e organizacional, como verificação do preenchimento de cadernos de chamada, preenchimento de notas, assinaturas em documentos, acabando que por um equívoco as funções primordiais são postergadas. Assim como colabora Prietsch (2001, p.40) ao trazer a necessidade de uma supervisão que “*privilegie a tarefa pedagógica ao invés da burocrática e administrativa, que incentive o espírito crítico e criativo, além do legalista e que vivencie a prática democrática sobre a autoritária*”. Para que consiga priorizar a tarefa pedagógica as escolas devem rever as atribuições da supervisão escolar na sua prática, onde a grande demanda burocrática e administrativa recai na função da supervisão podendo acarretar um certo acúmulo de tarefas distintas.

Em sua obra, Silva Junior (p.99, 2003b) analisa a prática da supervisão, e com constatações de supervisores no “chão da escola” relata sobre seus papéis na escola, que por vezes está atrelado à sensação de “meninos de recados” ou “revisores” de certas pendências”. Também reforça que existe um grande distanciamento entre a expectativa das atribuições e a realidade da prática, com uma supervisão mais *focada na eficiência do sistema de ensino do que voltada para a eficiência da escola como agente de ensino*. Ao agregar a grande demanda da supervisão escolar com atribuições diversas, a necessidade de auxiliar o grupo de docentes e os obstáculos para a colaboração no conhecimento pedagógico específico de cada componente, acaba se tornando uma complexa e desafiante relação de apoio pedagógico.

A sua função de gerir relações, ações e reflexões torna-se meramente fiscais de processos burocráticos. Levando em consideração o seu conhecimento geral e administrativo do funcionamento de uma escola, a supervisão acaba tentando contribuir nos aspectos que possui uma bagagem maior de conhecimento, por vezes acaba sendo mais próximo da ordem administrativa do que de conhecimentos específicos. Este afastamento pedagógico com o grupo docente pode gerar uma defasagem no auxílio das práticas pedagógicas e da formação docente, assim como aponta os autores Ronca e Gonçalves (2003, p. 34) “*muitos supervisores têm se ancorado em razões de ordem burocrática para justificar a ausência de contatos*

periódicos entre os professores.” Para superarmos esta premissa escolar é necessário que o diálogo entre a supervisão e os docentes privilegie a visão COM o professorado, para que ocorra uma troca de experiências, analisando o que foi realizado e pensar em futuras ações coletivas. Esta ação dialógica tece o fio das relações que pode ser construída para buscar caminhos alternativos para uma educação que faça sentido para todos e todas. Procurando se afastar da burocracia e da SUPERvisão que estão presentes em diversos contextos escolares (PRIETSCH, 2001).

No momento em que a Prietsch (2001) evidencia uma realidade escolar com as palavras *SUPERvisão* e *visãoCOM* seu professorado, colabora ao pensar dois pontos importantes sobre a supervisão: a expectativa da função escolar COM as professoras e a realidade escolar da SUPERvisão desta função. Mesmo que a supervisora escolar possua o “super” olhar para grande parte dos acontecimentos da escola e procure geri-los, me parece complexo abordar as funções da supervisão e a sua realidade. Algumas demandas acabam sendo preteridas, ou talvez até mesmo burocratizadas mais que o necessário, em virtude da estrutura organizada pelas escolas. A supervisão escolar possui tantas demandas que, por vezes, na escola não se sabe delimitar na prática o que pode se constituir como função da supervisão, afastando a atenção para as demandas relacionadas aos professores. O que me pensar que as palavras escolhidas pela autora não expressam, apenas se aproximam da realidade, ou seja, nem SUPERvisão e nem visãoCOM, mas sim SUPERlotadas.

Ao apontar as demandas burocráticas, penso que, por vezes, as tarefas da supervisão são tão exacerbadas que não consegue usufruir dos seus “superpoderes” e muito menos trabalhar COM seus professores e professoras. Há uma visão de supervisão escolar que consiga dar conta de todas as atribuições que a escola e os seus sujeitos acreditam para a função e segundo Rangel (2003) sonha-se com que a supervisão consiga dar conta de tudo que lhe é atribuído: acompanhar, avaliar, controlar e ainda conseguir direcionar as atividades propostas na escola, sem que ocorram “desvios” para alcançar seus objetivos. Atrelada a todas essas difíceis atribuições, o “super” visor precisa de seus superpoderes para dar conta de *conseguir pensar e agir, com inteligência, equilíbrio, liderança, autoridade, “dominando” conhecimentos técnicos e de relações humanas* (RANGEL, P. 71, 2003). A própria autora discute e analisa essas compreensões, sabendo que não é

viável em uma realidade escolar, a medida em que auxiliar um grupo docente em sua prática pedagógica já é uma tarefa complexa e que demanda tempo de trabalho.

Levando em consideração que atualmente em muitas escolas já está ocorrendo (e a tendência é aumentar) uma transição para sistemas educacionais e melhorias tecnológicas, me parece que nesta transição tecnológica não há mais o que a supervisão “corrigir” em relação a papéis burocráticos, pois os cadernos de chamadas não serão mais físicos. Ao pensar nessa transição, que não há necessidade de conhecimentos pedagógicos gerais, mas de tecnologias, poderia ser papel de outro funcionário da parte administrativa “verificar” o preenchimento deste sistema? E assim reforço a fala de Ronca e Gonçalves (2003) que muitas supervisoras justificam sua falta de apoio pedagógico por tarefas burocráticas, deixando então a supervisão livre para exercer o seu COM os professores. Ao estabelecer este processo COM, a verificação de preenchimentos de cadernos de chamada e outros documentos ficará em segundo plano e por consequência aproximará a ação dialógica entre o grupo docente e a supervisão escolar. Corrigir falhas no sistema e verificar preenchimento de documentos coincide em ser função de uma supervisora gerente com significado de controladora, e não uma supervisão escolar com significado de educadora (RONCA E GONÇALVES, 2003). Logo, verificar sistemas e seu preenchimento, sem levar em consideração quais práticas e estratégias foram usadas nas aulas preenchidas, me parece ser algo diferente do que articular e propor ideias para agregar a sua prática docente, gerindo relações, ações e reflexões.

Após dialogar com diversos autores aqui nesta seção, parto do princípio de que do mesmo modo em que há as atribuições da parte pedagógica, também há atribuições administrativas que possuem características burocráticas e controladoras para a supervisão escolar. Entendo que muito disto se dá pela precarização da educação e pela falta de formação continuada também para a supervisão escolar. Inúmeras vezes, além dos professores e professoras, a própria supervisora escolar também acaba possuindo sobrecarga de trabalhos com um salário insuficiente, imerso em uma rotina de urgências do cotidiano, dificultando o amparo e a articulação das propostas da escola em relação à sociedade (RONCA E GONÇALVES, 2003). A precarização da educação e a falta de investimento atravessam o tema da supervisão escolar, levando em consideração o aumento das funções, organizações de eventos externos, reuniões gerais e para tratar de

burocracias a serem cobradas nas escolas ao invés de formações para a melhora na sua própria função, assim como auxiliar nas reflexões e ações com seu grupo docente.

Por fim, é necessário repensarmos qual papel a supervisão irá desempenhar nos próximos anos, buscando capacitar a si e seu grupo de docentes, e assim juntos avançar com suas práticas pedagógicas significativas para seus e suas estudantes. Há a necessidade de repensar o papel tradicional que simplifica sua prática em meros cobradores de docente e seus planos, estratégias e avaliações (RONCA E GONÇALVES, 2003). Boas (2003) reforça essa questão ao dizer que não basta a supervisão escolar articular as ações, é necessário um trabalho de cooperação e um esforço coletivo, de nada valerá caso os demais sujeitos não estejam envolvidos neste processo. É importante a compreensão coletiva de dividir as tarefas e somar esforços para construir um resultado adequado, sem desgastes desnecessários para viabilizar a prática efetiva da supervisão escolar. Assim, buscar alternativas que possibilitem ações coletivas para que coletivamente possam rever e agir em cima da sua própria prática (RONCA E GONÇALVES, 2003).

Ao encontro destas reflexões, entendendo as atribuições da supervisão escolar, o que se espera da sua função e a realidade escolar, o capítulo a seguir se propõe a dialogar com a educação física escolar e as dinâmicas da micropolítica nas escolas, como intuito de colaborar na análise de quais foram as relações compreendidas da supervisão e dos professores e professoras de educação física das escolas estudadas e as possíveis influências nas suas práticas pedagógicas.

4.4 CULTURA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A MICROPOLÍTICA ESCOLAR

O ponto inicial que motiva este estudo são as relações estabelecidas nos contextos escolares. Assim, procurarei me aproximar desse tema, principalmente quando pensamos nas relações docentes da Educação Física escolar e da supervisão escolar. No entanto, para isso é necessário entender um pouco sobre o cenário que se forma através das demandas docentes e das interações entre os pares, das relações que constituem cada contexto escolar, com indivíduos únicos se inscrevendo em um espaço singular.

A cultura docente é descrita por Molina Neto (1997) como uma construção coletiva acumulada historicamente através de especificidades de um grupo de

professores com vivência similares. Tais vivências compõem um conjunto de elementos e significados da identidade docente, seja através das formas de se comunicar, de se relacionar, assim como seus hábitos, conhecimentos e prática (MOLINA NETO, 1998a). A cultura docente se constitui como peça influenciadora para estabelecer vínculos e interações entre docentes que trabalham no mesmo componente curricular, e com outras pessoas que partilham o mesmo espaço.

Através dessas aproximações, criam-se laços importantes que contribuem nas dinâmicas de trabalho nas escolas. Os grupos se aproximam pelos interesses em comum e suas práticas, e a cultura docente está presente nessas proximidades, que auxiliam para um trabalho coletivo. Por exemplo, os docentes de Educação Física muitas vezes compartilham do mesmo espaço para as aulas na rua, seja a quadra ou uma simples área, e precisam se articular para não se atrapalharem com barulho ou uso de materiais. Ou, por vezes, surgem demandas da equipe diretiva para organizarem uma gincana ou um trabalho para uma exposição pedagógica. Episódios que acaba aproximando sua rotina, além de já possuírem especificidade em comum por terem o mesmo componente curricular. Da mesma maneira que professoras de Português e/ou Literatura, ao compartilharem das mesmas particularidades de seu componente e suas demandas, necessitam trabalhar de forma coletiva e organizar uma feira literária. Assim, vão se criando estratégias de trabalho coletivo e se traçando uma dinâmica de relações dentro da própria escola. Essa dinâmica é composta por elementos que constituem a micropolítica e estão presentes no espaço escolar como as alianças, disputas pelo controle, tomadas de decisão, diversidade de metas, ideologias e conflitos (BALL, 1989).

Ao partilharem diariamente das mesmas tarefas, anseios e dificuldades, aos poucos cria-se a possibilidade de um vínculo e semelhanças entre os docentes de uma certa escola. Esses arranjos estabelecidos entre os pares, além de fomentarem a cultura docente de determinado grupo, constituem-se como elementos da micropolítica escolar dentro desse contexto. No entanto, para além de apenas constituírem a micropolítica escolar, a cultura docente surge como peça importante para que o professorado consiga se articular com a complexa micropolítica escolar, e enfrentar possíveis conflitos de hierarquização de outros componentes curriculares (MOLINA NETO, 1998a).

A organização interna de uma escola desenvolve-se de forma particular em cada contexto através dos sujeitos que a compõem, pois se modifica ao passo que

as relações vão sendo concebidas ou reconstruídas. O conceito da micropolítica está atrelado as dinâmicas que ocorrem na rotina das escolas, ou seja, estratégias que ocorrem individualmente e em grupos que buscam, através de seus recursos de poder e influência, alcançar seus interesses em contextos organizacionais, nesse caso o contexto escolar. Uma vez que essas estratégias fazem parte do cenário escolar, as demandas do trabalho docente influenciam a forma de lidar com as relações de poder, de interesse, de disputas e de alianças entre os envolvidos, bem como as formas de se relacionar no espaço escolar influi nas percepções sobre o outro e na dinâmica do trabalho docente.

Há situações em que determinado grupo de professoras e professores, por possuírem uma concepção preestabelecida e presumirem que não haverá interesses em comum, afastam-se de novas parcerias e alianças. Ao se debruçar nos elementos da micropolítica escolar, Ball (1989) trata que a dificuldade de se relacionar com diferentes grupos dentro da escola resulta na reprodução e na permissão de divergência de metas nesse espaço. Do mesmo modo em que há grupos que se distanciam por divergência de metas, objetivos e ideologias, há também os grupos que se aproximam por compatibilidade dos mesmos motivos. Estes que compartilham dos mesmos interesses estabelecem uma autonomia de subgrupos, produzindo acordos e decisões que influenciam os recursos sociais e materiais, como a própria carreira e reputação. Contudo, professores e professoras também podem acabar priorizado suas necessidades individuais que dificultam as alianças e adesão a grupos e preocupações coletivas (BALL, 1989). Ambas as situações podem interferir nas relações com outros grupos escolares, dificultando a quebra de padrões que generalizam o comportamento docente ou que constata suas próprias impressões.

A influência da cultura docente, agregada aos arranjos da micropolítica, pode vir a produzir uma imagem generalizada de determinado componente curricular e seu grupo de professores e professoras. Entretanto, a generalização do comportamento docente pode acarretar um dilema sobre a cooperação e o trabalho coletivo, gerando disputas de interesse, de conflitos e de poder. Mesmo que o comportamento simbolize um conjunto de professores e professoras e contribua a sua cultura docente, não é o suficiente para apresentar a sua essência (MOLINA NETO, 1998b). Um grupo de trabalho em uma escola pode ser composto por pessoas de diferentes gerações, culturas e crenças e uma carga horária de trabalho

específica, que estão imersos em um ambiente escolar compartilhando vivências, angústias e entusiasmos. Diferentes professores e professoras ocupam esse espaço, como por exemplo, os/as que possuem muitas turmas na escola e precisam passar um grande período no local ou os/as que se dividem em mais de uma instituição; os/as que moram em outras cidades distante da escola ou os/as que moram próximo e conhecem o território; de qualquer forma acabam ocupando e compartilhando o espaço escolar.

Os grupos de docentes se articulam por diversos motivos e, assim, se relacionam e se organizam no espaço escolar. Com isso, acabam criando dinâmicas de trabalho e arranjos dentro do contexto escolar que influenciam de forma direta ou indireta nas decisões tomadas coletivamente. Muitas vezes, no cotidiano da escola, percebemos aproximações de docentes que partilham do mesmo componente curricular que acabam possuindo o mesmo trajeto de ônibus para casa, realizando refeições juntas entre os turnos ou até mesmo são colegas também em outras escolas. Constrói-se, assim, uma proximidade, troca de experiências cotidianas e vínculos para seu trabalho docente.

Situações que ocorrem na rotina escolar podem influenciar nas relações que são estabelecidas na escola. À medida que essas situações necessitam de certo posicionamento de indivíduos e grupos, começa a se constituir arranjos que dizem muito sobre a micropolítica escolar no espaço em disputa. Ao pensarmos nessas influências, a docência é afetada diretamente sob os efeitos da micropolítica escolar, seja ao receber interferências de outros para suas aulas e suas práticas pedagógicas ou situações que provoquem afastamento/aproximação a outros grupos de interesse, construções de alianças ou acordos para trabalhos coletivos.

Deste modo, o grupo de docentes da Educação Física, por vezes, necessita formar alianças para conseguir algum material necessário para as aulas ou uso e reforma de um espaço específico da escola. Assim como relações de conflitos, como em episódios de turmas que estão sem professora e a supervisão ou direção determina que sejam agregadas a aula de Educação Física. Esses elementos percebidos na rotina escolar que estão constantemente em disputa caracterizam a forma como a escola e seus sujeitos se constituem, tensionam e criam estratégias para conquistar seus interesses. Assim, as relações entre os envolvidos são capazes de interferir significativamente na forma de lidar com as situações e se

posicionar, as interações de coletivos no mesmo contexto escolar influenciam, de forma direta ou não, as estruturas escolares (BALL, 1989).

Por fim, as relações que ocorrem e se organizam no espaço escolar formam a própria micropolítica dentro deste contexto e são influências decisivas para produzir efeitos no trabalho docente (BORBA; WITTIZORECKI; BOSSLE, 2013). Os efeitos da micropolítica surgem dentro e fora da sala de aula, nas relações entre todos os sujeitos que ocupam o espaço escolar. No entanto, os resultados das possíveis relações entre docentes, equipe diretiva e pedagógica podem se constituir de forma favorável, potencializando o trabalho coletivo, ou divergente, fomentando os conflitos em relações a espaços, recursos e atuação do professorado (BORBA; WITTIZORECKI; BOSSLE, 2013). Trazendo esses efeitos para o episódio dos conselhos de classe já narrado na introdução, o ocorrido poderia ter gerado reações conflitantes frente a meu posicionamento para a supervisão escolar, no entanto, se tornou um fator importante para fortalecer meu trabalho docente dentro da escola. Retomo isso para ressaltar a importância das relações para o desfecho de cada acontecimento, possivelmente, a minha relação de aliança já estabelecida com a supervisão escolar influenciou na forma que ela recebeu meu desconforto e agiu positivamente para garantir minha presença nos futuros conselhos de classe. Com isso, os arranjos pedagógicos que se constituem no íntimo dos espaços influenciam e são influenciados pelas relações estabelecidas neles e, além da micropolítica, são incitados pela cultura docente do professorado.

Elementos como o trabalho docente, a micropolítica escolar e a cultura docente que se constituem e atravessam o espaço escolar dialogam com o problema de pesquisa deste estudo. Pois, é através dessas relações, tensões, comportamentos, diálogos e interações que se cria percepções sobre cada componente curricular, que acaba influenciando diretamente na própria relação com da Educação Física e seus colegas, assim como a Educação Física e a supervisão escolar.

5. DECISÕES METODOLÓGICAS

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, através da abordagem de estudo de dois casos, que tem intuito de aproximar o problema de pesquisa com os objetivos a serem aprofundados, além de estabelecer suas relações com o fenômeno estudado. Segundo Minayo (1993), a pesquisa qualitativa equivale a um nível mais intenso das relações, em que envolve perspectivas de crenças, valores, aspirações, atitudes e significados, que através da vida cotidiana se expressa pela linguagem. Portanto, a pesquisa qualitativa parte de uma abordagem interpretativa dos contextos para além de apenas registrar as relações e seus acontecimentos. Tive a pretensão de entender algo que permeia o contexto de forma não tangível, que apenas se dá na escuta e na partilha de experiências.

A pesquisa qualitativa busca partir da noção da construção social das realidades em estudo, utilizando o texto como material empírico, evidenciando o interesse nas perspectivas e experiências dos/das participantes, de acordo com as suas práticas do cotidiano relativas às questões do estudo (FLICK, 2009). Sendo assim, a pesquisa qualitativa busca transformar os colaboradores do estudo em protagonistas dos processos metodológicos, deslocando-os em meio as buscas de campo para a posição de coautores da própria pesquisa (GOELLNER *et al.* 2010). Dessa forma, tentando não generalizar os achados no campo, mas sim estudar uma situação ou grupo específico (NEGRINE, 2004), busquei compreender e me aproximar de episódios, relações e movimentos do cotidiano de duas escolas com contextos distintos, em que os colaboradores irão, por meio dos instrumentos da pesquisa, relatar narrativas e experiências vividas.

Tendo em vista os objetivos deste estudo, que busca compreender a relação da supervisão escolar e a Educação Física, o estudo de caso qualitativo é significativo para responder problemas ou perguntas que se formatam em "comos" e/ou "por quês" e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistematizadas (MOLINA, 2004, p.96). Neste sentido, optei pela abordagem estudo de caso, pois dialoga com meus questionamentos de

professora, levando em consideração a necessidade de compreender da melhor forma possível os “comos” e os “por quês” das relações construídas a partir da interação da docência e da supervisão escolar.

Nessa tentativa de compor e entender o fenômeno estudado, as relações e seus efeitos que ocorrem no contexto escolar, Yin (2001) ressalta que estudo de caso é uma investigação empírica que busca investigar o fenômeno dentro do contexto da vida real e utilizá-lo com a crença de que as condições do espaço poderão ser pertinentes ao fenômeno estudado. Assim como reforça Molina (2004), ao revelar que o estudo de caso não é apenas uma eleição metodológica, sobretudo é a escolha de um objeto a ser estudado.

A escolha se deu como um estudo com dois casos, ou seja, duas escolas com contextos singulares para compor o estudo. Se faz necessário ressaltar que segui com um problema de investigação e as mesmas ferramentas para ir a campo, porém em distintos lugares de investigação (MOLINA, 2004). O intuito da pesquisa foi de estabelecer conexões entre os contextos, mas também interpretar as particularidades de cada espaço. A escolha das escolas se fez ao buscar vislumbrar contextos singulares, com realidades diferentes para contrapor os achados de campo e as minhas próprias vivências. Empreendendo a posição de estranhamento nos contextos em que estive, buscando estabelecer comparações cruzadas sem comprometer a compreensão única de cada lugar (MOLINA, 2004, p. 99).

Ao pensarmos em duas escolas com contextos singulares, as negociações também serão distintas, e o cuidado ao acesso das informações deverá ser redobrado. O cuidado se deu tanto pelas diferentes relações nos contextos estudados quanto pela necessidade de cuidados e protocolos em relação à pandemia de COVID-19, que atravessou o período desta pesquisa. Molina Neto (1999) ressalta os cuidados que um investigador deverá estar atento, possivelmente enfrentará adversidades em um local diferente, onde o poder é restrito e os sujeitos muitas vezes estão pressionados com suas demandas. Foi preciso convencimento e diálogo em um curto espaço de tempo para colaborarem com o processo de investigação. As escolas da rede municipal de Guaíba retornaram a sua presencialidade no início de 2022, período que iniciei o contato e as observações nas escolas.

Para uma melhor compreensão as próximas seções elucidam sobre os instrumentos de pesquisa que utilizei; as escolas e os colaboradores e colaboradoras da pesquisa; e a obtenção e tratamento das informações.

5.2 OS DOIS CASOS DE ESTUDO E PARTICIPANTES

A escolha de duas escolas da rede municipal de ensino de Guaíba/RS para fazer parte do estudo se deu na busca de compreender diferentes relações e realidades para compor os debates desta pesquisa. Com isso, os nomes fictícios das escolas foram escolhidos por mim, que intitulei de escola Guarda do Embaú e escola Garopaba.

Inicialmente, no projeto de qualificação, eu intencionava duas escolas da rede municipal, uma delas a escola em que atuo e a outra havia feito um contato inicial sinalizando o interesse, mas estava esperando a qualificação para pactuar formalmente minhas intenções de pesquisa naquele contexto. Após a qualificação do projeto, contatei as duas escolas e oficializei minha pesquisa, na escola em que atuo, que identifico aqui como escola Z, e na escola Guarda do Embaú.

Na escola Z na qual atuo, ao iniciar o ano letivo de 2022 eu estava com um desafio maior, além da docência, naquele momento eu era também pesquisadora em um ambiente em que já estava inserida e inscrita na cultura escolar e nos arranjos micropolíticos. Em um primeiro momento, inclusive para a escrita do projeto e qualificação, acreditei que pesquisar na escola em que trabalho facilitaria minha vida de mestrandia, levando em consideração que minha carga horária semanal é de 43 horas como professora de educação física. Após algumas semanas de tentativa de registros nos diários de campo específicos da escola Z, fui percebendo que não estava conseguindo “separar” a professora da pesquisadora Marcela naquele contexto. Entendo que não há como desassociar ambas, pois minha bagagem de experiências e compreensões sobre diversos temas constrói a professora e a pesquisadora Marcela.

No entanto, como pesquisadora de primeira viagem, senti a necessidade de me ausentar da escola Z e buscar compreender outros contextos nos quais não estava inserida como professora, visando uma interpretação destituída de valores prévios. Após contatos com algumas escolas da rede, consegui encontrar os dias que “encaixassem” com a minha disponibilidade para ir a campo e conseguir conciliar com minhas aulas na escola Z. Assim, após procurar outras escolas, surgiu

a segunda escola que compõe meu estudo, a escola Garopaba. Logo abaixo explico como esse aceite ocorreu.

Com isso, minha pesquisa é constituída por duas escolas colaboradoras Guarda do Embaú e Garopaba. Optei por descrevê-las e apresentá-las no primeiro capítulo de análise, onde de forma separada descrevo cada uma delas e após construo as análises de ambas juntas. As duas escolas colaboradoras possuem particularidades que agregaram às análises para responder aos objetivos da pesquisa. A estrutura física de cada uma delas, o número de alunos e alunas, o grupo docente e as turmas que são atendidas pela escola, assim como a composição da equipe diretiva, supervisão escolar e suas funções. Cada uma é composta por diferentes dinâmicas da micropolítica, que também compuseram as interpretações desta pesquisa.

As escolhas dos nomes das escolas colaboradoras também estão descritas no capítulo 1, mas abordarei brevemente aqui para prosseguir com os professores e professoras de cada uma. Optei pela escolha do nome de praias apenas por ser um local que para mim traz sensações boas e de tranquilidade, com elementos da natureza que trazem esses sentimentos, céu, sol e mar. Procurei encontrar uma praia que se aproximasse de algumas características de cada escola para escolher seu nome. A escolha do nome da escola Guarda do Embaú se deu à medida que em percebi em meus registros várias anotações que me parecia características de uma pequena praia, na qual identifiquei como a praia Guarda do Embaú. A escolha da outra escola Garopaba, se deu após a escolha da primeira praia, como forma de contraste de estruturas, uma praia maior com uma dinâmica de “cidade grande” e com um grande fluxo de pessoas, professores, alunos, alunas e comunidade escolar.

As escolhas dos professores e professoras se deu pela disponibilidade de dias e horários em que eu poderia realizar minhas observações nas escolas. Na escola Guarda do Embaú, com apenas um único professor de educação física que intitulei de Professor Renato, assim como a única supervisora da escola Guarda do Embaú, que intitulei como Supervisora Rita. Na escola Garopaba, a escolha dos colaboradores se deu de acordo com os dias que eu poderia pesquisar na escola escolhida. Com isso, a Professora Clara e o Professor José aceitaram participar da minha pesquisa, e a Supervisora Maria Luíza, que atua como supervisora da educação infantil e até o 4º ano do ensino fundamental I. Esta última escola

mencionada possui mais duas professoras atuando na escola, uma delas não participou da pesquisa por trabalhar na escola em outro dia, e a última professora mencionada participou da pesquisa na função de Supervisora Maria Luíza. Assim como também possui uma professora C, que não participou da pesquisa.

5.3.1 Professores e professoras colaboradoras

Abaixo apresento os professores e professoras participantes da pesquisa, com alguns trechos retirados de suas entrevistas para caracterizá-los:

O Professor Renato, lotado na escola Guarda do Embaú, ingressou em sua carreira docente em meados de 2018, completando quatro anos e meio de docência na rede municipal de ensino em Guaíba. Iniciou o curso de educação física em 2005 e finalizou no ano de 2011 na Universidade de Caxias do Sul (UCS), e finalizou um curso de especialização em gestão do esporte em 2014. No período em que estava cursando a graduação, necessitava conciliar os estudos e o trabalho para dar seguimento na sua formação, com isso construiu experiências na época que estudava. No entanto, sua primeira experiência docente efetiva foi no município de Guaíba, no qual está até hoje.

Ao ingressar na rede municipal em 2018 foi para uma escola no qual permaneceu até o fim de 2019, após algumas adversidades de carga horária necessitaram realocar para a escola que está atualmente, na escola Guarda do Embaú, que iniciou seu processo de municipalização junto com a sua entrada. Em suma, a municipalização transfere todas as responsabilidades, atribuições, e gerência do estado para o município, ocorrendo assim uma reestruturação da equipe diretiva e do grupo docente na escola, nova equipe diretiva, novos docentes e, por consequência, iniciando também a construção de novas relações, rotinas e vínculos.

Curiosamente, para suprir a carga horária do Professor Renato, o mesmo está lotado em outra escola do município que foi municipalizada no mesmo período da que estamos estudando. Atualmente o professor está lotado em regime de 20 horas semanais na escola Guarda do Embaú e em regime de 20 horas semanais em outra escola municipal de ensino (PROFESSOR RENATO, ENTREVISTA). No início de 2020, ingressou nas duas escolas que estavam sendo municipalizadas, informação importante para pensarmos sobre sua participação no processo de formação de uma cultura docente de educação física e como agente micropolítico em dois contextos escolares novos.

A Professora Clara, lotada na escola Garopaba, ingressou na carreira docente no início do ano de 2022, próximo da data da entrevista estava completando oito meses como docente na escola Garopaba, na rede municipal de ensino e em sua carreira como professora na rede municipal de Guaíba. Atualmente, a Professora Clara atua em regime de 20 horas semanais na escola Garopaba e em regime de 20 horas semanais em uma escola de educação infantil na qual iniciou em maior de 2022, atuando em duas escolas com características e público-alvo diferentes. A Professora Clara narrou que entrou no curso de educação física licenciatura porque não havia a opção de bacharelado na universidade em que estava cursando. Ao finalizar a licenciatura e se formar em 2016, iniciou a sua graduação de educação física bacharelado, que conta ser seu interesse inicial, e finalizou em 2019, ambos cursos na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). A professora realizou três cursos de pós-graduação em nível de especialização em 2021, sendo eles: docência no ensino superior; educação, cultura e diversidade; e musculação aliado a condicionamento físico, o último com foco na área do bacharelado, assim como atualmente está cursando uma outra especialização em supervisão e orientação escolar (PROFESSORA CLARA, ENTREVISTA).

O Professor José, lotado na escola Garopaba, em comparação com a Professora Clara e A, é o Professor José colaborador da pesquisa mais antigo na rede, também o professor que está exercendo sua docência há mais tempo na escola em que atua. Ingressou em sua carreira docente há 24 anos, iniciou em 1999 na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e em 2007 ingressou na rede de ensino municipal de educação. Sua formação inicial foi realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em educação física licenciatura plena no ano de 1999. Possui uma pós-graduação em nível de especialização em gestão do cuidado, chamada gestão do cuidado para uma escola que protege, que foi oferecida pelo próprio município de Guaíba em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Conta que finalizou essa especialização em 2012, e que existia um polo da UFSC em Guaíba devido ao alto índice de violência na época, índice que motivou a parceria município e universidade.

Atualmente seu regime de trabalho é de 52 horas semanais, divididos em um regime de 20 horas semanais em uma escola da rede estadual de ensino e nas outras 32 horas semanais atua na rede municipal de ensino de Guaíba, na escola Garopaba. Além de dar aulas de educação física para os anos finais na escola, e

uma turma de 5º ano, possui um projeto de xadrez que é oferecido semanalmente para os/as estudantes da escola. A escola em que atualmente o Professor José atua foi a sua escola de ingresso há 15 anos, ao integrar a rede municipal de ensino de Guaíba (PROFESSOR JOSÉ, ENTREVISTA).

5.3.2 Supervisoras Colaboradoras

A Supervisora Rita atualmente exerce suas funções na escola Guarda do Embaú, na qual também desempenha a função de secretária escolar. Possui 30 anos atuando na educação e na rede municipal de Educação já completa 23 anos. Ingressou na rede municipal de educação no ano de 1999, com o curso de magistério para dar aula nos anos iniciais. Após um período de atuação docente, em 2008 se graduou em Pedagogia pela ULBRA. A Supervisora Rita possui cursos de pós-graduação em nível de especialização em Educação Especial e Práticas Inclusivas (2010), Supervisão Escolar (2019) e Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação (2021).

Em sua carreira na rede municipal, já trabalhou em escolas públicas e privadas de Guaíba, inclusive conta que foi cedida do município para trabalhar em uma escola particular na época, onde já desempenhou o papel tanto de professora quanto de supervisora escolar em outras oportunidades. Sua primeira experiência como supervisora escolar foi em 2007 em uma escola privada no município de Guaíba. Anteriormente a chegada na escola Guarda do Embaú, estava na função de coordenadora pedagógica na SME, após este período ingressou na escola em julho de 2021, com o regime de trabalho de 40 horas semanais, 20 horas semanais como supervisora escolar e 20 horas semanais como secretária da escola. Através das minhas observações e conversas triviais na escola, presumo que as duas funções tenham sido mescladas em seu dia a dia, sem desempenhar um papel isolado de apenas supervisora ou apenas secretária. A Supervisora Rita concilia as duas funções na sua rotina escolar dando suporte para seu grupo docente de 10 professoras e 1 professor, assim como para as famílias dos/das estudantes, diretora e vice-diretora. Com isso a Supervisora Rita é responsável pelo Professor Renato colaborador da pesquisa.

A Supervisora Maria Luíza atualmente é supervisora da escola Garopaba também desempenha a função de professora de educação física para duas turmas do ensino fundamental I. Ingressou na rede municipal de educação no ano de 2011 como professora de educação física em uma escola de educação infantil, mas já havia tido experiências prévias dentro de outras secretarias municipais. A sua

formação em educação física ocorreu nos anos de 2007 a 2011 em licenciatura plena na ULBRA. Possui pós-graduação em Educação Física escolar (2009) e Supervisão escolar (2018) e conta em sua entrevista que antes de seu ingresso na carreira de docência trabalhava na área do bacharelado, em academias.

Anteriormente a chegada na escola Garopaba, a Supervisora Maria Luíza atuava como assessora pedagógica na SME e prestava suporte para as escolas de educação infantil da rede, assim como possuía outras demandas dentro da secretaria. Após o período que atuou como assessora pedagógica, retornou para a docência e ingressou na escola Garopaba em 2021 com o componente de educação física, iniciou a função da supervisão nos início do ano letivo de 2022. Com isso a Supervisora Maria Luíza é responsável pela Professora Clara e o Professor José.

Abaixo apresento um quadro sintético de informações sobre os colaboradores e colaboradoras da pesquisa:

Tabela 4: Caracterização dos professores e professoras colaboradoras da pesquisa

Nome Fictício	Formação inicial	Tempo de docência e SME/Guaíba	EMEF em que trabalha e tempo de trabalho	Horas de trabalho semanais na escola	Supervisora
Professor Renato	UCS – 2005 /2011 Licenciatura	4 anos e 6 meses	E. Guarda do Embaú	20H	Supervisora Rita
Professora Clara	ULBRA – 2012/2016 Licenciatura e bacharelado	8 meses	E. Garopaba	20H	Supervisora Maria Luíza
Professor José	UFRGS – 1994/1999 Licenciatura plena	25 anos	E. Garopaba	32H	Supervisora Maria Luíza

Tabela 5: Caracterização das supervisoras colaboradoras da pesquisa

Nome Fictício	Formação inicial	Tempo de docência e SME	Escola que trabalha	Tempo de atuação como supervisora na escola	Número de grupo de professores que atende	Horas de trabalho semanais na escola
Supervisora Rita	Pedagogia – ULBRA – 2003/2008	30 anos de docência e 24 anos na SME/Guaíba	E. Guarda do Embaú	2 ANOS	11	40H – Supervisão e secretária escolar

Supervisora Maria Luíza	Educação Física – ULBRA- 2003/2007	11 ANOS NA SME/Guaíba	E. Garopaba	2 ANOS	12	40 horas – supervisora e docente de EF (4 horas)
----------------------------	---	-----------------------------	----------------	--------	----	---

5.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A partir do problema de pesquisa e objetivos do estudo, os instrumentos de coleta são extremamente importantes para definir uma investigação coerente e concisa. O estudo de caso conta com diversas técnicas para serem utilizadas nas pesquisas, duas ferramentas usualmente utilizadas nesse método são a observação direta e a série sistemática de entrevistas (YIN, 2001).

Para uma melhor produção de informações, utilizei a entrevista semiestruturada para ampliar a compreensão do contexto estudado através da escuta e da partilha de vivências dos/das entrevistadas. Juntamente com as entrevistas, utilizei o diário de campo como forma de registrar os encaminhamentos, negociações e impressões que aconteceram entre os envolvidos no decorrer do estudo.

O diário de campo me beneficiou para que eu pudesse registrar todas as informações sobre os cenários que me inseri, em que estão envolvidos os sujeitos, as relações e as possíveis implicações que corroboraram com o estudo. Triviños (1987) afirma que as informações que não são possíveis identificar nas entrevistas formais ou na coleta de dados são complementadas com as informações observadas no cenário da pesquisa. As observações em ambas as escolas ocorreram com atenção e registradas com rigor de detalhes, que posteriormente foram importantes para a produção das minhas categorias e análises. Com os contextos estudados na pesquisa, pude produzir informações acerca dos colaboradores e colaboradoras, acompanhar conselhos de classe, confraternizações na escola, conversas, debates, relações, ações e reações.

Para a realização das observações, construí um roteiro para guiar minhas interpretações (APÊNDICE A) de forma fidedigna com as informações e compreensões sobre os acontecimentos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), através das notas de campo o investigador registra as ideias, reflexões, estratégias e palpites. Buscando, assim, construir um relato escrito de tudo que o investigador vê, ouve e experiencia para que corrobore com as análises e discussões. Negrine

(2004) aborda sobre a necessidade de uma observação com intencionalidade, com o maior número de detalhes descritos possíveis e destituída de valores. Assim, este estudo contou com 52 páginas de diários de campo transcritos, contabilizando os registros das duas escolas estudadas. As observações totalizaram 79 horas, que foram registradas na chegada e na saída das minhas idas a campo. O período nas escolas colaboradoras foi do dia 10 de fevereiro de 2022 até o dia 02 de novembro de 2022. Levando em consideração a minha carga horária de trabalho como professora da rede, precisei realizar as observações em um dia da semana em que os professores estavam trabalhando na escola e eu não estava dando aula na escola Z.

Minhas idas a campo nas escolas Guarda do Embaú e Garopaba iniciaram em períodos letivos diferentes. Na escola Guarda do Embaú iniciei as combinações para a pesquisa no dia 10 de fevereiro e passei a frequentar a escola assim que o ano letivo começou, no dia 23 de fevereiro. Ao chegar na primeira escola, como pesquisadora iniciante, me deparei com inúmeras situações e questionamentos sobre registrar em meu diário de campo e de como agir naquele ambiente. A cada semana que eu vivenciava a escola Guarda do Embaú, buscava construir estratégias de interação com os indivíduos da escola, assim como “tatear” em qual espaço seria mais importante estar em determinados momentos. Havia dias em que eu estava com o professor Renato, observava suas aulas e a forma que se relacionava com as turmas e demais agentes micropolíticos da escola. Em outros momentos, buscava me afastar do professor Renato, para me aproximar da supervisora Rita e construir diálogos importantes para compreender situações específicas da escola. Eu possuía uma preocupação na escola Guarda do Embaú, por ser uma escola pequena, precisava alternar entre momentos que estava com o professor e momentos observando e interagindo com outras pessoas. O intuito era de que as pessoas envolvidas na escola não limitassem a minha pesquisa em apenas acompanhar o professor de Educação Física da escola, mas sim de observar e me relacionar com o maior número possível de pessoas e situações.

Quando iniciei as negociações com a escola Garopaba, eu já estava há aproximadamente 2 meses na escola Guarda do Embaú, no início de maio ocorrem as negociações e minha primeira ida a campo na escola Garopaba. Com os aprendizados das vivências que obtive na primeira escola estava atenta para iniciar novamente um processo de interpretação do ambiente escolar novo e outros

envolvidos, assim como uma dinâmica micropolítica diferente devido ao seu tamanho. Me preocupava em conseguir observar e dialogar com ambos os professores da escola, professora Clara e professor José, e também conseguir me aproximar da supervisora Maria Luíza e sua rotina. Ao fim do período em cada escola, combinei de realizar as entrevistas com todos os professores e professora colaboradores da pesquisa.

Para reunir as narrativas dos envolvidos, utilizei entrevistas semiestruturadas com os professores e professoras e suas respectivas supervisoras escolares, uma técnica de coletas de informações significativa (WOODS, 1995), sendo assim, uma ferramenta que me aproximou do contexto e seus sujeitos. Como Negrine (2004) expõe sobre o uso da entrevista semiestruturada: por um viés dá maior liberdade ao entrevistado de relatar a sua perspectiva em relação ao tema tratado, além de garantir uma direção de respostas de acordo com os objetivos do estudo.

Dessa forma, procurei elaborar um roteiro de entrevista com duas partes: uma que contenha perguntas para os professores e professoras e supervisão escolar e a segunda parte com questionamentos específicos equivalentes às suas atribuições e perspectivas do componente curricular (APÊNDICE B e C). O roteiro foi previamente estruturado e em meus primeiros contatos com os colaboradores fui aperfeiçoando, assim como registrei em minhas escritas possíveis direcionamentos das minhas observações para compor as entrevistas e as análises.

Tabela 3: Carga horária de observações em cada escola

Escola	Tempo
Escola Guarda do Embaú	45 horas
Escola Garopaba	34 horas
Total de tempo nas escolas:	79 horas de observações

Fonte: Própria autora

5.4 OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Ao iniciar o ano de 2022, me organizei para entrar em contato com a escola Guarda do Embaú no plantão que a equipe diretiva e a supervisão escolar realizam no início de fevereiro para conseguirem dar conta da organização da escola e da recepção dos estudantes. Em um primeiro momento, realizei o contato via *whatsapp* com a supervisora da escola Guarda do Embaú para combinar um encontro presencial e apresentar as intenções da minha pesquisa.

No dia 10 de fevereiro 2022, cheguei à escola Guarda do Embaú e logo fui recepcionada pela diretora, vice-diretora e a Supervisora Rita e realizamos a reunião na sala dos professores. Conversamos inicialmente de forma trivial e entreguei a minha carta de apresentação fornecida pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – ESEFID/UFRGS (Apêndice D), e meus objetivos de pesquisa. Também respondi algumas dúvidas que surgiram sobre minha pesquisa e de que forma as observações ocorreriam dentro da escola Guarda do Embaú. Assim, com o aceite da equipe diretiva, deixei organizado minhas observações para o início do ano letivo de 2022, em março. Após iniciar na escola Guarda do Embaú e ocorrer o processo de desligamento da pesquisa da escola Z no meio do mês de abril de 2022, entrei em contato com outras escolas buscando alguma outra para compor minha pesquisa.

Encontrei então a escola Garopaba, onde contatei inicialmente também a Supervisora Maria Luíza por *whatsapp* para marcar um dia presencial e apresentar minhas intenções para a equipe diretiva e para a Supervisora Maria Luíza. Meu primeiro dia de contato presencial com a escola Garopaba foi no dia 02 de maio de 2022, em que conversei com a Supervisora Maria Luíza que aceitou participar da minha pesquisa. Entreguei a minha carta de apresentação à supervisora e conversamos sobre meus objetivos de pesquisa e de que forma a escola participaria. O Professor José estava na escola e a Supervisora Maria Luíza me encaminhou para conversar com ele e convidar também para participar da pesquisa, já nos conhecíamos, fui aluna do Professor José no ensino fundamental em uma escola estadual de Guaíba. Conversamos sobre meu estudo e ele aceitou participar, no entanto, eu precisei voltar em outro dia, pois a Professora Clara estava com

suspeita de COVID-19 e não havia comparecido na escola naquele dia, tinha ido realizar o teste. Retornei após seu término do período de isolamento e no próprio pátio da escola, enquanto estava dando aula, a Supervisora Maria Luíza me apresentou a Professora Clara, que realizou algumas perguntas e aceitou também participar da pesquisa.

Optei então por escolher os professores e professoras de educação física e suas respectivas supervisoras para realizar as produções no diário de campo, e ao fim do período de observações realizar as entrevistas. Desde o início do projeto, quando ainda não havia lapidado os objetivos específicos, já acreditava na riqueza das narrativas sobre as relações que surgiria ao entrevistar professores e professoras e suas respectivas supervisoras, que atualmente estão trabalhando juntos na mesma escola.

Ao pactuar oficialmente com as escolas colaboradoras, entreguei a carta de anuência da escola (Apêndice E) para a direção das escolas. Encontro que possibilitou um diálogo inicial sobre o funcionamento da escola e algumas divisões organizacionais. Na escola Garopaba, conversamos sobre a divisão de trabalho entre as supervisoras, como a Supervisora Maria Luíza atender a educação infantil e os anos iniciais e a supervisora C atender o 5º ano e os anos finais. A primeira conversa com a equipe possibilitou uma aproximação também com a equipe diretiva, principalmente para eu chegar para as observações nas escolas sem que fosse observada como alguém de fora da comunidade escolar.

Após as escolas preencherem a carta de anuências, conversei com cada professor e professora explicando a natureza da minha pesquisa e apresentando o termo de consentimento livre e esclarecido. Realizamos um pacto verbal de aceite de participação na pesquisa, pois a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice F) ocorreu no último dia nas escolas, ao realizar as entrevistas.

Para a produção de informações, utilizei um roteiro semiestruturado para a entrevista (Apêndice B e C – Roteiro de entrevistas professores e supervisão). As entrevistas em ambas as escolas ocorreram de forma individual, gravadas com o consentimento do(a) participante e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Ao chegar nas escolas para o dia combinado para as entrevistas, os/as docentes colaboradores estavam atuando com turmas e logo conseguiram se liberar para colaborar com meu estudo. Ambas as supervisoras se dispuseram a

reorganizar a rotina de turmas e de seus professores no dia das entrevistas para que pudessem me dar atenção e estarem disponíveis para as entrevistas. As entrevistas com as supervisoras ocorreram em um horário previamente combinado com elas, por exemplo a Supervisora Rita realizou a entrevista logo após o Professor Renato, no mesmo dia.

Já a entrevista com a Supervisora Maria Luíza precisou ser marcada para um dia em que os alunos e alunas da escola realizaram um passeio, para que ela conseguisse ficar por um tempo maior dentro da sua sala comigo. As entrevistas ocorrem na sala dos professores das escolas Guarda do Embaú e Garopaba, com a exceção da Supervisora Maria Luíza, que possui uma sala separada favorecendo a nossa conversa. Inicialmente expliquei os objetivos da pesquisa e de que forma ela se desenvolvia na escola e como iria ocorrer a entrevista. Realizei perguntas iniciais como dados pessoais, tempo de docência e algumas perguntas para iniciar a entrevista e conseguir ir me aproximando dos colaboradores para realizar as perguntas mais complexas.

Após a realização das entrevistas, visando garantir a validade das informações, as gravações foram transcritas de forma fidedigna e retornei para os entrevistados o documento para que pudessem ler o conteúdo, ajustar, remover ou acrescentar algo que lhes parecesse importante. A medida em que os colaboradores e colaboradoras retornaram com o aval das transcrições de suas entrevistas, iniciei a construção das unidades de significado das entrevistas e diários de campo. Os nomes dos participantes do estudo foram mantidos de forma anônima e substituídos por nomes escolhidos pelos próprios colaboradores para preservar as suas identidades e respostas.

5.5 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

A análise das informações foi realizada por meio da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), se refere a um conjunto de técnicas de análises por procedimentos sistemáticos e descritivos do material, buscando elementos que permitam a inferência de conhecimentos das produções no campo. Ao ir a campo, encontrei experiências, relações e significados; produzi materiais importantes para articular com os referenciais teóricos e, assim, compor recursos para a análise. Triviños (1987) reconhece que a classificação dos conceitos, a codificação e a categorização são procedimentos indispensáveis na utilização deste método de análise, obtendo um meio para estudar “comunicações” entre os indivíduos, através das concepções de cada colaborador/colaboradora.

Após as minhas idas a campo e coleta de informações, iniciei o processo analítico de dados através da análise de conteúdos e articulando com meu referencial teórico. Ao longo da discussão, busquei interpretar e construir as categorias de análise para buscar construir pistas que respondessem meus objetivos de pesquisa. De acordo com Bardin (1977), existem três etapas básicas de análises de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Em seu trabalho, Triviños (1987) também colabora elucidando sobre as três etapas. A primeira etapa, pré-análise consiste em organizar os materiais para que ocorram as futuras análises, ou seja, realizar um levantamento dos instrumentos que utilizarei na pesquisa em busca da produção de informações nas escolas definidas. A segunda etapa é a descrição analítica, que consiste em construir unidades de registros para codificar e classificar as informações com o intuito, mais tarde, de responder ao problema de pesquisa ao analisar as categorias construídas. A última etapa corresponde à interpretação inferencial, etapa em que ocorre a análise detalhada das informações, assim como a busca de seus significados, levando em consideração o contexto produzido no campo de estudo para as interpretações e reflexões detalhadas.

Através de todos meus materiais produzidos no campo, observações, diários de campo e entrevistas, identifiquei 206 unidades de significado (Tabela 6) que, à

medida em que analisava as produções, buscava identificar e agrupar as unidades. As unidades estavam organizadas de acordo com as categorias que buscava construir a partir dos meus objetivos de pesquisa e produções obtidas no campo. Após essa organização, iniciei a construção dos capítulos que discutem e analisam os objetivos específicos dessa pesquisa, relacionando com a literatura utilizada no referencial teórico.

Tabela 6: Unidades de significado obtidas

Nome fictício	Escola	Tempo	Nº de unidades de significado
Professor Renato	Escola Guarda do Embaú	38'19"	30
Professora Clara	Escola Garopaba	23'59"	4
Professor José	Escola Garopaba	32'20"	28
Supervisora Rita	Escola Guarda do Embaú	38'27"	30
Supervisora Maria Luíza	Escola Garopaba	74'42"	39
Diário de campo	Escola Guarda do Embaú	Não se aplica	55
Diário de campo	Escola Garopaba	Não se aplica	20
		Total:	206

Fonte: Própria autora

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Os capítulos seguintes buscam articular o que já foi produzido e discutido previamente com os achados de campo da pesquisa, elementos importantes das entrevistas e diários de campo realizados nas escolas Guarda do Embaú e Garopaba no período de fevereiro a novembro de 2022. Com o intuito de responder o objetivo geral de **compreender como as relações entre a supervisão escolar e os/as docentes de Educação Física influenciam nas suas práticas pedagógicas em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Guaíba/RS**. Construí as próximas etapas desta pesquisa com base nas categorias de análise das entrevistas e diários de campo, que irão compor os próximos três capítulos: Gestão do trabalho, das relações e dos contextos escolares, no qual abordei em três seções: Escola Guarda do Embaú, Escola Garopaba e Alguns aspectos sobre a complexidade das duas escolas estudadas. O segundo capítulo de análises nomeei como: As relações entre os agentes micropolíticos; e, o último capítulo intitulado: Compreensões sobre a educação física e a supervisão escolar, no qual abordei em duas seções: Compreensões com a educação física e sobre a educação física e compreensões com a supervisão escolar e sobre a supervisão escolar.

6.1 GESTÃO DO TRABALHO, DAS RELAÇÕES E DOS CONTEXTOS ESCOLARES

Com o intuito de olhar relações dentro das duas escolas pesquisadas, entendo que há uma necessidade não apenas de caracterizar as escolas, mas descrever de que forma cada escola se constitui e organiza seu próprio cotidiano escolar. Entendo, assim, que as individualidades e as características de trabalho, vínculos e relações estabelecidas em cada contexto influencia nos vínculos dentro do ambiente escolar em suas alianças, conflitos, tensões e possíveis efeitos.

A escolha de duas escolas com contextos diferentes se deu com a intenção de ampliar os recursos empíricos de cada cenário para agregar nas análises, assim como o esforço de diversificar as lentes em que cada escola foi observada, analisada e experienciada juntamente com os indivíduos. Em outras palavras, procurei não estabelecer comparativos entre as escolas, pois se constituem em espaços físicos e históricos diferentes, um grande desafio para a pesquisa e para

mim enquanto pesquisadora. Ressalto isso pois haverá momentos de contrastes de episódios e movimentos, mas sem a intenção de generalizar e comparar os contextos de uma forma totalizadora.

Na imersão no campo, nos contextos escolares, por meio da observação, foi possível encontrar características similares entre as escolas, levando em consideração que ambas são escolas municipais com estruturas organizacionais normalizadas de acordo com as orientações da Secretaria de Educação Municipal de Guaíba. Entre as características similares, destaco a uniformização de carga horária e períodos dos componentes curriculares nas turmas, a forma de contratação dos docentes (concurso ou contrato temporário), aulas de educação física no mesmo turno das demais aulas, ou seja, as condições de trabalho já normatizadas pela SME que permeiam os contextos escolares.

Ao passo que identifiquei características em comum, também encontrei contrastes nos ambientes escolares que esmiuço neste capítulo para compor inicialmente as análises. Entre as diferenças, destaco o formato que se organiza cada escola, número de estudantes e grupo docente, equipe diretiva e supervisoras, além de questões específicas em relação a sala dos professores, o recreio dos estudantes ou a ausência dele. Aspectos que debato a seguir de forma separada para cada escola e, após conseguir previamente descrever cada uma delas, partirei para as análises entre as escolas e seus colaboradores.

6.1.1 Escola Guarda do Embaú

A escola Guarda do Embaú possui características muito peculiares de uma pequena escola de um bairro pacato, assim como uma pequena praia que escolhi para intitular em meu trabalho. Praia que se tornou rota turística, mas sem perder seus ares de pequena cidade, onde há um rio que desagua no mar da praia da Guarda do Embaú e desemboca suas águas no Oceano Atlântico. Assim como nesta pequena praia, para seguir em direção ao mar é necessário realizar uma travessia. Associao tal praia à pequena escola colaboradora, uma escola que atende apenas Educação Infantil e alguns anos do Ensino Fundamental I, em outras palavras, apreciamos a travessia do rio para abrir passagem para outros acessos

importantes, o mar e seus encantos, neste caso acolher e conduzir os alunos e alunas futuramente para a etapa de ensino fundamental II em outra escola.

A escola Guarda do Embaú possui uma estrutura simples de uma escola pequena de bairro, que me chamou a atenção no meu primeiro dia no campo:

Ao chegar na escola que estava localizada em uma quadra “inteira”, o pequeno bairro (aparentemente) pacato entre uma estrada (não sinalizada) movimentada e a BR-116 sentido Guaíba/Pelotas. No entorno, há casas simples e outras nem tanto, com pátios grandes e ambiente arborizado, percebi muitas casas com plantas e hortas nos jardins, principalmente próximo à escola. Em frente à escola, no terreno de esquina, há um grande espaço de horta com algumas alfaces, laranjeiras, bergamoteiras e girassóis visíveis. Sem maiores movimentações na rua, e a escola situada dentro de um bairro com aspecto de interior cercado pelo caos de duas grandes vias urbanas da cidade. Imagino que, por se tratar de uma escola recém municipalizada, os alunos e alunas que ali estudam ensaiam um movimento de retomada daquela escola, de pertencimento novamente do bairro, que carinhosamente tem um apelido do nome da escola no diminutivo, com um símbolo de um animal, fazendo alusão ao nome oficial da escola (Diário de campo, 10/03/2022).

Com o mesmo ritmo pacato do bairro, a escola “viva” ocupa um prédio escolar que por um tempo foi pouco habitado (levando em consideração o processo de municipalização), assim, “me pareceu uma escola tranquila, silenciosa, por vezes nem parece que tem crianças aqui” (Diário de campo, 10/03/2022). A escola é composta por um bloco único de quatro salas de aula e uma sala da equipe diretiva e no interior dela funciona a secretaria e a sala dos professores, na parte externa, há a cozinha, banheiros, um pequeno galpão coberto, pracinha e um espaço aberto com chão de concreto e britas. Não possui um espaço destinado para uma sala de educação física, apenas um armário dentro da sala dos professores destinado a guardar alguns materiais pedagógicos como cordas e bambolês. Uma escola pequena fisicamente, mas gigante no acolhimento, com trabalhos manuais pelos corredores e as salas de aula (que tive acesso) coloridas, com materiais diferenciados, percebendo uma proposta planejada e pensada para aquele espaço. Em uma das salas que acompanhei o professor, encontrei materiais construídos com elementos da natureza, números pintados em pedras e pedaços de madeira identificados com as quantidades, parecendo um dominó (Diário de campo, 10/03/2022).

Essa configuração me lembrou muito as características de escolas de educação infantil que já frequentei como professora e aluna, pequenas e acolhedoras. Inclusive, no dia em que pactuei com a equipe diretiva a realização da pesquisa, me relataram sobre ser uma escola nova, levando em consideração que no ano de 2020 ela passou de estadual para municipal, episódio que facilitou muitas coisas e dificultou outras, pois ainda estão se organizando “presencialmente” em virtude de a pandemia ter atravessado o processo de municipalização (Diário de campo, 10/02/2022). As primeiras impressões sobre a escola foram reforçadas pela fala do Professor Renato, que em uma das nossas conversas relatou sobre a escola ter sido municipalizada e se tornado uma escola de ensino fundamental, em vez de se tornar uma escola de apenas educação infantil. Possivelmente, a ideia inicial era esta, no entanto, acreditava que não tinha ocorrido pela falta de estrutura, falta de refeitório, banheiros em todas as salas, dificultando a dinâmica de uma escola exclusivamente de educação infantil (Diário de campo, 10/03/2022).

A escola ainda em sua origem estadual foi fundada em 1962. E, diante do processo de municipalização, iniciou suas atividades em 2020, como uma escola municipal. A escola, já municipalizada, foi levada a fechar suas portas devido à pandemia de COVID-19 e ao decreto municipal que determinou o ensino remoto emergencial. Em menos de três meses, uma escola recém-aberta com pequenos passos para a articulação do trabalho docente e das relações já tomou novos rumos e a necessidade da aproximação de forma virtual foi obrigatória. Assim como o Professor Renato narrou sobre o funcionamento presencial da escola, que ainda estava “experimentando”, desde que a escola foi municipalizada será o primeiro ano completo de aulas presenciais. De acordo com o que observei, a escola está se organizando, com características de uma construção recente de vínculos e rotinas, ainda soa como algo recente tanto para a equipe diretiva, quanto para o grupo docente e os alunos e alunas. A escola não *“respirava” como escola, com crianças e movimentações desde que foi municipalizada*” (Diário de campo, 10/02/2022).

Com esse processo de municipalização, uma nova equipe diretiva foi indicada pela SME para recomeçar as atividades na instituição, equipe que atualmente é composta pela diretora e vice-diretora. A atual diretora, que atuava como vice-diretora enquanto escola estadual, possivelmente permaneceu após a municipalização pela sua bagagem de trabalho, possuindo vínculos importantes para a transição. A vice-diretora, que também atua como orientadora na escola, está na

escola desde o processo de municipalização. A Supervisora Rita e colaboradora da pesquisa chegou na escola em meados de 2021, quando trabalhava como coordenadora pedagógica na Secretaria de Educação Municipal. Nas últimas eleições municipais, houve uma troca de gestão e ela foi transferida para a escola Guarda do Embaú para agregar a equipe como supervisora escolar e secretária escolar e, em contrapartida a Supervisora Ritanterior saiu para trabalhar na SME juntamente com a nova gestão. (SUPERVISORA RITA, Entrevista em 04/08/2022).

As três professoras então formam a equipe diretiva e pedagógica da escola. Pude aprender que trabalham partilhando as demandas e resolvendo de forma coletiva (Diário de campo, 05/05/2022). Em uma das conversas no pátio da escola, a vice-diretora contou que não enxergava ninguém centralizando as demandas da escola, que elas conseguiam fazer da melhor forma possível juntas, mesmo que a diretora tomasse as maiores decisões, mas tentavam fazer isso da forma mais horizontal possível (Diário de campo, 31/03/2022). Assim como a supervisora reforçou em sua fala: *“Orientação, supervisão e direção, como nós somos três aqui, uma tem que dar apoio para a outra[...]”* (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA). A equipe de professoras é composta por 10 professoras mulheres e apenas 1 homem, o Professor Renato, atendendo as turmas de educação infantil, 1º, 2º, 4º e 5º ano e a sala de recursos pedagógicos (SRP) e atendimento educacional especializado (AEE). O Professor Renato é o único professor de educação física na escola. trabalha em regime de 20 horas semanais no município de Guaíba e trabalha atualmente em duas escolas, ingressou na escola Guarda do Embaú desde a sua municipalização, no início de 2020.

Na forma em que a equipe busca se organizar para realizar as demandas, conseguem realizar as tarefas administrativas sem deixar de “lado” os momentos de construção de vínculos com os alunos e alunas. Todos os dias, minutos antes de bater o sinal¹² a equipe diretiva (ou parte dela) se encaminha para o portão da frente da escola com o objetivo de receber as crianças, conversar com as famílias, buscando construir vínculos. Presenciei um episódio destes que colabora para descrever o ambiente escolar que se constrói na escola Guarda do Embaú:

Cheguei por volta das 07:40 na frente da escola, para conseguir observar a chegada dos alunos e alunas. Hoje está chovendo (garoa

¹² Bater o sinal é uma expressão comumente usada nas escolas, até as que não possuem um “sinal sonoro”, para sinalizar o horário de entrada ou saída dos/das estudantes no seu turno de estudos na escola.

fraca, mas daquelas que incomoda um pouco) e as crianças estão chegando aos poucos, em vans escolares, umas em famílias de carro e outras a pé com guarda-chuva. Os responsáveis levam as crianças dentro da escola. Passando o portão de entrada, está a equipe diretiva próxima a entrada também. A vice-diretora está à espera, perto do portão, recepcionando os alunos e as alunas que chegam, borrifando álcool líquido e aproveitando para conversar e fazer um vínculo com as famílias. Percebo que as três (equipe diretiva e supervisão) buscam saber tudo que ocorre na escola, sabem até quem faltou no dia anterior e retornou hoje... Perguntou a um aluno “Oi, Gabriel! Como está tua mãe?” A equipe conversa com as famílias no portão, presenciei um diálogo da diretora com uma mãe em que elas diziam: - “Oi mãe, o casaco foi na mochila errada, mas já fui lá e troquei de mochila. – Mãe da aluna “ tudo bem, bem que percebi que o casaco não voltou”. (Diário de campo, 24/03/2022)

Em minhas idas a campo, pude perceber uma construção e manutenção de uma rede de apoio e cuidado com os/as estudantes e com as professoras. Momentos como esse são por vezes esquecidos ou absorvidos por outras tarefas com caráter “prioritário”, com exigências da SME com prazos para devoluções ou resoluções de problemas com o grupo docente. Os episódios como estes também são demandas importantíssimas para que a comunidade escolar construa um sentimento de pertencimento sobre aquele espaço escolar e consiga aproximar a família. Ao mesmo tempo em que há esse tipo de cuidado, que não deixa de ser uma demanda da escola, também se percebe tarefas administrativas e burocráticas como reuniões e organização de sábados letivos.

Como em um dia que, ao chegar cedo na escola, a equipe diretiva estava em reunião com a psicóloga e assistente social da SME e a família de um aluno, tratando de assuntos importantes da adaptação do aluno. Nesse mesmo dia, a família de uma aluna combinou com a equipe diretiva e enviou *kits* de aniversário para realizar uma festinha e comemorar com a sua turma. Ao mesmo tempo em que tudo acontecia, a diretora e a supervisora pediram para o Professor Renato levar as crianças para a pracinha para que elas conseguissem organizar a festinha, ofereci ajuda e rapidamente enchemos balões, decoramos e tudo estava pronto, participaram da festinha juntas e retornaram para suas outras atividades. Estavam fazendo as coisas funcionarem ao mesmo tempo, percebo importância disso para elas. Atender a demanda do aluno e da psicóloga, assim como atender as demandas das famílias em um momento afetivo. “*Me chamou atenção naquele dia,*

saíram de demandas certamente administrativas para organizar tudo.” (Diário de campo, 05/05/2022).

Duas situações na escola acontecendo ao mesmo tempo, duas demandas sobre acolhimento e atenção, o mesmo peso entre as tarefas que marca a importância que a escola oferece aos seus alunos e alunas, na mesma medida em que outras exigências estão acontecendo.

Outras características importantes para descrever a escola Guarda do Embaú são a sala dos professores e a dinâmica do recreio. A sala está localizada no interior da sala da equipe diretiva, um ambiente readaptado com divisórias para que possa existir, a sala da equipe diretiva é a “porta” para tudo na escola, é nela que acontece tudo: orientação, supervisão, reunião com pais etc., e, através, dela que se acessa a sala (readaptada) dos professores (Diário de campo, em 10/02/2022). A sala dos professores comumente usada no período de recreios das turmas e conhecida por burburinhos de docentes conversando, interagindo desopilando, nessa escola essas características dão lugar a um silêncio e um fluxo pequeno de professoras. Não há um recreio coletivo para os alunos e alunas da escola para interagirem e brincarem ao mesmo tempo.

A organização da escola é para que cada turma faça seu recreio de forma individual enquanto sua professora está no seu intervalo na sala dos professores. Por consequência, as turmas não interagem entre si no horário do recreio, tampouco as professoras interagem entre elas como geralmente conhecemos neste espaço. Ao relatar sobre essa dinâmica o Professor Renato comentou que o momento de maior integração é no horário de almoço *“É que tem poucas (pessoas) e a maioria fica aqui no horário de almoço, no almoço acabamos conversando bastante”*. (PROFESSOR RENATO, ENTREVISTA). Em minhas anotações no trabalho de campo, pude perceber que a sala dos professores fica vazia em vários momentos, tanto na troca de turmas quanto na chegada e saída de alunos e alunas. Ao pensar que só possui de quatro a cinco professoras ao mesmo tempo atuando em sala de aula no turno, inevitavelmente a sala dos professores fica desabitada (Diário de campo, 31/03/2022). Movimentações (ou a falta dela) que possivelmente trará efeitos na interação e nas relações desse grupo de docentes, assim como no trabalho coletivo desenvolvido na escola.

Se por um lado em minhas interpretações pressupus a dinâmica da escola sossegada e com pouca interação, levando em consideração minhas experiências

anteriores em escolas menores. A Supervisora Rita, em sua entrevista, compreende de uma outra perspectiva, narra que consegue ter um contato maior com seu grupo de professoras, pois passam o dia praticamente juntas, ponto que segundo ela facilita o auxílio na parte pedagógica. Há a possibilidade de estarmos olhando para a mesma situação de formas diferentes, eu, professora na mesma rede, imersa em uma das maiores escolas do município onde a dinâmica e o fluxo de pessoas é maior. Mesmo assim a Supervisora Rita consegue compreender a individualidade de sua escola e de que forma possivelmente reflete em seu grupo. Em sua entrevista relata esse entendimento: *“Uma das coisas, por ser pequena, por ser poucas turmas e por conhecer os alunos e conhecer bem meu professor, isso eu posso te dizer que eu conheço, as turmas, o professor e conheço o trabalho que ele está realizando[...]”* (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA).

A escola Guarda do Embaú, analisada em questão, apresenta do ponto de vista da sua estrutura física e organizacional, uma escola pequena, em relação a outras escolas da rede municipal de Guaíba. Por esse motivo, consegue se organizar para conseguir suprir as suas demandas, sejam elas administrativas ou de vínculos e circulação de afetos.

6.1.2 Escola Garopaba

A escola Garopaba é uma escola que abrange um recorte maior da comunidade escolar do seu bairro, com um número elevado de estudantes e grupo docente, assim como uma estrutura física maior, sem deixar de lado suas particularidades e características. Percebe-se expansões da estrutura física à medida em que historicamente foi aumentando a demanda de estudantes. Assim como a praia que escolhi para nomeá-la, pensada para um objetivo e a medida em que as necessidades foram aumentando e o fluxo ficando mais intenso, foi sendo construída em seu entorno e reorganizada à medida em que a procura turística foi aumentando.

A escola Garopaba foi fundada em 1977 e atualmente atende 363 alunos e alunas nos seus dois turnos de aulas, manhã e tarde, oferecendo as etapas da educação infantil, ensino fundamental I e II.

Está situada em um bairro que nos últimos anos está em crescimento em Guaíba devido a sua proximidade com um empreendimento que atualmente é a segunda maior empresa de celulose na América Latina. A medida em que essa empresa foi sendo ampliada, um bairro de moradores foi dividindo território com uma avenida com lojas comerciais, supermercados, condomínio de prédios etc. A escola Garopaba possui um prédio grande de dois andares com os letreiros na frente com seu nome, ao lado possui um prédio em formato da letra “U” com cozinha e banheiros e com um espaço vazio no centro do pátio quem pode ser utilizado para as aulas de educação física.

Conta também com uma quadra recém reformada com marcações e pintura novas e, segundo o Professor José, a reforma da quadra foi custeada por um projeto dessa empresa de celulose em parceria com o município. Ao lado da quadra, há uma salinha pequena que antes da pandemia abrigava um bar (que foi encerrado pelas restrições de lanches) para venda de lanches aos estudantes e conseguiu ser adaptada pelo próprio professor para guardar os materiais de educação física. O Professor José contou ter conseguido no início do ano letivo de 2022, que anteriormente acabava tendo que deixar os materiais no armário dele. A escola conta com dez salas de aulas, banheiros, cozinha, auditório, biblioteca e sala de apoio pedagógico, além de salas do setor administrativo, com atividades extracurriculares em parceria com pessoas de fora da escola: teatro, música, canto, dança e xadrez (ministrada pelo professor de educação física) (Diário de campo, 20/05/2022).

Mesmo com a agitação recorrente no cotidiano das escolas, aulas no pátio, troca de período e movimentação, o próprio professor se prontificou a me apresentar alguns espaços da escola e conversamos sobre seu funcionamento:

No prédio de dois andares, logo na entrada do portão, existe uma entrada à esquerda que chega no corredor, onde é o início de todo o prédio, possivelmente com a concentração das tarefas administrativas. Neste corredor de um lado há a sala da equipe diretiva, a sala das supervisoras e outra para a orientação escolar, de outro há a secretaria escolar e as escadas para o segundo andar. Perto desta escada, tem um cantinho do café aconchegante e dois banheiros, onde algumas professoras ficam direto e acabam não subindo para a sala dos professores “oficial” que é no segundo andar. Ao subir as escadas existe a sala do AEE, a sala dos professores e dentro dela (com divisórias) a sala do SRP, e duas salas extras que o professor me comentou que ocorrem algumas atividades extras como a turma do xadrez que ele atende. Ao fundo do pequeno corredor, há uma porta de vidro fechada onde se nota um corredor com espaço inativo com grades até o teto, parecido com aquelas estruturas de

escolas estaduais, com sacada para enxergar o restante do pátio, mas “fechado”. Provavelmente, o prédio antigamente era usado para sala de aulas e, posteriormente, foi construído e expandido para as salas embaixo no pátio. (Diário de campo, 20/05/2022).

Desde que cheguei na escola fui bem recebida, típica escola grande com um atendimento acolhedor, muitas coisas acontecem ao mesmo tempo no espaço e, mesmo assim, sempre que foi possível eu recebia questionamentos se precisava de algo ou se estava tudo bem. Assim como a disponibilidade do professor, em sua hora de planejamento na escola, oferecer para me mostrar a escola e contar um pouco sobre os espaços. Entendo que a escola foi crescendo de acordo com a necessidade de atendimento à população, sem deixar de se preocupar com as pequenas coisas, elemento que reflete também na forma como a equipe diretiva e as supervisoras constituem o grupo de trabalho.

A equipe diretiva é composta pela diretora e uma vice-diretora atuante nos dois turnos, duas supervisoras escolares e uma orientadora escolar, juntamente com uma equipe de docentes com 27 professoras mulheres e apenas 4 professores homens. No período em que estive no campo de pesquisa em observação, presenciei a vice-diretora assumir as responsabilidades da escola, contando com o apoio da supervisão escolar, em razão de um tratamento de saúde que a diretora precisava, em alguns momentos, se afastar das atividades laborais. Característica importante desta escola para que possamos pensar na forma de gerenciamento de demandas, pessoas e relações.

Por ser uma escola que atende estudantes da educação infantil até sua saída do ensino fundamental, no 9º ano, atualmente possuem duas supervisoras escolares, uma delas foi colaboradora em minha pesquisa. A outra supervisora possui formação inicial em matemática, já estava na supervisão escolar quando a Supervisora Maria Luíza chegou, pois, segundo entrevista, uma única supervisora não conseguia dar conta de resolver todas as demandas da escola. No entanto, antes de se tornar Supervisora Maria Luíza, ela chegou como docente e assumiu turmas no decorrer do ano de 2021, e passou a ser supervisora recentemente em 2022.

Anteriormente, a Supervisora Maria Luíza atuava como assessora pedagógica na secretaria de educação de Guaíba, com o foco em amparar as escolas que possuíam educação infantil e equipe destinada para tal etapa de ensino.

Assim como a Supervisora Rita na escola Guarda do Embaú, ao trocar a gestão municipal, deixou o cargo e iniciou sua caminhada na escola Garopaba. A Supervisora Maria Luíza está na rede municipal de ensino desde o ano de 2011, atuando como professora de educação física, ponto importante que influencia nas análises e relacionamentos com o grupo de docentes da escola e principalmente da educação física. A Supervisora Maria Luíza é responsável pelo grupo de docentes que atua na educação infantil até o 4º ano do ensino fundamental, e a outra Supervisora Ritatende o grupo docente do 5º ao 9º ano.

O grupo de docentes de educação física da escola Garopaba é composto por quatro docentes, o Professor José e a Professora Clara colaboradores da pesquisa, além disso há outra professora de educação física que não compõe o estudo por questões de logística da pesquisadora e escola, pois trabalha em dias diferentes dos quais a pesquisa ocorreu. A última professora citada é a Supervisora Maria Luíza, que devido a logísticas administrativas da escola ministra aulas em duas turmas de anos iniciais.

Portanto, na escola Garopaba há duas peculiaridades importantes para este estudo, a questão de existir duas supervisoras escolares na escola e um maior número de docentes de educação física atuantes, além de a supervisora colaboradora possuir turmas, que ao longo das análises dialoga com episódios e observações sobre a relação docente, supervisão e escola.

Por atender um elevado número de estudantes, pude observar um fluxo grande de acontecimentos ao mesmo tempo, por vezes para me aproximar dos docentes colaboradores da pesquisa ficava sentada em um banco dentro do “U” observando suas aulas. Não com o objetivo de analisar as aulas e metodologias efetivamente, todavia estava eu conseguindo realizar uma tarefa árdua como professora, parar em meio ao caos da rotina escolar e apenas observar, me colocar de telespectadora naquele momento. Por vezes, estudantes, docentes ou até mesmo funcionárias terceirizadas puxavam assunto comigo, em outros momentos, conseguia observar casualmente episódios em outras turmas, ou até mesmo a Supervisora Maria Luíza de um lado para o outro incansavelmente tentando “*apagar o incêndio*” (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA) de demandas que foram surgindo.

Eventualmente, ficava observando o recreio dos alunos e das alunas, já que nesta escola eu conseguia ter essa experiência, em um período o recreio era das

turmas reunidas no mesmo pátio, com um sistema organizado para a divisão da quadra, em um dia para os anos finais e outro dia para os anos iniciais. No entanto, essa forma de organização mais autônoma das turmas não me pareceu ter funcionado, então conversando com a orientadora da escola entendi que mudaram para testar, os alunos e as alunas maiores atravessavam por dentro do prédio maior e ficaram do outro lado usufruindo do seu recreio. Mesmo assim, percebi estudantes com bastante autonomia no recreio: ao bater o sinal entravam na sala mesmo sem professora e por ela ali esperavam, confesso que, surpreendentemente, sem tanta bagunça assim (Diário de campo, 03/06/2022). Acredito que ao longo dos anos tenha sido construído essa relação com os estudantes, pois reflete a forma em que a escola age. Pude observar em diversos momentos que ao iniciar o recreio ou no término dele, os alunos têm livre acesso a um espaço dentro do prédio para buscar materiais, assim como não percebi um controle (no sentido regulador) nos momentos de recreio, sem adultos supervisionando como ação reguladora. (Diário de campo, 03/06/2022).

Por se tratar de uma escola relativamente grande o fluxo de professoras é maior, por momentos fiquei na sala dos professores para observar e entender algumas dinâmicas da escola. Houve momentos de completo silêncio na sala, e professoras individualmente planejavam suas aulas e preenchiam a plataforma, e outros de integração entre docentes com assuntos diversos. Em um destes momentos tive a felicidade de estar presente em um dia interessante para entender como se configuram as relações na escola. Ao chegar na escola, a Supervisora Maria Luíza me confidenciou que haveria uma festa junina surpresa no horário do recreio para o grupo docente, que a equipe diretiva e elas tinham organizado pensando em um momento de integração necessário. No mesmo dia, uma pauta importante circulava em todas as escolas municipais, uma possível paralisação das escolas com intuito de defender o plano de carreira e o piso salarial dos docentes do município.

Estávamos algumas professoras e eu na sala dos professores esperando o horário do recreio para a chegada das demais docentes, com o intuito de debater a possibilidade da paralisação da escola em uma reunião “emergencial”. A tal reunião tinha dois objetivos: realmente debater e definir o posicionamento da escola e unir as professoras e levar para a festinha surpresa. Um clima tenso na sala dos professores, pois, pelo que entendi, a

equipe nunca faz reunião de “última hora” na sala. A diretora, de forma bem amigável, sentou-se no encosto do sofá e começou a conversar sobre a paralisação e ao explicar falou: “O pessoal do turno da manhã irá paralisar, e pretendemos fechar a escolar, preciso saber de vocês[...]”, houve um pequeno diálogo e ninguém se opôs a paralisação. A diretora falou de uma forma apoiando, entendendo a necessidade disso e já prontamente falou que fecharia a escola na próxima terça.” (Diário de campo, 08/07/2022)

Movimento importante da diretora sobre a paralisação. Infelizmente, nem sempre as equipes diretivas são adeptas e incentivadoras dessas situações, não apenas a sua fala de questionamento sobre a paralisação, mas a forma que retrata isso com suas colegas. Trouxe o assunto de forma equilibrada, sentada no encosto do sofá encorajando a apoiar, elementos de um ambiente amigável sem criminalizar a escolha de paralisar ou se manter trabalhando no dia. Para mim, uma ação que aproxima de uma relação horizontal, ou dentro das possibilidades para uma escola que gere muitas professoras.

A escola Garopaba apesar de maior, possui suas particularidades, como a escola Guarda do Embaú e as demais escolas do município, sua estrutura física e organizacional de fluxo intenso. Para conseguir suprir suas demandas administrativas e pedagógicas conta com duas supervisoras atendendo o grupo de professores da escola. Por vezes, com episódios de interação na sala dos professores, diálogos os colaboradores ou observações na imensidão do pátio escolar.

O intuito de descrever as escolas, não apenas fisicamente, mas a forma que algumas demandas são organizadas e deliberadas para que possamos delimitar as duas escolas colaboradoras do estudo, que possam agregar para conseguirmos, então, seguir analisando alguns tópicos importantes de forma que as produções empíricas em ambos os contextos se relacionaram.

6.1.3 Alguns aspectos sobre complexidade das duas escolas estudadas

Priorizei iniciar descrevendo as escolas Guarda do Embaú e Garopaba com o apoio das minhas produções de campo, para conseguir aproximar um pouco do que vivi em cada escola. Mesmo com movimentos diferentes, ambas caminham para o mesmo sentindo: buscar formas viáveis para conseguir gerir uma escola da melhor forma possível para proporcionar um ambiente equilibrado e acolhedor. Cada escola

possui peculiaridades para conseguir realizar tal missão, não apenas para aproximar os/as estudantes, mas agregar seu grupo de docentes também.

De acordo com Tardif e Lessard (2014), o tamanho da escola é uma condição que interfere no trabalho docente coletivo, seja positivamente ou negativamente. Nesse sentido, o envolvimento dos docentes está diretamente atravessado pela interação com seus colegas e demais agentes locais e, é necessário pensar que os espaços físicos também podem facilitar, ou não, a construção do trabalho coletivo. Um exemplo de condições físicas é o contraste das escolas, sendo que no momento da realização da pesquisa a Guarda do Embaú não possuía um recreio coletivo, tanto para integração de seus alunos e alunas, já a escola Garopaba além existir recreio, *“possui duas salas dos professores, uma que todos intitulam como sala e a outra como um ‘cantinho do café’.”* (Diário de campo, 20/05/2023).

Mesmo que o tamanho da escola interferira no trabalho docente coletivo, não pode ser o único fator determinante para o trabalho entre seus pares. Em diversos momentos foram abordados a fala sobre apoio, individualmente ou em grupo, para exercer um trabalho docente coletivo dentro da organização escolar. Em minhas observações, o apoio pode ser definido como um auxílio para demandas que não se tem total entendimento ou apenas pequenas dúvidas, diferente do que possa afirmar ser um trabalho coletivo. O trabalho de docentes em grupo pouco foi percebido em ambas as escolas, houve relatos dos colaboradores apontando o desejo de afastar-se de uma prática docente solitária, sendo visto como uma lacuna a ser trabalhada futuramente. Ao ser perguntando sobre trocar ideias e planejar junto com a professora que “compartilha” a turma no mesmo dia declara que *“[planejo] mais é sozinho, isso é uma das coisas que tenho que melhorar, é que no dia a dia a gente acaba não....na correria a gente não consegue nem parar para conversar”*. O Professor José também relatou em sua entrevista sobre essa sua característica, que sente dificuldade em pensar com as demais professoras de educação física ou até mesmo com a supervisão escolar:

Mas eu faço um trabalho, pra te dizer assim.. bem individualista (risos). Eu sou egoísta nesse sentido tá, porque claro a tua experiência conta muito né, eu sigo a minha linha ali, o meu planejamento ali, eu faço e mostro pra elas né, pra supervisão e elas dão o ok e eu vou seguindo. Se eu achar que tenho alguma dificuldade, eu busco ajuda, mas geralmente eu vou fazendo o meu trabalho ali e vou seguindo o que eu acredito. (PROFESSOR JOSÉ, ENTREVISTA).

Esse perfil individualista não é exclusivamente dos professores entrevistados, percebe-se uma grande lacuna entre o trabalho coletivo e apenas dividir o mesmo espaço e componente curricular em uma escola. Essa característica dificulta a possibilidade de novas trocas, perpetuando a própria prática como uma verdade única sem criticidade, questionamentos para mudanças e progressos em sua prática pedagógica.

Tardif e Lessard (2014) abordam a questão da divisão do trabalho docente como uma estrutura celular ao afirmarem que a organização escolar, no qual os docentes atuam de forma separada um dos outros e cumprem uma tarefa com certa autonomia e ao mesmo tempo afastamento. Em outras palavras, habitam diariamente o mesmo contexto escolar realizando as mesmas tarefas de forma isolada, sem trocas significativas. Segundo os autores, essa organização celular continua sendo praticada nas escolas, independente do seu tamanho e complexidade. Ao encontro com esse perfil individualista presente nas escolas estudadas, observei práticas de individualismo com pouca ou rasas trocas e contribuições, com situações específicas coletivas, muitas vezes solicitada pelas supervisoras ou equipe diretiva. Em contrapartida, Camargo (2020) constatou um processo de ruptura nessa estrutura celular, que possivelmente tenha sido motivada pela necessidade do grupo de docentes e da supervisão escolar em se apropriar e modificar o documento orientador de sua rede de ensino.

Hargreaves (1995) ao abordar uma colegialidade artificial se aproxima dessa relação que os docentes possuem, por vezes, uma colegialidade baseada na imposição administrativa. Ou seja, a pedido da equipe diretiva ou supervisão escolar os professores e professoras acabam compulsoriamente trabalhando juntos, mesmo que sigam com seu caráter individualista. Torna-se uma prática com resultados já previsíveis e levando a uma ilusão de um trabalho seguro e de colaboração. Exemplos como o Professor José que mencionou um trabalho coletivo, que pressuponho uma colegialidade artificial:

Agora a gente fez esse evento da bombacha com a professora do AEE, era um torneio e eu lancei “vamos fazer um grenal¹³ da bombacha, a gente nunca fez um jogo na semana farroupilha?” Ai ela comprou a ideia né, geralmente quem encabeça é ela do AEE, então eu fui na supervisora dos anos finais, e ela “bah vamos fazer sim” e então fui na Supervisora Maria

¹³ Proposta de atividade que combina o clássico do futebol gaúcho Grêmio x Internacional com as tradições gaúchas e suas vestimentas.

Luíza e perguntei como poderíamos fazer. (PROFESSOR JOSÉ, ENTREVISTA)

Em uma de nossas conversas na escola, quando perguntei ao Professor Renato sobre como funcionava os sábados letivos e a organização das apresentações dos trabalhos das turmas, ele me explicou sobre um trabalho que foi realizado pelas professoras titulares, uma espécie de exposição de fotos sobre as aulas do decorrer do trimestre e que ele foi convidado a participar, ao ser questionado como funcionaria a sua participação, pediram algumas fotos da aula dele para colocarem na exposição junto. Considero esse convite ao trabalho coletivo uma aproximação da colegialidade artificial que comumente ocorre nas escolas, não foi pensado em um convite para trabalhar e construir um projeto em conjunto ao longo do trimestre. Ao contrário, simplesmente foi pedido algumas imagens de suas aulas. Recorrentemente é a supervisão escolar que solicita a inclusão do professor de educação física em algum trabalho nos sábados letivos, reforçando esse papel de individualidade em sua prática docente.

Importante ressaltar a diferença que Hargreaves (1995) elucidou sobre o individualismo e a individualidade, o primeiro termo refere-se a questões de isolamento do professorado, já o segundo termo refere-se a questões da capacidade que cada docente possui de tomar decisões de forma independente. Por vezes, na tentativa de estimular a individualidade de cada um, pode potencializar o individualismo, afastando os docentes de construírem suas próprias competências e estratégias.

O individualismo flerta com uma certa docência solitária que pode ser interpretada como autonomia. O exercício solitário de lidar com suas demandas e questionamentos surge como uma armadilha da autonomia docente (CONTRERAS, 2012). A medida em que o professor ou a professora procura realizar seu trabalho de forma individual, considera que está desenvolvendo autonomia e acaba se afastando das relações com seus pares. Sem essa troca de diálogos e ideias, acaba sendo limitado a executar apenas o que lhe é exigido, a medida em que se aproxima da armadilha da autonomia, se aproxima também da perda do controle sobre seu trabalho, possibilitando o controle externo sobre ele. (CONTRERAS, 2012).

Ao pensar em uma organização celular, em um espaço escolar com aulas e tarefas acontecendo ao mesmo tempo, o trabalho coletivo é um caminho para acolher as demandas e construir juntos uma proposta. Sabemos que a totalidade do

trabalho docente nem sempre é fácil e, eventualmente, possuímos um tempo de qualidade necessário para conseguir planejar juntos; a rotina e as suas próprias demandas já são suficientes para caracterizar como trabalho excedente, assim como as próprias cobranças individuais. Em uma das minhas observações, fiquei pensativa sobre esse assunto, professores dividindo o mesmo espaço e duplicando as demandas e responsabilidades sem perceber a potencialidade do trabalho em conjunto para partilhar tais demandas. Na escola Garopaba, um dos combinados é de alternar o uso da quadra da escola e do pátio nas aulas de educação física, esse pacto acordado entre os docentes se tornou uma espécie de um acordo “silencioso”, que não precisa ser lembrado ou cobrado, já está pactuado com as turmas contribuindo para a própria cultura da educação física na escola.

“Agora a Professora Clara foi para o pátio com a turma dela e o Professor José foi para a quadra com o 9º ano, achei que se avisariam na troca de espaço, mas ela saiu do espaço e ele abriu a porta e foi com a turma para a quadra. Não vi nenhum sinal entre eles. Inclusive em todas as vezes que estive observando, raramente eles se conversam, apenas “habitam” e dividem o mesmo espaço, mas não compartilham estratégias ou ideias”.
(Diário de campo, 08/07/2022)

Assim como pude notar na escola Guarda do Embaú:

Fiquei na porta entre as salas, no corredor central (e único) onde tudo acontece. Não pude deixar de notar a professora compartilhada na sala ao lado, que faz a “dobradinha” com o prof. de educação física, está trabalhando a cultura indígena através de materiais audiovisuais e pinturas de máscaras. Já o Professor Renato está realizando uma atividade individual com balões, enquanto os outros ficam sentados observando[...]
(Diário de campo, 05/05/2022).

Pude perceber docentes que dividem o mesmo ambiente, mas não compartilham ideias e provavelmente não planejam uma temática próxima de forma sistemática. A escola Garopaba possui, por atender um maior número de turmas e estudantes, tem a possibilidade de partilha de responsabilidades entre docentes, podendo diversificar não só as atividades, mas a cultura corporal de uma outra forma. Assim como a escola Guarda do Embaú, que mesmo em um ambiente menor, acolhedor e possivelmente um espaço mais favorável para o trabalho coletivo, também não me pareceu acontecer com frequência. De um lado professores apenas realizando o “rodízio” de espaços físicos da escola, de outro

cada professor trabalhando de forma individual, reduzindo as possibilidades da vivência cultural e a própria corporeidade.

Entendo que os professoras em geral, assim como o grupo que me debrucei a acompanhar, estejam sendo atravessados pelo processo de precarização do trabalho docente. Com as atuais condições de trabalho acaba se tornando inviável pensar para além do que é necessário cumprir, tanto para o professorado quanto para o auxílio pedagógico da supervisão. Relação que detalharei mais a fundo no subcapítulo destinado para pensar especificamente a relação entre a supervisão escolar e os docentes de educação física nas duas escolas colaboradoras da pesquisa.

As condições de trabalho são indispensáveis na garantia de um desenvolvimento de trabalho adequado a fim de propiciar um ambiente próspero para o cumprimento da sua função, favorecendo a aprendizagem dos estudantes (MOURA *et al.*, 2019). Levando em consideração que as condições de trabalho docente são definidas como um conjunto de recursos que viabiliza o trabalho docente, envolvendo tanto a infraestrutura quanto as condições de trabalho para que se consiga efetivamente exercer a docência (BARROS, 2013). Tais condições de trabalho são necessárias para viabilizar um ofício de qualidade na docência. Ao abordar o termo, me refiro a possuir no mínimo uma direção para caminharmos, de forma coletiva ao encontro dos nossos alunos e alunas e seus processos de aprendizagem.

A configuração do trabalho docente nas demandas de uma rotina escolar, como já citadas anteriormente, envolvem o planejamento de aulas e avaliações, o desenvolvimento de atividades extracurriculares, o estudo e domínio de conteúdos para as aulas, o atendimento e amparo de alunos, alunas e famílias, que por si só já sobrecarregam à docência. Tarefas que exigem da docente uma carga de trabalho excessiva, que por muitas vezes além de ultrapassar o ofício remunerado (MOURA *et al.*, 2019), reforçam a lógica da individualização e a armadilha da autonomia para o trabalho docente. Ou seja, se no horário de atuação da escola não há tempo de suprir as demandas, mesmo com a garantia de um momento de planejamento para isso, resta aos docentes levar a demanda para os seus lares reforçando a lógica de uma docência e planejamento solitário.

Os dois professores colaboradores e a professora colaboradora da pesquisa narraram que era recorrente a realização de planejamentos e outras tarefas nas

suas casas, por vezes em sua hora atividade destinada para isso e outras pela necessidade de concentração e tempo livre para tal. Para exemplificar, a Professora Clara contou que essas trocas de ideias e seleção de conteúdos ela realiza com a sua irmã, também professora de educação física da rede “[...]porém eu fiquei pensando, vejo com a minha irmã porque ela também trabalha com isso [...] Agora a gente tava conversado e ela disse que faz assim, nossa muito melhor...” (PROFESSORA CLARA, ENTREVISTA). Possivelmente por ser onde ela identifica sua rede de apoio e auxílio para suas adversidades da docência e, por vezes, nos momentos específicos para isso na escola não conseguir realizar essa troca para articular um trabalho com o restante dos docentes.

Essa docência que estou chamando de solitária se desenha de diversas formas e Tardif e Lessard (2014) trazem consequências dessa organização celular, uma delas demonstra-se em situações em que há um grande número de estudantes em uma turma com apenas o próprio docente para tomar as decisões, o que acaba gerando uma condição de isolamento sem conseguir contar com a ajuda de ninguém. A Professora Clara recai sobre a armadilha da autonomia, flertando com a própria docência solitária e a lógica individualista. Levando em consideração um espaço físico habitado por dois ou mais professores distantes de um trabalho coletivo, a solidão com uma roupagem de autonomia passa ser convencionalizada, assumindo também um papel de trabalho individual ou por vezes buscando ajuda de pessoas de fora, como neste caso a sua própria irmã.

Ao abordar tal tema, ressalto que o intuito não é de responsabilizar alguém por tal prática, mas sim reforçar que cada vez mais estamos habitando o mesmo espaço sem uma troca realmente de qualidade para potencializar o trabalho docente. Mesmo que com um ambiente equilibrado relatado pelos colaboradores (apesar da existência de conflitos), onde cada docente acredita que consegue realizar a sua prática docente, presumo que a carga de trabalho excessiva não possibilite a compreensão das possibilidades de parcerias que possam colaborar (e até mesmo contribuir) na sua prática. Apenas partilham a mesma supervisão escolar, mas sem trabalhar de forma articulada ao encontro das finalidades dos componentes curriculares.

Professor José, ao ser questionado sobre a possibilidade de um planejamento articulado com a Professora Clara, contou de um episódio:

Eu andei conversando com ela (Professora Clara), mas ela faz um trabalho diferente né, eu disse pra ela "vamos trabalhar um pouquinho de esportes". Dai eu trabalhei handebol e vi que ela tava trabalhando handebol, ai eu to trabalhando vôlei e eu vi que ela em algum outro momento tava com vôlei, no 6º ano eles vão ser meus, então é bom que eles tenham uma geral daquilo que deve ser feito. (PROFESSOR JOSÉ, ENTREVISTA).

Episódios como o Professor José contou são facilmente encontrados e vivenciados nas escolas, e os processos de precarização da educação, principalmente a educação pública, reforçam este lugar do individualismo, por vezes com contornos de uma docência solitária nas escolas gerando possíveis ressonâncias no trabalho docente. Assim como a precarização, a pandemia também trouxe consequências para a individualização, situação desafiadora em que não se sabia os caminhos para seguir neste novo capítulo da docência, de ensino remoto, aulas sem a interação física e a presencialidade. A fala do Professor Renato vai ao encontro da dificuldade de se relacionar e inclusive planejar com a companhia de outros docentes: *"Com os professores foi um pouco mais difícil, já é difícil aqui que cada um, ninguém para quieto num canto, na pandemia foi bem forte, bem desafiador."* Episódio que Machado e colaboradoras (2021, p.11) em seu estudo já havia constatado, o desafio das aulas remotas no período da pandemia era conseguir pensar o *"planejamento como uma ação coletiva, participativa e solidária, em uma artesanaria compartilhada entre professores, familiares e estudantes, ao encontro das novas possibilidades que estão sendo gestadas no ineditismo destes tempos"*.

Levando em consideração as condições de trabalho oferecidas ao professorado e o processo de desmonte da educação, dentro de uma lógica neoliberal retirando as responsabilidades do próprio estado e forçando uma responsabilidade dos próprios trabalhadores, os obstáculos para abrir mão de uma docência individualizada são muitos. As mudanças das condições de trabalho assim como a perspectiva neoliberal da educação buscam transformar a escola de forma gradativa (LAVAL, 2004), através das precárias condições de trabalho que geram práticas individualizadas e solitárias, para conseguir dar conta de suas próprias demandas.

Moura e colaboradores (2019) destacam além da sobrecarga e as condições de trabalho, a precarização e os salários constantemente em desfasagem. Assim

como o controle e o monitoramento em relação as tarefas desenvolvidas pelos professores e professoras acabam levando os docentes para um sentimento de desvalorização e frustração, circunstâncias que conduzem a um estado de alienação e casos de adoecimento.

As precárias condições de trabalho afetam não apenas o professorado em seu cotidiano escolar, a supervisão escolar também está sendo permeada pela demanda excessiva, por vezes sem conseguir dar o auxílio pedagógico com propriedade e cumprir concomitantemente suas tarefas administrativas (e burocráticas). A Supervisora Rita ao abordar sobre sua rotina reconheceu que deveria conseguir ficar dentro da sala de aula mais tempo acompanhando e auxiliando seu grupo docente. E relata a realidade que enfrenta *“mas muitas vezes tu não consegue porque vem muita demanda de cima para baixo. Às vezes a gente fica mais tempo presa em documentos e papéis que tem que preencher do que realmente no teu trabalho”*.

Em um estudo Malewschik, Ricardo & Hobold (2017) buscaram conhecer as principais condições de trabalho e atuação dos supervisores escolares, que revelaram necessidade de eles verificarem quais demandas fazem parte de suas funções. Também apontaram a necessidade de reavaliar e redistribuir as atribuições da supervisão escolar que não lhes cabem, levando em consideração que a função exige planejamento e cooperação para lidar com os dilemas e demandas sem causar prejuízo aos estudantes. Realidade essa que verifiquei em ambas as escolas estudadas, com situações que talvez devam ser reavaliadas e redistribuídas com maior intensidade na escola Garopaba, levando em consideração o fluxo de demandas.

Constatações como essas também foram reafirmadas por Gimenes e Martins (2010) que, ao buscar identificar as atribuições da supervisão escolar em uma rede municipal em Minas Gerais, constataram que a realidade escolar e a expectativa das atribuições são distantes do ideal que a literatura se propõe a debater. Dentre as atribuições da supervisão escolar que as autoras identificaram na prática são elas: equipe diretiva convocando para amparar no preenchimento de formulários burocráticos; família e responsáveis cobrando aprendizagem de seus filhos e filhas; professores recorrendo à presença da supervisão para conseguir controlar alunos e alunas com problemas de desordem perante a organização do docente, dentre outras demandas (que não são destinadas oficialmente) em sua

pesquisa. Por fim, as autoras concluem que atualmente a supervisão escolar está desempenhando funções burocráticas que não necessariamente fazem parte da sua função, assim como acabam deixando à margem o seu principal papel na escola, o apoio pedagógico ao seu grupo de docentes.

Estas atribuições e altos volumes de demandas também se confirmam na fala da Supervisora Maria Luíza, que ressaltou em sua entrevista as cobranças de tarefas da mantenedora para a supervisão escolar:

Vem demandas além das previstas, ai tu tem que colocar na listagem o que é mais importante, não que tudo que tá ali não seja, mas priorizar conforme os prazos, tem coisas ali que tem prazo pra ontem e a gente fica correndo contra o tempo. Essa demanda de aluno e professor, te pedir auxílio alguma demanda assim, é mais tranquilo de tu direcionar, o que estamos passando bastante trabalho são as demandas externas, são prazos curtos e muita coisa pra gente desenvolver. Tu acaba não conseguindo ter um olhar da escola né, a minha Secretária (de educação) na época dizia que a escola tinha que tentar fazer o arroz e o feijão, infelizmente esse ano, dentro da escola, a gente não tá conseguindo fazer o arroz e feijão por ter muita demanda de fora. (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA)

Partindo do princípio de que a função da supervisão é promover a formação continuada e a construção de aprendizagens significativas com seus e suas docentes, propiciar a capacitação docente (PRIETSCH, 2001), dentre outros pontos já abordados no capítulo que se debruça na supervisão escolar, tais princípios vão de encontro ao que a supervisão realiza na prática escolar. A própria necessidade de resolução de demandas excessivas em que a mantenedora acredita ser importante para um trabalho satisfatório e efetivo enquanto secretaria de educação. Tarefas como organização de passeios e eventos de outras secretarias municipais, construção de relatórios das atividades desenvolvidas por essas secretarias, lidar com plataforma e suas falhas, construção e reorganização de projeto político pedagógico, organização e realização de provas externas de desempenho (Diário de Campo). Assim como o atendimento e a resolução de conflitos de estudantes, docentes e comunidade escolar outras demandas estão presentes na realidade das supervisoras nas escolas estudadas.

A realidade escolar gera a necessidade de realizar algumas incumbências extras que surgem no decorrer do ano letivo, tanto para professores quanto para a equipe diretiva e pedagógica e por vezes precisam ser adotadas (ou exigidas que adote) pela supervisão para serem supridas. No entanto, parece que a visão da mantenedora é de uma lógica empresarial, da necessidade de cumprir metas extras

a fins de explicações a outras entidades. Próximo ao que Laval (2004) discorre sobre a necessidade atual das escolas se tornarem empresas produtoras de mercadorias específicas através da imposição para suprir tarefas internas e demandas externas de outras áreas, influenciadas pela lógica empresarial e de produção. Tornando as escolas empresas concorrentes, de quem cumpre o maior número de tarefas extras, aproximando de uma comercialização da atividade educativa (LAVAL, 2004).

Falas como a das supervisoras colaboradoras reforçam o acúmulo de tarefas e demandas que surgem com urgência da mantenedora impedindo um apoio pedagógico efetivo para os docentes. Buscando formas e estratégias para conseguir suprir suas demandas, o auxílio aos professores e à comunidade escolar. A Supervisora Maria Luíza, ao exemplificar sua demanda excedente imposta pela mantenedora conta sobre a necessidade de organização e aplicações de provas externas. Entende como uma ferramenta importante, mas não no momento que as escolas estão passando, se readaptando a presencialidade e adaptando seus processos de ensino-aprendizagem devido à defasagem na aprendizagem *“eu vejo que é um crime para o nosso aluno ficar aplicando essas provas, porque não é esta a realidade, até que estão se saindo bem diante do que está sendo cobrado”* (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA).

Moura e colaboradores (2019) colaboram ao dizer que além da sobrecarga docente com demandas para fora da sala de aula, começaram a implementar diversas avaliações tanto internas quanto externas que resulta em uma maior exigência e controle do seu próprio trabalho, somado às condições atuais de trabalho que culminam na precarização do trabalho docente. Ao encontro dessa afirmação, a supervisão escolar também é diretamente afetada, com as cobranças por resultados positivos em provas externas, demandando um trabalho excessivo burocrático e administrativo dificultando a sua efetiva contribuição para com seu grupo docente.

Me perguntaram “ah pegaram o resultado da escola na prova do CAED para ver como tá a tua escola?” não, porque não dá tempo... aí tem a questão do sistema do governo federal que é um horror para ti acessar, que quando funciona cai e é um horror. Ai tu tem que fazer, não gera um relatório, tu tem que dar um print na tela montar para ver como foi a tua escola e eu não consegui discutir com as gurias como os alunos foram, e já está vindo outras prova para serem aplicadas. (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA).

De que forma a supervisão como articuladora de conhecimentos conseguirá planejar e propor trocas em um trabalho coletivo com seu grupo de professores sendo que estão ocupadas lidando com as demandas diárias e de ordem burocrática? As demandas diárias decorrem da multiplicidade das demandas que surgem da equipe diretiva e da mantenedora com tarefas complexas e demandadas por outras áreas como o Programa Saúde na Escola, projetos da gestão municipal, provas externas que medem o desempenho dos estudantes, por vezes de difícil resolução com prazos exíguos e que necessitam da produção de relatórios após a conclusão. Silva Junior (2003b), ao dialogar sobre a temática da supervisão, exemplifica em seu texto o caso de uma professora que recentemente tornou-se supervisora escolar e possuía muitas expectativas frente as suas tarefas:

"Minha expectativa como Supervisora era a de poder contribuir para a melhoria do Ensino. No entanto, 35 dias após minha posse e exercício na função, trabalhei, corri, constatei que não estou preparada para driblar a burocracia toda que cerca a escola e não consegui fazer quase nada pelo Ensino. Nem uma reunião com os professores! Aluno, então, nem cheguei perto!" (SILVA JUNIOR, 2003b, p. 97)

A figura da supervisão escolar pode ser pensada pelo professorado como uma referência para materializar o seu projeto pedagógico. Para conseguir um embasamento nesse projeto, é necessário o auxílio e estímulo das supervisoras tornando-as uma espécie de fóruns permanentes de debates e avaliação, com o intuito de aperfeiçoar a elaboração das práticas pedagógicas. O objetivo, então, é de incentivar a capacidade crítica e a organização de trabalho na relação do grupo docente e a supervisão escolar, para aproximar a uma visão integrada no processo educativo (SILVA JUNIOR, 2003b).

A realidade escolar da supervisão contrastada com a expectativa da sua função foi pauta nas entrevistas com a supervisora da escola Garopaba, assim como mencionada pelo Professor José: *"Eu percebo que elas têm muita burocracia né, as vezes não dão vencimento de fazer a parte burocrática e a parte pedagógica, peca um pouco, não só a pedagógica, mas o auxílio realmente ao professor."* Há duas partes citadas pelo Professor José, pedagógica e burocrática, interpreto elas de acordo com a minha empiria produzida nas escolas. Ao mencionar a parte pedagógica entendo como ações de auxílio ao seu grupo de professores, questionamentos e estímulos a melhorias no plano de ensino e planos de aula,

incentivos a novas metodologias, apoio nos diversos episódios e conflitos com estudantes e seus familiares, entre outras demandas de ordem relacional que ocorre no dia a dia. Já a parte burocrática está exemplificada nas demandas como supervisionar o planejamento (apenas pelo fato de cumprir ou não o preenchimento), verificar o preenchimento da plataforma usada pelo município, coordenar e construir relatórios de eventos realizados dentro da escola por outras secretarias ou a própria secretaria de educação, organizar e executar provas externas solicitadas pela mantenedora, acolher projetos para serem trabalhados pelo grupo docente sem pedido prévio.

Por vezes, as supervisoras possuem ideias e planejamentos importantes para colocar em execução ao longo do ano letivo. No entanto, a fala da supervisora da escola Garopaba corrobora com o professor, conta que realizou uma fala que queria estar junto do seu grupo de professoras dentro da sala de aula e se entristeceu por não conseguir cumprir esse acordo devido às demandas burocráticas solicitadas (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA). Percebo que a visão da Supervisora Maria Luíza é de quem entende na sua integralidade a função da supervisão, porém não consegue viabilizar seus projetos na prática, gerando uma possível frustração na sua função. Mesmo relatando que realiza o acompanhamento do planejamento, conta que gostaria de acompanhar mais de perto e brinca *“E aí vem essas coisas eventos e monte de coisas que tu não sabe nem pra onde tu se atira, e tu não consegue ter o olhar da tua escola”*. Mas a tentativa de preocupação com seu grupo docente, colabora na medida do possível para um ambiente acolhedor:

São muitas coisas que a gente tem que devolver para mantenedora com prazo, muito evento, mesmo que elas mandem que é convite, depois já vem dizendo que é convocação... Então a gente tá tendo muito problema, não sei se é problema, mas tá bem difícil de gerenciar essa parte né. Falando da minha parte como supervisora eu deixo a desejar, eu queria fazer um pouco melhor, vou tentar para o ano que vem, mas aí também tem coisas que tu tem um limite né e aí as gurias fala “gurias a gente tem que por o pé no chão e desacelerar um pouco, se não vai estragar a nossa saúde mental e aí é pior.(SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA)

De acordo com o relato da Supervisora Maria Luíza mencionado acima, surge um assunto importante a necessidade de “desacelerar”, assim como a Supervisora Rita aborda a mesma necessidade e a de olhar para suas professoras de outra forma *“Acho que isso é importante também, tu ver teu professor não só*

como aquela pessoa que está dentro da sala, que tem que produzir, produzir, produzir, não vai produzir se ele não está bem.” Identifico a compreensão das duas supervisoras sobre as demandas impostas pela mantenedora e sobre a rotina diária atrelada ao trabalho docente precisar produzir sem respeitar sua individualidade. Em outras palavras, o exercício de enxergar o docente na sua totalidade, como indivíduo para além da docência, é algo importante para exercer a função da supervisão. Elemento que observei na rotina de ambas as supervisoras em suas ações e solicitações, procurando compreender a necessidade de cada sujeito. Esse entendimento colabora para que não reproduzam e transfiram a cobrança que estão recebendo para seu grupo de professores, casos que recorrente são vistos nos contextos escolares devido às imposições externas.

No entanto, mesmo com essa preocupação demonstrada entre as supervisoras, a Supervisora Maria Luíza contou sobre possuir uma “visão empresarial” na escola Garopaba, semelhante ao funcionamento dentro dos padrões cobrados pela mantenedora. A supervisora da escola Garopaba comenta sobre essa rotina de demandas e sobre o que suas colegas identificam como cobrança de metas: *“às vezes parece que tenho que bater meta todo dia entendeu, às vezes tu programa, organiza a tua rotina no caderno e tu vai fazer no fim do dia o check list se tu conseguiu fazer uma demanda daquelas, é muito.”* (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA).

Essa é a estratégia que possivelmente a supervisora encontrou para conseguir atingir suas demandas e gerir seu grupo de docentes. De fato, essas situações e cobranças para serem supridas necessitam se adequar a uma visão empresarial ou acabam não conseguindo acompanhar o fluxo produtivista que parece estar presente na rede de ensino. A compreensão da Supervisora Maria Luíza aproxima a lógica de um produto que necessita ser preparado e entregue de forma eficiente, aproximando de efeitos de uma escola que está a ponto de ser alterada de uma instituição escolar para uma organização (LAVAL, 2004). A sensação de produtivismo acaba criando elementos de uma organização empresarial, iniciando aqui pela Supervisora Ritadotando um olhar empresarial, a apropriação de metas (mesmo que de forma simbólica), a necessidade de um *check list* diário para verificar sua própria eficiência diária.

A todo momento surgem novas demandas para serem executadas nas escolas como observado e citado pelas supervisoras, a Supervisora Maria Luíza

relata episódios de espanto com a sua colega supervisora quando não surgem pedidos “urgentes” para realizá-los: *Tu tem prazo para cumprir, eu disse que realmente eu me sinto quase dentro de uma empresa, eu tenho que bater meta sempre, eu sempre tenho coisa para entregar, até quando tem pouca coisa a gente estranha e fala “o que que vai vir?”.* (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA)

Já na escola Guarda do Embaú, por ser uma escola que atende um número menor de estudantes, observei menos essa lógica, no entanto houve falas articuladas a esse formato organizacional e necessidade de cumprir “metas”. A Supervisora Rita conta que tenta sempre resolver as demandas que possuem prazos e depois realiza as outras tarefas que a escola possui e ressalta *“Mas vou te dizer assim, sempre tem demanda, aquele quadro ali está sempre cheio”*. Narra que ela e a equipe diretiva usam o quadro de apoio devido ao alto fluxo de demandas diferentes, como por exemplo, relatórios administrativos, passeio de projetos escolares, reunião na SME, recebimento de e-mails com documentos ou tarefas com prazos para serem concluídas: *“A medida em que vai sendo eliminado (as tarefas) vamos apagando do quadro, às vezes a gente ri “óh o quadro tá ficando limpo” e daqui a pouco chega um e-mail e o quadro fica cheio de novo* (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA).

Ao compreender como acontece no cotidiano escolar passamos a refletir sobre como as escolas se organizam e são organizadas por influências externas. Demandas a todo momento se tornando urgentes e sobrepondo o foco principal: os estudantes e seu processo de ensino aprendizagem. Penso que seja um efeito cascata¹⁴ que o fim dessa cobrança hierárquica prejudique diretamente os/as estudantes. A fala das duas supervisoras ressaltava a necessidade de pensar na escola como uma engrenagem, ou seja, se alguma parte para de funcionar ou “emperrar” tudo acaba sendo interrompido:

[...] mas não deixa de ser uma empresa, porque tu tem que gerenciar várias pessoas e aonde um não...tem algum empecilho que o grupo todo não anda né, vai a engrenagem vai falhar em algum momento né. Então eu até escutei de algumas colegas que eu tenho um olhar da escola como uma

¹⁴ Efeito cascata ou podendo ser chamado também de efeito dominó, no sentido de um acontecimento (cobrança excessiva) iniciar na ponta do problema, neste caso a mantenedora, e produzindo efeitos na equipe diretiva, supervisão escolar, grupo de docentes até chegar no estudante na forma de cobranças excessivas e gestos inflexíveis.

empresa, mas eu vejo que é também, a gente gerencia pessoas, são os alunos né. (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA).

Se para Laval (2004) a escola está se afastando de uma instituição escolar e se aproximando de uma organização, a performatividade de Ball (2010) atua como a ferramenta reguladora e de controle destas transformações. O autor conceitua performatividade *como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação* (BALL, 2010, P. 38). Em outras palavras, surge como um controle empresarial, encoberto pela falácia do desenvolvimento educacional, reproduzido hierarquicamente, nem sempre de forma intencional, dentro dos contextos escolares.

A necessidade que os trabalhadores da educação possuem de atingir um alto desempenho (por vezes inatingível) e performar diferentes práticas pedagógicas, reflete um discurso produtivista em nome da eficiência e resultados que são exigidos a realizar. Assim como os docentes, os demais trabalhadores da educação também são atingidos pela performatividade e a cultura da gestão. Não seria diferente com a própria supervisão, que no cotidiano escolar acaba caindo na armadilha de autonomia do seu trabalho como uma liderança na busca desta produtividade. Por vezes sem conseguir vislumbrar que está sendo atravessada por um discurso gerencialista de seus próprios gestores, com a o ímpeto de bater metas para alcançar o “sucesso”¹⁵ com seu grupo de professores. Forjando uma nova forma de poder no setor público, a cultura da gestão representada pelo gerencialismo, possui o papel importante de substituir sistemas de aspectos sociais atuantes na escola e provocando a substituição por sistemas empresariais competitivos (BALL, 2005).

A Supervisora Maria Luíza, ao pensar a escola como uma empresa e suas ações de gerenciar pessoas, exemplifica um ambiente escolar produtivista, sendo forjado através da cultura da gestão e performatividade. A sua compreensão de uma educação onde precisa “*bater metas*” e seus exemplos do cotidiano, são caracterizados por Ball (2005) como mecanismos da performatividade. Mecanismos que estão presente na rotina escolar como a necessidade de reuniões e avaliações, análises anuais e análise do seu grupo docente, a elaboração de relatórios. O autor expõe a exorbitante quantidade de comparações, julgamentos e metas que o

¹⁵ Ao utilizar a palavra "sucesso" me refiro ao que acredito como sucesso em uma educação neoliberal e apropriada da performatividade: produza com sucesso seus produtos, alunos e alunas completos e produtivos para o mercado de trabalho.

professorado, assim como a supervisão escolar, necessita corresponder para conseguir alcançar as expectativas desta performatividade.

Diferente da Supervisora Maria Luíza, a Supervisora Rita não abordou diretamente sua percepção de “empresa”, no entanto também relacionou o contexto escolar e suas práticas a uma engrenagem:

Vocês, então, vocês professores estão ali dentro da sala, estão ali todo dia, a gente entra de vez em quando, senta com vocês, mas quem faz a engrenagem realmente funcionar são vocês, vamos colocando oleozinho para que ela funcione. (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA)

Se pensarmos pela lente de uma engrenagem, são os professores que movimentam essa roda, e a supervisão escolar coloca o óleo para seguir funcionando, podemos pensar a mantenedora como a pessoa que dita o ritmo dessa máquina, assim como a controla? Laval (2004) questiona a autonomia tanto do espaço escolar como da atividade educativa, expõe que se torna difícil de sustentar diante dos valores neoliberais com pressupostos da inovação e eficiência. Ou seja, o ritmo imposto pela mantenedora para o “funcionamento” da máquina gera uma autonomia ilusória em que a supervisão escolar atua.

Desse modo a ação de “colocar um oleozinho” é resumida no controle e “ajustes” no trabalho do seu grupo de docentes, por exigências de gestores educacionais. O trabalho docente então é permeado pela performatividade e pelas exigências por desempenho, que exercem um controle sobre as práticas pedagógicas. Assim como o próprio trabalho da supervisão também está orientado pela performatividade, influenciando a forma de gerir suas atribuições.

Levando em consideração essa conturbada rotina escolar narrada pelas supervisoras A e B e a lógica da performatividade, as supervisoras possuem autonomia de gerenciar seu grupo de professores ou apenas reproduzem o controle que se é exercido sobre elas? A escola de forma individual com sua face democrática, com a sua própria construção de documentos importantes como o projeto político pedagógico, possui autonomia ou apenas continua com a lógica do controle? É possível reconhecer que por vezes há forças externas controlando estas escolas, assim como há momentos em que a própria escola force uma determinada burocracia e verticalidade na tomada de decisões (Ball,1989).

Ao encontro dessa relação de autonomia e controle o autor Contreras (2012) exemplifica com a prática de construção do PPP, onde a autonomia fica evidente nessa tarefa simbólica de autonomia e reforçada do contexto escolar. Todavia, a autonomia se transformou em uma complexa tarefa burocrática e sofisticada das suas formas de gestão, o que acabou afastando efetivamente quem deveria se envolver nessa construção, a própria comunidade escolar. Em uma das minhas idas a campo pude identificar uma situação na prática que dialoga com Contreras (2012). Refere-se as supervisoras não estarem na escola, pois precisaram ficar em casa trabalhando juntas para atualizar o PPP, tarefa que narraram ser difícil com todas as demandas urgentes que surgem no cotidiano escolar. A Supervisora Maria Luíza inclusive relatou em sua entrevista sobre esse episódio:

Regimento e PPP que são documentos importantes que a escola tem, se pede de um mês para o outro, sem uma construção democrática, se eu tiver falando que a gente chamou os professores para conversar eu vou tá te mentindo, a gente não fez. Fechou eu e a Supervisora C como supervisora, a gente baixou a cabeça e fizemos, a gente vai apresentar o produto pronto para os colegas. (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA)

Ball (1989) ao abordar a autonomia dentro das escolas, discorre de forma importante esse paradoxo do controle e autonomia, em suma explica que a escola possui autonomia para gerir os seus processos. No entanto, é necessário exercer uma autonomia dentro de fronteiras delimitadas pela mantenedora. Assim como o grupo docente possui uma certa autonomia balizada nas fronteiras de controle da equipe diretiva. Por vezes, as escolas são dirigidas democraticamente, contando com a participação de toda a comunidade escolar em reuniões e discutem coletivamente as decisões a serem tomadas pela escola. Em outros momentos, as escolas são burocráticas e oligárquicas, em outras palavras, as decisões importantes são tomadas apenas pelos seus gestores, ou com pouca participação do grupo docente (BALL, 1989). Esse paradoxo do controle e autonomia, e a alternância dessas duas ações por vezes são confundidas na relação da supervisão e educação física.

Deste modo, o objetivo deste capítulo foi descrever de que forma as duas escolas, Garopaba e Guarda do Embaú, se organizam e conduzem seus processos ordinários no cotidiano escolar. Em outras palavras, busquei produzir reflexões sobre a rotina escolar, suas demandas e as reais condições de trabalho para

estabelecer uma dinâmica escolar. Temas como trabalho coletivo e o contraste de um trabalho individualista, formação de estruturas celulares e uma possível colegialidade artificial permeiam o contexto escolar. Para tal, é necessário levar em consideração de que forma ressoa a precarização e as condições de trabalho em cada instituição, gerando um excesso de trabalho docente e da supervisão escolar, por vezes com acúmulos burocráticos e administrativos, reforçando o surgimento de metas. Fortalecendo uma lógica de autonomia e controle que de alguma forma influencia nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Para isso, o objetivo do capítulo a seguir é identificar e compreender quais relações ocorrem nas escolas e principalmente entre os docentes de educação física e a supervisão escolar.

6.2 AS RELAÇÕES ENTRE OS AGENTES MICROPOLÍTICOS

Este capítulo tem objetivo de identificar e compreender quais relações são construídas entre os/as docentes de educação física e a supervisão escolar. Para tal análise se faz necessário, também, um olhar atento para as outras relações que ocorrem nas escolas Garopaba e Guarda do Embaú. Entendo as relações nestas duas escolas, que nomeei como praias, de modo similar com que comumente nos relacionamos na beira da praia, na areia de frente para o mar. Por vezes nos aproximamos e criamos alguma parceria na beira da praia, construímos alianças e pedimos emprestado algum item faltante em nosso espaço ou até mesmo testemunhamos conflitos com banhistas próximos que não estão dispostos a cooperar ou se colocar no lugar do outro com fumaça ou ruídos altos.

Algo que, para mim, se aproxima da dinâmica da micropolítica escolar nas escolas, todos em suas estruturas celulares (Tardif e Lessard, 2014) sem a necessidade de relacionar-se ativamente com seus pares. Assim como o capítulo anterior, foi possível identificar com o trabalho de campo formas individualizadas do fazer docente, em outras palavras, de estar em seu próprio guarda-sol sem pensar na possibilidade de se relacionar ou buscar pessoas próximas, por vezes impedindo o trabalho coletivo, por outras não percebendo a potencialidade das relações.

Para as relações entre a Educação Física e a supervisão escolar serem compreendidas nas escolas, me propus a observar e analisar as relações como um todo nos dois cenários escolares. Antecipadamente, aponto a dificuldade de

observar e identificar as relações existentes, levando em consideração a demanda e a rotina escolar, recreios de turmas que fragmentam o encontro dos docentes, suas dinâmicas de troca turmas e períodos entre professores.

Ressalto que o fato de muitas vezes os próprios professores e professoras não possuírem uma aproximação e interação relevante entre seus pares, não se descarta a existência de relações, apenas causam outros efeitos nos espaços escolares. O modo de se relacionar, de forma rasa ou profunda, também diz muito sobre as relações que são construídas. Ball (1989) dialoga com essa escassez de relações (para além do raso) que estou me referindo, recorrentemente o grupo de docentes acaba priorizando suas necessidades individuais, prejudicando as possíveis relações de aliança, integração e coletividade. Diante da afirmação do autor, o funcionamento escolar pode interferir nas próprias percepções de cada docente e a forma em que se envolve na política escolar. Nem sempre os agentes micropolíticos compreendem a importância de ação de se relacionar entre seus pares e exercer sua criticidade e tomada de decisão, ato que consiste em um processo político e elemento principal da micropolítica (BALL, 1989).

Falamos sobre os agentes da micropolítica escolar nada mais é do que discutir sobre quem são e como estão envolvidos nela. Retomo que ao adotar o termo agentes me senti representada pela explicação de Borba (p.13, 2015) por entender que agentes *“agem, operam, guiados por interesses, ideologias, experiências, porém são reflexivos quanto à sua prática e posicionamentos políticos e micropolíticos”*. Portanto, neste capítulo através das minhas produções no campo, busquei identificar as relações nos ambientes escolares, são elas: relações que se aproximam de ações de acolhimento e pertencimento, alianças, conflitos e o próprio individualismo que permeiam as relações.

Desde o primeiro contato nas escolas, o acolhimento foi algo que ficou em evidência para mim, a forma que fui recepcionada e direcionada de acordo com as minhas necessidades enquanto pesquisadora. A escola Guarda do Embaú possui o afeto como uma característica singular, o tempo de se relacionar-se e dispor do afeto nas relações. Em uma das minhas idas a campo, obtive momentos de trocas valiosas com a vice-diretora dessa escola e momentos que me senti acolhida na escola, sem me sentir uma “intrusa”. Recordo-me do primeiro dia em que fui conversar e pactuar nossa parceria, ao me deslocar para o portão de saída a vice-diretora foi abrir para mim, me abraçou e disse *“obrigada por ter nos escolhido”*,

assim como a diretora no mesmo dia, que apresentei a proposta ressaltou “*estou curiosa para ler este trabalho sobre a nossa escola*”. Relato esses episódios para pensarmos juntos e juntas o quanto ações assim dizem sobre uma escola, sobre conseguir expressar sensações, sobre possivelmente conseguir não ser totalmente afetado pelas excessivas demandas escolares. O modo em que a equipe diretiva consegue se estruturar e organizar sua equipe docente também é influenciado pelo modo que pensa, age e demonstra esse afeto. Houve momentos em que identifiquei esse afeto nas relações da escola se aproximando de uma lógica do cuidado, que a seguir dialogarei sobre isso, neste momento resalto a sensação de acolhimento recebido por todos e todas lá, elemento percebido nas ações entre si.

A escola Garopaba, apesar de sua movimentação mais intensa, também consegue manifestar suas relações acolhedoras, tanto comigo pesquisadora quanto um ao outro, evidentemente que de formas diferentes, mas sempre buscando me acolher. A Supervisora Maria Luíza frisava sempre sobre sua disposição para me ajudar e caso precisasse, era só a encontrar e pedir auxílio, prestativa e preocupada em conseguir ajudar, mesmo diante da sua função agitada na supervisão, percebo sua movimentação para todas as direções na escola (Diário de campo).

Nieto (2006), ao abordar em sua obra as razões nas quais o professorado segue com entusiasmo em sua docência, ou seja, apesar de adversidades segue resistindo e dando continuidade ao seu trabalho docente, ao discutir sobre a permanência dos docentes em sua profissão elucida um fator importante, o clima escolar. Para a autora, o apoio e um clima escolar, que aqui estou chamando de afeto e pertencimento, são cruciais para a permanência do professorado em seu trabalho. Desse modo, dialoga com o que pretendo elucidar ao trazer o afeto e pertencimento, não com ingenuidade e romantismo pois a dinâmica da micropolítica escolar e agentes são múltiplos e tende a divergir, mas com um olhar para ações e episódios que geram uma sensação de acolhida, de *clima escolar e de boas-vindas* (NIETO, p.24. 2006) e apoio para seguir resistindo na docência.

Em algumas situações diárias, as escolas também demonstraram o acolhimento a sua equipe, funcionários e estudantes. Por exemplo na escola Guarda do Embaú em meus diários de campo encontrei momentos para exemplificar essa acolhida, a equipe diretiva recebendo os alunos e alunas na porta da escola, o apoio da equipe para construir festinhas de aniversário e comemorar com sua turma. A proposta atual da escola também demonstra estar sendo construída com

movimentos acolhedores, tendo a palavra florescer como frase principal. Pude perceber nas agendas que a escola confecciona e entrega para os seus alunos e alunas com *“uma capa impressa colorida escrito “florescer” com desenho de uma flor e algumas explicações para iniciar o ano letivo”* (Diário de Campo). A mesma temática é levada para as reuniões com as famílias como forma de presente, *“da forma que compreendi a professora compartilha que organizou para a distribuição um saquinho com a imagem já usada e algumas sementes dentro para as famílias plantarem com seus alunos e alunas”* (Diário de campo, 07/04/2022).

Em uma reunião que não participei, mas a qual foi me relatado pela vice-diretora, ocorreu uma dinâmica de relaxamento e massagem com as famílias, para passarem pela experiência que algumas professoras proporcionam ao fim de suas aulas, e em outros momentos pude visualizar e confirmar a realização da dinâmica, através das redes sociais da escola. A escola possui uma página em uma rede social utilizada atualmente e além de realizar postagens no dia a dia da escola, aparecem momentos em que as famílias passam com seus alunos e alunas realizando alguma proposta direcionada pelas professoras da escola.

Em outro episódio já mencionado, a orientação estava em um processo de adaptação de um aluno, e a psicóloga que atende a escola estava lá dando apoio no processo. A orientadora (e vice-diretora), estava procurando a monitora para chamá-la para conversar com a psicóloga sobre essa criança, ao receber essa responsabilidade demonstrou espanto e prontamente a orientadora a tranquilizou e disse *“pode falar o que tu sentir vontade, tudo que tu está passando”* (Diário de campo, 05/05/2022). Situações que também foram percebidas nos dias que chegava a merenda com a funcionária responsável por cozinhar para a escola, *“já entrou na sala dando bom dia, fazendo “propaganda” da sua comida e dizendo que fez com amor para todos lancharem. As crianças empolgadas pediam para comer”* (Diário de campo, 12/05/2022). Assim como o próprio professor de educação física da escola, que me recepcionou de forma amigável e me deixou à vontade para perguntar e acompanhar suas aulas todos os dias.

De fato, o modo em que nos relacionamos entre os pares, principalmente entre e com nossos estudantes, é fundamental para que o conhecimento, o processo de ensino aprendizagem e pertencimento seja concebido no contexto escolar. Quando a relação não é viabilizada, manifesta-se a necessidade de reflexões com o intuito de possibilitar e vivenciar o respeito e assim buscando

desenvolvimento de autonomia baseado nos princípios da amorosidade e novos contornos para a prática pedagógica (ARRUDA *et al.*, 2019). Em meu estudo, não posso afirmar que realizam tais práticas com esse objetivo, mas identifiquei pistas de uma escola que está sendo construída desde a sua municipalização, com elementos voltados para o afeto, a atenção e a construção de vínculos. Presenciei um episódio na escola que dialoga com a fala dos autores. Um aluno autista estava chorando por naquele dia não ter levado o lanche igual do seu colega, fato que despertou uma certa tristeza e crise de choro, a orientação ao identificar a necessidade de acolhimento e afeto, abraçava ele, conversava com o intuito de validar seus sentimentos, assim como buscar uma solução para o contratempo. (*Diário de campo, 24/03/2022*). Essa situação demonstrou um afeto de tristeza, um olhar mais sensível que pode ser legitimado e confortado pela equipe, trabalhando uma relação de pertencimento, cuidado e vínculo entre as educadoras e o aluno, que se estabelece pelo encantamento dessas relações (BARREIRO, CARVALHO E FURLAN, 2018)

Assim, observando por uma outra lente as minhas vivências no campo percebo também fragmentos de uma lógica do cuidado na escola Guarda do Embaú, não me refiro de uma forma pejorativa, mas como uma dinâmica que está sendo formada na nova escola, do cuidado em ações com cautela e zelo. Da forma em que a equipe diretiva é atenciosa e atende as famílias, a forma em que entende as demandas das famílias dentro do espaço escolar, da dinâmica em que a merenda escolas é conduzida, a forma em que a monitora encaminha para o momento do lanche, as funcionárias terceirizadas se dispõem a ajudar os alunos e as alunas e se preocupam com as idas ao banheiro e garrafas d'água. Exemplos simples que presenciei e podemos pensar na proximidade com uma lógica do cuidado, sobretudo duas situações mais diretas para reforçar meu argumento: a ausência de um recreio coletivo e as aulas de educação física.

A ausência de um recreio coletivo pode ser pensada como uma estratégia, talvez indiretamente, para evitar acidentes na escola levando em consideração o movimento e o corpo em um espaço aberto e, conseqüentemente, evitar também maiores transtornos com as famílias. Esse cuidado foi percebido também nas aulas de educação física da escola Guarda do Embaú, em diversos momentos que pude observar as aulas era em formato individual com pouca movimentação e em grande parte das vezes eram realizadas dentro da sala de aula.

Aulas com tarefas individuais que consistia em um aluno ou aluna realizando tarefas motoras, poucas vezes presenciei atividades em duplas ou trios, e após a realização da tarefa retornaram para seu lugar e esperavam novamente a sua vez. O mais próximo que presenciei de uma brincadeira com movimentação era o momento em que terminava as atividades planejadas e a turma ia para a pracinha brincar, como já era combinado do professor (Diário de campo).

A lógica do cuidado e as aulas “cuidadas”, podem ser interpretadas por um viés de controle. As aulas de educação física, que comumente possuem movimento e interação de todos e todas em grande parte do tempo, ocorrem de forma sistematizada e organizada, com um certo padrão de interações e um controle das ações, tarefas motoras de pouca ou nenhuma interação entre seus colegas. Um reflexo de como a escola lida com os espaços de interação, a qual possivelmente criou estratégias de controle para impedir futuros problemas com as famílias e manter uma organização padronizada, como por exemplo o recreio de forma separada.

Em minhas observações, não interpretei o controle como algo planejado pelas gestoras da escola. Porém, a medida em que as estratégias vão sendo forjadas com uma roupagem de cuidado, a pouca interação corporal e social com estudantes de diferentes turmas e idades produz um controle sobre os sujeitos, um padrão a se seguir. E, com isso, o Professor Renato influenciado pelas ações prévias da sua escola se aproximou deste cuidado em suas aulas, possivelmente sem se dar conta do que está reproduzindo. Por outro lado, talvez compartilhe das mesmas compreensões para suas aulas de educação física e não se sente prejudicado com as estratégias de cuidado da escola, que flerta com um controle.

O Professor Renato relatou possuir autonomia de decidir o que planejar em suas aulas e quais práticas utilizar, mas ao observar a mesma lógica de “cuidado”, compreendo como a autonomia dentro das delimitações do que a escola estabelece, mesmo que não realize de forma intencional, reforça o argumento de uma autonomia balizada pelo controle das instituições escolares (BALL, 1989)

Entendo que há diversas possibilidades de se compreender tal situação, no entanto esse ambiente escolar foi se somando a pequenas pistas de lógica do cuidado, e possivelmente possa se consumir futuramente na escola. Por vezes, é importante o olhar de atenção e cuidado aos seus estudantes, em outros momentos pode estar cometendo equívocos na forma que se pensa o movimento e suas

práticas corporais. O contexto da escola Guarda do Embaú, por se tratar de uma escola pequena e de poucas turmas, possivelmente possa estimular esse pensamento da cautela, de um olhar mais atento, todavia pode causar efeitos na prática pedagógica, assim como pode influenciar diretamente no modo de pensar as aulas de educação física e as formas já estabelecidas de integração na escola.

A escola Garopaba demonstra de outras formas as relações de acolhimento, acredito que o acolhimento é mais fácil ser percebido em atividades coletivas e com maior número de pessoas. Como no episódio que se preocupou em realizar uma festa junina surpresa para os professores com comidas típicas organizadas pela equipe diretiva e supervisão e feitas pelas funcionárias da cozinha. Além do ato de se preocuparem em reorganizar a festa para que as outras funcionárias e terceirizadas pudessem participar também, já que ficaram cuidando o recreio e as turmas para que ocorresse a surpresa (Diário de Campo, 08/07/2022). Outro episódio que presenciei, foi na sala dos professores com uma conversa em que a supervisora dos anos finais contou para as professoras presentes que conseguiu uma grande doação de lanches para comemorar o dia da criança e que os alunos ficariam empolgados.

Ao pensar diretamente sobre a relação da supervisão e suas professoras, e principalmente a educação física, identifiquei falas importantes de acolhimento entre as supervisoras e docentes. A Supervisora Rita em sua entrevista abordou importância de um olhar mais acolhedor para a sua prática:

Eu sou muito da questão de tu olhar pro teu professor e entender o que ele tá pensando, o que ele tá precisando e o que ele tá sentindo. E isso, quando tu tem um convívio tu acaba olhando, “ele não tá bem hoje” então assim, vou lá tentar dar um apoio, vou tentar ver o que tá acontecendo [...] Eu digo assim, se tem que explodir, brigar, tá estressante dentro da sala de aula, que venha aqui, chega na minha frente briga e fala tudo, porque aqui é o lugar e ai volta pra tua sala, mas tem que ter a tua válvula de escape e a essa válvula seja aqui com a gente. Ninguém é obrigado a levar tudo isso dentro de si, tu tem que ter um lugar para fazer isso, e isso a gente disse que tem que ser aqui com a gente. (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA)

Assim como a Supervisora Maria Luíza, ao expressar uma preocupação em qual momento irá solicitar alguma tarefa, demonstra que procura pensar no seu grupo de docentes, por vezes o bom senso é uma ferramenta importante para o acolhimento:

Eu acho que é muito importante tu estar junto com eles, às vezes assim o que eu consigo fazer é chamar no um terço ou as vezes eu me policio muito para não usar o intervalo deles, para eles darem uma descansada né, ah tenho que passar um recado, ou alguma coisa assim eu tento me policiar para não usar o intervalo deles, para que tenham aquele momentinho para dar uma desopilada. Então eu me policio muito e no um terço eu tento conversar com elas, no dia a dia, procuro toda manhã, no turno da manhã, dar uma rodada (pela escola) ver como está, se tem alguma coisa, mas assim... (SUPERVISORA MARIA LÚIZA, ENTREVISTA)

Nessas situações podemos perceber uma sensação não só um esforço por acolhimento por parte das supervisoras, mas também percebo uma tentativa de gerar um sentimento de pertencimento com a escola. Pertencimento que pode ser notado na fala do Professor Renato ao contar sobre as outras escolas que já trabalhou, não acredita que as outras escolas eram ruins, mas que realmente tinha se encaixado na escola Guarda do Embaú. Ao encontro de sua narrativa, a sua supervisora contou também que buscou que o professor quando estivesse atuando na escola fosse nos dois turnos de trabalho *“uma coisa que eu sempre digo é que o importante é passar o dia inteiro, como o Professor Renato, para que ele também se sinta pertencente à escola.”* (SUPERVISORA RITA ENTREVISTA).

Possivelmente, a preocupação dessas escolas que buscam estratégias para acolhimento de todos e todas é promover a sensação de pertencimento, para viverem a escola e com isso construir um trabalho integrado, a Supervisora Rita narrou um episódio importante

Ontem um pai chegou aqui e pra falar do seu filho que trouxe pra cá de outra escola e ele falou para nós na hora de ir embora “eu gosto tanto de estar aqui nesse ambiente, que dá vontade de voltar a estudar”. E agora eu estava comentando com as gurias que é o que a gente quer né? que aqui eles se sintam tão bem, não só os professores, mas os alunos e a gente vê que é isso que estamos conseguindo, que eles entrem aqui e se sintam bem” (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA)

A sensação de pertencimento estimula a construção de uma liberdade para que o grupo de docentes possa conseguir conversar algo importante ou pedir ajuda quando necessário. Essa atmosfera de liberdade para diálogo, que por vezes pode ocorrer apenas de forma superficial, está associada à relação da supervisão e seus professores de educação física.

Na escola Garopaba essa liberdade para dialogar e pedir ajuda foi percebida em diversas falas, dos professores e também da supervisora da escola. A

Professora Clara expressa em sua fala a sensação de acolhimento e liberdade para questionamentos:

Eu achei ótima, ter a Supervisora Maria Luíza como educadora física aqui também, porque ela me ajuda muito, desde o princípio sempre me ajudou, e sempre que eu chamo ela me orienta sempre que eu preciso. E eu achei ótima né, acho que entrei no melhor lugar (risos). Teve algum momento que ela me deu algumas informações, algumas dicas e algumas coisas que eu podia fazer porque tinha algumas turmas que estava bem complicadas, mas daí eu coloquei em prática aquilo que ela falou, e tudo deu certo. (PROFESSORA CLARA, ENTREVISTA)

Nos momentos em que pude dialogar com a Professora Clara, ela sinalizou que a relação desde que iniciou sua docência é de apoio, suporte e liberdade, levando em consideração que sua escola atual foi a primeira experiência dela como docente efetiva antes de sua nomeação na rede municipal de educação de Guaíba. Assim como ao se sentir insegura ou com dificuldades relatou que costuma chamar a Supervisora Maria Luíza para pedir ajuda *“desde o princípio ela sempre se dispôs a ajudar e disse que qualquer coisa era só chamar pra ajudar, inclusive eu já chamei até final de semana e depois até fiquei pensando “meu deus porque eu chamei (risos)”* (PROFESSORA CLARA, ENTREVISTA). Possivelmente, a relação construída através da compreensão da Supervisora Maria Luíza está relacionada à sua formação em educação física, que compreenderemos melhor no próximo capítulo, assim como com a experiência prévia quanto ao funcionamento das escolas e supervisão escolar.

A Supervisora Maria Luíza também aborda em sua entrevista sobre a necessidade de comunicação, mesmo quando solicita alguma tarefa e não tenha sido realizada por alguém, ela procura dar essa liberdade para diálogo:

Eu brinco que eu não tenho bola de cristal, se vocês não vierem me comunicar o que aconteceu, alguma situação na sala de aula ou porque eu pedi o planejamento e tu não conseguiu me entrega ou porque tu não conseguiu preencher a plataforma, se não tiver diálogo com a supervisão a gente não tem como ajustar as coisas.(SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA).

Ao encontro do entendimento de apoio e diálogo da Supervisora Rita cima, a Supervisora Rita da escola Guarda do Embaú contou que ao trabalhar com um grupo docente pequeno percebe quando algum docente está bem ou não, que procura sentar para conversar quando identifica alguma questão no dia a dia e narra *“Ih...aconteceu alguma coisa hoje, tu não tá bem né? E elas dizem “ih como é que tu*

sabe?” a gente tá aqui todo dia, tu acaba pegando aquela coisa sabe? Sento converso se precisa, tá ruim? Quer ficar um pouquinho aqui? Depois vai pra sala.” (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA). Compreendi que as narrativas das duas supervisoras vão ao encontro do que acreditam na relação da supervisão com seu grupo de docentes, pois o Professor Renato, assim como a Professora Clara havia relatado, ressaltou em sua entrevista a relação de diálogo com sua supervisora:

São bem tranquilas para chegar e conversar, tirar alguma dúvida, quanto a isso não posso reclamar[...]. Eu não tenho que reclamar assim, se eu tivesse que fazer uma reclamação ou assunto mais delicado ou acho tranquilo, desde que tem que ter noção do que é um assunto pertinente ao trabalho né, não fofuquinha e coisa assim. (PROFESSOR RENATO, ENTREVISTA)

Pensar nessa dinâmica de acolhimento que pode gerar uma sensação de pertencimento facilita nas dinâmicas da escola e, conseqüentemente, na relação da supervisão com seus professores de educação física que são atravessados pelo efeito da micropolítica escolar. A fala da Supervisora Rita foi importante para identificar o seu vínculo com o grupo de professores, se sentindo na liberdade de falar o que está pensando de uma forma ou de outra, assim como acredita que dar esse retorno para seus professores não interfira na relação entre eles (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA).

Ao reconhecer que as relações e processos micropolíticos são desenvolvidos no cerne das organizações escolares, significa reconhecer que as escolas não são estruturas meramente racionais, com objetivos visíveis capazes de conseguir gerir as ações de seus sujeitos de forma simples. Com isso, as relações são constituídas por pessoas ou grupos de interesse que buscam alcançar seus objetivos dentro dessa organização, por vezes de forma explícita (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997). Essas relações que são ensaiadas dentro do contexto escolar formam arranjos que podem ser notados através de alianças entre pares, com grupos de interesse maiores ou até mesmo grupos que se aliam por um objetivo maior.

Ball (1989), ao se debruçar sobre a temática, identificou elementos importantes para dinâmica da micropolítica escolar: controle, diversidade de metas, conflitos e ideologias. Ao pensarmos que cada tipo de relação traz ressonâncias para a prática pedagógica assim como o trabalho coletivo, compreendemos a relevância das relações dentro do contexto escolar.

Um possível senso de pertencimento abordado anteriormente, de forma articulada com a liberdade de diálogo, aproxima da segunda importante relação que identifiquei nas escolas: as alianças. Tais relações quando estabelecidas estão diretamente ligadas a terceira importante relação identificada no contexto escolar: a dinâmica de conflitos entre os pares.

Ao tratar sobre alianças, me refiro às dinâmicas micropolíticas que vão se construindo no dia a dia das escolas, em cada movimento e negociações se estabelecem vínculos entre os sujeitos do ambiente escolar, em outras palavras, quando se percebe pessoas ou grupos com o mesmo interesse, surgem as alianças (BARDISA RUIZ, 1997).

Em minhas observações no trabalho de campo, busquei identificar algumas situações da dinâmica micropolítica em que pudesse elucidar sobre as alianças que vão sendo construídas no cotidiano escolar e, possivelmente, não são percebidas diretamente pelos seus agentes. Em um dia chuvoso que cheguei na escola Guarda do Embaú, pude conversar com o Professor Renato que estava com poucos alunos na sala e me narrou uma situação que ocorreu no dia com ele. Por morar em Porto Alegre e trabalhar na escola em Guaíba necessita pegar um ônibus, um transporte hidroviário e outro ônibus para chegar no seu trabalho, assim nesse dia chuvoso conta que *“tomou uma pancada de chuva no catamarã”* e ficou todo molhado, situação que prejudicaria para dar aula o dia todo. Com essa situação, necessitou mandar mensagens no grupo de professores de *whatsapp*¹⁶ perguntando se alguém poderia levar uma camiseta seca para ele, prontamente a vice-diretora levou uma roupa seca para ele (Diário de campo, 10/03/2022).

Em outro momento, na mesma escola, pude presenciar um arranjo peculiar, que possivelmente não seja viável dentro de uma escola maior: a monitora estava no lugar da funcionária que cuida da segurança e do portão e fui ao encontro para conversar com ela. Me aproximei e conversamos sobre a movimentação da escola e brinquei *“está de castigo aí?”*, a monitora riu e respondeu *“eu pedi para ficar aqui, meu aluno está tranquilo, só brincando de massinha, a funcionária está almoçando e fiquei aqui para ela conseguir almoçar antes do horário de saída da escola”* (Diário de campo, 19/05/2020).

¹⁶ WhatsApp é um aplicativo multiplataforma usando para troca de mensagens instantâneas, que atualmente é recorrente seu uso para comunicação entre os trabalhadores da mesma escola.

Essas relações de parceria, que podem evoluir para alianças mais explícitas, foram identificadas na escola Guarda do Embaú com frequência, inclusive com a equipe de funcionárias terceirizadas por vezes colaborando carregando itens ou fazendo companhia para a funcionária responsável pela distribuição de merendas (Diário de campo, 28/04/2022).

Para dialogar sobre alianças e o trabalho coletivo recorro a uma narrativa da orientadora (e vice-diretora) sobre um caso que necessitava a construção de um parecer para um aluno que estava em adaptação na escola. A mãe desse aluno em adaptação solicitou de forma urgente para a orientadora um parecer descritivo sobre o aluno que precisava ser realizado pela professora titular e levando em consideração que estava no seu processo de adaptação com a mesma e sua turma. Por esse processo ter sido pedido com urgência, a orientadora necessitou recorrer a professora em um dia de noite para descrever alguns pontos importantes desse processo para a própria orientadora no outro dia de manhã construir o parecer, por entender que a professora não tinha a obrigação de trabalhar fora do seu turno. Por surpresa da orientadora ao chegar na escola no outro dia de manhã para escrever o parecer, ela percebeu que já estava pronto, a diretora, a supervisora, e a própria professora da turma já haviam escrito o parecer (Diário de campo, 31/03/2022).

Com essa situação, compreendi uma relação de parceria, senso de coletividade, assim como a própria concepção de alianças na escola Guarda do Embaú. Não apenas pelo fato de construir o parecer com rapidez, mas por conseguirem observar, acompanhar e colaborar na adaptação desse aluno e, também, na elaboração de seu parecer, demonstrando entendimento e participação ativa no processo pedagógico, assim como possivelmente na construção de um senso de coletividade maior sendo facilitada pelo tamanho da escola.

Na escola Garopaba, se tornou mais complexo entender as alianças se formando no ambiente escolar, talvez devido ao fluxo de acontecimentos e agentes ao mesmo tempo na escola ou pela retomada da presencialidade apenas no fim de 2021. Pressuponho que exista uma esfera superficial dos relacionamentos, levando em consideração os efeitos que a pandemia produziu nas relações nas duas escolas, me parecia que todos estava se (re)conhecendo, se aproximando novamente ou construindo novos vínculos.

Todavia, para além desses efeitos na micropolítica escolar, os conceitos de estrutura celular (TARDIF E LESSARD, 2014) e a colegialidade artificial de

(HARGREAVES,1996) dialogam com o meu esforço em observar formações de alianças, possivelmente alianças que são acionadas apenas à medida em que surgem necessidades mais pontuais e/ou urgentes. Como por exemplo no episódio de questionamentos sobre a paralisação que houve na sala dos professores, no episódio que o Professor José contou sobre se unir a outro professor e supervisoras para dar conta de um Grenal de bombachas ou quando percebe a necessidade de trabalhar algum conteúdo que necessita da ajuda de pessoas de fora da escola (PROFESSOR JOSÉ, ENTREVISTA).

O próprio acordo relatado pela Professora Clara e o Professor José descreve de forma direta uma certa aliança estabelecida entre o grupo de docentes da educação física da escola Garopaba. Nas produções de campo e nas entrevistas, me foi explicado o acordo que o grupo docente possui para nenhuma turma ser prejudicada nas aulas de educação física, em virtude dos espaços existentes na escola. Foi pactuado um período da aula de educação física para cada professor ou professora usar a quadra principal com a turma que estão atendendo no momento.

Ao realizarem essa negociação por espaço entre os/as docentes de educação física, percebi como uma necessidade que, possivelmente, surgiu com conflitos e dinâmicas de controle. Sobretudo, é necessário reconhecer uma otimização e organização no uso dos espaços para que de forma equilibrada os alunos e alunas tenham acesso a todos os espaços físicos da escola. Entender que a escola surge a partir de uma organização micropolítica é reconhecer que essas organizações se constroem socialmente mediante a conflitos, consenso, tensões e possibilidades que não podem ser desconsideradas, tornam-se expressões de poder que constroem e orientam a dinâmica da organização escolar (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997).

O relato da Supervisora Maria Luíza sobre a organização da equipe diretiva também demonstra uma teia de alianças para que consigam dar continuidade ao trabalho, pois, segundo ela, a diretora passa alguns períodos em licença saúde por virtude de um tratamento complexo de saúde. Assim, a vice-diretora se torna responsável para solucionar as demandas que surgem, estabelecendo um ambiente mais favorável para a dupla de supervisoras trabalhar de forma autônoma e tomar as decisões (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA). Entendo aqui uma dinâmica importante de alianças entre a equipe diretiva e as supervisoras da escola Garopaba, situação que reforça uma necessidade de apoio e viabiliza a tomada de decisões (e também cobranças) da supervisão escolar e de seu grupo de docentes.

Neste caso, o interesse em comum certamente foi o de dar continuidade ao trabalho da equipe diretiva e pedagógica sem maiores transtornos ou conflitos com o grupo de docentes e demais trabalhadores da escola.

As relações de aliança de uma forma geral vão sendo constituídas no cotidiano escolar com seus diferentes agentes, que formam grupos de interesses, atuando forma coletiva ou individualmente, se constituindo explicitamente ou não no contexto geral da escola (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997).

Ao questionar o professor e a supervisora da escola Guarda do Embaú sobre possíveis formações de grupos por interesse, percebi respostas similares que resultam em uma percepção próxima sobre os grupos estabelecidos na escola. O Professor Renato ao ser questionado sobre o assunto manifesta dúvida e responde: *“Grupos? Aqui eu acho que é meio homogêneo assim sabe, não tem um grupo, na verdade temos poucas pessoas né, acho que não tem um grupo específico e o pessoal se relaciona super bem.”* (PROFESSOR RENATO, ENTREVISTA). Assim como a sua Supervisora Rita concorda com a fala do Professor Renato afirma que:

Aqui eu não vejo, mas já em escolas maiores eu vejo sim, a gente quando trabalha vê que tem muitas divisões de grupos[...]A educação infantil com educação infantil, anos iniciais com anos iniciais. Aqui eu não vejo, aqui eu vejo que é um trabalho que todo mundo tá junto, todo mundo caminha junto. (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA)

A fala dos colaboradores da escola Guarda do Embaú nos faz pensarmos nos arranjos da escola, em como não se é tão simples observarmos e percebermos a formação de grupos de interesses, nesse caso me parece mais peculiar ainda. Pois, além da pandemia como já mencionado, a escola está recém em processo de formação em virtude do seu processo de municipalização, fator que acredito que influencia nas relações e formações de grupos de interesse. Um aspecto importante a se pensar é que possivelmente na escola Guarda do Embaú ainda não exista muitos elementos em disputa dentro do cenário micropolítico, elementos que se constituem como fomentadores de alianças, formações de grupos de interesse e consequentemente conflitos.

A formação de uma cultura escolar e identidade(s) da escola e do grupo docente está inicialmente em construção. Mesmo assim, uma escola pequena e em construção a dinâmica micropolítica se faz presente e, talvez, ocorram em formatos ou tempos diferentes, como por exemplo por não haver recreio a formação de alianças e até mesmo conflitos existam de formas veladas. Assim como as

exigências da equipe diretiva e da supervisão talvez ocorram com outras estratégias mais ocultas. Pressuponho que os agentes da micropolítica nessa escola tragam consigo outras vivências e influenciados por experiências e arranjos micropolíticos de outras escolas, que conseqüentemente acabam incorporando para este novo ambiente que está sendo “construído” presencialmente. Já trazem consigo ideologias e crenças, assim como situações de disputa de interesses, conflitos e alianças. A monitora me relatou em uma conversa sobre um grupo de professoras que migrou de outra escola para trabalhar na Guarda do Embaú no seu início, no entanto, no momento da pesquisa apenas ela e outra colega seguiram na escola. (Diário de campo, 17/03/2022)

Se por um lado a formação de grupos de interesses não foi mencionada ou identificada pelos colaboradores da escola Guarda do Embaú, é inegável que onde haja interações humanas com hierarquias já definidas pelos padrões da instituição escolar, haverá episódios de conflitos, grupo de interesses e aliança, mesmo que possam vir a ser mínimos (BALL, 1989). O fato de ser uma “nova” escola, os agentes micropolíticos estão ainda identificando o terreno de lutas e disputas, assim como a aproximação com outros indivíduos que possam se aproximar. Indivíduos que carregam em sua bagagem docente suas crenças, valores e experiências docentes anteriores.

Não afirmo aqui que não haja grupos formados na escola, ressalto que os colaboradores não afirmaram a existência de algum. Pressuponho que possa ser efeitos da falta de interação coletiva em momentos da rotina escolar que pudesse ficar mais evidente essas aproximações, possivelmente haja de outras formas de interação, grupos do *whatsapp* ou até mesmo em horários fora do trabalho. A falta de aproximação entre os indivíduos e, possivelmente, a formação de grupos e alianças se movimentam de encontro ao desenvolvimento coletivo do trabalho docente, que por vezes através de alianças e conflitos fomentam uma autocrítica sobre suas práticas e potencializam sua criatividade para o trabalho (JARES, 1997).

Já ao questionar os colaboradores e colaboradoras da pesquisa na escola Garopaba sobre possíveis formações de grupos de interesses, todos percebiam a existência de grupos formados e acabaram mencionando os mesmos grupos existentes. Surgindo nas entrevistas *o grupo dos professores mais antigos, o grupo de docentes que ingressaram na escola recentemente, o grupo que trabalha apenas com os anos iniciais ou anos finais*. O Professor José expôs a existência do grupo

dos professores mais antigos “*Tem o grupo dos mais velhos né, daqueles que já são mais antigos, a gente tem um grupo realmente (PROFESSOR JOSÉ, ENTREVISTA)*”. Ao encontro da afirmação sobre o grupo dos docentes mais antigos, no qual o Professor José faz parte, a Professora Clara que está vivendo a sua primeira experiência docente, também percebe a mesma formação do grupo dos professores mais antigos:

Na verdade, eu percebi que tem um grupo de professores que já estão há muito tempo na escola e outro grupo que entrou recentemente. Então eu vejo desses dois grupos bem distintos, mas assim grupinhos eu acho mais essa questão dos que são dos anos finais, dos anos iniciais (PROFESSORA CLARA, ENTREVISTA).

Apesar de sua fala, ao explicitar a existência de grupos de professores mais antigos e outro de um grupo que entrou recentemente, levando em consideração sua fase inicial da docência e chegada recente, não mencionou sobre fazer parte desse grupo, diferente do Professor José que havia se identificado pertencente ao dos “mais antigos”. Em minhas observações e conversas, não pude perceber nenhuma relação da Professora Clara com outros professores iniciantes, pressuponho apenas uma lógica de binaridade em sua resposta. Ou seja, como há a existência de um grupo de professores mais antigos, talvez ela entenda que quem não está atuando com um certo tempo na escola, faça parte de um “novo grupo”, no entanto este grupo não foi mencionado pelos outros colaboradores da pesquisa. Assim como não foi declarado, também não identifiquei nenhuma aliança evidente da Professora Clara com o grupo de docentes. O que me permite pensar que a Professora Clara ainda está se apropriando dos terrenos de lutas e alianças, procurando seus espaços na escola Garopaba.

A medida em que reconhecemos a professora como iniciante em sua carreira docente, reconhecemos sua primeira aproximação efetiva com o trabalho docente e os arranjos micropolíticos, neste caso na escola Garopaba. Podemos atrelar à sua maneira de interação na escola, com o fato de ser atravessada pela cultura escolar específica da escola que atua e com também de já existir um outro professor mais antigo de educação física. Circunstâncias que resultam na necessidade de se descobrir e ressignificar sua identidade na mesma medida que precisa se ajustar à cultura docente da educação física daquele contexto.

A subjetividade dos professores que estão nos primeiros passos de sua carreira é atravessada, recorrentemente, por construções simbólicas que se estabelecem subjetivamente de forma coletiva com suas interações no ambiente e ao mesmo tempo com seu processo individual (FRASSON; WITTIZORECKI, 2019). Com o apoio das minhas escritas em meu diário de campo, pude perceber que a Professora Clara possui dúvidas nessa construção docente, pois de um lado há um Professor José considerado experiente exercendo sua docência há mais de duas décadas e, de outro, uma supervisora escolar com formação em educação física e vasta experiência docente.

A medida em que o grupo dos “mais recentes” citado pela professora vai criando e/ou descobrindo estratégias para se inscrever na cultura escolar da escola, possivelmente irão ocorrer aproximações entre seus pares e construção de grupos que se identifiquem por outros motivos além da sua recente chegada. Os arranjos micropolíticos, assim como o movimento individual de cada agente inserido recentemente, vão se desenhando nas escolas e as suas participações em discussões entre seus pares, a partilha de vivências e experiências dentro e fora do contexto escolar, as trocas com seus alunos e alunas, influenciam na permanência dos professores iniciantes na escola (FARIAS *et al.*, 2018).

No período da pesquisa, as relações e trocas percebidas com mais intensidade para com a Professora Clara foi com a Supervisora Maria Luíza, que se propôs a realizar essa troca e auxílio em sua prática pedagógica, muitas vezes citadas nas entrevistas e conversas no campo. Frasson e Wittizorecki (2019), em seu estudo, buscaram compreender o processo de socialização de professores iniciantes em sua carreira docente, encontraram situações parecidas com a que constatei na escola Garopaba, a recepção e acolhimento da supervisora escolar com sua professora iniciante de educação física. Assim como no estudo, a contribuição e o auxílio da supervisora desde seu início na escola foram significativamente importante para suas incertezas e desafios, colaborando e construindo uma “ponte” no processo de socialização e aproximação com suas próprias práticas pedagógicas.

Não identifiquei nenhuma aliança ou proximidade direta entre os professores de educação física que influenciasse diretamente a professora iniciante na cultura docente do componente, no entanto, mesmo que sem essa proximidade, suas aulas possuíam semelhanças com a do professor mais experiente (Diário de campo).

Reconhecendo, assim, uma possível relação de poder informal se construindo no ambiente, levando em consideração os docentes mais antigos na escola, assim como o grupo que relatou fazer parte, possivelmente foi influenciada pela cultura da educação física já estabelecida dentro da escola, que a supervisora também como professora atuante faz parte.

Ao ser questionada sobre a existência de grupos formados na escola, a Supervisora Maria Luíza argumentou que percebe a aproximação dos grupos de acordo com seus interesses e até mesmo por características pessoais, pela forma e conduta que atua na sala de aula, e ressalta que o grupo dos anos iniciais dialoga bastante nas trocas de informações, e, conseqüentemente, se alia. (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA)

Os grupos de interesse referentes às etapas de ensino, grupos de professores da educação infantil, anos iniciais e anos finais foram os mencionados em todas as entrevistas com os/as colaboradores da escola Garopaba. No entanto, percebi uma outra aliança importante, tanto para os arranjos da micropolítica escolar quanto para a garantia do trabalho docente. Em diversas falas, a Professora Clara afirmou ser amparada nas demandas pedagógicas pela sua Supervisora Maria Luíza desde que entrou na escola *“Porque desde o princípio, quando entrei eu já falei, não sei, tô nova na função, então eu preciso de ajuda”* (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA).

Assim como a supervisora já relatou sobre dar o suporte para a Professora Clara, mesmo não sendo a supervisora que oficialmente seria a responsável por ela, mas que por um acordo entre as supervisoras, levando em consideração, segundo ela, a Supervisora Maria Luíza possuir formação em educação física e poder melhor orientá-la (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA). Essa relação de aliança, em minhas análises, é a mais próxima da Professora Clara que está sendo amparada em seu início da docência e percebe essa dimensão de suporte nas demandas. Aliança que para mim não ocorre de forma explícita, no entanto colabora com a professora iniciante para uma tomada de autonomia de suas práticas docentes. Do mesmo modo em que presumo que o amparo da supervisora favoreça a redução de conflitos entre as aulas de educação física e a supervisão escolar, assim como a própria relação entre docentes.

Como nem sempre essas relações são percebidas de forma nítida, pois as escolas possuem uma rotina e fluxo de pessoas grande, busquei como

pesquisadora estar atenta às possíveis negociações e movimentações em ambas as escolas. Em minhas interpretações, entendi necessário levar em consideração o número de estudantes atendidos, estrutura física e o grupo de professores e demais indivíduos que se envolvem nos espaços escolares, pois todos esses elementos influenciam as dinâmicas das relações micropolíticas (BALL, 1989).

Ao analisar a dimensão das alianças nas escolas, ocorrem também situações de conflitos e negociações entre seus pares, contribuindo para outros possíveis arranjos da micropolítica escolar. Considero que em um ambiente frequentado por diversas pessoas com seus interesses em comum, por vezes se aliam em busca de ideologias e aspirações próximas, conseqüentemente podem produzir efeitos como a produção e a manifestação de conflitos. Ocorrendo através de enfrentamentos de ordem ideológica, mas também pode surgir com elementos e situações do cotidiano da escola com necessidades de negociações, por vezes uma resposta de um colega que não agradou, o momento inadequado de intervir em uma aula, entre outros acontecimentos recorrentes nas escolas.

Ao tratar sobre conflitos, me refiro a uma situação em que os agentes da micropolítica de um ambiente específico ou grupos sociais buscam e identificam objetivos opostos, com valores conflitantes e/ou interesses divergentes. Em suma, o conflito forma-se de um fenômeno de incompatibilidade de relações, sejam elas entre indivíduos ou grupos. A existência de conflitos é inevitável em qualquer ambiente em que existam agentes da micropolítica com seus interesses e convicções, no entanto a forma com a qual se conduz tais episódios se faz importante, por vezes o conflito pode ser considerado potencializador de grupos e situações, com o intuito de estimular a busca de seus interesses, e fomentador de reflexões sobre a organização escolar (JARES, 1997).

O autor Ball (p. 35, 1989, [tradução minha]¹⁷) afirma que ao pensar na micropolítica escolar é necessário considerar “*as escolas como terrenos de luta, dividido por conflitos em curso ou potenciais entre seus membros, mal articulados e ideologicamente diversos*”. Levando em consideração a afirmação do autor, é necessário pensar que os arranjos de alianças e conflitos que se entrelaçam nos contextos escolas são instigados um pelo outro. Sem conseguir pensar em análises de formas separadas, a medida em que alguém ou um grupo se unem entre si,

¹⁷ A obra do autor Stephen Ball (1989) é escrita originalmente em espanhol, a tradução do trecho citado está sob minha responsabilidade

surgem relações de alianças e, em contrapartida, nos arranjos micropolíticos podem surgir situações conflituosas e, por consequência, relações de poder. Penso que o poder surge como elemento estimulante das dinâmicas micropolíticas nas escolas, conforme alguma situação está em disputa, de forma individual ou com aliados, também se faz presente uma relação de poder. A medida em que a multiplicidade de ideologias surge em um ambiente escolar manifesta-se também possíveis enfrentamentos (BALL, 1989; BARDISA RUIZ, 1997) e relações de poder, que podem se fazer presentes nas disputas ideológicas e nas ações simples da rotina das escolas.

Se pensarmos nas escolas como terrenos de lutas e disputas, olhar para as escolas colaboradoras foi um desafio, por vezes encontrei lutas silenciosas que se não estivermos atentos, episódios passam despercebidos. Houve momentos em que os colaboradores não percebem a existência de possíveis conflitos, por este motivo abordarei aqui como episódios de possíveis formações conflituosas. Em outras palavras, busquei discutir conflitos visíveis com episódios narrados pelos colaboradores e outras situações recorrentes que interpretei como um princípio de conflitos de forma velada.

Na escola Guarda do Embaú, apenas uma situação de conflito foi citada pela Supervisora Rita, assim como não foi percebido nenhum conflito visível ocorrendo no ambiente escolar. Acredito que este fato colabore com meus argumentos de que a escola está construindo sua identidade e cultura escolar, assim como as relações estão ainda sendo construídas após o retorno das aulas presenciais. Penso que a limitada interação, comparada a escolas maiores, entre os docentes acaba reduzindo também as situações de conflitos e alianças. Não presumo que não haja conflitos, pois onde há indivíduos com seus interesses pode haver disputas, acredito apenas que estejam ainda conhecendo o ambiente, levando em consideração que iniciei as observações junto com o início do ano letivo escolar e o retorno da presencialidade. Recorro novamente à fala do Professor Renato quando contou estar “experimentando” a escola e seus funcionamentos, a medida em que tudo é novidade a tendência é que tudo ainda esteja sendo explorado. Com isso, penso que esteja sendo construída também a dinâmica micropolítica do ambiente escolar na escola Guarda do Embaú, onde os agentes estão se aproximando, convivendo e à medida que os arranjos vão surgindo, possivelmente irão acontecer situação de conflitos.

A Supervisora Rita ao ser questionada sobre as relações na escola, e se haviam episódios de conflito, fez uma pausa, pensou e respondeu *“Aqui não...quer dizer, já teve um conflito, mas deu tudo certo. As gurias dizem que eu saí do prumo, me situei e se resolveu, foi difícil, mas resolvi.”* (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA). A forma como a supervisora respondeu me fez supor que não existem episódios de conflitos recorrentes, mas também me faz pensar sobre a ausência de conflitos, que por vezes são julgados importantes para trazer melhoras na estrutura e organizações das escolas (JARES, 1997). A supervisora, então, ao justificar o episódio seguiu narrando *“tu tem que mostrar pro professor que tu não tem que seguir a linha do outro, tem que seguir a tua, tu não tem que fazer o que teu colega tá fazendo, tu pode trabalhar no mesmo projeto, mas ele pode aplicar o projeto dessa forma e tu desta.”* (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA). Ao apresentar seus argumentos e seu posicionamento frente a algumas atitudes pedagógicas que a Supervisora Rita acredita para o grupo docente corrobora com o a Jares (1997) ao pensar nos conflitos também como forma de potencializar um trabalho, para mim, por vezes deslocar o professor de um lugar estático o impulsiona a partir em direção a outros lugares, outras práticas pedagógicas.

A Supervisora Rita também abordou sobre conflitos que poderiam ter ocorrido quando assumiu a supervisão escolar na escola Guarda do Embaú *“porque tudo no início é difícil, ainda mais quando tu substitui uma outra pessoa, já tinha uma pessoa que tinha o perfil e aí no meio do ano ela sai, então qual foi a minha estratégia.”* (SUPERVISORA, ENTREVISTA). Ela buscou utilizar algumas estratégias para não conflitar nessa transição entre supervisoras, entendia que possuía um perfil de trabalho diferente da superiora anterior e foi aos poucos mudando a forma de trabalho frente às suas docentes e aproximando da forma em que acredita ser melhor. Relatou que acredita que não se pode simplesmente romper uma forma de trabalho e de forma abrupta mudar a organização, necessita que seja aos poucos e foi mostrando outras possibilidades de trabalho.

No início do ano letivo de 2022, quando as aulas retornaram no formato habitual (sem redução de períodos ou rodízio de turmas), conseguiu colocar a sua forma de trabalho e acreditava que tinha dado certo, *“ninguém...se reclamaram eu não sei (risos)”* (SUPERVISORA, ENTREVISTA). O episódio de transição de supervisora, assim como o uso de estratégias para evitar o conflito vai desenhando a forma como os agentes da micropolítica escolar se relacionam, assim como a

forma que a supervisora poderá solicitar alguma demanda para seu grupo docente. Também houve episódios sobre transição no cargo de supervisão escolar na escola Garopaba que relatarei em breve, neste momento apenas ressalto que as cobranças também estão imbuídas de poder, mesmo que de forma indireta. A solicitação da supervisora por uma prática pedagógica com a sua individualidade presumidamente foi entendida no episódio como conflito pela professora.

Ao encontro desse pensamento, o fato de a escola possuir uma pequena equipe atuando por si só pode ser considerado um fato de conflito, e também de controle. Em uma escola que tudo pode ser ouvido e visto com facilidade, levando em consideração a estrutura física das salas de aulas e a sala dos professores dentro da sala da equipe diretiva, talvez de forma velada, exista uma sensação de controle no ambiente escolar. Da mesma maneira que as práticas pedagógicas do grupo de docentes são facilmente acessadas e vistas, ou seja, grande parte do que está sendo feito em sala de aula e de que forma isso está sendo feito é percebido por todas.

Em uma das minhas conversas com a monitora, ela me comentou sobre algumas professoras que saíram de outra escola para a escola Guarda do Embaú no início do processo de municipalização, compondo o grupo docente na época, mas que não faziam mais parte do grupo atual (Diário de campo, 17/03/2022). Mesmo que não tenha confidenciado os motivos, pela sua reação ao contar a situação, fiquei pensativa sobre as possíveis causas de não estarem mais atuando na escola. Possivelmente não tenham se adaptado ao formato de organização da escola e, ao que já havia argumentado, onde presumo que seu trabalho possa ser facilmente acessado por todas. Com o incentivo à individualidade referido pela supervisora, as diferenças entre individualidade e individualismo possam ter surgido no ambiente escolar, assim como para algumas pessoas a prática do individualismo seja de difícil acesso dentro do funcionamento de uma escola pequena.

Em entrevista com o Professor Renato, ao ser questionado sobre as relações existentes na escola e de que forma conseguia lidar com essa dinâmica respondeu que:

Sobre a supervisão tá bem tranquilo, as experiências...Eu nunca tive nenhuma experiência ruim com a supervisão, nem com a equipe diretiva na real. É que é difícil, eu consigo... eu sou quieto na minha, mas eu consigo me relacionar bem, se me pedem para fazer eu vou e faço, numa boa e se tiver que falar alguma coisa eu também falo. Mas para trabalhar sou bem de

boas, nunca tive nenhuma, nesses 4 anos e meio nenhum problema ou atritos com a equipe, nem com colegas [...] (PROFESSOR B, ENTREVISTA)

Ao relatar a sobre a forma como se relaciona na escola com a supervisão e a equipe em geral e sobre seu perfil de professor, demonstra que busca fazer o seu trabalho tentando não gerar maiores conflitos ou embates na escola. Esse perfil quieto e tímido que o professor expôs em sua entrevista vai ao encontro de suas aulas de educação física que pude presenciar e registrar em meu diário de campo, como itens importantes para articular a situações de conflitos. Como mencionei anteriormente, percebi pouco sobre conflitos na escola, mas situações recorrentes que pude relacionar a possibilidade de conflitos, ao menos para mim como pesquisadora interpretando tais acontecimentos. Ao chamar de conflitos velados, me refiro a possíveis ações que possam ser interpretadas como conflitos, mas que pelo perfil quieto e tranquilo do professor, possivelmente não se sinta instigado a agir diretamente de forma combativa.

Segundo González González (1997) a micropolítica é entendida mais como uma questão de grupos de interesse e seus efeitos no contexto inserido, do que apenas sobre indivíduos de forma isolada. Todavia, é necessário ressaltar que nem todos os agentes micropolíticos inseridos no ambiente necessitem fazer parte de algum grupo ou que estejam em definitivo e ativamente envolvidos nas dinâmicas que a micropolítica ocasiona. Assim como nem sempre os grupos de interesses serão perceptíveis e suas ações facilmente identificadas, realidade que me deparei ao investigar a escola Guarda do Embaú. No entanto, é necessário ressaltar algo importante para pensar a dinâmica da micropolítica escolar nos contextos estudados, a não ação de algum agente dentro dessa dinâmica, a sua tendência a passividade ou até mesmo omissão de conflitos também fazem parte e se constituem como manifestações micropolíticas (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997).

Episódios que, por vezes, com passividade e omissões, menciono como possibilidades de conflitos que tentarei exemplificar com as observações que fiz em alguns momentos das aulas de educação física. A escola Guarda do Embaú possui uma monitora para as duas turmas de educação infantil (em cada turno). Resumidamente sua função é colaborar com o professor ou professora responsável, a medida em que lhe for solicitado, e com o funcionamento das turmas e de alguns alunos e alunas específicos que necessitem desse apoio mais próximo. Em diversos

momentos que estive observando as aulas de educação física, a monitora demonstrou algumas ações, no qual seu acúmulo pode causar relações que chamarei de turbulentas. Nas aulas do Professor Renato, por se intitular quieto e tranquilo, seu tom de voz é sereno e uma aula pacata, por vezes a monitora surgia de forma contundente e com autonomia para realizar algo que acreditava ser necessário, em meio a sua aula e proposta de atividade, como por exemplo estes dois episódios que narrei em meu diário:

A monitora tem bastante autonomia, fala alto e interage direto com os alunos, mesmo com o professor falando algo específico ao mesmo tempo [...] um aluno veio em minha direção para conversar comigo, me mostrou a batata doce planta florescendo na sala. Evitei puxar assunto, pois é um aluno que acaba não ouvindo o professor em diversos momentos e puxa assunto para não ficar na proposta dele. O mesmo aluno puxou assunto com a monitora e ela responde, interage (fala alto inclusive), sem achar que está atrapalhando a aula, eles vão lá no armário, ela pega o vidro com a batata doce plantada e mostra para ele, nesse momento outro aluno fica curioso e sai de perto da “explicação” do professor para ouvir sobre a batata. Fiquei inquieta com tal acontecimento e na ação do professor que seguiu dando sua aula mesmo não se importando (ou fingindo) com a prática inoportuna” (Diário de campo, 28/04/2022).

A monitora me parece que sabe bastante coisas, aparenta ter um perfil de intensa proatividade e controle, mas também me parece saber por estar sempre nas turmas da educação infantil, independente da professora que está na turma. Monitora é exclusivamente para ajudar a educação infantil, agentes educadores auxiliam nas turmas do ensino fundamental. Muitas vezes vejo a monitora “atravessando” a fala do prof, ou enquanto ele está direcionado uma atividade para um aluno ela chega dando ordem para os outros, sem perguntar ou consultar ele, que teoricamente seria a referência da turma. Assim como o episódio de hoje em que o professor estava finalizando uma proposta e a monitora chegou já organizando o lanche e os alunos e alunas para lavar as mãos “paralelamente”. (Diário de campo, 31/03/2022)

Ao perceber essas movimentações na sala eu ficava curiosa para saber a continuidade das ações paralelas, reparava que o professor percebia o comportamento da monitora, mas seguia com a sua aula como se nada tivesse acontecido. Acredito que um possível conflito velado possa surgir ou já existir, porém não foi mencionado em nenhum momento. Ou então o professor realmente não se importa com tais ações, opção que me leva a pensar novamente em possíveis pistas de uma lógica do cuidado que estão sendo construídas na escola. Em outras palavras, caso o foco principal da escola – direta ou indiretamente – seja o cuidado em suas ações, momentos e relações, mesmo que com atividades em aula acontecendo a monitora se sente autorizada a agir de tal forma com o objetivo de cuidar dos alunos e alunas. Essa validação pode ocorrer pelo seu livre acesso na

sala quando ocorre as aulas de educação física e fazem parte de sua função e pode ser facilmente confundida com ações invasivas.

O Professor Renato já havia me relatado sobre pedir ajuda por se sentir inseguro em levar as crianças no banheiro e comentou “*sempre tem um anjo para me ajudar, peço para não entrar com elas no banheiro*”. Acredito que essa relação ainda esteja sendo construída em uma linha tênue entre aliança e conflito, com possíveis limites (não) concebidos pelo professor, no qual percebi em outras observações que já foram demarcados entre a monitora e outras professoras em suas turmas. Ao pensar nesses episódios e analisarmos a micropolítica escolar nos deparamos com fenômenos do cotidiano na organização, com agentes e suas ações, ou passividade, que acabam por se envolver de alguma forma na dinâmica micropolítica da escola (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997), o fato de não se posicionar presumo que já seja um posicionamento ou estratégia para lidar com as circunstâncias.

Na escola Garopaba, as relações de conflitos, assim como as de alianças já citadas, foram mais perceptíveis no período que estive acompanhando a escola. Levando em consideração o número do grupo docente e as etapas de ensino atendidas na escola, por si só já podemos pressupor alguns conflitos triviais do cotidiano como: organização de eventos da escola, escolha de temáticas de mostras pedagógicas e livros didáticos, reuniões administrativas, organização e participação de gincanas, conselhos de classe, entre outros momentos que os docentes estão se relacionando entre seus pares em busca de algum objetivo principal, mesmo que com opiniões diferentes.

A Supervisora Maria Luíza, ao falar sobre as relações e os conflitos, compreende a necessidade de entender que cada professor ou professora possui um perfil, que talvez algo que tenha falado ressoe de forma diferente para cada colega, de acordo com seus princípios, alguns se sentem ofendidos e outros entendem a necessidade da sua fala. E finaliza destacando: “*tudo é um trabalho e tu tem que ter todo um jeitinho para conquistar aquela pessoa para topa a ideia ou não disseminar a ideia e contaminar os outros que estão empolgados em não fazer nada né.*” (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA). A fala da supervisora talvez seja o mais próximo para caracterizar o ambiente escolar de uma forma geral, quando uma pessoa solicita ou expõe algo o efeito do pedido pode ser diferente em cada pessoa que o recebe. Esse efeito, de acordo com os arranjos de alianças,

conflitos, poder entre outros, podem influenciar no entendimento do grupo de professores para tal situação.

O Professor José conta que não costuma perceber conflitos na escola, mas que já presenciou e participou de diversos em outras escolas, por questões políticas que estavam influenciando dentro da escola, assim como períodos de eleições de equipe diretiva e municipais influenciam nas relações dentro de uma escola. Ao argumentar sobre relações de conflito, expressa uma situação importante, que articula alianças de grupos e conflitos:

As vezes a gente se fecha muito no nosso grupo de professores, no grupo quando um professor tem algum conflito, aí se cria uma barreira e a supervisão não consegue transpor, isso acontece bastante [...] Às vezes se cria um clima que não é legal, de repente de algum assunto que a supervisão quer impor e aí a gente tem uma outra visão né, isso acontece bastante, divergência de opinião... tem que ter também pra gente crescer.”
(PROFESSOR JOSÉ, ENTREVISTA)

Na narrativa produzida pelo professor, há dois pontos para serem ponderados, o fato dos arranjos de alianças para colaborar com alguém do seu grupo em episódios de conflitos e apoiar mesmo sendo objetivos específicos de um integrante do grupo, acreditando também que ao divergir de opinião contribui para “crescer”. As alianças para alcançar objetivos específicos podem formar as chamadas coalizões, que são grupos que por vezes divergem em opiniões e mesmo assim estão dispostos a se unir por um objetivo em comum, mesmo que precisem abrir mão de alguns aspectos para se aliarem momentaneamente (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997).

Movimentos que o Professor José narrou que possam existir no ambiente caso seja preciso, demonstrando um poder informal, que ao se organizarem em grupos buscam se aproximar de seus objetivos, mesmo que necessitem conflitar com a supervisão escolar e suas exigências. Ou o até mesmo com outras pessoas que estão em cargos superiores hierarquicamente comparado ao seu grupo. Esses movimentos micropolíticos envolvem disputas para alcançar determinadas metas ou objetivos em comum, que conseqüente envolvem disputas de poder, que podem se constituir como poder formal ou informal. Nesse caso, o poder informal ou a influência que em suma é a capacidade dos agentes micropolíticos alcançarem decisões e persuadir por meios informais, sendo delineado por diferentes direções e

não apenas por ordens de cima para baixo, sem a necessidade de um poder estrutural e organizacional (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997).

O segundo ponto ponderado pelo Professor José é o fato de que para ele os conflitos e a divergência de opiniões são importantes para seu próprio desenvolvimento. Concepção importante que dialoga com Jares (1997) ao estudar os conflitos em suas diversas faces, a face negativa do conflito apenas como uma necessidade de dominar a situação, e a outra face como uma possibilidade de desenvolvimento coletivo. No argumento anterior, o Professor José entende o conflito como fomentador de ideias e ações, em busca de soluções coletivas para demandas do cotidiano escolar, assim como considerado positivo para estimular a criatividade do grupo (JARES, 1997). Sabendo que existem diversos conflitos e diferentes agentes no contexto escolar, ressalto aqui que o conflito pode vir a ser positivo quando pensando coletivamente para soluções coletivas e não com o intuito de apenas sanar interesses próprios. Assim como Ball (1989) reconhece que os conflitos possam ser percebidos de uma forma saudável, com o intuito de revitalizar ou impulsionar um funcionamento das estruturas escolares que possam estar estagnadas (BALL, 1989).

Ao explorar as falas da Professora Clara, assim como minhas constatações, revelou-se situações conflituosas importantes para pensarmos a micropolítica escolar, e onde possivelmente as suas aulas de educação física estão situadas neste contexto. Como já mencionado, mas como forma de contextualização, a estrutura externa da escola possui uma quadra esportiva e um espaço no “meio” das portas das salas de aula, que para todas as turmas conseguirem usufruir nas aulas de educação física foi acertado o uso alternado dos espaços. Dito isto, recorro a um dos meus primeiros dias de observações na escola em que ao chegar e me sentar em um banco no pátio, como de costume, para conseguir observar além da movimentação da escola como um todo, conseguia observar as duas aulas ao mesmo tempo:

Estou sentada em um banco próximo a uma sala de aula, a minha direita está o Professor José com sua turma de 9º ano trabalhando o basquete com arremessos e passes em colunas, de outro lado a professora está com seu 4º ano com uma proposta mais livre na turma. Ela está com os alunos no pátio, bola para todos os lados, alunos puxando os bambolês, gritaria e correria e a professora jogando vôlei com uma aluna. Fiquei pensando de que forma essa aula de educação física interfere nas outras aulas, pois as portas das salas estão abertas, alunos correndo quase que na porta da

sala, materiais rolando e caindo perto e dentro das salas, paralelamente as professoras explicando conteúdos em suas aulas, assim a escola “viva” e suas manifestações... (Diário de campo, 27/05/2022).

Ao descrever o dia de rotina em que presenciei, não possuo o intuito de analisar o formato de aula e nem as decisões metodológicas neste momento. Todavia, a forma como cada professor direciona suas aulas no pátio influencia diretamente nas aulas que estão ocorrendo ao mesmo tempo no seu redor, e consequentemente tais manifestações podem gerar conflitos, situação que fiquei atenta para investigar. A Professora Clara em sua primeira atuação como docente está caminhando em busca de suas próprias práticas pedagógicas e estratégias de aula, como mencionado por ela e a sua supervisora. Em contrapartida o Professor José já possui uma longa caminhada na sua carreira na docência, assuntos que abordarei no próximo capítulo especificamente sobre as percepções da supervisão escolar e a de seus/suas docentes de educação física. Para este momento e contextualização da situação, se faz necessário entender apenas a individualidade de ambos.

Dando continuidade ao episódio narrado em meu diário de campo, comecei a me questionar sobre aquela organização e movimentação de aulas, atenta a possíveis conflitos entre grupo docente e até mesmo supervisão escolar. Em outro momento, perguntei para a Professora Clara como se sentia sobre a aula no pátio e o possível barulho para seus colegas e relatou que acreditava que poderia estar incomodando as outras aulas, mas que ao falar com a supervisora elas retomam o combinado, pois o C também precisaria usar a quadra. Ao levar seu incomodo para a supervisora, ela explicou que não haveria problemas e que devia continuar usando o pátio, por vezes acaba ficando com a turma um pouco na sala antes de usar o pátio (Diário de campo, 03/06/2022)

Assim como conversei com a professora no dia em que identifiquei a situação, perguntei também para a Supervisora Maria Luíza que me explicou “*olha, a princípio por enquanto não, se alguém fala ou reclama, não chegou em mim enquanto supervisora*” (Diário de campo, 03/06/2022). Relatou-me também que em uma reunião pedagógica com o grupo de professores explicou a eles sobre a necessidade de usar o pátio e que os horários de aulas conflitavam entre os professores de educação física, e organizaram o espaço como lugar alternativo para

as turmas. Que na medida do possível, os professores tentariam não fazer tanto barulho, mas que necessitavam usar o espaço de qualquer maneira.

No entanto, em algumas outras situações a própria professora me procurava para contar algo, talvez por possuir uma compreensão própria sobre meu papel naquele espaço ou por me enxergar como uma aliada da educação física. A professora me contou sobre os conflitos com outras colegas, em alguns momentos me parecia estar relacionado ao barulho das aulas de educação física. Já em outros momentos, me parecia ser sobre receber reclamações relacionadas as suas práticas pedagógicas, de não ir para a rua com as turmas dos alunos e alunas menores. Inclusive, me relatou que uma professora indiretamente fez uma fala sobre a sua turma ficar dentro da sala “sem” aula de educação física. Entre esses conflitos diários em que a Professora Clara me relatou e as professoras que possivelmente se sentem incomodada com ruídos ou outros comportamentos, existe uma supervisora que busca mediar as situações.

Situações que, após um período na escola, pude me aproximar e minimamente construí um vínculo com os agentes dessa micropolítica, conseguimos conversar e foi abordado na entrevista com a Supervisora Maria Luíza. Em sua entrevista, a supervisora mencionou conflitos que no primeiro dia que identifiquei, previamente ela havia comentado que, por enquanto, não possuía problemas com o barulho e as aulas de educação física no pátio.

De fato, houve reclamações de professoras quanto ao barulho das aulas de educação física, assim como o fato de a professora em alguns momentos não levar algumas turmas para a rua (SUPERVISORA B, ENTREVISTA). A Supervisora Ritao relatar o conflito se referiu ao grupo de professoras como as “*que têm mais experiência*”, que logo me remeteu a fala dos grupos identificados na escola pelo professor e professora de educação física ao chamar de *mais antigos*. O mesmo grupo identificado anteriormente, está agindo sobre seu interesse e, presumo que o conflito seja entre conseguir dar sua aula de forma sossegada e a atuação da professora, logo uma aliança que se formou para buscar soluções e reivindicar algo que estava incomodando um grupo de professoras. Usando seu poder informal para cobrar da supervisora, teoricamente responsável por orientar as práticas pedagógicas da professora iniciante com soluções viáveis que suprisse os interesses do grupo “*mais antigo*”.

A Supervisora Rita ao relatar tais conflitos, contou também de episódios em que chamou a professora para conversar e buscou colaborar com soluções possíveis para suas aulas, mas que, no entanto, não gostaria de dizer como deveria fazer, pois acredita que cada professor, à medida que adquirisse experiência, iria identificar sua docência e práticas pedagógicas (SUPERSVISORA B, ENTREVISTA).

Em suma, episódios e situações do cotidiano escolar, como essa narrada anteriormente, se tornam conflitos individuais com cada professora que se sentia incomodada. E nesse caso houve alianças e formações de grupos de interesses agindo de forma que pudessem rever e solucionar suas adversidades e interesses frente à dinâmica da micropolítica escolar. Ao que cabe a discussão e análise sobre as relações de suporte mencionadas entre a supervisão escolar e seus professores de educação física descrevi, no capítulo dedicado a temática.

Assim como anteriormente abordei o poder informal, o poder formal ou autoritário (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997) também se fez presente nas análises e dinâmicas micropolíticas da escola Garopaba. O poder formal ou autoritário é caracterizado por um aspecto estrutural e formal nas organizações escolares, fundamentado pelo direito formal de tomar decisões, e, conseqüentemente, pode afetar os outros indivíduos. Com isso, esse poder com um viés de autoridade é ocupado de forma hierárquica e possui apenas uma direção, verticalmente de cima para baixo (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997). Ao pensar no contexto escolar, o poder autoritário ou formal é referido à hierarquia estrutural preestabelecida nas escolas, como por exemplo a diretora, vice-diretoras, supervisão escolar e orientação escolar, grupo de docentes, estudantes e demais possíveis indivíduos atuantes no espaço organizacional.

Na esteira desse pensamento, as cobranças da supervisão em relação ao planejamento e aos questionamentos sobre as formas de avaliações foram citadas na entrevista com a supervisora. Primeiramente, pensando nas situações relacionadas ao planejamento contou sobre a necessidade de cobrar os planejamentos e mostrá-los com frequência, o que interpreto como possibilidades de geradoras de conflitos e compreensão distintas sobre a necessidade dessa organização e planejamento para as aulas:

A gente tem que estar sempre retomando e justificando porque ter ele (planejamento) e aí a gente reforça a fala que a supervisora precisa ter esse olhar desse planejamento, caso um pai ou familiar venha questionar precisamos ter isso aqui (planejamento) como uma ferramenta para resguardar o trabalho que ele está fazendo fora de aula. (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA).

Conflitos que possivelmente pudessem ser evitados quando conseguem ser identificados antes de acontecerem, para isso o papel da supervisão se torna essencial para conseguir articular a prática do seu Professor José com a realidade da escola e suas demandas. A Professora Clara mencionou também sobre a necessidade de mostrar os planejamentos e ser acompanhada pela supervisora, ato que acredita auxiliar em seu desenvolvimento como docente. No entanto, levando em consideração a demanda, a estrutura da escola e o grupo de docentes ser maior, há professores com diferentes características e compreensões sobre o trabalho docente e suas atribuições e formando divergências e terrenos de luta diários (BALL, 1989).

De acordo com a supervisora da escola Garopaba, há um grupo de professores que, por vezes, são intransigentes e possuem a maior dificuldade com o planejamento na plataforma usada pelo município e/ou com seu planejamento físico. Acredita que o período da pandemia, que ficaram planejando em suas casas sem se relacionar diretamente com a supervisão, pode ter influenciado nessas tensões entre supervisão e professores e seus planejamentos (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA). Narra que há momentos em que necessita argumentar com professores e dizer “[...] *mas sempre foi feito assim*” (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA), mesmo quando havia apenas uma supervisora para suprir toda a escola, antes de sua chegada. Ressalta também que ocorre a situação inversa, a grande maioria dos professores em seu grupo consegue entender sua fala como supervisora e suas atribuições do trabalho docente. E ao mostrar seu planejamento, busca dar algumas sugestões, mas que poucos são os que precisam, realmente, pedir para ajustar algo que está fora ou destoando do seu planejamento (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA).

A necessidade de exigir o planejamento das aulas, que pertence às atribuições de todo docente com turmas, gerou situações conflitos que envolvem a relação do poder formal, mas também um caráter apreensivo da supervisora, que conta que, por vezes, busca o diálogo para tentar evitar os conflitos:

Então, é que nem eu digo que eu não posso criar uma barreira mesmo eu sabendo que tenho dificuldade com o fulano, eu respiro até mil né porque não adianta eu entrar na mesma *vibe*¹⁸ do professor que não quer fazer nada e não quer entregar nada em dia, se eu entrar na *vibe* dele eu não vou conseguir ter ele pra mim e ele tem que atender bem o aluno lá (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA)

Nas situações de embates diretos com alguns professores em relação ao planejamento, contou que busca evitar os conflitos para não criar uma barreira e conseguir estabelecer esse trabalho de auxiliar no planejamento. Uma situação foi citada pela Supervisora Maria Luíza, em que há uma professora de educação física que atua com poucas turmas na escola, mas ao conversar sobre a necessidade de um planejamento acaba gerando tensionamentos. Explica que a parte prática de sua aula é excelente, com progressão e intencionalidade, no entanto ao solicitar seu planejamento, seja ele físico ou digital, a professora acaba agindo com certa intransigência e revela que não entende a necessidade deste planejamento (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA).

Bossle (2002), ao contribuir sobre o planejamento em seu estudo, considera que há uma descrença na importância do planejamento, que por vezes é manifestada na resistência de conseguir sistematizar e registrar seus planos de aulas. Entende também a prática equivocada de realizar um planejamento apenas para formalizar de forma burocrática ou mecanizada, sem sentido e sem acompanhamento, pela supervisão escolar. Se porventura levarmos em consideração esta prática como corrobora o autor, o planejamento tende a ser considerado desnecessário, no entanto com uma supervisora que nos relatos (tanto seu, quanto de seus professores) busca dar suporte e fomentar novas práticas, o contexto muda. A prática de um planejamento participativo proposto pela supervisora é interpretada de forma conflitante para essa professora especificamente, que recorrentemente questiona a necessidade e se posiciona inflexível sobre algumas exigências (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA). O planejamento participativo, quando praticado, tende a ser fomentador de ações coletivas e se dá na flexibilidade de discutir ideias para tais ações, assim como a participação e relações dos grupos (BOSSLE, 2002).

¹⁸ Expressão que significa vibração e é a diminuição de “*vibration*” na língua inglesa . Gíria usada para se referir a sensação que alguém tem em relação a algo.

Outros momentos que podem vir a ser conflituosos são os conselhos de classe com o grupo responsável por determinada turma, geralmente participa a supervisora responsável pela etapa de ensino, a orientadora escolar, as professoras do AEE e SRP. O objetivo do conselho de classe é formar uma reunião pedagógica para debater as necessidades dos estudantes da turma, assim como seu processo de ensino aprendizagem. As supervisoras da escola Garopaba começaram a notar que após este retorno presencial, as professoras de uma forma geral estavam dando ênfase apenas nas reclamações de comportamento dos seus alunos e alunas. Segundo a Supervisora Maria Luíza, observavam o planejamento e prática docente no dia a dia, no entanto no momento necessário para mensurar e entender como está o processo de construção de conhecimento estavam deixando a desejar e focando apenas em suas atitudes, sem levar em consideração o período que ficaram em casa sem socializar. (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA)

Ao perceberem essa necessidade de modificações nos processos de avaliação das turmas, implementaram uma semana avaliativa em que o principal objetivo era de conseguir parar e olhar para seu aluno e aluna, dos anos finais ou iniciais. A necessidade de avaliar a turma de alguma forma, para os maiores com trabalhos, provas, seminários etc., e para os pequenos com propostas de lúdicas, o intuito era de focar no processo de ensino aprendizagem para chegar nos conselhos de classe com informações pertinentes, pois, segundo ela, as professoras *“estavam deixando a desejar, apenas reclamando de quem batia em quem[...]*” (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA). Onde há mudanças que envolvam diferentes agentes, haverá tensões, conflitos e resistências para o que está sendo exigido, muitas vezes influenciado também pela lógica do poder formal e hierarquizado. Surgiu a necessidade de aliança entre as supervisoras para conseguir o apoio da equipe diretiva. Ela narra o episódio *“vamos morrer abraçadas juntas(risos), fomos pra equipe diretiva e provamos porque que estava fazendo isso e as gurias abraçaram a bronca junto conosco, foi um “auê”¹⁹, mas a gente não abriu mão”* (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA).

O episódio contando pela Supervisora Maria Luíza foi definido por ela como “queda de braço”. Ainda estavam implementando esse novo processo de avaliação e a cada trimestre estavam atentas para aperfeiçoar a proposta de acordo com as

¹⁹ Expressão usada pela supervisora para elucidar os tensionamentos e confusões que foram causadas na escola com a exigência.

necessidades dos alunos, alunas e docentes. Ball (1989), ao falar sobre conflitos argumenta que nem sempre as negociações serão bem-sucedidas, diz que situações como essas, de tensionamentos, ocorrem e nem sempre serão solucionadas, por vezes serão adiadas e em outras levadas a diante sem interferência. O autor também contribuiu à discussão ao dizer que a saída de um agente pode modificar o contexto micropolítico da escola, uso desse argumento para pensar a situação inversa, penso que a entrada de outros agentes micropolíticos também pode modificar a escola. A Supervisora Maria Luíza, ao ingressar na escola com sua bagagem docente e de outras funções dentro da educação, que passam pela docência até a assessoria pedagógica na SME, aliada a supervisora que já estava na escola e compreendia a sua organização, estão conseguindo produzir mudanças. Mudanças que, conseqüentemente, afetam os outros agentes micropolíticos, positivamente para alguns e negativamente para outros.

Deste modo, o objetivo deste capítulo foi de identificar e compreender quais relações estão sendo construídas entre a educação física e a supervisão escolar, para suprir tal objetivo houve a necessidade de explanar sobre as dinâmicas da micropolítica escolar e seus agentes com um olhar nas escolas em sua totalidade. A pluralidade de indivíduos que existem em uma escola com especificidade de interesses, concepções, posições ideológicas se constituem como o elemento central das relações.

Ao reconhecemos a escola como uma organização micropolítica que é atravessada pelos agentes da micropolítica com sua pluralidade é reconhecer que a organização se constrói socialmente com suas negociações, alianças tensões, conflitos e consensos. Possibilidade de relações que devem ser levadas em consideração na constituição deste espaço escolar, pois são expressões de poder que conduzem as vidas das organizações escolares (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 1997). Portanto, as diversas relações aqui identificadas e compreendidas neste capítulo são fragmentos de uma organização escolar e suas dinâmicas micropolíticas que ocorrem todos os dias, nem sempre de forma perceptível. Todavia, as alianças, os grupos de interesse ou a incipiência deles, os conflitos, negociações e enfrentamentos e até mesmo passividade e/ou omissão nas relações, dão contornos para construir a escola como ela é, terreno de lutas e negociações. Assim como corrobora Ball (1989) ao mencionar que a tomada de decisão não é

apenas um processo racional, se constitui em um processo político e é a cerne da atividade micropolítica.

6.3 COMPREENSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A SUPERVISÃO ESCOLAR

Este capítulo tem o intuito de descrever as compreensões entre a educação física e a supervisão escolar. Para conseguir investigar e dialogar com maior clareza, me debruçarei especificamente em dois objetivos: descrever de que forma os/as docentes de educação física se reconhecem e entendem o trabalho da supervisão e suas demandas; e descrever de que forma a supervisão escolar se conhece e concebe a educação física escolar.

Parto do princípio que para conseguir descrever a forma que o outro compreende algo é necessário se reconhecer e entender qual sua compreensão sobre sua própria função. Neste caso, para conseguir descrever como a supervisão escolar entende os/as docentes de educação física e o componente curricular, é necessário entender como cada docente colaborador da pesquisa reconhece o seu trabalho e a própria educação física escolar. Assim como para conseguir descrever de que forma os/as docentes de educação física compreendem a função da supervisão escolar e suas demandas, é imprescindível compreender como as próprias supervisoras colaboradoras da pesquisa entendem o seu papel. Nos capítulos anteriores me dediquei a pensar como as estruturas escolares estão organizadas e as condições de trabalho, bem como as relações identificadas em cada escola, ambos atravessam e dialogam com o presente capítulo. Diante disso, é necessário considerar que as organizações escolares e a suas dinâmicas micropolíticas interferem na compreensão dessas duas atribuições, o trabalho dos/das docentes de educação física e a função da supervisão escolar.

A forma com que os professores e professoras e a supervisão escolar irão se relacionar influenciam, também, na compreensão de cada componente curricular dentro da cultura escolar e na efetivação do trabalho docente e suas práticas. Compreendi que a forma que a supervisão age com seu grupo de docente também pode gerar efeitos positivos ou negativos nas relações, podendo ressoar em vínculos de confiança para conseguir solicitar e usufruir de um auxílio. Ou até

mesmo de temor, quando as relações, ou a incipiência delas, não possibilita condições de estabelecer vínculos, cometer equívocos e aprender juntos as atribuições do trabalho docente.

Há situações no cotidiano escolar que possivelmente atuem na aproximação ou no afastamento dos docentes de educação física e suas respectivas supervisoras escolares. Como por exemplo na forma como a supervisão consegue estabelecer o suporte pedagógico em relação às suas exigências e demandas, se exerce um papel fiscalizador ou até mesmo na hipótese de desconhecer o trabalho realizado de cada docente da educação física do seu grupo.

Da mesma maneira, a forma que os/as docentes de educação física agem com a supervisão escolar também interfere nas compreensões sobre o componente curricular, afastando ou aproximando os vínculos para receber o auxílio pedagógico adequado para determinada situação. Por exemplo, na hipótese de cada docente conseguir se permitir a solicitar um apoio em questões próprias do planejamento e formas de avaliações (para além da dimensão procedimental), se conseguem realizar trocas e articular ideias com a supervisão e outros componentes curriculares, se participam ativamente nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe se dispendo a trabalhar coletivamente ou no caso de apenas exercem um trabalho individualista.

Situações do cotidiano que busquei observar em minhas idas a campo e interpretar nas entrevistas com os colaboradores e colaboradoras, levando em consideração que cada sujeito forja os seus modos de se relacionar no ambiente escolar e de realizar seu trabalho docente. Independentemente de quais situações ocorram no cotidiano escolar, todas elas geram efeitos na compreensão do seu trabalho frente a outros indivíduos no ambiente escolar, seja ele o professor e professora de educação física ou a supervisora escolar.

6.3.1 Compreensões com a Educação Física escolar e sobre a Educação Física escolar

No município de Guaíba, os alunos e alunas da rede municipal de educação possuem as aulas do componente curricular educação física desde a etapa da educação infantil, ensino fundamental I e até seu término o ensino fundamental II, componente curricular oferecido também para os/as estudantes da EJA. Até o ano

de 2022 as escolas ofereciam aulas de educação física em dois períodos de 50 minutos para cada turma, com a liberdade da escola decidir em agrupar os períodos no mesmo dia ou separá-los ao longo da semana. A partir do início do ano letivo 2023, a grade curricular contaria com três períodos de educação física em cada turma para as etapas de educação infantil e ensino fundamental I (Diário de campo). Essa é uma conquista importante para a educação física escolar, levando em consideração que há municípios que não possuem professores e professoras formadas em educação física ministrando o próprio componente curricular, por vezes o grupo de professores unidocentes ministram as aulas de educação física. No caso do município de Guaíba, todas as aulas de educação física são ministradas por professores e professoras formadas em educação física.

Os professores A e C e a Professora Clara, nas entrevistas narram sobre sua caminhada docente e suas experiências profissionais prévias, que são forjadas também por suas experiências pessoais. Cada docente possui um tempo diferente de atuação na rede de ensino de Guaíba e na carreira docente também. Em minhas interpretações do campo, compreendi que cada colaborador possui uma complexidade de experiências em sua bagagem, diferentes períodos de ingresso na graduação e diferentes universidades cursadas, cursos de especializações e caminhadas formativas diferentes. Por isso, não necessariamente o tempo cronológico de atuação está vinculado a quantidade de aprendizagens docentes. Os encontros e desencontros da caminhada docente não necessariamente ocorrem na sua etapa inicial, os questionamentos e reflexões podem surgir ou serem retomados até o fim dos seus percursos como docente. A medida em que se vive a escola e se relaciona entre os pares, ressignifica os próprios sujeitos inseridos, assim como as dinâmicas micropolíticas.

A Professora Clara possui oito meses como docente na escola Garopaba, onde foi sua primeira experiência como professora efetiva, ainda não havia trabalhado anteriormente na área da educação física escolar, atuava anteriormente na área do treinamento de força. Com seu início recente na docência usou a expressão “*perdida*”, chegou sem saber o funcionamento da estrutura escolar e das aulas e relata “*como eu entrei agora eu não tinha a mínima ideia de como funcionava nada, simplesmente a Supervisora Maria Luíza me enviou o DOTG*” (PROFESSORA CLARA, ENTREVISTA). Ao falar DOTG está se referindo ao Documento Orientador do Território de Guaíba que, em suma, é o documento de nível municipal baseado

no documento de esfera federal Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esse documento possui o intuito de conduzir os professores e professoras para construir seu planejamento de acordo com cada etapa e ano de ensino.

Ressalto aqui que existem críticas a este documento que o Neira (2018) corrobora em seu estudo ao analisar o documento na sua integralidade. O autor compreende como necessário levar a reflexão para as escolas e compor seus debates pedagógicos para que o documento não acabe invalidando outros saberes, priorizando a racionalidade técnica suprimindo a criticidade. No entanto, para uma professora iniciante forjando suas características como docente, acredito que este documento sirva ao menos de apoio para traçar seus primeiros passos na caminhada de trabalho. E a medida em que for avançando em seu processo de aprendizagem, consiga desenvolver uma criticidade e autonomia para optar pelas definições de conteúdos que façam sentido para seus alunos e alunas dialogando com a sua cultura e necessidades, em cada turma e comunidade escolar.

Ao retomar sobre seu tempo de docência, a Professora Clara narra que antes de iniciar como docente na rede municipal de ensino realizou alguns cursos de especializações no ano de 2021: docência no ensino superior, educação, cultura e diversidade e musculação aliado a condicionamento físico. Há tópicos importantes para se pontuar sobre sua resposta, que acredito que gerem efeitos em sua prática pedagógica, relação com a supervisão e início de carreira docente.

O primeiro ponto é de que sua escolha inicial era de bacharelado e ao longo da sua graduação inclinou-se a experiências profissionais nessa área. O segundo ponto é de que seu currículo de cursos de especializações traz pistas sobre um possível ensaio para entender em qual área deveria seguir profissionalmente. O terceiro ponto que me inquietou, é seu recente ingresso em uma especialização com foco em supervisão e orientação escolar, aspecto que possivelmente contribuiu para o entendimento que possui sobre a função e demandas da supervisão e da sua própria supervisora. Ao longo da conversa sobre suas escolhas e início da carreira docente expos que *“acabei fazendo o concurso, na verdade eu nem sabia se eu queria muito, mas acabei fazendo e consegui passar, então estamos aí...(risos)”* (PROFESSORA CLARA, ENTREVISTA). Os aspectos descritos podem servir de pistas para o modo como está ocorrendo seu início de docência, através dos seus caminhos na graduação e cursos de especializações realizados, onde nem todos são da área escolar. Produzindo efeitos em sua relação com a educação física

escolar, sua prática pedagógica e a sensação de se sentir “*perdida*” frente aos aspectos do trabalho docente.

Essa sua narrativa me remeteu para uma expressão que abordei anteriormente “*indo conforme a banda toca*”, Frasson e Wittizorecki (2019a) em seu estudo com professores iniciantes trazem a fala de um professor que relata que foi “*indo conforme a banda toca*” para expressar como ele lidou com as adversidades ao chegar em uma escola nova. Permito-me aqui retomar a mesma expressão para a narrativa da Professora Clara, ao narrar como chegou na sua nova (e primeira) escola, exemplificando com situações de estar “*indo conforme a banda toca*” e posteriormente se apropriando dos documentos orientadores. Demonstrando os caminhos da professora para chegar à docência, de uma forma que não era planejado, mas foi acontecendo despretensiosamente.

O Professor Renato, lotado na escola Guardo do Embaú, em relação aos outros dois colaboradores, é o professor que não pode ser considerado recém iniciante, pois está atuando há cerca de 5 anos na rede municipal de ensino, mas também não é o Professor Joséom um maior tempo na docência na pesquisa. Através das minhas interpretações, percebo o professor seguro em suas compreensões para a educação física escolar, não demonstrou ter tido mudanças bruscas desde o início da sua docência, mas também não se sentiu “perdido”.

O Professor José, é o Professor José colaborador da pesquisa mais antigo na carreira docente, atuando há 24 anos na rede estadual do Rio Grande do Sul e há 15 anos na escola Garopaba. Fato importante para pensarmos a cultura docente da educação física na escola, realidade que pode dizer muito sobre a organização escolar, assim como a forma que está inserido nos arranjos e dinâmicas da micropolítica da escola.

Ao abordar sobre a sua formação inicial, acredita que mesmo tendo concluído a graduação em licenciatura plena²⁰, mesmo assim o currículo possuía um caráter principalmente esportivo. Segundo o professor “*mesmo sendo licenciatura plena, tinha muito de esporte né, não sei como chama, a gente não tinha quase disciplinas como didática e essas coisas, eu vi muito pouco sobre...*” (PROFESSOR JOSÉ, ENTREVISTA). A formação inicial na graduação e os próprios conhecimentos construídos ao longo dos anos, contribuem como elementos influenciadores na

²⁰ Currículo da graduação do curso de Educação Física que possui validação para atuar como licenciado e bacharel.

forma como o professor irá exercer sua docência e se desenvolver profissionalmente.

Recorro novamente ao Molina Neto (1998a) para dialogar com a narrativa do Professor José que explanou sobre suas práticas e crenças para o componente curricular. O autor elucida que as experiências enquanto aluno e a sua aproximação com determinada prática corporal podem influenciar na formação da sua prática pedagógica em sua carreira docente. Neste caso, ao afirmar que seu processo de formação inicial foi de *“muito de esporte”*, possivelmente tenha gerado efeitos nas suas aulas de educação física ao longo da sua docência.

A formação inicial e as experiências do professorado são importantes para descrever quais as compreensões possuem da educação física e como se reconhecem no componente curricular. Barbosa-Rinaldi (2008) ao estudar a formação inicial em educação física e os professores dos futuros professores escolares, ressalta que os docentes ao cursarem a graduação poderão, ou não, mudar sua concepção que possuem da educação física. Assim como incorporar, ou não, práticas pedagógicas atravessadas pela cultura dominante. Em outras palavras, as vivências no período de formação inicial podem gerar efeitos que ressignifiquem a compreensão de educação física de cada futuro professor ou professora.

A autora aborda também sobre a formação em educação física ser atravessada pela cultura dominante, ou seja, ainda possuir um foco no caráter técnico-instrumental dos esportes e com fragmentos de práticas higienistas. De acordo com esse fato, propõe caminhos para pensar nas possibilidades de mudanças e avanços, entendendo a necessidade de reformulações no currículo e práticas da formação inicial em educação física.

Dito isso, recorro a fala do Professor José que narrou como foram suas experiências iniciais na sua prática:

“É, é isso aí, a gente ia lá **treinar**, basquete, futebol, futsal, atletismo, ginástica, natação, olha era um monte de esportes, até me impressiono com o que a gente viu né. Ai depois tu é influenciado por aquilo né...tu viu as minhas aulas ali né, é um atrás do outro, fazendo fila, coluna, passando a bola e recebendo[...] É o reflexo do que eu me formei né. Eu mudei bastante já, mas é por aí o negócio, o que eu ainda acredito (risos).” (PROFESSOR JOSÉ, ENTREVISTA, [GRIFO MEU]).

O professor entende seu formato de aula e suas metodologias usadas, concebe as possibilidades de outras formas de pensar a educação física escolar, porém

reconhece que recorre as suas experiências quando era ainda aluno de graduação para embasar sua prática pedagógica. Entende suas limitações com outras abordagens e conta que “*mudou bastante*”, mas segue acreditando na educação física escolar que desenvolve nas escolas. Segue dando continuidade no seu trabalho imbuído de suas crenças enquanto docente, mesmo entendendo a necessidade de avançar em outros debates em relação as práticas pedagógicas, não se sente convocado a se desacomodar para as “novas” exigências culturais de seus alunos e alunas.

O Professor José se identificou com tais práticas de “treino” e transferiu para sua concepção de educação física escolar, mesmo que busque diversificar com outras práticas. Ao retomar suas experiências na sua graduação utilizou a expressão “*treinar*”, expôs uma concepção importante para simbolizar o que e como o próprio professor trabalha em suas aulas. Levado em consideração que contou acreditar que a forma que aprendeu na graduação é a que acredita para trabalhar com seus e suas estudantes. De acordo com Molina Neto (1998a), as decisões e práticas que o professorado utiliza em suas aulas diz muito sobre interações e conselhos que recebeu de seus e suas colegas no decorrer da sua carreira docente.

Nesse sentido, suas experiências iniciais na graduação atreladas as trocas ocorridas entre seus pares ao longo de sua docência contribuíram para a compreensão de educação física que possui hoje. O contato com a cultura docente de cada componente curricular, as relações com seus professores e seus colegas, integram seu processo formativo, construindo um papel importante no trabalho e na vida pessoal do professorado, aspectos que contribuem no desenvolvimento docente e em suas práticas pedagógicas (MOLINA NETO, 1998a). A trajetória acadêmica não era o foco principal na entrevista, mas acredito que o Professor José tenha utilizado das suas experiências anteriores como forma de embasar suas aulas na escola e práticas pedagógicas, já o Professor Renato e a Professora Clara não esmiuçaram sobre o tema.

O Professor Renato não explanou muito sobre sua formação inicial na entrevista, porém em suas falas abordou a maneira que busca selecionar as práticas e o que acredita para a sua educação física escolar. Ao explicar como ocorria sua rotina de planejamento e organização de aulas, contou que trabalha com os esportes nas suas turmas de 4º e 5º ano, se referindo como “*maiores*”. E em suas turmas de “*menores*” da educação infantil e 1º ano, contou que organiza as

propostas ao longo do ano. Pela sua narrativa e minhas observações, com as turmas dos “menores” busca trabalhar com propostas motoras.

Para Darido (2012), muitos docentes ainda são influenciados pela concepção esportiva e seguem trabalhando em suas aulas da educação física escolar apenas os esportes mais tradicionais como basquetebol, futebol e voleibol. A diversificação de outras vivências nas aulas de educação física possui um aspecto importante, a da possível adesão a novos alunos e alunas em suas práticas, à medida que experimentam podem se sentir interessados em outras práticas corporais.

Além do reduzido número de esportes trabalhados, há a necessidade de se pensar de que forma os conteúdos esportivos estão sendo transmitidos, muitas vezes de forma superficial da ótica apenas do saber fazer (DARIDO, 2012). Ou seja, onde o objetivo principal das aulas é restrito a uma perspectiva apenas da dimensão procedimental das aulas e possivelmente apenas o “fazer por fazer”. Assim como Betti (1999) afirma que faltava na época de seu estudo, e me parece que atualmente ainda falta, o interesse do professorado de buscar novas alternativas de se trabalhar o esporte para além da dimensão procedimental, assim com buscar trabalhar novas modalidades esportivas e outras práticas corporais.

Acompanhei algumas aulas de educação física do Professor Renato na escola Guarda do Embaú, mesmo que o objetivo principal não fosse avaliar quais práticas seleciona para as aulas dos professores colaboradores. Acredito que suas escolhas dialogam com o que cada docente compreende para a educação física em sua escola e de que forma lida com o componente curricular.

Com o Professor Renato suggestionado pela lógica do cuidado, a qual penso que a escola está se encaminhando, e possivelmente também pelas suas práticas e vivências anteriores, encontrei pistas da abordagem psicomotricista em suas aulas. Nas aulas que acompanhei, observei diversos desafios motores individuais e tarefas com um aluno ou aluna por vez, como por exemplo: *“Na primeira aula havia 5 alunos e o professor estava fazendo uma atividade de manipulação de balões individualmente, na segunda aula do dia com outra turma de 14 alunos realizou a mesma proposta” (Diário de campo, 07/04/2022).*

Em um outro dia que acompanhei o Professor Renato, a aula foi iniciada com um momento de brincadeira entre os alunos e alunas no pátio e na pracinha. E na sequência, foram para a sala de aula realizar a proposta planejada pelo professor, a qual narrei em meu diário de campo: *“atividade planejada para hoje é com uma*

corda amarrada em um ponto fixo e com arcos passando “dentro”, cada aluno/aluna precisa passar por todos eles sem encostar. As outras crianças após correr na rua estão agitadas, dispersas e conversando enquanto esperam a sua vez” (Diário de campo, 19/05/2022).

Algumas constatações foram sendo construídas ao longo das minhas idas no campo, a medida em que fui me aproximando dos professores colaboradores busquei transformar minhas “observações” em diálogos importantes para entender um pouco melhor sobre suas práticas pedagógicas. Em uma das conversas o Professor Renato me contou que sua tentativa era de dar uma atenção individual para cada aluno ou aluna nas atividades propostas, que procurava deixar as crianças brincarem com brinquedos na sala para que não cansassem tanto em sua aula, que está descobrindo e aprendendo sobre eles (Diário de campo, 24/03/2022).

Acredito que ao longo das aulas que presenciei, o Professor Renato dialoga com algumas pistas de práticas pedagógicas influenciadas na educação psicomotora. Essas são práticas voltadas para uma formação base para toda a criança, assegurando o desenvolvimento funcional por meio de interação com o ambiente humano (DARIDO, 2012). Em outras palavras, o intuito é de ampliar o repertório motor e suas habilidades motoras fundamentais com uma aula focada na dimensão procedimental das atividades.

Acredito que seja importante ressaltar que as aulas de educação física por mim observadas e narradas aqui, em ambas as escolas, não estabelecem de forma fixa quais abordagens cada professor determina para suas aulas. Visto que as perspectivas adotadas pelos professores não podem ser consideradas de forma definitiva. Há momentos em que estão priorizando algumas características particulares de uma abordagem pedagógica, todavia acabam agregando com outras linhas pedagógicas, pois dificilmente os docentes em geral conseguem seguir uma abordagem única (DARIDO, 2012).

Ao acompanhar a Professora Clara e analisar suas narrativas e aulas, percebo que está realmente “experimentando”, palavra usada pelo Professor Renato anteriormente, algumas propostas pedagógicas em suas aulas. A professora no início da entrevista explica: *“Tô aprendendo, realmente tô aprendendo, eu tinha feito desta forma, primeiro jogos e brincadeiras depois esportes, depois ginástica, depois lutas e depois dança, porém eu fiquei pensando e acho que vou mudar para o ano que vem.” (PROFESSORA CLARA, ENTREVISTA).* Em poucos meses de docência,

a professora se deparou com as mais diversas demandas escolares, como conseguir dar conta de turmas sem fazer um barulho exacerbado no pátio, lidar com as relações com seus colegas, supervisão escolar e equipe diretiva, compreender a melhor forma de realizar o planejamento anual e planejamento de cada aula, assim como conseguir dar conta na sua aula o que está posto previamente no seu plano.

Situações como essas que a Professora Clara vivenciou em seu processo inicial de docência caracterizam o momento que os/as docentes estão passando por aprendizagens intensas. E esse processo está relacionado à necessidade de ocorrer ensaios, erros e acertos na sua prática pedagógica. Nos primeiros anos de docência, é preciso levar em consideração o esforço dos professores e professoras iniciantes exercem para absorverem em um curto espaço de tempo uma perspicácia, e realizarem as atribuições do trabalho docente (WITTIZORECKI E FRASSON, 2016).

Huberman (1999), ao relacionar a fase inicial da docência à sobrevivência, recorre a esses tipos de episódios em seu estudo para exemplificar os confrontos iniciais com a complexidade do trabalho docente. Nomeia esse fenômeno como choque real, se referindo a um distanciamento entre a expectativa e a realidade docente, na qual um cenário que foi idealizado na sua formação inicial não condiz com a realidade das escolas. Em contrapartida, Wittizorecki e Frasson (2016) colaboram com uma outra perspectiva para pensar inscrição da Professora Clara em sua primeira escola. Ao invés de pensar a sua inscrição no ambiente escolar como uma forma de “sobrevivência” na nova realidade, os autores compreendem como encontros e desencontros com a docência e com a cultura escolar.

Ao abordarem os desencontros nessa etapa inicial estão se referindo às frustrações, dúvidas e angústias que ocorrem no cotidiano escolar, a necessidade de conseguir lidar com os embates e as relações com outros agentes micropolíticos, e a busca de conseguir assimilar a complexa realidade da dinâmica e rotina escolar. Os desencontros do início da docência da Professora Clara foram sendo vivenciados por ela, e observados por mim durante minhas observações e em nossas conversas.

Ao contar anteriormente que quando iniciou na escola Garopaba não estava apropriada das demandas e estava “*perdida*”, assim como declarou que em seu processo *estava realmente aprendendo*, demonstra os seus ensaios com tentativas, erros e acertos em relação a suas aulas. Por vezes, apresentou insegurança em diálogos que tivemos enquanto estava no pátio com sua turma, narrou episódios em

que recebeu ajuda da supervisora, e em alguns momentos não conseguiu colocar em prática, ou situações de que percebeu que algumas propostas sugeridas se encaixaram em suas aulas. Situações que me fazem visualizar a Professora Clara ainda “*indo como a banda toca*”, no entanto buscando estratégias para seguir com sua inserção na cultura escolar e pautas do trabalho docente.

Em relação aos encontros na etapa inicial da docência, Wittizorecki e Frasson (2016) compreendem como a própria inscrição do professorado na cultura escolar e nas atribuições do trabalho docente, a aproximação e entendimento dos fenômenos sociais e escolares, e o processo de se autorizar e se perceber como docente. Os aspectos citados vão ocorrendo conforme a Professora Clara está se inserido e vivenciando a escola Garopaba e, conseqüentemente, a medida em que vai se relacionando com outros sujeitos no espaço escolar, se aproximando de grupos do seu interesse e estabelecendo alianças. A Supervisora Maria Luíza possui um papel importante nesse processo inicial dos encontros da docência da Professora Clara, além de estabelecerem uma relação de aliança e auxílio nos “desencontros”, busca dar suporte para que a própria professora se “encontre”. Nesse processo sensível de inscrição em uma nova escola e “*em meio aos encontros e desencontros os professores iniciantes vão se constituindo professores*” (WITTIZORECKI e FRASSON, 2016, p. 234)

Dialogando com os encontros e desencontros, em uma das minhas idas à escola, estava a Professora Clara buscando organizar uma proposta de jogo pré-desportivo e se aproximou de mim pela grade da quadra e me perguntou brincando “*tu que está há mais tempo dando aula, tuas turmas também são assim?*” eu respondi na tentativa de não interferir nas suas ações “*vamos criando vínculos e descobrindo as estratégias certas para lidar com cada turma*” (Diário de campo, 03/06/2022). Compreendi que a minha presença como pesquisadora tenha trazido dois aspectos para a professora, insegurança de outra pessoa estar acompanhando na escola e em compensação uma possível sensação de aliança e proximidade por ser mulher e professora de Educação Física também.

Além da minha presença, acredito que outros fatores influenciaram para a insegurança da professora, como por exemplo, a dificuldade em saber onde estavam os materiais para as aulas e quais estavam desocupados em determinado dia (devido à partilha com outros professores); as exigências de informações e demandas de diversas áreas na escola em poucos meses de docência, as

peculiaridades de cada turma; presença do professor mais antigo “dividindo” o pátio com ela; conflitos com o grupo docente sobre os espaços e ruídos; os questionamentos sobre como agir em determinadas aulas e propostas práticas; entre outros episódios presenciados e registrados em minha rotina de observações.

Houve registros de aulas que exemplificam os encontros e desencontros da Professora Clara, como a diversidade de propostas em aula que, possivelmente, seja uma tentativa de experimentar novas práticas, com uma intencionalidade mesmo que implícita: aulas “livres” com materiais pelo pátio e dentro da sala, aulas com propostas em filas e colunas, aulas em que buscava interação e tentativa de organização de jogos, aulas com circuitos motores, e, por vezes, seus alunos e alunas se auto organizavam, entre outras práticas. A professora procurava variar suas propostas de aulas, assim como os conteúdos trabalhados, mas talvez pela limitada experiência docente nem sempre conseguia executar da forma que idealizava.

Compreendi que a Professora Clara, à medida que está forjando a sua prática pedagógica, está também conseguindo diversificar as práticas com suas turmas, mesmo que seja entre ensaios, erros e acertos. Ponto importante para conseguir abandonar os esportes tradicionalmente ensinados (DARIDO, 2012). Aspectos que vão sendo lapidados ao passo que seus anos de docência avançam, através de saberes produzidos com e pelo “chão da escola”, aproximando a professora mais dos encontros do que dos seus desencontros na docência.

Ao trazer para a discussão do estudo as aulas observadas e as trocas importantes que tive com os/as colaboradores, minha intenção não é de debater se as práticas possuem intencionalidade ou se há conexão com o que está registrado no seu planejamento. Todavia, entendo como importante para conseguir compreender objetivos da educação física escolar para cada professor e professora.

Ao abordar sobre o componente curricular educação física, os professores trouxeram dois pontos importantes: a sua finalidade motora e como isso impactou com a pandemia. Assim como a Professora Clara acredita que *“é um espaço de grande importância né, imagino um momento em que eles mais interagem e se socializam né...”* (PROFESSORA CLARA, ENTREVISTA). Ao abordar a interação e socialização a Professora Clara relata que, após o retorno da presencialidade, o desafio foi maior, que os alunos e alunas estavam parados e sem se movimentar, e expõe *“até para correr estava difícil [...] pós-pandemia os alunos vieram bem*

atrasados, então eu vejo que tá sendo muito importante agora para eles essa parte de Educação Física, para resgatar aquilo que ficou 2 anos trancado ali”.

O Professor Renato reforçou a dificuldade que a Professora Clara também percebeu nas suas aulas de educação física e em sua entrevista relatou “[...] *mas a parte de locomoção, de coordenação, também é importante para as crianças, ainda mais os pequeninhos que estão desenvolvendo agora e ainda mais voltado da pandemia 2 anos em casa.*” (PROFESSOR RENATO, ENTREVISTA).

A medida em que as entrevistas foram acontecendo com os colaboradores e colaboradoras, eu como pesquisadora procurei questionar de forma indireta o que cada docente acreditava para a educação física escolar, buscando afastar de pergunta “pronta”, como por exemplo, “o que significa educação física para ti?”. Entendi que caso perguntasse de forma direta, poderia receber também respostas prontas, talvez com alguma inibição no argumento de cada colaborador ou colaboradora. Com isso utilizei três perguntas para orientar meu questionamento sobre a temática: No seu entendimento, quais os lugares da Educação Física na escola? Com suas experiências aqui nesta escola, como você percebe que a escola compreende a Educação Física? De acordo com a tua percepção, como será que a supervisão compreende a Educação Física? Penso que ao compreender o contexto e os lugares da educação física em cada escola, entendo como o componente se organiza e simboliza tanto para os docentes, para supervisão escolar e demais sujeitos atuantes.

O Professor Renato, ao considerar que escola Guarda do Embaú compreende a importância da educação física, explica:

A gente trabalha com movimento e **nossa sala de aula é a quadra**, então é uma coisa diferente. Eu acredito que elas tenham noção dessa importância para as crianças, ainda mais depois de 2 anos de pandemia. Eu acho que elas vêm como importante, acredito que tenham o olhar que o aluno é um ser humano só, então tem que ter vários aspectos contemplados, **não só a parte pedagógica ler, escrever, contar...**[...] (PROFESSOR RENATO, ENTREVISTA, [GRIFO MEU]).

Ao relatar sua percepção dos objetivos da educação física, mencionando que sua sala de aula é a quadra, constato dois pontos importantes: a sua compreensão sobre os espaços físicos do componente curricular, e entendimento sobre a escola precisar contemplar vários aspectos e não apenas a *“parte pedagógica, ler,*

escrever, contar...”. No primeiro ponto, o Professor Renato, ao acreditar que a sua sala de aula é a quadra, aponta um desencontro com sua prática e o que acredita para a educação física, levando em consideração que o uso da sala de aula foi recorrente nos dias observados. O que me faz dialogar com o segundo ponto, segundo sua narrativa me parece que entende a parte pedagógica apenas como itens vinculados a alfabetização. Logo, a educação física escolar não estaria vinculada à parte pedagógica?

Essa compreensão aproxima de uma prática com meros desafios e propostas motoras, onde a dicotomia corpo e mente está presente, reforçando o papel da educação física apenas como corpo. Assim como Tavares e colaboradores (2020) puderam perceber em sua pesquisa, as mesmas falas recorrentes entre docentes, alunos e alunas, há uma dicotomia entre o corpo e a mente ocasionando uma hierarquia entre os dois, conduzindo assim o corpo a um lugar subalterno. As autoras reforçam o argumento ao dizer que *“a escola é compreendida como o lugar de formação intelectual, em que as práticas corporais são utilizadas como subterfúgio, como recompensa, ou como descanso.”* (TAVARES et al., 2020, p. 9).

Entendo que as compreensões, além de gerar uma dicotomia entre o corpo e a mente, também incentivam uma hierarquização dos componentes curriculares, que é reforçada a seguir pela fala da Professora Clara ao exemplificar como acredita que ocorrem as aulas “dentro” da sala de aula com outros componentes curriculares: *“fica bem aquela questão do conteúdo e do aluno né, as vezes tem um trabalho e outro e não tem muito essa [questão da prática]... mas é mais uma relação conteúdo e aluno do que de interação e socialização e tudo mais”* (PROFESSORA CLARA, ENTREVISTA).

Ao encontro da compreensão do Professor Renato, a Professora Clara também relata a relação conteúdo e aluno ao não considerar a educação física como parte pedagógica, assim como descreve sobre os outros componentes “possuírem” a relação conteúdo aluno. Em outras palavras, ao compreender a educação física como interação e socialização, possivelmente desconsiderou a relação conteúdo e aluno que abordou sobre os outros componentes. Molina Neto (1998b) corrobora com a dicotomia corpo e mente ao falar sobre a cultura intelectual e a cultura física e compreende como uma forma limitada de perceber o ensino e a educação física. Com isso o autor afirma que *“a educação física tem a “propriedade” da ocupação e*

desenvolvimento do corpo, enquanto a "propriedade" da cultura intelectual é de desenvolvimento exclusivo da razão" (MOLINA NETO, 1998b, p.33).

Na esteira deste pensamento, para a Professora Clara, a escola entende a importância da educação física: *"acredito que todos entendem que é uma parte bem importante".* Se para o Professor Renato o exemplo de *objetivo é seu aluno conseguir pular com os dois pés*, ou seja, adquirir uma bagagem motora, para a Professora Clara a importância está na socialização, que compreendi como uma forma imposta. Ao mencionar a socialização justifica: *"Acho que é uma parte que eles ficam muito mais integrados e eles são tipos obrigados a participar juntos, porque senão não sai né.. por exemplo um jogo, se não se organizarem ninguém vai participar"* (PROFESSORA CLARA, ENTREVISTA).

Ao considerar as aulas de educação física e seu ensino por meio de conteúdos que propiciem e favoreçam interação entre seus pares, compreendo os espaços escolares como fomentadores dos processos socializadores (LIMA e SALADINI, 2016). O argumento que vai ao encontro da fala da Professora Clara, em que acredita na socialização e interação dos seus alunos e alunas, no entanto é necessário apontar a expressão *"obrigados a participarem juntos"*, de acordo com a forma como essa socialização está sendo trabalhada com atitudes coercitivas ou uma certa obrigatoriedade da prática, pode causar efeitos negativos ou positivos, para o componente curricular e para seus alunos e alunas. (LIMA e SALADINI, 2016).

Já o Professor José, mais antigo e com uma caminhada consolidada na escola Garopaba, declara que se sente apoiado e afirma que quando há necessidade em episódios específicos ou tomada de decisões o procuram para compor as decisões. *"Eu acho que a gente fica lado a lado com os demais, eu não sei é o jeito como eu levo as coisas né[...]. Se tiver que fazer eu vou fazer, independente se alguém vai me ajudar ou não "vamos fazer tal coisa" ... eu vou lá e faço"* (PROFESSOR JOSÉ, ENTREVISTA). O próprio docente distingue que possivelmente essa condição de *"lado a lado"* com outros componentes ocorre pela sua experiência docente, pelo tempo de escola, pela sua postura de se fazer presente em todas as situações e reuniões necessárias. Exemplifica com uma situação do cotidiano escolar que já vivenciou *"Às vezes eu sei que tem professor que não gosta, e não querem participar, no conselho de classe por exemplo "ah não*

vai adiantar eu ir lá falar” e daí não participa, mas eu tô dentro, tô sempre dentro”. (PROFESSOR JOSÉ, ENTREVISTA).

Os argumentos anteriores pelo Professor Renato e Professora Clara citados limitam a educação física apenas como ferramenta de socialização e práticas procedimentais, reforçado uma certa lógica de hierarquia dos componentes curriculares (MOLINA NETO, 1997). O Professor José, com sua experiência, consegue perceber outros movimentos da cultura escolar através da hierarquização dos componentes curriculares e expõe:

Agora tem aquela parte que a gente sabe que tem disciplinas que realmente elas têm um peso maior, na vida do aluno ali, por exemplo uma matemática e um português, e a supervisão às vezes privilegia um pouquinho essas disciplinas, com certeza. Nos deixa um pouco de lado, mas eu não me sinto desconfortável porque eu sei o que eu tô fazendo né e é o que eu acredito (risos) e dá resultado, é por esse lado aí... (PROFESSOR JOSÉ, ENTREVISTA)

A compreensão exposta do professor reforça o que Molina Neto (1997) havia mencionado no século passado, ao que tudo indica ainda está acontecendo e sendo percebido por docentes de educação física no contexto escolar. Segundo o autor, a prática dos/das docentes de educação física e a maneira que ainda está organizada a estrutura educativa influenciam neste pensamento fragmentado. Sugestionando que se constitua diferentes categorias do professorado e de seu componente curricular em um mesmo ambiente escolar. Mesmo que os professores e professoras de educação física construam suas alianças ou grupos vinculados pela cultura do componente curricular, podem vir a ser marginalizados em decisões e relações de poder., pois há um consenso de grupos docentes previamente definidos com mais ou menos influência nas tomadas de decisões (MOLINA NETO, 1998a), atravessadas por esse *peso maior e um privilégio da supervisão* mencionado pelo Professor José. A cultura docente, assim como a hierarquização dos componentes curriculares, interações entre si e componentes na relação de poder entre os agentes movimentam a dinâmica da micropolítica escolar (BALL, 1989).

Todavia, o Professor José ao mencionar a sua percepção sobre um peso diferente entre algumas disciplinas acredita que *“por eu levar as coisas bem a sério assim, sempre certinho e com tudo em dia e tal, eu consigo lado a lado com os demais”* (PROFESSOR JOSÉ, ENTREVISTA). A sensação de precisar fazer mais que seus outros colegas ou uma maneira de levar as coisas “bem a sério” surge de

forma recorrente como uma necessidade para ser reconhecido em uma escola. Molina Neto(1998b) compreende a necessidade de participar do maior número possível de propostas das escolas, sugerindo, argumentando e até mesmo questionando situações de discriminação entre os componentes nos contextos escolares. Ou seja, para o Professor José conseguir chegar em uma posição de igualdade precisou *levar as coisas a sério e “fazer dar certo”*, além de ser um dos professores mais antigos na escola. Andar lado a lado com outras disciplinas deveria ser algo recorrente dentro do ambiente escolar, assim como a responsabilidade pela formação intelectual (e integral) dos e das estudantes deveria ser exigida e responsabilizada de forma igual por todos os componentes curriculares.

No entanto, no estudo de Molina Neto (1997) a educação física foi representada como um componente curricular de pouca importância e fácil aprovação, visão que ainda é possível de se acompanhar atualmente. Talvez pela relação hierárquica dos componentes curriculares, cultura docente, compreensão da comunidade escolar em relação à educação física, ou até mesmo pelo somatório de fatores anteriores. Em contrapartida, a Supervisora Rita evidencia a importância da educação física e reconhece ela como essencial *“Ela é essencial, pode ter gente que pense que não. Mas ela é sim, ela é essencial desde...eu já penso assim, atividade física desde a educação infantil, desde lá nos bebês, ela ocupa um espaço muito grande dentro da escola,”* (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA). Ela demonstra em suas palavras tentar aproximar o trabalho das demais professoras com o Professor Renato que, segundo , *o Professor José consegue entrar na sala de aula com o planejamento dele*, ao identificar alguma dificuldade nas turmas ou com algum aluno ou aluna específica busca sempre recorrer ao Professor Renato:

vamos pensar com o professor de Educação Física o que a gente poder fazer com aquela turma quando ele tá lá, né. Ele tá com muita dificuldade às vezes, vamos pensar com o professor o que podemos trabalhar na questão fina, porque às vezes as pessoas acham que o professor de educação física só tem que trabalhar questão motora ampla é, não ele também trabalha o fino, então assim, eu acho que é muito importante acho que vocês são essenciais para uma escola (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA).

Sua fala demonstra um esforço de fomentar um trabalho coletivo, buscando integrar seu Professor José com o restante do grupo docente da escola Guarda do Embaú e sentir que *anda lado a lado*. Todavia, sua concepção limita as potencialidades do componente curricular ao acreditar que a educação física possa

agregar ao trabalho coletivo de forma motora. Ao se referir a incumbência da educação física para trabalhar a coordenação motora ampla e a fina, compreendo que ela limita a atribuição do componente apenas a isso. Fonseca e colaboradores (2015), ao analisarem em seu estudo aulas de educação física ministrada por professoras unidocentes, identificaram a mesma compreensão sobre os conteúdos e a crença de seu objetivo, o auxílio à alfabetização e à alfabetização matemática. Assim como também identificaram na fala de uma das docentes colaboradoras do seu estudo a importância das propostas desenvolvidas pelo componente curricular apenas como secundária, para a aprendizagem de outros conteúdos.

Ressalto que concepção da Supervisora Rita pode ter origem em diversos fatores, como a sua formação em pedagogia, a própria prática pedagógica do Professor Renato na escola, a cultura docente da educação física, as suas experiências anteriores em outras escolas. Acredito que não há como definir qual fator influencia a sua compreensão, ou a soma deles, levando em consideração que suas vivências vão ocorrendo no cotidiano escolar. Identifiquei que o Professor Renato e a sua Supervisora Rita dialogam entre suas compreensões, apontando a educação física como ferramenta para o processo de outras aprendizagens, por vezes como propostas de atividades motoras para colaborar a ajudar objetivos em outras aulas.

Souza e Veloso-Silva (2011) perguntaram para seus supervisores colaboradores de pesquisa se haviam estudado algum conteúdo relacionado à educação física na sua formação inicial: em 90% das entrevistas afirmaram que não haviam explorado nenhum conhecimento relacionado ao componente curricular. Para as autoras, essa realidade pode se tornar um dos fatores que surgem como obstáculos na relação entre a supervisão e seus professores de educação física.

A falta de contato com os conhecimentos específicos da educação física por parte da supervisão acaba gerando uma relação restrita entre os envolvidos. A medida em que o Professor Renato também compreende o componente como ferramenta de alfabetização, acaba não conduzindo a Supervisora Rita para apropriação de novos conhecimentos em relação à educação física, assim como também não avança em suas próprias aprendizagens, por acabar não sendo incentivado pela supervisora, já que me parece que ambos compartilham o mesmo entendimento do componente.

Compreendo essa defasagem na relação de suporte pedagógico como responsabilidade de ambos, levando em consideração que a supervisão possui um conhecimento limitado, o Professor Renato caba também não demandando um amparo mais complexo para fomentar as práticas da própria supervisão. Impossibilitando na maioria das vezes uma discussão consistente para o desenvolvimento das práticas pedagógicas do professorado de educação física, assim como um avanço da compreensão da própria supervisão escolar (SOUZA E VELOSO-SILVA, 2011).

Entendo que a compreensão sobre a educação física e o processo de construção da própria cultura docente dentro da escola Guarda do Embaú está ocorrendo, e irá ser ressignificado a medida em que outros professores e professoras vão compondo o cenário escolar.

O Professor Renato, mesmo afirmando que entende que a educação física ocupa todos os espaços dentro da escola Guarda do Embaú, também menciona sobre a hierarquização dos componentes curriculares. No entanto demonstra essa fragilidade em relação a compreensões dos pais, mães e familiares:

Eu acho que essa visão quem tem são os pais, que não tem essa visão da importância do movimento, da coordenação deles, até para aprendizagem deles, lateralidade, movimentos de pinça que a gente sabe que são importantes para a escrita. Eu percebo uma dificuldade maior, para a escola a educação física já está integrada, já conquistou o espaço e sabem que é importante [...] Eles (os pais) têm aquele negócio de o que é mais importante, não é o mais importante, mas dentro daqueles pontos aprender a ler e escrever é uma coisa que salta mais os olhos, mas tu vê que tem muita criança que não tem estimulação, às vezes é uma criança muito inteligente, mas que tu coloca em uma quadra e não consegue correr, não consegue sincronizar uma corrida, corre desajeitado e só tá preocupada com a parte intelectual, e a parte motora fica de lado (PROFESSOR RENATO, ENTREVISTA)

Entendo que a visão que acredita que os pais tenham esteja atrelada a esse sub lugar da educação física escolar, assim como à importância do processo de ensino aprendizagem dos alunos e alunas em relação aos outros componentes curriculares.

Borba (2015) ao analisar a micropolítica escolar e o trabalho docente de professores de educação física em uma escola, que dialoga com a fala do Professor Renato, identificou possíveis pistas da compreensão da importância da educação física por parte da comunidade escolar. O autor constatou que os pais, estudantes e

demais professor e professoras podem compreender que a educação física não necessita de estudos e está nivelada com o componente de Artes. Em outras palavras, em um degrau abaixo de outros componentes que possuem simbolicamente a responsabilidade de formação intelectual, principalmente português e matemática. Acredita que a educação física e a arte em relação à camada da hierarquia curricular *“estão na mesma condição quanto ao conteúdo teórico e seus conteúdos envolvem o saber sobre o saber fazer – dimensão conceitual – e o saber fazer – dimensão procedimental”* (BORBA, 2015, p. 63).

O Professor Renato percebe a fragilidade da compreensão dos familiares de seus alunos e alunas em relação à educação física. Todavia é necessário levar em consideração o início da sua construção de vínculos e cultura docente do componente devido a municipalização da escola em que trabalha. Os lugares da educação física não são, e nem podem ser, fixos em um ambiente escolar, à medida que a interação entre seus pares e a dinâmica da micropolítica vai sendo transformada, os efeitos ressoam não apenas em seu professorado, mas na comunidade escolar como um todo. Conseqüentemente, a hierarquização e a sua relação de poder interferem no desenvolvimento dos e das estudantes, nos investimentos de projetos nos componentes curriculares que são priorizados, na compra de materiais pedagógicos e na própria qualificação do professorado (BORBA, 2015).

Os professores A e C, demonstraram possuir argumentos consistentes que demarcam de que forma compreendem a educação física e como vem sendo construído nas suas escolas. Já a Professora Clara, em diversos momentos apenas afirmou que a escola entende a importância, sem conseguir articular argumentos sólidos mesmo sendo instigada na entrevista. Compreendo como uma etapa do seu processo de aprendizagem inicial, seus encontros e desencontros ainda estão sendo absorvidos pela professora. Penso que seu pouco tempo de “chão de escola”, com muitas informações e relações novas ocorrendo ao mesmo tempo, ainda esteja turbulento para conseguir realizar uma leitura sobre o ambiente e ter interpretações sobre a forma como compreende.

A Supervisora Maria Luíza e também professora, possui formação em educação física, com isso a sua compreensão sobre o componente aproxima-se da Professora Clara e do Professor José, aspecto que colabora para a ressignificação da educação física dentro da escola Garopaba. A supervisora relata que, por

diversas vezes, explica para seu grupo docente as necessidades do componente e busca articular um trabalho coletivo, construindo pistas de uma supervisão escolar que proporciona a educação física andando *lado a lado* com outros componentes. Em um destes episódios, contou que buscou questionar as outras professoras de seu grupo sobre a importância da educação física *“é que nem eu digo para as gurias, por que eles gostam tanto da educação física? Porque a gente explora várias coisas, é diferente uma prof. titular que fica só na sala de aula e as vezes propõe uma metodologia muito tradicional”* (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA).

Pressuponho que a Supervisora Maria Luíza com sua formação possui uma bagagem maior para conseguir dar suporte e fomentar o trabalho coletivo, como contou anteriormente. Todavia, a Supervisora Rita busca investir no trabalho entre seus pares e entende o componente como parte importante no processo de ensino aprendizagem *“eu acho que o trabalho tem que ser integrado, educação física com sala de aula, com professor titular, “Ah, tá com um problema ali na escrita espelhada? Vamos falar com o professor de Educação física, vamos ver o que podemos fazer”* (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA). Demonstrou também que procura incluir o Professor Renato nas suas propostas, como o próprio contou na entrevista: *“Eu acho que hoje está integrado aqui, ocupa todos os espaços, tanto que sempre que tem alguma coisa eu estou incluído ou elas tentam me incluir.”* (PROFESSOR RENATO, ENTREVISTA).

Os movimentos de incluir os docentes de educação física nas propostas coletivas, assim como a compreensão por parte das supervisoras, é um elemento chave para o desenvolvimento da educação física tanto na hierarquização dos componentes curriculares quanto na disputa de poder que ocorre na dinâmica micropolítica. A Supervisora Maria Luíza afirma em sua entrevista que *“O movimento incomoda né, e é o que não acontece em sala de aula, por isso algumas aulas são entediantes, porque não tem o movimento”*. O caráter lúdico das aulas de educação física traz uma outra percepção e um entusiasmo diferenciado em participar, assim podendo gerar uma falsa sensação de irrelevância para o processo de ensino aprendizagem, por parte de quem não compreende as especificidades do componente. Ao mencionar essa falsa sensação de irrelevância, me refiro à lente de quem está apenas observando de fora uma aula de educação física, que de forma recorrente é animada, feliz, barulhenta. Ao observar tais características, por vezes

não levam a sério e não compreendem a intencionalidade das propostas pedagógicas.

Em contrapartida, caso seja usada a sala de aula nas aulas de educação física, tal ação também pode ser invalidada pelas outras docentes. Na fala da Supervisora Maria Luíza, podemos perceber situações que exemplificam esse olhar de outros professores quando as práticas fogem de suas próprias crenças *“Eu acho que eles têm um olhar do todo assim também né e estranham quando a gente utiliza do espaço da sala de aula, porque a aula de educação física é muito movimentada e barulhenta, a gente faz barulho e a gente incomoda...”*. Porém, a medida em que os/as docentes de educação física forem se aliando à supervisão escolar, e conseguindo trabalhar juntos na compreensão da importância do componente curricular, vão sendo criados espaços escolares para novas oportunidades.

Finalizo essa seção com a fala da Supervisora Maria Luíza ressaltando a importância da educação física de uma forma “mágica”:

O lúdico que é a parte que eu falo é a varinha de condão do professor de educação física, que é o lúdico que a gente carrega, por isso que eles nos amam. Então a gente consegue até o professor de educação física é quase igual um polvo assim, a gente atua de várias formas independente do espaço que nos derem e material a gente se vira nos 30 e às vezes a pessoa que atua na sala de aula tem tudo e não consegue dar aula. (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA)

A “mágica” mencionada pela Supervisora Maria Luíza pode estar atrelada à necessidade de conseguir lidar com diversos fatores ao mesmo tempo, trabalhando com o corpo e seus movimentos, com as emoções e as sensações, com suas individualidades e com as práticas corporais nas inúmeras culturas existentes. O que a supervisora se refere como “mágica”, acredito que possa ser interpretado pela sensação e a forma que as aulas de educação física tocam e ressoam nos alunos e alunas. Para tal sensação, a bagagem de experiências do professorado, aliado à intencionalidade pedagógica, me parecem que contribuem para a motivação e o interesse na participação e vivência nas aulas.

Assim como a necessidade de atuar de formas diferentes, com espaços e materiais impróprios, condições de trabalho precárias conseguem dar conta como um *polvo*, e narrado pela Supervisora Maria Luíza, há outros componentes que possuem “tudo” e não conseguem dar aula. Para além da hierarquia dos componentes curriculares, é necessário mudanças e movimentos que rompam com

os estigmas que a educação física pode possuir, da prática pela prática, e construir saberes que façam sentido para seus e suas estudantes.

O Professor José relatou ao terminar a sua entrevista que não se pode depender de outras pessoas no ambiente escolar “[...] *marcar teu território mostrar que tu tá ali né, te impor de uma certa forma pra mostrar que tu é importante naquele processo também, Então se a gente acaba ficando muito encolhido, realmente somos deixados de lado, esquecidos né*”. Necessitar demarcar um território e acreditar no seu trabalho, além de ser desafiador, também é exaustivo.

Ao passo que para os alunos e alunas, segundo a Supervisora Maria Luíza, a educação física possui uma outra importância, e segundo a Supervisora Rita “*essencial pode ter gente que pense que não, mas ela é sim*” fortalecem o papel que a educação física escolar tem na cultura escolar. A importância que os alunos e alunas empregam à educação física não é a mesma que se atribui aos outros componentes curriculares. A posição de importância é inversamente proporcional ao lugar em que está situado na hierarquização dos componentes curriculares.

O caráter de descontração que ocorre nas aulas de educação física não pode servir de justificativa para desvalorizar o componente curricular, mas sim como justificativa para demonstrar a importância da educação física. Que pode ocorrer de forma descontraída, no entanto carregada de intencionalidades pedagógicas trabalhadas através da cultura corporal do movimento.

6.3.2 Compreensões com a supervisão escolar e sobre a supervisão escolar.

Na seção anterior, discuti de que forma os/as docentes de educação física e suas respectivas supervisoras reconhece o trabalho do componente curricular. Nesta seção, o intuito é de conseguir dialogar com a supervisão escolar e suas funções, e a forma como seus respectivos professores e professoras entendem a função e as demandas. Através da minha experiência como docente, das minhas observações e entrevistas, parto do princípio de que a supervisão escolar atua como um dos principais elementos para que ocorram novas e significativas práticas pedagógicas, em outras palavras, o *coração da escola* (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA). São as supervisoras que, apesar de não estarem

diariamente dentro da sala de aula com os alunos e alunas, são incumbidas de proporcionar o suporte necessário, na medida do possível, dentro do cenário educacional que vem sendo desenhado atualmente, mesmo que atravessadas pela precarização da educação e, como relatado pelas supervisoras, pelo impacto de uma demanda burocrática intensa.

Como abordado anteriormente, supervisoras escolares no município de Guaíba atualmente assumem essa função por indicação da equipe diretiva, não há concurso público nem processo de contratação focado na área da supervisão escolar com pré-requisitos específicos para desempenhar tal função. Ou seja, para alguém desempenhar o papel de supervisora é porque construiu algumas relações de alianças ao longo da sua docência para assumir o cargo, é possível pensar em uma relação de confiança ao ser indicada a assumir as responsabilidades da função. No entanto, nem sempre as indicações são por confiança nas práticas que realiza ou por suas características, que possivelmente agregaram e fomentem o grupo docente, os interesses, relações de poder e as dinâmicas da micropolítica escolar também dialogam com essas escolhas da equipe diretiva e demais gestores.

As supervisoras A e B colaboradoras desta pesquisa, possuem uma característica importante em comum, ambas trabalharam na Secretaria Municipal de Educação de Guaíba na gestão municipal anterior, que ocorreu entre os anos de 2016 e 2020. Após o término do período em que trabalharam na Secretária Municipal de Educação de Guaíba, retornaram para exercer suas funções nas escolas da rede municipal. Aspecto importante para ser considerado neste estudo, pois as supervisoras possivelmente possuem outras constatações sobre a rede municipal de educação, o trabalho docente, o professorado e especialmente a educação física. Pelo fato de que atuavam percorrendo diversas regiões do município prestando suporte as escolas, equipe diretiva e supervisão escolar.

Realidade que me inquietou ao pensar nas colaboradoras, pois possuem uma bagagem de experiências e situações que podem dar outros contornos à sua função atual, pois atuavam transitando pelas escolas da rede e constituindo compreensões sobre a educação física escolar de acordo com o contato que tiveram dentro das escolas. O que não quer dizer que, necessariamente, há uma diversidade de práticas dentro da rede municipal de ensino que possa desconstruir um estigma possivelmente criado sobre o componente de mera ocupação do corpo (MOLINA NETO, 1998b). Estigma esse muitas vezes influenciado pela hegemonia dos

esportes, hierarquia dos componentes curriculares e falta de formação de outros saberes para além dos procedimentos específicos da educação física.

A Supervisora Rita atualmente exerce suas funções na escola Guarda do Embaú e, anteriormente, estava na função de coordenadora pedagógica na SME. Além das atribuições de supervisora escolar, também desempenha a função de secretária escolar. Através das minhas observações e conversas triviais na escola, presumo que as duas funções tenham sido mescladas em seu dia a dia, sem desempenhar um papel isolado de apenas supervisora ou apenas secretária. A Supervisora Rita concilia as duas funções na sua rotina escolar dando suporte para seu grupo docente de dez professoras e um professor, assim como para as famílias dos/das estudantes, diretora e vice-diretora. Com isso, a Supervisora Rita é responsável pelo Professor Renato colaborador da pesquisa.

A Supervisora Maria Luíza atualmente é supervisora da escola Garopaba, e também desempenha a função de professora de educação física para duas turmas do ensino fundamental I. Apenas em 2022, praticamente junto com a minha chegada a campo, que a professora assumiu a função de supervisora, atendendo um grupo de 12 professoras e brinca ao explicar *“e as gurias (equipe diretiva) já estavam num processo de ter mais uma supervisora, ai elas me convidaram e eu tô então nessa função bem novinha”* (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA).

Assumiu o cargo e se uniu a outra supervisora que já havia na escola para conseguir partilhar as demandas, além de conciliar com a docência em duas turmas. Na sua entrevista, aborda essa face de ser professora na mesma escola em que é supervisora, apenas em um turno da semana atua como professora. Conta que busca naquele momento ser apenas a professora, sem deixar outras demandas da supervisão atravessar sua aula. Em relação ao suporte e grupo de docentes, a Supervisora Maria Luíza é responsável pelo grupo de docentes da educação infantil e anos iniciais do 1º ao 4º ano, grupo que é composto por cerca de 12 professoras, e a outra supervisora, que não fez parte da pesquisa, é responsável pelo 5º ano e anos finais de 6º a 9º ano.

Há uma singularidade na dinâmica da supervisão escolar e grupo de docentes na escola Garopaba, que a Supervisora Maria Luíza me explicou na sua entrevista ao ser questionada sobre dar suporte à Professora Clara:

Isso, então como a outra supervisora possui formação é matemática e a minha é Educação Física, mesmo a professora A sendo do 5º ano, algumas orientações da parte prática eu passo para a prof. né. Aí eu troco uma ideia com a prof., porque ela é nova aqui na escola e na parte de docência também porque a prof., a base dela é academia e então essas orientações eu passo para ela, mais específica do componente curricular que ela atua. O Professor José tem mais experiência, é professor que atua aqui na escola com mais tempo e já atua como docente de educação física mais tempo, então a outra supervisora que é, no caso é mais específico, ele direciona bem pra ela ali.”(SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA)

Dinâmica de divisão de suportes e demandas que só foi exposta (dessa forma) na entrevista, que ocorreu em minha última ida a campo ao participar também de um conselho de classe. No episódio em questão, a supervisora não participante da pesquisa, que nomearei de Supervisora C, ao chegar na escola me convidou para participar do conselho de classe com ela. Eu, como pesquisadora, havia construído um vínculo com as supervisoras, mesmo a supervisora C que não fazia parte da pesquisa. Como seria meu último dia de produções no campo e também participaria de outro conselho de classe, aceitei o convite. Para a minha surpresa, o conselho de classe mediado pela supervisora C era do 5º ano, em que o Professor José era o responsável da turma, assim como conselho de classe seguinte, a Professora Clara era a responsável pela turma. Com isso, me senti instigada a entender essa relação, a Supervisora Maria Luíza seria a responsável pela parte pedagógica por possuir o entendimento específico da educação física? E a supervisora C realiza as reuniões formais com o professor e professora responsável pelos 5º anos?

Desde meu início, em minhas primeiras produções na escola Garopaba, me foi explicado sobre a Supervisora Maria Luíza ser responsável pelos professores B e C, por compartilharem a mesma formação em educação física. No entanto, no último dia de observações na escola fui surpreendida com uma outra formação, entre as supervisoras e o grupo docente, a supervisora C mediando e guiando as considerações do conselho de classe de suas turmas que possuía a Professora Clara e o Professor José como integrantes, ou seja, compartilhando as atribuições com a Supervisora Maria Luíza. Até aquele dia, compreendia a Supervisora Maria Luíza como responsável em todas as questões relacionadas aos professores de educação física da escola Garopaba, no entanto me parece há algumas combinações entre as supervisoras B e C.

Nas entrevistas, abordei a questão com os colaboradores e compreendi mais um capítulo dessas combinações entre as supervisoras. Pelo fato da Professora Clara não possuir nenhum contato prévio com a educação física escolar, ficou acertado entre as supervisoras que a Supervisora Maria Luíza lhe daria total apoio na parte pedagógica e na parte administrativa. Já o Professor José, possui uma singularidade em sua situação, que tentarei explicar em dois pontos: o primeiro ponto é que pelo fato de possuir a mesma formação que a Supervisora Maria Luíza, me foi dito que a responsabilidade do auxílio seria dela; o segundo ponto é que o Professor José, em sua entrevista, explica que não procura muita ajuda das supervisoras, *prefere resolver ele mesmo*, mas que dependendo da sua necessidade recorre às supervisoras B ou C.

Posto isso, compreendi que possivelmente para a supervisão, apenas pelo fato de o Professor José e a Professora Clara possuírem a mesma formação, lhe faz responsável por ambos. No entanto, no cotidiano escolar, possivelmente essas relações e auxílios não ocorram de forma linear. Assim como interpretei a posição do Professor José, que ao ser o mais antigo na escola e possuir 24 anos de docência, possivelmente entende que não precisa de auxílio da supervisão (que possui outra formação) em seu planejamento. Mesmo diante dessas singularidades e combinados entre as supervisoras, embasada nas minhas observações e diários de campo, entendo a Supervisora Maria Luíza como responsável pelo Professor José, caso necessite de suporte, suponho que será a Supervisora Maria Luíza que auxiliará.

Após contextualizar algumas combinações da escola Garopaba, busco dialogar inicialmente com a compreensão da Supervisora Rita atuante na escola Guarda do Embaú. Para Boas (2003), a prática da supervisão escolar necessita ser percebida como um olhar crítico e fomentador das práticas educativas que são ofertadas para o seu grupo de professores, com o objetivo do desenvolvimento e transformação. Em outras palavras, no cotidiano escolar a Supervisora Rita, da escola Guarda do Embaú, acredita que a principal função *“é acompanhar o professor, é questão de planejamento, dar esse apoio e tu conhecer esse professor, tu conhecer o trabalho é muito importante, tu poder entender.”* (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA). O desejo de estar próximo ao seu grupo de professores, de se relacionar com seus pares é de grande valia para o trabalho com seu professor,

assim como o efeito positivo dessa relação agrega no trabalho educativo (BOAS, 2003).

Algumas dessas finalidades são abordadas pela Supervisora Maria Luíza, ao ser questionada já responde de imediato: *“Pois então, isso é uma polêmica né...(risos). Eu vejo que a supervisão escolar não deixa de ser uma pessoa bem importante, que nem a gente escuta “ah...a supervisão é o coração da escola” e realmente, eu vejo que é”* (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA). Ao expor as atribuições da supervisão escolar como polêmicas, simbolizou para mim a realidade das escolas estudadas. Ou seja, identifiquei que cada escola determina dentro de suas necessidades outras tarefas para a supervisão escolar dar conta, além das que já são definidas para o cargo.

Percebi que há um movimento dentro das escolas que responsabilizam as demandas adicionais para a supervisão escolar resolver ou demandar a outras pessoas. Como por exemplo, a Supervisora Maria Luíza mencionou sobre a necessidade de dar conta das avaliações externas ou projetos intersetoriais de outras secretarias municipais como cultura, meio ambiente etc. As atribuições referidas pelas colaboradoras de coordenar, motivar e ser o *coração da escola* traz consigo uma carga excessiva de responsabilidades, que relatam que nem sempre conseguem dar conta em seus dias de trabalho. Como ressalta a Supervisora Rita no início da sua entrevista, que por vezes brinca com suas colegas sobre morar na escola e visitar a sua casa. A Supervisora Maria Luíza, em sua entrevista, explica que entende que precisa motivar seu grupo de professoras *“Porque tu coordena um grupo de pessoas e tu tem que coordenar esse grupo de pessoas dentro da escola com uma motivação bem boa para as coisas funcionarem bem dentro da sala de aula”*. Ao expressar *para as coisas funcionarem bem*, corrobora com a autora Boas (2003), que aponta a responsabilidade em coordenar ações pedagógicas para o desempenho, pois fica a seu cargo identificar fragilidades no planejamento e possíveis inviabilidades nas práticas pedagógicas propostas pelos seus docentes.

Ao encontro da afirmação da Supervisora Maria Luíza, que acredita que a supervisão é o *coração da escola*, a Supervisora Rita fala sobre a necessidade de dar o apoio ao seu grupo docente e entende a necessidade de ações com seus pares:

Sentar planejar juntos, tirar as dúvidas, ter esse momento de “olha meu planejamento, é assim o que tu acha? Poder intervir em sala de aula, não intervir e entrar e ser a parte negativa, mas tu estar lá dentro, poder sentar com ele, poder assistir uma aula, isto é um trabalho de supervisão. (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA)

Nesse sentido, a Supervisora Maria Luíza comenta também a necessidade de estar dentro da sala de aula para acompanhar seu grupo de professores e professoras como forma de dar suporte. Menciona também situações que dialogam com a afirmação anterior de Boas (2003), a Supervisora Maria Luíza que entende como possibilidade de identificar futuras adversidades e acredita nesta presença efetiva na sala *“situações que algum professor disse alguma palavra indevida no momento errado, uma avaliação que foi montada né para aplicar ...o supervisor precisa estar junto com esse professor e tu precisa enxergar essas coisas na sala de aula”* (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA).

A Supervisora Rita também reconhece como fundamental entender e conhecer seu grupo docente e suas particularidades *“eu sei exatamente o perfil de cada um, e isso aí por enquanto eu tô conseguindo”*. Para conseguir conhecer seus professores, a supervisora compreende que precisa se relacionar com todos e todas, demonstrar apoio para que essa proximidade ocorra, assim como possibilitar oportunidades para que consigam juntos e juntas pensar em alternativas e rever a própria prática (RONCA E GOLÇAVES, 2003).

A Supervisora Rita ressalta, também, que conhecer a turma é fundamental para conseguir proporcionar uma noção do contexto para um novo docente *“Conhecer a turma, tu saber pra onde tu pode ir junto, tu olhar essa turma “olha professor é assim”, quando chega um professor novo na escola tu precisa passar pra ele qual é o perfil da tua escola, da turma que vai trabalhar, da equipe que ele está.”* (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA). As narrativas até aqui corroboram com a afirmação de Prietsch (2001), que já havíamos debatido, uma supervisão COM seu grupo de docentes e não uma visão no caráter fiscalizador de super *“visão”*. A importância destas compreensões acerca da supervisão escolar é indispensável para colaborar com seu grupo docente, recém-chegado ou não, na inscrição no contexto escolar e também como facilitadora na micropolítica escolar.

Para a Professora Clara, a principal função da supervisão escolar é a de *“conseguir orientar a gente né, principalmente porque nessa parte, se eu não tivesse uma supervisora que me ajudasse...em vários momentos eu iria ficar muito perdida*

(PROFESSORA CLARA, ENTREVISTA). A Professora Clara, como ingressante no contexto escolar e na sua complexa organização com novos questionamentos, se sentindo *perdida*, percebe a supervisora como peça fundamental em sua chegada. As movimentações da supervisão que ressoou na Professora Clara ao se sentir acolhida registrei ao longo dos escritos do diário de campo, diversos momentos em que me procurou para contar sobre as sugestões e conversar que sua Supervisora Maria Luíza tentou ajudar a resolver suas adversidades.

Essas adversidades foram percebidas como dificuldade que a Professora Clara possuía em ministrar algumas aulas, episódios de conflitos com alguma turma ou estudante, conflito com as professoras em relação ao barulho do pátio. Assim, como relatado pela própria professora, a Supervisora Ritauxiliou a buscar estratégias para que ela pudesse aprender a lidar com as turmas, como a sugestão de explicações prévias das atividades dentro da sala de aula e a construção no quadro de um roteiro completo das propostas do dia para a aula. (Diário de campo).

A Professora Clara, ao seguir explicando o que acreditava ser função da supervisão, ficou pensativa e relatou *“supervisionar o meu trabalho né, ver se eu tô fazendo o que devo fazer”*. Comumente a supervisão escolar possui o estigma de supervisora com a conotação fiscalizadora, como já havíamos debatido anteriormente, devido a sua origem nas fábricas com o objetivo de maior eficiência e produtividade. Tal percepção seria de acordo com quais preceitos? Compreendi que a medida em que recebe o suporte de uma supervisora com a mesma formação da educação física, se sinta na responsabilidade de *“fazer o que precisa fazer”*. Levando em consideração que sua respectiva Supervisora Ritauxiliou ela desde a sua entrada, planejamento e estratégias para construir sua própria prática pedagógica. Outro ponto importante é o fato de a Professora Clara estar cursando uma especialização em supervisão escolar e seguir acreditando que a função seja de fiscalizar o trabalho do grupo de professores.

O intuito da função não é de fiscalizar, mas sim garantir um trabalho que tenha sido articulado e planejado de forma coletiva, fazendo sentindo com os documentos orientadores e processo de ensino aprendizagem dos alunos e alunas. Ronca e Gonçalves (p. 35, 2003) corroboram com o debate ao afirmarem *“temos atuado como um supervisor gerente. As relações educativas têm sido substituídas por relações burocráticas (crescimento e amadurecimento substituídos por controle e programações)”*. Esse caráter de um supervisor gerente também foi mencionado

nas entrevistas das supervisoras A e B, que logo abaixo também trouxeram para o debate.

De outra perspectiva, o Professor Renato, ao tratar das atribuições da supervisão escolar, narra que o principal aspecto é o auxílio ao grupo docente com perfil das turmas e dificuldades que ocorrem na sala de aula (PROFESSOR RENATO, ENTREVISTA). Acredito que seja necessário pensar qual tipo de auxílio é este mencionado pelo professor, por vezes o que é entendido como auxílio para um professor, pode não entendido como auxílio para outro, mas sim controle ou fiscalização. O Professor José além de também acreditar no papel do auxílio aos professores colabora ao dizer:

A supervisão escolar ela deveria né, um pouco de cada coisa assim, auxiliar os professores nas dificuldades, mas não só nas dificuldades, no encaminhamento do trabalho diário ali. Entrar em sala de aula, dar uma olhadinha, ver se tá funcionando ou não aquilo que tu planejou, porque as vezes tu acha que a coisa tá rolando e um olhar diferente percebe que não tá funcionando. (PROFESSOR JOSÉ, ENTREVISTA)

Os professores A, B e C, concordam no papel do auxílio, no entanto, o Professor José utiliza a palavra “*deveria*”, dando a impressão de que nem tudo que é da sua função a supervisão consegue realizar, declaração importante para dialogar com as falas das supervisoras A e B. O Professor Renato compreende que não compete à supervisão o auxílio o que se refere à parte técnica, apenas à parte pedagógica como o perfil de turma, possíveis atritos ou problemas na turma (PROFESSOR RENATO, ENTREVISTA). Alarcão (2005), ao abordar sobre os conhecimentos da supervisão, dialoga com a fala do Professor Renato ao expor que entende não ser responsabilidade da supervisão escolar compreender sobre o conhecido do conteúdo disciplinar. A autora compreende que com sua experiência docente e seu conhecimento pedagógico em geral a supervisão consegue dar o auxílio para seu professor

No estudo de Souza e Veloso-Silva (2011), buscaram identificar as relações didático-pedagógicas entre docente de educação física e a supervisão escolar. Concluíram que nas escolas colaboradoras, na maioria das vezes a troca de experiências com seus professores de educação física não ocorriam. Constataram também, no contexto estudado, a inexistência de discussões sistematizadas, que o supervisor escolar não promovia o suporte pedagógico necessário, que o

professorado necessita para avaliar a sua prática pedagógica e conseguir melhorá-la. No entanto, nesta relação de suporte os professores de educação física das escolas também não procuravam a supervisão para pedir ajuda. Ou seja, acreditavam que a supervisão não conseguiria ajudar nas dúvidas específicas, não compreendiam as suas responsabilidades de aperfeiçoar a própria prática e nem a importância do suporte pedagógico.

Ao trazer para a realidade da escola Guarda do Embaú, a Supervisora Rita, por não possuir a formação em educação física, pode dificultar esse suporte específico ou uma outra visão pedagógica para estimular o Professor Renato à novas práticas. E como o Professor Renato, que se descreveu como quieto e tímido, não costuma pedir auxílio para o planejamento ou suporte para suas práticas pedagógicas, compreendi uma relação que pode ocorrer próxima do estudado pelas autoras Souza e Veloso-Silva (2011), a supervisora dentro do que compreende colabora com seu professor em questões de ordem administrativa, e o professor não interpreta que a Supervisora Maria Luíza consiga ajudar na parte “técnica”, estabelecendo uma conexão apenas de suporte em relação a um suporte administrativo e dificuldades com alunos e alunas e suas famílias.

Em relação ao suporte com adversidades dentro da sala de aula comentado pelo Professor Renato, a sua supervisora interpreta da mesma forma, a necessidade de partilhar não apenas demandas, mas também as responsabilidades:

Sobre a questão comportamental, às vezes a gente diz assim “ah não é questão minha (supervisão)” é sim! Junto, porque se aquele aluno tá com um problema em sala de aula, vai interferir no trabalho do professor que vai interferir na tua, então eu acho que isso também tu estar ali tentar achar estratégias para que teu trabalho possa ser desenvolvido dentro daquela turma. (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA)

Na esteira deste pensamento, a supervisora compreende que também faz parte do problema e da solução, buscando a melhor forma proporcionar estratégias para encontrar saídas cabíveis para as situações. Tal compreensão dialoga com a fala da Supervisora Maria Luíza, que acredita que as atribuições da supervisão estão relacionadas a conseguir gerir o grupo de docentes (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA). Fala que é corroborada pela autora Alarcão (2005) ao dizer que o papel da supervisão é de gerir relações, entre o agir e o conhecer, entre saberes, entre pessoas. Acredito que para gerir de uma forma potente e significativa, há a necessidade de se *caminhar junto, lado a lado* na mesma direção do seu grupo docente.

Ao encontro deste pensamento, a Supervisora Rita reflete de forma muito potente sobre o trabalho da supervisão *“Acho que o trabalho da supervisão é caminhar junto com o professor, escola e professor, a supervisão não caminha sozinha, assim como o professor precisa da gente”* (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA). Atribuí o sentido de potente à fala da supervisora, pela importância da sua compreensão a medida em que decide caminhar juntos e juntas pelo mesmo objetivo, tornando um fator determinante no estímulo e desenvolvimento das práticas pedagógicas de cada docente. Assim como a Supervisora Rita acredita que a supervisão também não atua sozinha, é necessário seu grupo docente engajado e motivado para conseguir realizar o seu trabalho. Ambas as supervisoras A e B apontaram o mesmo entendimento sobre o protagonismo do professorado dentro da sala de aula, realizando suas práticas no dia a dia da escola, que estão com eles para dar o suporte caso necessário e motivando a seguir em frente (SUPERVISORAS A E B, ENTREVISTA).

Outra atribuição importante que foi apontada é o caráter mediador entre os professores e professoras e as famílias dos/das estudantes *“mediar também nós e os pais, porque elas têm o contato maior com os pais, principalmente nós da compartilhada, não tem como ter um acompanhamento individual deles, porque é muito aluno né* (PROFESSOR RENATO, ENTREVISTA). A mediação apontada é descrita como uma espécie de elo entre o grupo docente e a comunidade escolar, assim a função da supervisão escolar também dialoga com a mediação de ideias (SAVIANI, 1999). A partir do que foi descrito pelos colaboradores e colaboradoras da pesquisa, descrevi quais os papéis que a supervisão possui e o que se supõe desta função na realidade das escolas. Todavia, é necessário partir para um outro questionamento importante para dar continuidade ao debate: destas tarefas e atribuições mencionadas, quais as supervisoras realmente conseguem realizar e de que forma acontece?

Questiono-me sobre as possíveis realizações, assim como questiono as próprias supervisoras A e B. Para pensarmos nas excessivas responsabilidades e atribuições que são impostas para a supervisão escolar, precisamos pensar de que forma a mantenedora e a equipe diretiva exigem da supervisão. Assim como Oliveira (2004) observou em suas pesquisas, que os trabalhadores docentes, aqui contemplo também a supervisão escolar, se sentem na obrigação de atender as novas exigências pedagógicas e administrativas, gerando assim a sensação de desamparo

e insegurança, em outras palavras, constataram que faltam condições de trabalho adequadas. Ao responsabilizarmos a supervisão por toda essa carga, geramos para elas também a sensação de desamparo e até frustração, percebida pela Supervisora Maria Luíza.

A Supervisora Maria Luíza, ao narrar sua rotina na escola e contar que seu principal objetivo era estar próximo do seu grupo de professores, expõe a realidade diária da sua escola:

Porque é algum aluno, alguma mãe que vem aqui para conversar respeito de algum professor, é um aluno que vem relatar alguma situação de professora também, às vezes vem a demanda interna da secretaria de educação. [...] “Vem demandas além das previstas, aí tu tem que colocar na listagem o que é mais importante, não que tudo que tá ali não seja, mas priorizar conforme os prazos, tem coisas ali que tem prazo pra ontem e a gente fica correndo contra o tempo” (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA)

Uma rotina conturbada também foi citada pela Supervisora Rita, que possivelmente seja similar à Supervisora Maria Luíza, no entanto devido a menor quantidade de turmas e de professoras no seu grupo pode ocorrer de forma menos intensa. A Supervisora Rita narra a sua rotina na escola, mesmo que não consiga realizá-la de forma igual todos os dias “*olho planejamento que eles mandam, olho caderno das professoras que mandam, entro na plataforma para ver se está em dia, questão de chamada, planejamento da aula*”(SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA). Ressalta que não consegue realizar tais demandas todos os dias, mas que procura manter em dia para deixar tudo da melhor forma, pois também necessita suprir as suas demandas como secretária escolar.

Ambas as supervisoras A e B apontam também as demandas excessivas e exigências burocráticas para serem realizadas em meio as suas atribuições já definidas. Retomo que, ao mencionar as demandas burocráticas, me refiro ao longo do texto como todas as demandas de ordem administrativa com curto prazo, demanda extensa e muitas vezes exigências que não lhe cabem como atribuições. Todavia, mesmo que previamente não sendo definidas para a supervisão escolar, recaem em sua responsabilidade como os exemplos citados pelas supervisoras anteriormente.

A Supervisora Rita aborda em sua entrevista o desejo de estar dentro da sala de aula acompanhando os seus professores:

Deveria ser um dos pontos, a gente estar dentro de sala de aula acompanhando, mas muitas vezes tu não consegue porque vem muita demanda de cima para baixo. às vezes a gente fica mais tempo presa em documentos e papéis que tem que preencher do que realmente o teu trabalho, mas dá aqui a gente consegue fazer. E o trabalho da supervisão acaba sendo mais a parte burocrática do que a parte prática, mas aqui a gente até tenta... (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA).

A realidade da Supervisora Rita vai de encontro ao que Prietsch (2001) contribuiu, falando da necessidade da supervisão em priorizar suas tarefas pedagógicas ao invés da burocrática e administrativa. Evidenciando que a demanda, por vezes, cobrada pela supervisão é apenas o efeito do controle e das relações de poder de outro cargo acima do seu ao dizer “*de cima par baixo*”. Ao mencionar que na escola ela *tenta*, é pelo fato de a escola ser pequena com poucas turmas e um grupo docente coeso assim como afirmou explicou na entrevista:

Eu vejo que as escolas maiores... parece que a gente tá sempre, às vezes eu me sinto aqui que estou sempre correndo né, na volta, mas como eu trabalhei em escola maior, eu vejo que a demanda é maior e muitas vezes tu consegue atender uma parte e outra parte acaba ficando. Tu vai lá aonde tu tem que apagar o incêndio, e aquele lá que tá muito bem as vezes ele fica muito bem lá, e tu tem que tá sempre...então por quê? Porque a demanda da supervisão não é só isso (apoio pedagógico), é muita parte burocrática também que temos que fazer. (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA)

Provocada pelas minhas observações, entrevistas e ao buscar compreender a fala da Supervisora Rita, de fato a estrutura da escola em relação a seu número de turmas é um ponto importante para conseguir compreender a função da supervisão escolar, assim como os contornos da micropolítica escolar (BALL ,1989). Caso a escola possua um pequeno número de turmas, como a escola Guarda do Embaú, que possui apenas quatro turmas em cada turno de aula, conseqüentemente possui um número reduzido de professoras e professores, de famílias e como a vice-diretora narrou, *se consegue fazer um trabalho de maior qualidade e atenção* (Diário de campo, 31/03/2022). A Supervisora Rita também reforça ao dizer “*Uma das coisas, vou te dizer de novo, por ser pequena, por ser poucas turmas e por conhecer os alunos e meu professor e as turmas, isso eu posso te dizer que eu conheço, e conheço o trabalho que ele está realizando.*” (SUPERVISORA RITA, ENTREVISTA).

A Supervisora Maria Luíza, atuante em uma escola com uma organização um pouco maior comparada à escola Guarda do Embaú, também relatou sobre sua fala com seu grupo de docentes ao iniciar o ano letivo como supervisora:

E uma coisa que me entristeceu muito que eu fiz a fala do grupo que eu iria estar junto com elas né, aqui a maioria é mulher na escola, que eu iria estar junto com elas, só que infelizmente pela correria de demandas burocráticas e outras demandas, eu nesse ano eu consegui entrar uma vez na turma né. Não que eu não faça o acompanhamento do planejamento delas, eu tento utilizar o terço delas para fazer esse acampamento mais de perto, mas uma coisa é olhar esse papel e outra coisa é olhar esse papel e bater com a prática né. Às vezes tá muito bonito aqui (aponta para um caderno de planejamento), mas na prática não acontece lá. Então uma das coisas que me deixou muito triste, que eu pretendo melhorar para o próximo ano, que eu ainda vou ter que ver como vou administrar meu tempo e administrar as minhas demandas que eu quero estar mais com os professores em sala de aula. (SUPERVISORA MARIA LUÍZA, ENTREVISTA)

O acúmulo de exigências burocráticas também foi descrito acima pela Supervisora Maria Luíza, ao contar da sua intenção de acompanhar suas professoras, dialogar com o planejamento suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo que sua expectativa era de estar próxima do seu grupo de docentes, de forma frustrada percebeu que sua realidade não condizia com seu desejo, outra realidade foi encontrada por ela no papel da supervisão escolar e das demandas. O Professor José também relata sua percepção sobre a expectativa das atribuições da supervisão e a realidade na prática escolar *“Eu percebo que elas têm muita burocracia né, as vezes não dão vencimento de fazer a parte burocrática e a parte pedagógica, peca um pouco, não só a pedagógica, mas o auxílio realmente ao professor”* (PROFESSOR JOSÉ, ENTREVISTA). Entretanto, o Professor Renato não observa essa demanda excessiva e burocrática na função da sua atual supervisora, pressuponho que a própria Supervisora Rita relatou que consegue dar conta por ser uma escola pequena, mas relatou que percebia o caráter burocrático em outras escolas trabalhadas (PROFESSOR RENATO, ENTREVISTA).

A Professora Clara não citou em sua fala aspectos de ordem burocrática ou em relação a demandas em que não foi auxiliada *“Eu acho que consegue...tudo que precisa eu acho que ela consegue.”* Comparado ao Professor José, que possui uma outra leitura um pouco maior sobre o trabalho docente por seu tempo de docência, com uma bagagem docente mais intensa e entende que por vezes a supervisão *“deixa a desejar”* a Professora Clara se sente amparada e contemplada com a sua supervisora. Interpreto dois motivos para isso: está iniciando sua compreensão das atribuições e ações de cada sujeito dentro do contexto escolar. E identifiquei que a Supervisora Maria Luíza consegue fazer um trabalho mais próximo com a Professora Clara desde sua entrada na escola. O primeiro motivo está relacionado a sua inscrição na cultura escolar e o significado que dará para cada agente

micropolítico na escola, a medida em que for encorajada com suas próprias atribuições no trabalho docente, sua compreensão acabará sendo contemplada e ressignificada. Mesmo assim, é necessário retomar a fala de Molina (1998a) de que o trabalho docente é embebido de experiências prévias, formação inicial e outros fatores influenciadores na sua prática na educação física. O segundo motivo que compreendi é de que a Professora Clara recebe um apoio maior por conta da sua recente chegada, a Supervisora Maria Luíza em suas falas na entrevista e em meus registros de campo ressaltou que procura dar uma atenção maior para a professora iniciante.

Presumo que a afinidade e a identificação que a Professora Clara possui com sua Supervisora Maria Luíza inicialmente seja pelo fato de possuírem a mesma formação e assim conseguir prestar o suporte necessário. Além de que ambas, antes de ingressarem na educação física escolar, trabalharam na área da academia, talvez a sensação de acolhimento da Supervisora Maria Luíza também se aproxime disto.

Retomo uma fala já mencionada anteriormente²¹, pois acredito que seja necessário elucidar aqui para delimitarmos as expressões e os significados que são carregados juntos. A Professora Clara ao ser questionada como é sua relação com a sua supervisora conta: *“Eu achei ótima, ter a Supervisora Maria Luíza como educadora física aqui também, porque ela me ajuda muito, desde o princípio sempre me ajudou, e sempre que eu chamo ela me orienta sempre que eu preciso. E eu achei ótima né, acho que entrei no melhor lugar (risos)”*. A sua expressão educadora física vai ao encontro de uma compreensão que reforça a possibilidade de se educar, moldar e adaptar corpos com o componente curricular. A autora Goellner (p.74, 2010), em seu estudo que esmiuça sobre a educação de corpos, gêneros e das sexualidades, afirma com embasamentos (e diversas críticas) que o corpo: *“educado por meio de um processo contínuo e minucioso, cuja ação vem conformando formas de ser, de parecer e de se comportar.”* Para além de uma crítica extensa (que poderia se tornar outra dissertação), ressalto elementos da fala da Professora Clara, que pode ressoar sobre sua prática, que porventura não esteja sensível a ser afetada pelas demandas dos seus e suas estudantes.

²¹ Aqui retomo a resposta da Professora Clara para pensarmos de uma outra ótica, para compreender o contexto completo da sua fala, sugiro retornar na página 79.

Dentre as escolas estudadas, a pesquisa foi composta por duas supervisoras que buscam atuar pelo seu grupo de professores com alternativas para estar em um trabalho coletivo na sala de aula, dentro de suas possibilidades. No entanto, há um contraste dessa realidade percebida nas escolas de supervisores que priorizam as demandas de ordem burocrática para justificarem o seu afastamento do grupo de professores e, conseqüentemente não necessitam lidar com a parte pedagógica de suas atribuições (RONCA E GOLÇAVES, 2003). A Supervisora Maria Luíza brinca ao finalizar sua fala sobre as tarefas solicitadas pela mantenedora: *“parte burocrática vou te dizer assim é que a gente tá mais top²², tem tanta coisa e tanto prazo que a gente não tem opção entendeu?”*.

Ao pensarmos nas falas dos colaboradores e colaboradoras com as tarefas da supervisão escolar, foi mencionando a parte pedagógica e a parte administrativa nomeada nas próprias entrevistas como parte burocrática, acredito que seja necessário pensarmos sobre autonomia e controle. Levando em consideração que a escola é construída com uma hierarquização de funções, a suposta autonomia, também vivida pela supervisão escolar, nada mais é que do que o controle no seu trabalho docente, pois o cargo da supervisão escolar são professoras e professores apenas cumprindo outra função.

Ao falar de autonomia e controle, Contreras (2012) aborda sobre um especialista técnico, aqui me refiro à supervisão escolar como uma função ilusória de maior autonomia, com um possível prestígio social dentro do contexto escolar, no qual se é capaz de decidir e resolver as atuações profissionais com autonomia e individualidade. Amparada pela compreensão do autor, percebi a supervisão escolar como uma autonomia ilusória, pois para seus professores e professoras necessita possuir autonomia, que nem sempre lhes é dada a oportunidade efetivamente. E, em contrapartida ao controle, as relações de poder micropolíticos e outros agentes macropolíticos (BALL, 1989), a hierarquia e a imposição estão presentes no seu dia a dia. Ocasionalmente também a *frustração (SUPERVISORA MARIA LUÍZA)* da função da supervisão escolar, que ao chegar nas escolas para conseguir estabelecer suas funções que lhe são designadas, como articulação de prática pedagógicas entre os pares, encontra-se com a realidade escolar que necessita *apagar o incêndio (SUPERVISORA RITA)*

²² Expressão usada pela Supervisora Maria Luíza para demonstrar que em relação a parte burocrática ser a que está sendo mais bem desenvolvida dentro das atribuições da supervisão escolar.

Portanto, na escola Guarda do Embaú em seus relatos o Professor Renato se sente contemplado pela sua Supervisora Rita, auxiliado e incluído nas propostas pedagógicas, mesmo tendo mencionado que acaba fazendo o planejamento de forma solitária. Compreende que a supervisão escolar consegue auxiliar na parte pedagógica e nas questões de ordem administrativas como planejamento, plataforma utilizada e documentos no dia a dia, no entanto não mencionou sobre elementos de ordem burocrática.

Interpretei em minhas observações que a forma com que a Supervisora Rita consegue dar suporte dialoga com as próprias práticas pedagógicas do Professor Renato, à medida em que ambos compreendem como propostas motoras para um melhor desenvolvimento em outras áreas pedagógicas. Ao menos em minhas produções no campo, não constatei nenhum incentivo a outras práticas, por exemplo não mencionar sobre o Professor Renato pouco usar os espaços externos. Ou em contrapartida respeita sua compreensão e opta por dar suporte à medida em que o professor demanda ajuda, como mencionado pela Supervisora Rita. Descrevo aqui esta relação incentivada por ambas as situações mencionadas, possivelmente a compreensão da supervisora sobre a educação física escolar seja esta e também seu modo de auxiliar as demandas pedagógicas dialogue com a autonomia do professor sem maiores interferências da supervisão.

Assim sendo, na escola Garopaba as relações entre a supervisão escolar e os professores e professoras de educação física se estabelecem de outras formas. Ao possuir duas supervisoras, um professor e duas professoras de educação física, já se presume peculiaridades no contexto escolar. Neste estudo, mesmo havendo outros professores envolvidos na escola, apenas a Supervisora Maria Luíza, a Professora Clara e o Professor José compuseram a pesquisa. Com isso, o cenário da educação física escolar e do suporte se desenhou de uma outra forma, tanto no seu cotidiano, quanto para mim como pesquisadora. A relação organizacional estabelecida dentro do contexto escolar corriqueira e pouco complexa para os/as colaboradoras, já para mim como pesquisadora e de fora do cenário se desenhou de forma complexa.

Assim como intuía, os cenários das escolas estudadas se desenhavam de formas singulares, com arranjos e agentes micropolíticos diversos. Já acreditava que encontraria relações diferentes nas escolas, porém não sabia quais cenários e quais relações surgiriam nas idas a campo, entrevistas e em minhas empirias produzidas

lá também, como professora e pesquisadora. Houve diferenças descritas e debatidas em todo o capítulo, tanto de compreensões sobre a educação física e quanto sobre a supervisão escolar, mas pude compreender algo semelhante. A similaridade de que ambas as supervisoras buscam romper com a lógica do produtivismo. Mesmo que tenha sido citado por elas, interpreto como contraposição a tais ações. Apesar de as condições de trabalho dos/das colaboradoras, rotina conturbada nas escolas retornando presencialidade, é necessário ressaltar que presenciei no campo as incansáveis tentativas de acolhida aos professores em momentos difíceis, o apoio às famílias em adaptação, a atenção e afeto aos estudantes.

7. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Início estas considerações justamente abordando sobre a transitoriedade destas conclusões, a escola e seu cotidiano de trabalho não me permitem realizar constatações finais, como simplesmente se encerra a história em um livro literário. A escola é constituída pelas relações diárias entre os sujeitos inscritos no espaço, conforme os dias passam, as relações e as dinâmicas se transformam na mesma rapidez. Por este motivo, compreendo este estudo de forma transitória, um estudo de dois casos, sem a pretensão de intencionar um panorama definitivo da estrutura das escolas colaboradoras e as relações compreendidas aqui.

Contudo, as vivências que partilhei em minhas produções no campo, minhas experiências como professora e também pesquisadora no período da pesquisa, e as aprendizagens que resultaram das observações e relações, não considero transitórias, estas, sim, permanecerão comigo.

Carrego comigo as inquietações e os questionamentos que construíram o problema de pesquisa deste estudo desde o início da minha caminhada docente, dos meus encontros e desencontros na escola em que atuo. À medida em que fui também me apropriando de debates, outras compreensões no processo da realização do estudo foram surgindo. Resignificando meus próprios questionamentos que foram expressados da seguinte forma: como as relações entre a supervisão escolar e os/as docentes de Educação Física influenciam as suas práticas pedagógicas em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Guaíba/RS?

Para buscar possíveis pistas para o meu problema de pesquisa, meu estudo foi embasado com o objetivo de compreender como as relações entre a supervisão escolar e os/as docentes de Educação Física influenciam nas práticas pedagógicas em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Guaíba/RS.

Com o intuito de compreender o que autores e autoras dialogam sobre o tema da minha pesquisa, realizei uma revisão bibliográfica em sites de buscas. Resultados que demonstraram a fragilidade das produções científicas na área da educação física escolar em relação à supervisão escolar, consumando um escasso debate sobre a educação física e a supervisão escolar. Fato que fomentou os meus questionamentos sobre a temática, e me instigou a produzir esta pesquisa com o intuito de fomentar a discussão e também descrever como são as relações entre a supervisão escolar e seu grupo de docentes de educação física.

Motivada pelo meu objetivo de pesquisa e imbuída pelas minhas inquietações enquanto professora e pesquisadora, me arrisquei a compreender a própria escola em que trabalho. Demandas distintas na mesma realidade que não consegui dissociar da forma que compreendia necessário e percebi que precisava, em um primeiro momento, compreender as relações em outro ambiente no qual eu não estava imersa. Com isso alguns percursos foram mudados para conseguir contemplar o meu estudo.

A minha inserção nas duas escolas colaboradoras, Escola Guarda do Embaú e Escola Garopaba, não ocorreu ao mesmo tempo, devido à mudança de escola, o fato que possibilitou alguns encontros também como pesquisadora iniciante realizando as minhas primeiras notas de campo.

Compreendi que este estudo foi permeado por debates que compõem a complexidade do trabalho docente e as condições precárias de trabalho e ambiente em que se exerce à docência. Como as estratégias de responsabilização dos próprios trabalhadores nas obrigações do próprio estado, desmonte da educação dentro de uma lógica neoliberal, intensificação das tarefas, escassez de formação permanente, desgaste e enfraquecimento nas relações entre os sujeitos do contexto escolar. Em suma, um cenário de exíguo investimento na educação pública que ressoam nas estruturas ordinárias e nas relações no contexto escolar.

O trabalho com o outro e sobre o outro retrata sobre relações, as quais foram discutidas aqui através das lentes da micropolítica escolar e seus agentes micropolíticos. Com as relações se tornando o elemento principal do meu estudo,

precisei me aproximar e interpretar as dinâmicas micropolíticas e de que forma os arranjos produziram efeitos nas escolas colaboradoras; como os próprios arranjos também estão embebidos pela cultura docente dos componentes curriculares, gerando uma identidade e cultura própria em cada escola, assim como traçando a educação física escolar de forma diferente em cada contexto.

Encontrei duas escolas com dinâmicas complexas e diferentes, ambas retornando a presencialidade após o período de ensino emergencial devido à pandemia de COVID-19. Compreendi, então, que a pandemia de COVID-19 também esteve presente em meu estudo, além do fato de ter iniciado o mestrado nesse período, meu início das produções no campo se deu juntamente com a retomada das aulas presenciais (sem a parcela híbrida) no início de 2022. Fator que acredito que tenha gerado outros efeitos organizacionais e nas relações. O que já estava posto como estrutura, no seu retorno não havia mais, a forma em que organizam e realizavam suas atribuições antes da pandemia, foram transformadas à medida que ocorre o período do ensino remoto e com o retorno da presencialidade as escolas e as relações estão sendo reorganizadas.

A escola Guarda do Embaú ainda está construindo seus arranjos micropolíticos, que devido à sua recente municipalização e pandemia de COVID-19 não possui uma diversidade de elementos geradores de disputas, subsídio principal para compor os grupos de interesses, alianças, conflitos e relações de poder. Todavia, está construindo a sua cultura escolar própria.

A escola Garopaba possui uma dinâmica micropolítica mais perceptível, comprovo isso ao levar em consideração o tamanho da escola e o número de agentes micropolíticos inseridos no contexto. Identifiquei, e foi percebido pelos colaboradores e colaboradoras, grupos de interesses consolidados nomeados por: grupo dos anos finais, anos iniciais e educação infantil e segundo a Professora Clara e o Professor José, o grupo composto pelos docentes mais antigos na escola. Grupos que se articulam a medida em que o poder formal ou informal estava em disputa. Houve momentos em que os conflitos, alianças e coalisões foram determinantes para solucionar (momentaneamente) o barulho das aulas de educação física na quadra ou lidar com os novos processos de avaliação determinados pelas supervisoras B e C.

Com isso, iniciei a pesquisa supondo que encontraria reivindicações e cobranças coletivas por parte do professorado em relação ao suporte da supervisão escolar. E atenta para os desdobramentos que influenciaria as práticas pedagógicas. Ao fim do estudo, após as análises e interpretações possuo uma outra compreensão sobre a mesma questão. Identifiquei no campo estruturas celulares, um processo de individualismo e uma certa docência solitária. Este um dos principais fatores que impedem que os/as docentes compreendam a limitada relação de suporte e auxílio da supervisão escolar, que eu previamente compreendia como aparente nas escolas. A medida em que as relações foram sendo interpretadas por mim, fui compreendendo que a intensificação das tarefas por parte do grupo docente e supervisão escolar levaram a uma propensão de uma docência solitária, de planejamentos e práticas individualistas. Cada um construindo seus saberes (e a verdade como única) em seu espaço individual, distante das relações mais próximas e do trabalho coletivo.

Ao abordar sobre as funções da supervisão escolar, constatei que possuem atribuições específicas, como dar suporte na parte pedagógica e administrativa, fomentar novas práticas pedagógicas e articular um trabalho coletivo entre seu grupo. Mas também em cada contexto escolar pude perceber outras atribuições como: planejar festas temáticas para o grupo docente, planejamento, organização e passeio com os alunos e alunas, articulação projetos intersetoriais e aplicação de projetos na própria escola e a realização de relatórios. Com esta autonomia ofertada à supervisão escolar de realizar diversas atribuições, também acaba exercendo um controle sobre o seu grupo docente. E, conseqüentemente, dando continuidade as relações de poder formais, sendo assim a supervisão escolar também acaba sendo controlada por outros agentes micropolíticos como a equipe diretiva e macropolíticos, como a secretaria de educação e outros órgãos.

Além da complexa ação de controlar e ser controlada, as condições de trabalho também afetam a supervisão escolar, as excessivas tarefas de cunho administrativo e burocrático ressoam em seu trabalho como supervisoras escolares. Ambas as supervisoras A e B destacaram sobre as demandas e cobranças que recebem da mantenedora, afastando assim do seu principal papel de suporte pedagógico e de andar *“lado a lado”* com seu grupo de professores. Nos contextos estudados, identifiquei as necessidades que foram declaradas pelas supervisoras de

“*bater metas*”, ao mesmo tempo “*apagar incêndios*” até conseguirem que as demandas fiquem “*top*” na parte burocrática que são exigidas, aproximando de uma função de SUPERlotadas.

Os efeitos da complexa dinâmica de atribuições da supervisão escolar também ressoam nas professoras e professores de educação física. O professorado de educação física que busca uma melhora nas suas práticas pedagógicas com a continuidade na sua formação permanente, busca porque entendeu a necessidade através da sua rotina em que exerce a docência. Possivelmente esse incentivo não seja pelas ações e fomentos da supervisão escolar, levando em consideração a sobrecarga de seu trabalho e a lacuna entre o auxílio para questões pontuais e o suporte efetivamente pedagógico.

Observei diferentes colaboradores da pesquisa, a Professora Clara que recém iniciou sua caminhada docente, o Professor Renato que iniciou antes do período pandêmico, no entanto narrou estar “experimentando” novamente com a presencialidade. E o Professor José, com um maior tempo de docência e tempo na escola atual. Identifiquei cada um com seu entendimento sobre a educação física escolar e a “sua” própria educação física. Todos atravessados pelas relações da micropolítica escolar, cultura docente e condições de trabalho.

Na escola Guarda do Embaú, a relação entre a Supervisora Rita e o Professor Renato reforça a prática pedagógica que o docente desempenha na escola. Compreendi como um consenso de ambos sobre suas práticas pedagógicas, em que possuem um entendimento próximo sobre a educação física escolar. Compreensão que se aproxima da educação física como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por outros componentes curriculares. A lógica do cuidado, que flerta com certo controle, também influencia na relação entre eles e as práticas pedagógicas. Interpreto isso ao considerar que suas aulas com atividades individuais e dentro da sala de aula são assimiladas pela supervisão como práticas correntes em aulas de educação física. Em nenhum momento me foi relatado nas minhas produções no campo sobre algum conflito vinculado ao formato de aula ou algum incentivo de novas possibilidades de desenvolvimento de outras práticas.

Não considero em minhas conclusões que as circunstâncias da escola Guarda do Embaú sejam equivocadas, visto que não há verdades únicas e nem um formato definitivo de aulas de educação física. Apenas compreendi como uma relação com poucas influências relevantes, no sentido de o professor possuir a sua

autonomia para desenvolver o que acredita para as suas aulas. E a supervisora dá continuidade as suas outras atribuições, respeitando o espaço de escolha do professor e não instigando diferentes práticas. Possivelmente por possuir uma compreensão limitada sobre a educação física ou por ter optado por apenas dar o suporte ao Professor Renato quando lhe é solicitado.

Na escola Garopaba, me arrisco a dizer que de alguma forma não consegui captar e expressar toda a complexidade das relações dentro da escola. Além do maior número de alunos e docentes e a dinâmica da micropolítica sendo movimentada cotidianamente, encontrei a particularidade de duas supervisoras para os professores e professoras de educação física, uma delas inclusive com a formação também em educação física. A supervisora que não participou como colaboradora da pesquisa, a que me referi como C, representa o suporte “formal” a título de documentos administrativos, como relatórios do estágio probatório e plataforma de gestão de cadernos de chamada e avaliações. E a Supervisora Maria Luíza, que representa o suporte pedagógico e administrativo para a Professora Clara e o Professor José.

A relação da Supervisora Maria Luíza e da Professora Clara foi por mim compreendida como uma relação de aliança e de suporte pedagógico, não se restringindo a mera fiscalizadora de cadernos de chamadas e planejamentos. Além do suporte administrativo, a professora é instigada a novas práticas pela sua supervisora que compreende de outra forma a educação física, intencionando que a docente iniciante desenvolva suas próprias compreensões e vá forjando sua prática pedagógica. A própria Professora Clara, como iniciante, mencionou diversas vezes a importância do amparo que recebe da Supervisora Maria Luíza, que seu suporte e fomento de outras compreensões sobre a educação física ressoaram de forma importante em seu trabalho.

Circunstâncias que me fazem pressupor que a supervisão escolar possui ferramentas para conseguir estimular seu grupo docente, sem a necessidade de possuir a formação específica como o caso da Supervisora Maria Luíza, procurando se apropriar das compreensões da educação física andando *lado a lado* com seus docentes em busca da horizontalidade entre os componentes curriculares.

A relação da Supervisora Maria Luíza com o Professor José foi por mim compreendida como aliança e suportes pontuais para algo que lhe foi demandando, sem maiores influências em suas práticas pedagógicas. Não percebi interferências

no trabalho docente do Professor José, como mencionado pelo próprio professor, pois costuma realizar as demandas sozinho. Todavia, o Professor José mencionou a supervisora C caso necessite de algum suporte que não seja específico da educação física.

Considero que os debates sobre as relações entre a supervisão escolar e os/as docentes de educação física necessitem seguir avançando em relação ao suporte pedagógico e à compreensão sobre a educação física escolar. Assim como considero imprescindível uma mudança de uma prática de planejamento individualizado para uma aproximação de suporte pedagógico, mesmo que a supervisão não possua a formação em educação física. Considero que em outros contextos escolares os mesmos professores estudados, caso não houvesse uma supervisora com formação em educação física, também não a solicitaria para assuntos além de suportes organizacionais.

Por fim, entendo o trabalho coletivo entre a educação física, outros componentes curriculares em parceria com a supervisão escolar como peça fundamental para que as compreensões da educação física possam ressoar e renovar os significados da cultura corporal e movimento dentro das escolas. As relações entre os agentes micropolíticos como forma de alianças, conflitos, coalisões e outras relação se constituírem como ponto chave para que o ambiente escolar siga sendo forjado de forma dinâmica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARRUDA, M. P. *et al.* Alegria e amorosidade como estratégias de resistência para a renovar a educação. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 25, n. 49, 2019.

BALL, S. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós, 1989.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e realidade**, v. 35, n. 02, p. 37-55, 2010

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, v. 14, n. 3, p. 185-207, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDISA RUIZ, T. Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n.15, p.1-34, set-dez 1997.

BARREIRO, M. F.; CARVALHO, A. B.; FURLAN, M. R. A arte e o afeto na inclusão escolar: potência e o pensamento não representativo. **Childhood & philosophy**, v. 14, n. 30, p. 517-534, 2018.

BARROS, A. V. **Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BETTI, I. C. A. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor?. **Motriz. Journal of Physical Education**. UNESP, p. 25-31, 1999.

BOAS, M. V. V. A prática da supervisão. In: ALVES, Nilda. **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 10. Ed. São Paulo, Cortez, 2003, p.63-70.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994

BORBA, J. C. B. **Micropolítica escolar e o trabalho docente do professor de educação física: estudo de caso etnográfico em uma escola estadual de**

Camaquã/RS. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

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

BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, v. 8, n. 1, p. 31-39, 2002.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V.; WITTIZORECKI, E. S. Trabalho docente coletivo na Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 401-415, 2013.

BRACHT, V. **Aprendizagem social e educação física**. Porto Alegre: Magister, p. 69-89, 1992.

BRASIL. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 [acesso em 10 set 2021]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2020/lei-14040-18-agosto-2020-790546-veto-161319>

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, p. 155-177, 2016.

CAMARGO, P. B. **Proposta curricular em diálogo: uma investigação sobre o planejamento pedagógico de professores de educação física em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC)**. Dissertação, (Mestrando em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 39, n. 2, p. 1-9, 2006.

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

DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012.

FARIAS, G.O.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. do. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-54, 2018.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.

Fonseca, D. G., Machado, R. B., Martins, V. F., Tavares, N. S., Costa, A. C., & Machado, S. Vamos abrir a caixa? – um estudo sobre as aulas de educação física com professoras unidocentes. **Revista Didática Sistemática**, 16(1), 2015, p. 260–274.

FRASSON, J; WITTIZORECKI, E. Identidade (s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente. **Motrivivência**. Florianópolis. Vol. 31, n. 57 (jan./mar. 2019), p. 01-23, 2019a.

_____. As redes de interações dos professores de educação física iniciantes na carreira docente: tecendo fios de socialização. **Caderno de Educação Física e Esporte**. Marechal Cândido Rondon. Vol. 17, no. 1 (jan./jun. 2019), p. 1-10, 2019b.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.

GIMENES, O. M.; MARTINS, A. A. Supervisão escolar: entre os ditames da legislação e os desafios da prática pedagógica. **Revista da Católica**, p. 380-390, 2010.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 2, 2010.

GOELLNER, S. V. *et al.* Pesquisa qualitativa na Educação Física Brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física**, v. 21, p. 381-410, 2010

GOMES, N. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. **Revista do Museu Antropológico**, Goiânia, v. 3 e 4, n.1, p. 9-17, 2000.

GONÇALVES, P. S. **Entre massificação do ensino e a busca de uma escola justa: a perspectiva dos professores de educação física do programa ação integrada para adolescentes de Esteio/RS**. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2018.

GONZÁLES, F.J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009.

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

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

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

JACOBY, L. F.; GOELLNER, Si. V. A Educação Física em uma escola Militar: de turmas separadas por sexo e por altura a turmas mistas. **Movimento**, v. 26, 2022.

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

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LEAL, A. B.; HENNING, P. C. História, regulação e poder disciplinar no campo da supervisão escolar. **Educação em Revista**, v. 26, n. 02, p. 359-381, 2010.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, p. 11-23, 2011.

LIMA, T. C.; SALADINI, A. C. INTERVENÇÃO DOCENTE:: O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 8, n. 2, p. 138-160, 2016.

MACHADO, R. B. *et al.* Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, v. 26, 2021.

MALEWSCHIK, A. F.; RICARDO, A. J. F.; HOBOLD, M. S. H. CONDIÇÕES DE TRABALHO DO SUPERVISOR ESCOLAR. **Olhar de Professor**, v. 20, n. 1, p. 75-85, 2017.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano 4, n.7, p.34-42, 1997.

_____. Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Revista Perfil**, ano 2, n.2, p. 66-74, 1998a.

_____. A prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano 5, n.9. p.31-46, 1998b.

MOLINA. R.M.K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO. V.; TRIVIÑOS. A.N.S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física - Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS/Sulina, 2004.

MOURA, J. S. *et al.* A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 40, p. 01-17, 2019.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: In: MOLINA NETO. V.; TRIVIÑOS. A.N.S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física - Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS/Sulina, 2004.

NIETO, S. **Razones del profesorado para seguir con entusiasmo**. Barcelona: Octaedro, 2006.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente. Precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set.-dez. 2004

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: Da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ, G. **Comprender e transformar o ensino**. 4a ed., Porto Alegre: Artmed, 1998, pp. 13-26.

PRIETSCH, M. D. F. **A SUPERVISÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Tese (Doutorado Universidade Federal de Pelotas) Pelotas, 2001.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N.S.C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**, 4 ed. 2003, p. 69-96.

RONCA, A. C. C.; GONÇALVES, C. L. M.S. A Supervisão Escolar: um urgente desafio. In: ALVES, Nilda. **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 10. Ed. São Paulo, Cortez, 2003, 29-35.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N.S.C.; **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. P.13-38.

SILVA JÚNIOR, C.; RANGEL, M. **Novos olhares sobre supervisão**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

SILVA JUNIOR, C.A. PRÁTICA E SUPERVISÃO ou A interminável luta da fada eficiência cona a bruxa burocrática. In: ALVES, N.; **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003Bb.p 97-103.

SILVA JUNIOR, C.A. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, N.S.C.; **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003a. p.223-233.

SILVA, A. O. F. **A prática pedagógica dos professores de educação física e as políticas educacionais no ensino médio um estudo na rede estadual de ensino**

do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2018.

SILVA, M; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012.

SOUZA, D. P.; VELOSO-SILVA, R. R. EDUCAÇÃO FÍSICA E SUPERVISÃO ESCOLAR: uma relação a ser compartilhada. **RENEF**, v. 1, n. 1, p. 52-65, 2011.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 551-571, 2013.

_____. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TAVARES, N. S. *et al.* As relações dos sujeitos com os saberes como elemento constituinte da construção curricular e da Educação Física. **Motrivivência. Florianópolis. Vol. 32, n. 63 (jul./dez. 2020), p. 01-17, 2020.**

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WITTIZORECKI, E. S.; FRASSON, J. S. Professores iniciantes: do choque do real ao encontro com a docência. CONCEIÇÃO, Victor J. S.; FRASSON, J. S. **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência.** Porto Alegre, RS: Sulina, 2016.

WOODS, P. **La Escuela por dentro:** la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de Caso – Planejamento e Método.** 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de observação

Roteiro de observação

Escola observada:

Horário de Início:

Data da observação:

Horário de término:

Observações das rotinas da escola:

Observação sobre as rotinas das aulas de Educação Física:

Observações na sala dos professores:

Relações entre docentes:

Relações entre docentes e supervisoras escolares:

Relação com o referencial teórico:

Observações de episódios e situações significativas em geral:

APÊNDICE B – Roteiro de questões para a entrevista semiestruturada - PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Entrevista Nº.: _____ Data da Entrevista: ____/____/____
Horário de Início: _____ Horário de Término: _____
Local da Entrevista: _____ Tempo de Duração: _____
Nome do (a) Colaborador (a): _____
Idade do(a) Colaborador(a): _____ Regime de trabalho: _____
Tempo de Trabalho Docente: _____
Tempo de Trabalho na Rede Municipal: _____
Tempo de Trabalho na Escola _____
Número de escolas que trabalha: _____

- 1- Me conta da sua formação em Educação Física. Onde você estudou? Em quais anos ocorreu a sua formação?
- 2- Me conta como é a sua rotina na escola. Como você se organiza e planeja as suas aulas?
- 3- Me conta mais sobre suas demandas, como te organiza com planos de ensino anual ou trimestral? E você possui auxílio para solucioná-las?
- 4- O que entende ser função da supervisão?
- 5- Quais demandas acredita que a supervisora consegue realizar?
- 6- De acordo com a tua percepção, como será que a supervisão compreende a Educação Física?
- 7- É bem comum as pessoas se aproximarem nas escolas e formarem grupos por seus interesses, como acredita que ocorre na sua escola?
- 8- Na escola convivemos com muitas pessoas diariamente, me conta um pouco como é a sua relação com as pessoas que trabalham/frequentam a escola? Como é a sua relação com os professores e professora de Educação Física? Como é sua relação com a supervisão escolar?
- 9- De que forma você acredita que as relações construídas na escola influenciam no trabalho docente dos professores e demais trabalhadores?

- 10- No seu entendimento, quais os lugares da Educação Física na escola?
Com suas experiências aqui nesta escola, como você percebe que a escola compreende a Educação Física?
- 11- Na sua experiência docente ocorreu algum episódio/situação que te fez pensar sobre a organização do trabalho e tua prática pedagógica na relação com a supervisão?
- 12-Você gostaria de acrescentar algo que não tratamos na entrevista? Sinta-se à vontade, este espaço é seu.

APÊNDICE C – Roteiro de questões para a entrevista semiestruturada - SUPERVISÃO ESCOLAR

Entrevista Nº.: _____ Data da Entrevista: ____/____/____

Horário de Início: _____ Horário de Término: _____

Local da Entrevista: _____

Tempo de Duração: _____

Nome do (a) Colaborador (a): _____

Idade do(a) Colaborador(a): _____

Tempo de Trabalho Docente: _____

Tempo de Trabalho na Rede Municipal: _____

Tempo de Trabalho na Escola _____ Regime de trabalho: _____

Número de escolas que trabalha: _____

1. Me conta da sua formação docente. Onde você estudou? Em quais anos ocorreu a sua formação?
2. Como foi que você se tornou supervisora nesta escola? Já tinha sido Supervisora Ritantes?
3. Me conta como é a sua rotina na escola?
4. Me conta mais sobre suas demandas? Você possui auxílio para solucioná-las? Acredita que consegue auxiliar o grupo de professores com suas demandas?
5. Como você se organiza e planeja as suas tarefas?
6. O que entende ser função da supervisão?
7. Quais demandas acredita que realmente consegue realizar?
8. De acordo com a sua percepção, como será que os/as docentes de Educação Física compreendem a supervisão escolar?
9. É bem comum as pessoas se aproximarem nas escolas e formarem grupos por seus interesses, como acredita que ocorre na sua escola?
10. Na escola convivemos com muitas pessoas diariamente, me conta um pouco como é a sua relação com as pessoas que trabalham/frequentam a escola? Como é a sua relação com o grupo de professores e professoras? E professores e professora de Educação Física?
11. Como você descreveria sua relação com o grupo de docentes? E com o restante da escola?

12. De que forma você acredita que as relações construídas na escola influenciam no trabalho docente dos professores e demais trabalhadores?
13. No seu entendimento, quais são os lugares da Educação Física na escola? Com tuas experiências aqui nesta escola, como você acha que a escola compreende a Educação Física?
14. Na sua experiência como supervisora ou supervisor ocorreu algum episódio/situação que te fez pensar sobre a organização do trabalho e prática pedagógica na relação ao grupo de professores e professoras? E especificamente com algum professor ou professora de Educação Física?
15. Você gostaria de falar algo que não foi perguntado na entrevista? Sinta-se à vontade, este espaço é seu.

APÊNDICE D - Carta de apresentação da pesquisadora à Escola

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO E DOUTORADO

Guaíba, __ de ____ de _____.

Prezados(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos o professor MARCELA DO NASCIMENTO COLVARA, mestranda de nosso Programa de Pós-Graduação que necessita autorização para realizar a coleta de dados de seu projeto de pesquisa “**SUPERVISÃO ESCOLAR E OS/AS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÕES E EFEITOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**”, para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado.

Outrossim, informamos que a referida aluna está regularmente matriculada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente.

Coordenador de Pós-Graduação.

APÊNDICE E – Carta de anuência da escola

Nome da Escola: _____

Nome do/a Diretor/a: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Telefone: () _____

Declaro que a Professora/Estudante Marcela do Nascimento Colvara está autorizada a realizar a obtenção de informações para a pesquisa intitulada: **“Supervisão escolar e os/as docentes de Educação Física: relações e efeitos na prática pedagógica.”**, a partir de _____, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender como as relações entre a supervisão escolar e os/as docentes de Educação Física influenciam nas suas práticas pedagógicas em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Guaíba/RS desta escola da Rede Municipal de Educação no município de Guaíba/RS.

Para efetivar a coleta de informações, a professora/pesquisadora terá permissão para acessar espaços e frequentar o ambiente, realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar, e observar as aulas e o cotidiano escolar.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

_____, _____ de _____ de _____.

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado para a pesquisa “**Supervisão escolar e os/as docentes de Educação Física: relações e efeitos na prática pedagógica**”. Sob responsabilidade do Prof. Dr. Elisandro Wittizorecki, orientador da pesquisa e Marcela do Nascimento Colvara, estudante de mestrado, ambos do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Este termo de consentimento livre e esclarecido é referente a um estudo que tem como propósito “Compreender como as relações entre a supervisão escolar e os/as docentes de Educação Física influenciam nas suas práticas pedagógicas em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Guaíba/RS”. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, a participação neste estudo. Se você aceitar, receberá uma via deste Termo para que possa questionar sobre eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim desejar.

Procedimentos: Participará de uma entrevista, previamente agendada, a ser realizada em local e horário estabelecido em comum acordo. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação de informações coletadas.

Comprometimento: As interpretações das informações serão colocadas à disposição dos(as) colaboradores(as), assim que as considerações provisórias estejam concluídas.

Riscos e Benefício do Estudo: De acordo com a Resolução N. 466, de 12 de dezembro de 2012 que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ao longo da pesquisa e em futuras publicações o seu nome será substituído por um nome fictício a fim de manter a sua privacidade. Durante a realização da pesquisa correm-se os riscos inerentes às pesquisas qualitativas, tais como o desconforto ao tratar de algum tema ou ao relatar alguma situação pessoal durante a entrevista. A fim de amenizá-los serão tomados alguns cuidados, tais como interromper a entrevista caso se perceba algum constrangimento, mudar ou reformular a pergunta caso necessário. Caso seja necessário, propor outro momento para retomar a entrevista, em nenhuma circunstância você será coagido ou forçado a falar nestas situações em que se sinta desconfortável. A entrevista será gravada, transcrita e essa transcrição será devolvida possa fazer alterações que julgar necessárias. A qualquer momento será possível desistir de participar, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Além disso, levando em consideração a pandemia de COVID-19 todos os cuidados necessários para evitar a propagação do vírus serão tomados, como o uso de máscaras PFF2 protegendo nariz e boca, distância mínima exigida entre

pessoas, higienização de mãos com álcool gel de mãos e álcool 70% para a limpeza das superfícies utilizadas.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa apresente informações relevantes e, de algum modo, forneça subsídios às políticas públicas, às escolas, aos professores e professoras e a todos que de alguma forma estão ligados ambiente escolar para melhor operar no cenário educacional.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador(a), preservarão a identificação, tanto da instituição, quanto dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Responsável da pesquisa - Orientador
Elisandro Schultz Wittizorecki

Mestranda – Orientanda
Marcela do Nascimento

Colvara

elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

Em casos de dúvidas ou informações você pode entrar em contato com o CEP (Comitê de ética em pesquisa): **Fone: +55 51 3308 3738 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br**

Eu, _____, Professor(a) da tendo lido as informações oferecidas acima autorizo a minha participação neste estudo intitulado **“Supervisão escolar e os/as docentes de Educação Física: relações e efeitos na prática pedagógica**, declaro que fui informado(a) de forma clara e detalhada acerca dos processos de aplicação e dos objetivos.

Assinatura do(a) docente participante da pesquisa

Guaíba, _____ de _____ de 2022.

APÊNDICE G – Lista de unidades de significados

1. Acolhimento
2. Rotina escolar
3. Trabalho excedente
4. Burocracia/administrativo
5. Suporte nas demandas
6. Peculiaridade escola pequena
7. Relações de parceria
8. Função da supervisão
9. Pertencimento
10. Docência solitária
11. Perfil do professor/professora
12. Entendimento do componente EF
13. Grupos de interesses
14. Trabalho e desenvolvimento em espiral
15. Contraste escolas maiores
16. Acolhimento profissional
17. Ausência de recreio
18. Liberdade para conversar
19. Conflitos de assumir a supervisão
20. Transição de trabalho
21. Conselhos da supervisão - entendimento de turmas
22. Influência da cooperação no trabalho
23. Relações de conflitos
24. Influência de conflitos
25. Entendimento sobre trabalho coletivo
26. Possibilidades de repensar a prática
27. Conflitos com supervisão
28. Planejamento
29. Episódios de intransigências
30. Percepção dos alunos/alunas
31. Sem momento de trocas
32. Ausência conselho de classe
33. Ausência de grupos formados
34. Momentos de integração
35. Prevalência feminina
36. Entendimento EF escola
37. Entusiasmo pela EF
38. Investida no trabalho coletivo
39. Percepção de familiares sobre EF
40. Supervisão solicitando trabalho coletivo
41. Hierarquia dos componentes
42. Planejamento individualizado
43. Aprendizagens iniciais da docência
44. Supervisão solicitando trabalho específico
45. Partilha de demandas e responsabilidades
46. Relação de diálogo com as professoras
47. Desafios da pandemia
48. Desejo da presencialidade
49. Adaptação demandas distintas
50. Dificuldade de retorno dos alunos/alunas

51. Acordos com a supervisão
52. Desafios da docência
53. Diferença tamanho x amparo de demandas
54. Falta de auxílio e suporte
55. Trabalho excedente da supervisão
56. Discrepância de supervisoras
57. Perfil da escola
58. Comodidade x mudanças
59. Diferentes funções na docência
60. Formação tecnicista
61. Percepção de EF
62. Dificuldades com conteúdo diferente
63. Seleção de conteúdos por aproximação
64. Busca de soluções coletivas
65. Realização de demandas
66. Dupla supervisão
67. Trabalho multidisciplinar
68. Supervisão como fiscalizadora
69. Conflito de função supervisão e orientação
70. Função da orientação escolar
71. Falta de auxílio pedagógico
72. Relação de conflito supervisão x docentes
73. Relação de confiança no trabalho
74. Comprometimento do trabalho docente
75. Valorização da sua própria docência
76. Grupo de docentes da EF
77. Grupos próprios escola Balneário C.
78. Contratos/pactos nas alianças
79. Relação de aliança
80. Planejamento diferente entre EF
81. Relação amigável
82. Trabalho individualista
83. Formato das aulas de EF
84. Percepção sobre os alunos e alunas
85. Imposição da equipe diretiva
86. Aulas de EF expostas
87. Necessidade de posicionamento enquanto docente
88. Entendimento do trabalho docente
89. Liberdade para pedir ajuda
90. Carência de relações com a EF
91. Diferenças de suporte na supervisão EF e outros componentes
92. Grupos com rotinas parecidas
93. Aproximação com grupos de docentes
94. Outras Funções prévias da supervisora
95. Visão de gerenciamento empresarial
96. Relação de parceria entre supervisoras
97. Desafios da EF para ser supervisora
98. Função da assessora pedagógica SME
99. Excesso de demanda SME/supervisão
100. Expectativa x Realidade Supervisão
101. Bom senso/pensar no docente
102. Provas externas de desempenho
103. Falta de tempo para a função da supervisão

104. Cobrança das docentes para a supervisão
105. Apoio da equipe diretiva
106. Atuação supervisora e professora
107. Tipos de professores
108. Entendimento do papel docente
109. Cobrança de planejamento
110. Importância do planejamento
111. Reafirmar a função da supervisão
112. Implementação de outra supervisora
113. Movimento de Preferência por supervisora
114. Situação da divisão EF x supervisão
115. Percepção docentes do trabalho supervisão
116. Experiência docente influencia na compreensão da supervisora
117. Grupos dos sem interesse no trabalho coletivo
118. Esforço de relação horizontal
119. Processo de transição supervisão
120. Conflito supervisão x EF
121. Movimentos para evitar conflitos
122. Desassociar problemas pessoais x escola
123. Limite de cobranças para trabalho de qualidade
124. Conflito docentes x EF barulho
125. Entendimento equipe diretiva EF
126. Auxílio pedagógico/ cobrança de olhar para o aluno
127. Comparação engrenagem – importância planejamento
128. Cobrança foco na aprendizagem
129. Perfil professora/Supervisora Maria Luíza
130. Entendimento do trabalho supervisão e docente
131. Contato inicial com as escolas
132. Espaço físico escasso
133. Acolhimento com a pesquisadora
134. Equipe Interessada na pesquisa
135. Municipalização da escola Guarda do Embaú
136. Relação de diálogo com o docente A
137. Observações aula de EF
138. Senso de coletividade
139. Características das escolas
140. Episódios de trabalho articulado/ Uma demanda por vez
141. Lógica do cuidado
142. Apoio da monitora
143. Episódio professor e monitora
144. Reconhecimento pesquisadora como parte da escola
145. Movimento de preocupação com as expressões/eventos
146. Formação equipe municipalização
147. Dificuldades de acesso da pesquisadora
148. Suporte na adaptação em sala
149. Fortalecimento vínculos com as famílias
150. Relação equipe diretiva e família
151. Incentivo autonomia da família
152. Aula de EF cuidadosa
153. Episódio de família participativa
154. Suporte coletivo orientação escolar e supervisão nas demandas
155. Monitora e conflito velado
156. Interação entre docentes

157. Sala dos professores
158. Docentes na sala de professores
159. Demandas diferentes escola Guarda do Embaú
160. Estratégias para autonomia da escola
161. Equipe Diretiva conhece os alunos e alunas
162. Equipe diretiva trabalho em conjunto
163. Suporte da supervisão sem solicitar
164. Relações de afeto/cuidado/controle
165. Redes sociais escola Guarda do Embaú
166. Relações sem vínculos
167. Propostas diferenciadas escola Guarda do Embaú
168. Episódio de questionamento sobre a pesquisadora
169. Atividades individualizadas
170. Apoio das terceirizadas
171. Interação entre turmas escola Guarda do Embaú
172. Percebem pessoas de “fora”
173. Autonomia monitora
174. Peculiaridade de escola pequena
175. Reunião equipe e SME
176. Ausência de planejamento coletivo
177. Relação funcionárias e EF
178. Supervisora sente acolhida na escola
179. Episódio de mediação EF aluno
180. Organização para evento da escola
181. Compreensão EF
182. Condições dos materiais de EF
183. Entendimento do componente pela supervisão
184. Suporte AEE e equipe
185. Possível Senso de gestão / alianças
186. Supervisão autonomia para Professor Renato
187. Pactos/acordos da EF
188. Supervisora comunicou sobre a pesquisa
189. Relações entre docentes EF
190. Interação professora titular e EF
191. Decisões não comunicadas para EF
192. Questionamentos sobre insegurança em diálogo com a pesquisadora
193. Aproximação com a pesquisadora
194. Recreio
195. Autonomia dos alunos e alunas
196. Possível Influência professor EF mais antigo
197. Dificuldades de professores EF e alunos/alunas
198. Conflito Velado com monitora
199. Supervisora tenta apoiar a professora iniciante
200. Merenda escolar x aula de EF
201. Confraternização interna da escola
202. Episódio de diálogo com a equipe diretiva
203. Cultura docente EF
204. Demandas de aulas inclusivas AEE
205. Demandas escolares sem equipe diretiva
206. Episódio de suporte supervisão EF