MICROPOLÍTICA ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OS DIFERENTES ATORES DO CENÁRIO ESCOLAR, SUAS RELAÇÕES, DISPUTAS E ALIANÇAS

Jônatas da Costa Brasil de Borba[*]
Elisandro Schultz Wittizorecki[**]
Fabiano Bossle[***]

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa que investigou a micropolítica escolar e o trabalho docente dos professores de Educação Física em duas escolas públicas na cidade de Porto Alegre/RS. O objetivo do estudo foi identificar que disputas e alianças ocorrem nas relações entre os diferentes atores no cenário escolar e compreender como estes movimentos se configuram e produzem efeitos no trabalho docente dos professores de Educação Física. Metodologicamente realizamos um estudo qualitativo e descritivo em duas escolas públicas estaduais na cidade de Porto Alegre/RS. As informações foram obtidas a partir de observações – registradas no diário de campo – e de entrevistas semiestruturadas, tendo como colaboradoras do estudo, três professoras de Educação Física. O trabalho de campo realizou-se durante o primeiro semestre de 2013 e as informações obtidas foram discutidas através da análise de conteúdo. O estudo nos permitiu compreender que as relações estabelecidas e reconstruídas no universo escolar podem influenciar o trabalho docente por meio das alianças, coalizões e conflitos em meio a diversidade de objetivos e diferentes formas de operar nas relações que atravessam a escola. Nesse sentido, o professorado de Educação Física pode se posicionar como aprendente em relação às dinâmicas da micropolítica escolar. Tais dinâmicas são peculiares a cada escola e desafiam os docentes a operarem de forma sensível e transformadora com os interesses dos partícipes da comunidade escolar e com seus projetos e pressupostos pedagógicos.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Micropolítica escolar. Trabalho docente. Pesquisa Qualitativa.

[*] Licenciado em Educação Física (UFRGS). Mestrando em Ciências do Movimento Humano (UFRGS).

[**] Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Professor Adjunto na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

[***] Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Professor Adjunto na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

MICRO-POLITICS OF THE SCHOOL AND THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION: THE DIFFERENT ACTORS OF THE SCHOOL SETTING, THEIR RELATIONSHIPS, ALLIANCES AND DISPUTES

ABSTRACT

The present article is the result of a research that investigated the micro-politics of the school and the work carried out by physical education teachers in two public schools in the city of Porto Alegre/Rio Grande do Sul. The objective of this study was to identify what alliances and disputes take place in the relations among the different actors in the school setting and understand how these movements are configured and what effects they produce on the physical education teachers' teaching. We methodologically carried out a qualitative and descriptive study in two state public schools in the city of Porto Alegre/Rio Grande do Sul. The information was collected from observations - chronicled in field journals - and from semi-structured interviews through the collaboration of three physical education teachers. The field work took place during the first half of 2013 and the information obtained was discussed through the analysis of content. The study allowed us an understanding on how the relations established and reconstructed in the school environment can influence the teacher's work through means of alliances, coalitions and conflicts amid the diversity of objectives and the different forms of operating the relations that pervade the school. In this sense, physical education teachers can place themselves as learners in relation to the dynamics of micro-politics in schools. Such dynamics are particular to each school and challenge teachers to sensitively and transformatively operate with the interests of the participants of the school community and with their projects and pedagogical assumptions.

Keywords: Physical Education in Schools. Micro-Politics of the School. Teaching. Qualitative Research.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa que investigou a micropolítica escolar e o trabalho docente em Educação Física em duas escolas públicas na cidade de Porto Alegre/RS. O debate acerca da micropolítica escolar se insere no âmbito das discussões sobre a organização escolar e as relações (transações, negociações, alianças e resistências) que se materializam no seu interior, entre seus diferentes atores. Particularmente neste estudo, nos interessa analisar os efeitos destas relações sobre a docência do professor de Educação Física.

Tal assunto, segundo Ruiz (1997) tem recebido pouca atenção de teóricos e investigadores, sendo um tema "tabu" nos debates acadêmicos. Adverte a autora que a micropolítica das escolas gera pautas que se abordam – quase sempre – na sala de professores, nos corredores, em ambientes informais; mais que em contextos acadê-

micos que permitam uma análise mais aprofundada e consistente desta problemática e suas implicações.

Nossa experiência no campo da formação inicial de professores de Educação Física nos permite pensar que o tema também é raramente tratado e discutido nesse âmbito. A própria expressão, micropolítica escolar, pode causar certa estranheza, inclusive a alguns professores de Educação Física já inseridos na cultura escolar. Esse fato denota uma falta de atenção a este conceito não só no período de formação, mas da área acadêmica como já apontava Hoyle (1982). Esboçando uma aproximação conceitual inicial, evocamos a contribuição de González (1997) que argumenta que a micropolítica escolar contemplaria as relações que se estabelecem em um cenário formado por grupos de interesses que se envolvem em disputas para alcançar determinadas metas e objetivos em comum. Seguindo a proposição de Jares (1997), é preciso reconhecer a natureza conflitiva das escolas. Para esse autor, tal condição não merece ser visto como algo desviante, disfuncional ou patológico (perspectiva tecnocrática) e que precise ser eliminada no exercício do processo educativo escolar, mas como algo necessário para a mudança social (perspectiva crítica de educação).

Nesse sentido, convidamos professores e pesquisadores que vivem cotidianamente o universo escolar a observar e analisar de forma panorâmica o funcionamento de diferentes estruturas (Direção, Supervisão, Orientação, cozinha, portaria e outras) e as relações entre seus diferentes atores (professores de distintas disciplinas, estudantes, funcionários, gestão, comunidade) deste ambiente peculiar. Estas relações e os interesses e necessidades destes setores nem sempre se desenvolvem de forma simples e consensual, guiando os processos, decisões e encaminhamentos da escola de modo homogêneo.

Os atores em questão se organizam em grupos de interesses e estas organizações nem sempre são explícitas. Estas relações e seus arranjos formam uma teia de alianças e negociações que configuram a micropolítica escolar, que não se encontra isolada: sofre influências também da macropolítica referente a outras instâncias da organização educacional (GONZÁLEZ, 1997) como, as administrações municipais e estaduais, responsáveis pela pasta de educação.

Através dos aportes de Ball (1989), é possível mapear elementos que integram a micropolítica escolar e que podem produzir efeitos sobre o trabalho docente: o controle, a diversidade de metas, os conflitos e ideologia (BALL, 1989; GONZÁLEZ, 1997; RUIZ, 1997). Tais elementos ilustram situações de negociação e transação que acontecem na micropolítica escolar, como por exemplo: a) nas discussões com propósito de decidir a utilização de recursos e espaços; b) na decisão acerca da transferência de determinado professor para outra escola, ou ainda; c) no controle sobre os estudantes, lhes restringindo entradas, saídas, trânsitos e práticas nos espaços e tempos escolares.

Esse complexo sistema de situações, movimentos e arranjos que compõem as relações presentes no cenário escolar nos

instigou a formular as seguintes questões: quais são os impactos da micropolítica escolar sobre o trabalho docente em Educação Física? Como a micropolítica escolar influencia a Educação Física e pode ser por ela influenciada?

Orientados por essas reflexões, estabelecemos o seguinte objetivo neste estudo: identificar que disputas e alianças ocorrem nas relações entre os diferentes atores no cenário escolar e compreender como estes movimentos se configuram e produzem efeitos no trabalho docente dos professores de Educação Física. Para tanto, inicialmente, localizamos a micropolítica escolar e a inserção do trabalho docente na Educação Física por meio de um referencial teórico que expressa nossa perspectiva sobre o tema.

MICROPOLÍTICA ESCOLAR

Muitos professores atravessam o processo de formação inicial e pouco se aproximam da discussão acerca da micropolítica escolar. Adentram ao universo escolar, trabalham nele e ainda assim podem expressar certa estranheza ao ouvir tal termo. Ball (1989) diz que negar a importância da micropolítica escolar é condenar a investigação da mesma à deficiência. Bell apud Ball (1989) ressalta que ao trabalhar em uma escola o indivíduo descobre um cenário organizativamente mais complexo, menos instável e menos compreensível do que supunham: um universo paralelo.

Para Hoyle apud Ball (1989) a micropolítica escolar se sustenta nas "estratégias com as quais os indivíduos e grupos que se encontram em contextos educativos tentam fazer uso de seus recursos de poder e influência, a fim de promover seus interesses" (p.35). Ressaltamos que apesar de inerente, a diferentes grupos e espaços sociais, a micropolítica no âmbito escolar é peculiar.

No que diz respeito a sua especificidade é preciso esclarecer os elementos que a compõem, a fim de compreendê-la melhor. No "*DNA"* da micropolítica escolar estão os conflitos, os diferentes interesses, ideologia, poder, participação e controle. Contudo estes conceitos foram apenas o ponto de partida dos estudos de Stephen Ball (1989). Estes elementos são primários e mais importantes em uma escola ao compararmos com as características da escola (tamanho, região, procedência dos alunos) e estrutura física da mesma (BALL, 1989).

Parece ser o óbvio dizer que os sujeitos da micropolítica na escola sejam os indivíduos que compõe o cenário escolar, mas tal fato não se configura apenas desta forma. Um grupo de interesse pode operar como um sujeito (GONZÁLEZ, 1997). O docente pode ainda se isolar das relações interpessoais, desenvolvendo apenas relações superficiais e operacionais com os demais professores por diversos de fatores, como os apresentados por Faria et al. (2010) que analisaram práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física. Neste estudo os autores identificaram entre as razões pela quais a colaboradora da pesquisa decidiu adotar uma postura mais individualista a utilização da Educação Física como instrumento de punição pela equipe pedagógica e os momentos de construção de uma prática interdisciplinar que se resumiam a

execução de tarefas e não em um espaço de discussão. Esse tipo de isolamento acaba se produzido quando os docentes ensinam, planejam e trabalham isolados por conta de limitações administrativas, por exemplo, afirma Hargreaves apud Faria et al (2010).

Desta forma, não haveria participação do docente em nenhum agrupamento. Os que assim não procedem se reúnem por interesses comuns; os indivíduos se organizam em diferentes coalizões, estas alianças fortalecem os interesses comuns e favorecem o grupo na busca dos seus objetivos. Desta forma, o outro elemento que mobiliza esta coalizão seria o poder. Para alcançarem seus objetivos estes grupos fazem uso de estratégias que inevitavelmente promovem interações com os demais grupos e indivíduos. Como recurso, os indivíduos podem fazer uso de sua autoridade (que é formal) e de sua influência (que é informal).

Ball (1989) chama atenção para outros atores que participam da micropolítica escolar: os alunos, secretários, porteiros, auxiliares, entre outros. Para visualizarmos como estas pessoas e suas relações no âmbito da micropolítica podem influenciar o fazer do professor sugerimos dois exemplos: nas aulas de Educação Física, um funcionário disposto a ajudar e que se alia ao professor com o propósito de buscar uma bola que caiu no telhado ou auxilia na distribuição dos materiais, pode viabilizar melhores condições para a prática pedagógica. Em esferas invisíveis do trabalho docente, a proposição de um grupo de professores que, por suas razões, defende a ideia junto à supervisão pedagógica de reunir duas ou mais turmas em um mesmo horário de aula de Educação Física, também provoca efeitos nos arranjos pedagógicos propostos.

Estamos diante de um complexo sistema que compreende as relações existentes em um cenário escolar, atravessado de estratégias empregadas por indivíduos ou grupos para alcançar seus interesses. A partir do referencial que nos orienta (Ball, 1989; González, 1997; Ruiz, 1997), entendemos que o modo no qual a micropolítica opera em uma escola pode influenciar o fazer do professor dando suporte ou não em conflitos, ampliando ou limitando os espaços físicos de atuação, incrementando as possibilidades de trabalho coletivo (BOSSLE e MOLINA NETO, 2009) e mesmo a autonomia do professor. Manejar e movimentar-se na micropolítica escolar é uma demanda endereçada ao trabalho docente. Nesse sentido, na nossa próxima seção apresentamos alguns pressupostos e características que nos ajudam a contextualizar o trabalho docente dos professores de Educação Física na escola.

TRABALHO DOCENTE DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

De modo geral o trabalho docente, quando comparado com outros campos de trabalho, guarda suas particularidades devido às características que apresenta, não podendo ser encarado com ingenuidade ao ser entendido como apenas a execução de uma lista de tarefas desenvolvida no interior das escolas, entre elas, a de transmitir conhecimentos.

Um dos argumentos centrais da obra de Tardif e Lessard (2007) é de que a docência se constitui numa forma particular de trabalho sobre o humano. Em outras palavras, trata-se de uma atividade em que o trabalhador tem como foco de trabalho justamente outros seres humanos e, portanto, a interação humana é fundamental nessa relação. Segundo esses autores, o trabalho docente é "também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentindo ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc." (TARDIF e LESSARD, 2007, p.38). Complementam ainda que as interações humanas marcam profundamente todos os outros componentes do processo de trabalho docente, produzindo efeitos sobre o próprio professor, sobre o conjunto de suas ações e relações, e em sua identidade profissional.

Estas noções cooperam com a visibilidade do tema micropolítica, conferindo-lhe força, pois inserem de forma central as relações que caracterizam o trabalho docente como um trabalho interativo. Para melhor entendermos a particularidade da qual argumentamos, esses autores salientam que é preciso estudar o trabalho docente, por isso compreendê-lo, sob duplo ponto de vista no que diz respeito a sua natureza, sendo este um dilema que a docência enfrenta:

> O que é preciso considerar é que o trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente (TARDIF e LESSARD, 2007, p.45).

Ou seja, ainda que as pautas do trabalho docente obedeçam a tempos, espaços e rotinas fortemente institucionalizados e controlados pela escola, o desenrolar de sua concretização ocorrem em meio a contingências, acontecimentos inusitados, tensões e atravessamentos gerenciais e socioculturais que lhe dão contornos de flexibilidade e imprevisibilidade bastante consideráveis.

É possível pensar que pela centralidade das relações no desenvolvimento da docência e por essa sua natureza ambígua, se centram nestas esferas os principais dilemas do trabalho docente que o professorado em geral precisa lidar. No que se refere à Educação Física escolar e aos seus professores, podemos mapear algumas peculiaridades quanto a sua prática pedagógica, ao seu trabalho e que configuram até mesmo uma cultura docente própria, como discutido por Molina Neto (1997, 1998).

Apoiado no referencial de Hargreaves (1996), Molina Neto (1997) descreve a cultura docente como uma construção coletiva acumulada historicamente e que envolveria elementos como a formação, conhecimentos, crenças, valores, práticas, hábitos e formas de fazer que cada coletivo de professores desenvolve para enfrentar as demandas e pressões similares durante muitos anos. Assim, as culturas docentes consistiriam numa força socializadora e transmissora aos seus novos membros, de concepções e ações que tal coletivo produziu ao longo dos anos de trabalho.

Nessa perspectiva, Wittizorecki e Molina Neto (2005) argumentam que

o professorado de Educação Física, permeado por sua cultura docente, exerce um trabalho comum aos demais professores (em função da consonância com os propósitos da instituição escolar), porém singular em uma série de elementos. Um panorama das atividades que esse professorado constrói em sua docência é vital para discutirmos o impacto da micropolítica escolar sobre ela.

> Tal especificidade pode ser facilmente visualizada na natureza dos espaços que os professores de Educação Física utilizam para sua intervenção, na peculiaridade dos materiais e recursos que esses fazem uso, no trato pedagógico com as manifestações da cultura corporal e com o movimento, e mesmo, nas relações que esses docentes estabelecem com outros professores e com o alunado (Wittizorecki e Molina neto, 2005, p.52).

É importante considerar que concebemos o trabalho docente[1] como o conjunto de atividades que englobam, para além das aulas que os professores ministram, a participação em reuniões e assembléias administrativas, pedagógicas e com a comunidade escolar; o planejamento, execução e avaliação de sua intervenção educativa; o atendimento aos pais ou responsáveis pelos alunos; a confecção e manutenção de materiais utilizados nas aulas; a organização e participação em atividades e eventos promovidos pela escola; o processo reflexivo que os docentes imprimem a partir de sua prática e o envolvimento e participação nas atividades de formação permanente, tanto promovidas pelo gestor público, quanto naquelas buscadas por iniciativa pessoal (WITTIZORECKI e MOLINA NETO, 2005).

A diferenciação não ocorre apenas em relação a docentes de outras disciplinas. O professorado da Educação Física também pode diferenciar-se entre si quanto à formação, às experiências e práticas (MOLINA NETO, 1997). Isso certamente influencia na forma de reagir às diversas situações relacionadas ao processo de socialização e interação docente que ocorre nas escolas. O estudo de Faria et al. (2010), por exemplo, mostra como a postura inovadora de um professor pode impactar o desenvolvimento da Educação Física na escola, sendo assim, os elementos da cultura docente (a experiência, a prática, a formação, os conhecimentos e as crenças do professorado) ressaltados por Molina Neto (1997) ganham importância para a compreensão do trabalho desenvolvido pelos professores, pois eles podem guiar o professorado a uma adaptação ou ao conflito.

Concordamos com a posição de Giroux (1997) que considera que o professor deve se preocupar com as questões que estão além da sala de aula e ter a consciência de que a escola é uma necessidade para nossa sociedade. Com estes dois princípios o professor terá condições de refletir e qualificar sua prática pedagógica e ao menos tentar transformar positivamente o cenário o qual está inserido, atuando como intelectual transformador. É justamente essa premissa que o lança a necessidade de sustentar suas posições no seio escolar, negociá-las, produzir

[1] Tardif e Lessard (2005) fornecem pistas importantes para conceituar o trabalho docente e descrever características da natureza deste trabalho. No estudo de Wittizorecki e Molina Neto (2005), buscamos uma aproximação ao termo trabalho docente, explorando as especificidade deste, desenvolvido pelo coletivo docente de Educação Física.

alianças, compreender as resistências e projetar suas ações.

Frente às delimitações propostas e aproximação a concepção de trabalho docente quanto a sua natureza e atividades desenvolvidas é importante destacar que a cultura docente exerce destacada força no trabalho do professorado de Educação Física presente no interior das instituições escolares. Este professorado se relaciona, interage, mobiliza e se organiza com os demais atores, compondo uma trama de relações e transações. É nesse sentido que nos perguntamos, que disputas e alianças ocorrem nas relações entre os diferentes atores no cenário escolar? Como estes movimentos se configuram e produzem efeitos no trabalho docente dos professores de Educação Física?

DECISÕES METODOLÓGICAS

Dada a natureza das questões e objetivos deste estudo, desenvolvemos uma investigação qualitativa. Conforme argumentam Bogdan e Biklen (1994), tal forma de realizar a pesquisa toma o ambiente natural como fonte direta de dados e constitui o pesquisador, no instrumento principal desse processo. Esses autores sustentam que os "investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo por se preocuparem com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência" (p. 48). Na perspectiva de Triviños (1995), desenvolvemos um estudo descritivo, na medida em que buscamos identificar, descrever e analisar características, pessoas, problemas e valores envoltos no tema investigado: a micropolítica escolar.

O trabalho de campo realizou-se de março a junho de 2013 em duas escolas públicas da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul localizadas na cidade de Porto Alegre/RS: uma localizada na zona norte e outra situada na zona leste. Essas foram escolhidas em função do vínculo construído pelos pesquisadores com as mesmas, o que facilitava nossa ambientação a estes cenários escolares, a acessibilidade aos locais e aos colaboradores, o que é fundamental para o trabalho de campo e a obtenção de informações.

Os nomes dos colaboradores e das escolas em que realizamos o estudo foram substituídos por fictícios de modo a preservar as identidades dos mesmos. Nesse sentido, utilizamos neste artigo os nomes de Escola Guaíba e Escola Camaquã para as escolas participantes do estudo e os nomes Escola Porto Alegre e Escola da Vila para outras duas escolas, apenas citadas no decorrer do trabalho de campo.

Ambas as escolas atendem uma clientela oriunda do próprio bairro e adjacentes nos turnos da manhã e tarde, sendo que a primeira atende em torno de setecentos e trinta alunos no Ensino Fundamental e a segunda atende em torno de mil e quinhentos alunos nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As colaboradoras são três professoras de Educação Física, com vínculo empregatício efetivo (estatutário) ou temporal (contratada), que atuaram na área esco-

lar: duas exercem a docência no momento e uma se encontra atuando no setor administrativo da escola. Todas possuem pelo menos três anos de atuação na escola. Possuem experiências em outros cenários escolares (público e privado) e também em campos de atuação da Educação Física que não a escola. No quadro seguinte apresentamos uma síntese das informações acerca destas docentes.

Quadro 1: Informações acerca das colaboradoras do estudo

Colaboradora	Escola	Regime de trabalho	Tempo de atuação na escola	Função
Lia	Escola Guaíba	40 h/semanais (efetiva)	13 anos	Professora de Educação Física, trabalhando atualmente na Secretaria da escola
Cândice	Escola Guaíba	32h/semanais (temporária)	3 anos	Professora de Educação Física
Rute	Escola Camaquã	40h/semanais (efetiva)	9 anos	Professora de Educação Física

Fonte: Elaborado pelos autores.

Foram utilizadas como ferramentas de investigação a observação – registrada no diário de campo – e a entrevista semiestruturada. As observações nos possibilitaram detalhar o *locus* da pesquisa, levantar informações acerca dos colaboradores, além de acompanhar debates e relações no âmbito da escola. As entrevistas semiestruturadas nos permitiram coletar informações desprezadas ou ocultas ao olhar dos pesquisadores. A opção por esse modelo se deu pela sua flexibilidade que nos permitiu indagar e problematizar temas, inicialmente, não previstos no roteiro da entrevista.

Negociamos com a Direção dos estabelecimentos de ensino e com as docentes colaboradoras, explicando a natureza e a finalidade da pesquisa. Expomos os objetivos do estudo e o percurso metodológico que nos nortearia. Apresentamos às professoras o termo de consentimento livre e esclarecido antes de iniciar o trabalho de campo. Combinamos horários e espaços viáveis para realizar as observações e transitarmos pela escola. Nesse sentido, acompanhamos aulas de Educação Física, os momentos de intervalo na sala dos professores, reuniões e eventos festivos na escola. Quando da realização das entrevistas, agendamo-las em dias e horários confortáveis para as colaboradoras. Com esse instrumento, elaboramos um roteiro inicial de questões. Após a gravação, transcrevemos as entrevistas e submetemos a apreciação das professoras, de modo possibilitar algum ajuste e validar as informações.

Após a coleta de informações, iniciamos o processo analítico através da análise de conteúdo e cotejando os achados com o referencial teórico. Ao longo da discussão, buscamos elaborar categorias de análise de forma a construir argumentos e interpretações que permitissem responder o problema e as questões de pesquisa.

MAPEANDO AS RELAÇÕES ESCOLARES

O presente estudo nos permitiu mapear e entender algumas das relações existentes no cenário escolar bem como a estrutura organizacional das instituições investigadas. Nosso objetivo a partir do mapeamento e entendimento das relações na escola é melhor entender as alianças, conflitos e possíveis influências sobre o trabalho docente, especificamente, do professor de Educação Física.

As relações nas escolas estudadas apresentam elementos comuns a estudos levantados na revisão de literatura. Um dos elementos destacados é o controle. Ele se estabelece desde uma perspectiva macro quando a escola – como instituição normatizadora e disciplinadora – exerce controle sobre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar (EIZIRIK e COMERLATO, 2004), e em uma dimensão micro quando são os professores, direção, supervisão, orientação e demais atores que exercem controle uns sobre os outros. O controle como elemento da micropolítica escolar identificado através deste estudo corrobora com os achados de Ball (1989) e González (1997).

O controle presente nestas relações pode afetar o trabalho docente do professor de Educação Física, por exemplo, quando existe um mecanismo de controle das chaves que limita o acesso do professor a determinados espaços e/ou materiais. O controle pode ainda afetar positivamente o trabalho docente quando evita que alunos de outras turmas invadam e circulem pela aula de Educação Física, que geralmente ocorrem em espaços abertos e de fácil acesso, como salienta a professora Cândice:

> A escola Guaíba é a mais organizada de todas que eu já trabalhei. De verdade, funciona bem certinho, em termos de professores e horários. Nunca liberam alunos antes e se falta professor sempre tem alguém que vai pra sala de aula (...). (professora Cândice, Escola Guaíba).

Falando da organização da escola na qual trabalha a professora Cândice, além de relacionar a organização ao cumprimento de horários, a colaboradora também a relaciona ao controle dos alunos e em outro momento, ao controle do cumprimento dos horários por parte dos professores:

> A vice-diretora da manhã já é mais harmoniosa. Ela diz assim: já bateu gente, eu vou tocar aqui ou vocês vão pra sala de aula. Eu não preciso ficar repetindo que deu o sinal, que acabou o recreio e que tem gente que precisa ir para sala de aula. (professora Cândice, Escola Guaíba).

Pudemos identificar nesta fala também o que argumentou em seu estudo Eizirik e Comerlato (2004), um mecanismo de controle: a vice-direção que controla e "estimula" a entrada dos professores para suas respectivas aulas após o intervalo. As vice-diretoras são referência quando existe algum problema disciplinar com estudantes na Escola Guaíba. A escola Guaíba opera ainda com outros mecanismos de controle que se evidenciaram como, por exemplo, enviar comunicações para os pais ou responsáveis pelos estudantes, chamar estes pais ou responsáveis na escola. Estes mecanismos são exercidos no sentido de disciplinar e garantir a exe-

cução de tarefas exigidas e do cumprimento das regras internas estabelecidas.

Tal fato também foi possível constatar no relato da professora Rute ao falar das cobranças em seu ambiente escolar, a Escola Camaquã. Ela narra sua posição acerca do cumprimento dos horários dos professores:

> Estas coisas têm que existir e serem faladas, que é para a gente melhorar, crescer e aprender, pois nós estamos num eterno aprendizado mesmo no final de carreira. E nós somos seres humanos e falhamos. E realmente nós temos que ter uma pessoa. Olha se a diretora chega cedo, e ela está aqui sempre cedo, ela tem o direito de cobrar dos professores. Ela chega às sete horas na escola e abre a escola. Por que os professores não vão estar aqui antes das sete e meia? (professora Rute, Escola Camaquã).

Tais argumentos e a contribuição da professora Rute sublinham as relações de poder que se estabelecem na escola como apresenta González (1997) e Eizirik e Comerlato (2004). González (1997) diz que se trata de relações de poder, porque este é o elemento central destas relações. Na relação estabelecida entre direção e professores é possível identificar ainda que a postura adotada pela primeira confere-lhe o direito de efetuar o controle, se colocando como operador, momentâneo, do poder.

A direção citada pela professora Rute e a supervisão citada pela professora Cândice atuam de forma semelhante: ambas são autorizadas por elas a efetuarem cobranças e através destas estabelecem o controle. A permanência no trabalho de campo nos permitiu compreender que essa condição de controle é fortalecida por aspectos comuns entre diretora e a supervisora: a antiguidade na escola e o perfil centralizador. Ao longo das entrevistas, as colaboradoras citaram diversas vezes o acúmulo de funções exercidas pela diretora da Escola Camaquã e pela supervisora da Escola Guaíba. No relato seguinte, a professora Cândice além de evidenciar que a tarefa relacionada à manutenção também fica a cargo da supervisora Bianca, nos elucida sobre as alianças que se formam nestas relações (RUIZ, 1997; GONZALEZ, 1997; BALL, 1989).

> A Diretora faz muita coisa, mas o braço direito dela é a Bianca que é supervisora pedagógica. Então ela tem uma noção geral da escola. Assim, quebrou um vidro tal, cobra de quem quebrou, providencia o dinheiro, vai lá e arruma o vidro. Numa escola do estado é assim tu tens que fazer, se não tem uma licitação. (professora Cândice, Escola Guaíba).

Ao descrever a organização dos horários na Escola Guaíba, a professora Lia relata que a supervisora abarca essa tarefa por seu saber, por conhecer bem os professores. Parece ser, neste episódio, um dos momentos em que se opera a relação existente entre saber e poder argumentada por Eizirik e Comerlato (2004):

> Quem faz a organização do horário é a Bianca em função de que ela tem contato com todos os professores e sabe também das possibilidades do professor, em que dias, quais são períodos que podem e não podem. Então, tudo isso leva um bom tempo, vamos dizer que leva no mínimo um mês, um mês e meio até se ajeitarem todos os horários (professora Lia, Escola Guaíba).

A professora Cândice ao falar da organização dos horários na Escola Guaíba, ainda enaltece a rede de apoio que há na mesma, por parte da equipe diretiva. Especialmente a supervisora parece exercer maior legitimidade, em função de seu saber e por sua antiguidade, outro aspecto que nosso estudo mostrou ser valorizado nas relações escolares:

> A Bianca é mais antiga e tem mais manejo com tudo isso. E qualquer problema que tu tem com mãe, com pai, tu tem a Pri, a Luciane ou a Bianca e a Mara pra conversar. Bem tranquilo assim, igual um colégio particular. (professora Cândice, Escola Guaíba).

Já na escola Camaquã, como na fala a seguir, essa tarefa é executada pela Diretora assim como o trato com a área disciplinar, com as relações com a Secretaria Estadual de Educação e no que se refere à gestão administrativa. É possível pensar que esta postura está condizente com um modelo de estruturação centralizador, descrito por Botler (2010).

> Ela, tudo ela. Ela organiza todo o horário, professores, funcionários, pedagógico e é claro dentro da disponibilidade que nós damos para ela. Ela sabe que os professores tem que dar trinta períodos em tais dias, pois tem professores que trabalham em outras escolas. Ela tenta organizar melhor para todo mundo e o pessoal de monitoria, de limpeza, tem que cumprir oito horas de trabalho (professora Rute, Escola Camaquã).

Ball (1989) faz referência à entrada ou saída de determinado membro da organização escolar e que uma alteração no quadro pessoal implica numa mudança no arranjo escolar que pode ocorrer em relação a qualquer um dos membros das escolas e afetar a micropolítica. Por consequência, pode afetar também o trabalho docente do professor de Educação Física. Que arranjos seriam estes e quais as possíveis configurações?

A professora Lia, no momento, não leciona a disciplina de Educação Física na Escola Guaíba. Foi remanejada para a Secretaria da escola em função de um problema de saúde que lhe inviabiliza a docência. Em outro momento, lecionou a disciplina de Educação Física e posteriormente assumiu o cargo de vice-diretora desta escola, o que configurou em cada mudança de função, uma alteração no arranjo escolar.

No próximo relato ela nos explica o funcionamento de uma escola quanto aos cargos e tarefas a partir de sua extensa experiência na Escola Guaíba. Identificamos que nesta narrativa, existem divisões de tarefas nas relações escolares, uma rede de apoio em uma perspectiva sistêmica, além de indícios de uma hierarquia existente:

> A direção cuida da parte financeira, principalmente. Vamos dizer que seria a "dona da casa", com vários empregados que tem cozinheiro, que tem copeiro... Então a dona da casa é a direção (...). A equipe diretiva, nós temos a diretora, que no caso é a responsável por tudo que a escola precise fazer, ou que precise se engajar em alguma campanha, qualquer assinatura, tudo tem que sair com a assinatura da diretora. Então ela é o ponto, assim, final, no caso, e inicial de tudo. Depois nós temos as vice-diretoras, que dão suporte pra direção, são responsáveis pelos seus turnos, uma de manhã e outra à tarde. Então elas ficam responsáveis por qualquer situação que tenha que ser tomado alguma decisão rígida, alguma coisa assim, tem que resolver o problema naquele seu horário, então é com

> elas. Se der problema de disciplina, vazamento, qualquer ordem, passa por elas. Depois delas nós temos a parte da coordenação pedagógica (...). Manhã e tarde também, a Bianca é mais pela tarde, e a Mara pela manhã, e elas trabalham, a coordenação trabalha com direção, aluno, professores, faz o meio de campo geral pra que tudo caminhe bem dentro da escola, pra que cada um consiga desempenhar suas funções, e claro, sempre procurando fazer da maneira mais objetiva e mais pontual, porque daí cada um não vai poder fazer o que bem entender e é o elo entre o professor e direção, professor e secretaria, assim quando o professor precisa de algo da secretaria, passa pela coordenação. Depois nós temos os serviços do SOE, que é o Serviço de Orientação Educacional. Nós temos uma orientadora pela manhã, professora Priscila, e à tarde a professora Luciane. Função delas é todo problema com aluno de disciplina, principalmente, que e o que mais dá. Problemas de disciplina, de aprendizagem, ela vai tentar investigar porque aquele problema e tentar dar o encaminhamento certo. Muitos precisam de psicólogo, psicopedagogo, alguma coisa mais assim, então nós ficamos sempre nesse "meio de campo" que a gente fala. (professora Lia, Escola Guaíba)

Contudo, as escolas às vezes lidam com a falta de membros dos diferentes setores (administrativa, pedagógica, professores e funcionários). A professora Cândice relata como outra escola, que neste texto denominamos Porto Alegre, funcionava com a defasagem dos recursos humanos e também como a Escola Guaíba lida com esta situação no momento:

> Agora não tem funcionária da limpeza, saíram as duas que tínhamos. Então os alunos mesmo ajudam e se organizam, todos os professores coordenam pra cada aluno ou último professor da sala dar uma varridinha na sala. Para manter a limpeza, funciona muito bem. Na escola Porto Alegre isso nunca acontecia, nós ficamos seis meses sem o pessoal da limpeza e uma mãe um dia foi varrer a escola e nós, professores, contratamos uma faxineira pra limpar os banheiros porque não dava. (professora Cândice, Escola Guaíba).

Para manter a escola limpa e organizada, os diferentes atores destes distintos cenários nos quais esta professora trabalhou, criaram estratégias diferentes para lidar com uma situação comum a ambas as escolas. No trecho a seguir, ao narrar sobre a Escola Porto Alegre, essa docente descreve os efeitos de um arranjo escolar sem vice-direção e sem supervisão pedagógica, sobretudo no que se refere a ausência de docentes:

> Os alunos reclamavam: como que eu estava lá e outros não. Dependia do dia. Não tinha vice de tarde e não tinha supervisora, só tinha a diretora. E pela manhã que tinha supervisora, também era assim, era uma dificuldade horrível. Criou-se o hábito de ser uma terra sem lei, de não ter horário para chegar. Chegar às duas da tarde e não acontecer nada. Tu registrares teu período e não dar um período, não dar nada. (professora Cândice, Escola Guaíba).

Existem semelhanças entre as escolas estudadas quando olhamos para a estruturação de cargos. No entanto, quanto à estruturação por tarefas e funções, a variação se amplia. O trabalho de campo nos permitiu compreender que na Escola Guaíba a supervisora pedagógica acumula funções de cunho administrativo. Como ilustrado na fala da professora Rute, a direção da Escola

Camaquã assume funções de cunho pedagógico, o mesmo que acontece com a vice-direção da Escola Guaíba.

> Quando eu necessito de apoio e eu busco, eu sempre tenho. Hoje que eu estava trabalhando com os alunos questões de minicircuito e alguns alunos de outra sala que saíram para devolver os livros, quando retornaram ficaram na sacada e dois pegaram o celular e começaram a filmar e um aluno disse: professora eles estão filmando, tirando foto da aula e eu não quero isso. E eu me virei e o que eu disse: podem entrar para a sala que daqui a pouco eu vou aí com a diretora. Terminei a aula e fui lá, na direção: podes vir comigo, vamos? Entramos na sala da professora de Inglês, perguntei por que aqueles alunos estavam fora. Ela explicou que havia solicitado que eles devolvessem alguns livros e aí a Direção já resolveu a questão, já olhou o celular dos alunos e falou que isso não vai mais acontecer. (professora Rute, Escola Camaquã).

Neste fragmento da entrevista com a professora Rute existe uma riqueza de detalhes das relações escolares. Podemos visualizar a relação e aliança da professora com a direção, com outra professora, com alunos e a possibilidade de buscar apoio em outros membros, estabelecendo forte vínculo com a vice-direção e equipe pedagógica.

O poder é um elemento que, segundo González (1997), é central nas relações na escola e é um dos elementos que permeia esta fala. Quem opera com ele neste caso é a professora de Educação Física que se autoriza através da presença da direção a entrar e interromper a aula de outra professora. Neste cenário, é possível entender que os diferentes posicionamentos destes atores formam diferentes arranjos micropolíticos destacados pela literatura (BALL, 1989; GONZÁLEZ, 1997; RUIZ, 1997), como o controle. Para tanto, surge uma necessidade aos atores: desenvolverem estratégias e mecanismos para exercer tal controle. Entre outras estratégias, destacamos o estabelecimento de alianças e disputas, oriundas ou geradoras de conflitos resultantes de enfrentamentos nas relações escolares.

ALIANÇAS E DISPUTAS: ESTRATÉGIAS EM AÇÃO

Explorando um pouco mais a última fala da seção anterior podemos ver na estratégia de aliança professor-direção, um movimento de alcance de determinado objetivo, configurando o que Ball (1989) denominou de micropolítica escolar. A aliança, neste caso, fortaleceu a autoridade da professora Rute para o enfrentamento em um conflito iminente. Nosso trabalho de campo nos permitiu identificar que essa estratégia é bastante comum também na Escola Guaíba: as alianças entre a escola e empresa privada, entre vice-direção e funcionários, entre direção e professores, entre escola, estudantes e comunidade. Boa parte destas alianças está caracterizada pela cooperação.

> O ginásio foi todo pintado, aí tem uma participação com projetos que é com a Empresa X. A Empresa tinha um dinheiro para vários projetos da escola, aí deu dinheiro para comprar os tecidos. A Ester e a Queila se ofereceram pra cortar e costurar todas as cortinas da escola com esse dinheiro. Tudo. Aí as professoras acharam que as salas estavam feias, a diretora entrou com a tinta e os maridos vieram

> aqui com as professoras e pintaram suas salas. Tem muito envolvimento, me lembra escola de interior, que tem essa questão de se preocupar com a escola. Aí pediram, era aniversário da escola de noventa e nove anos, então pediram que cada aluno trouxesse material de limpeza para ajudar a escola e a comunidade ajuda. Porque é uma escola boa. Exatamente neste sentido e funciona bem. E aí eu acho que é uma questão da gestão por que isso, na Escola Porto Alegre, não acontece. (professora Cândice, Escola Guaíba).

Algumas alianças estão manifestas amplamente neste trecho da entrevista com essa docente. É possível pensar que tais situações estão próximas ao que argumentou Ball (1989), a diversidade de metas e a participação, que culminaram nas diferentes alianças. Os responsáveis ela gestão dessa escola estabeleceram tal laço com empresa privada, com os professores e com a comunidade de pais e estudantes. Ao final a professora Cândice aponta para a realidade da Escola Porto Alegre, que é marcada pelo individualismo nas relações escolares.

Os estudos de Ball (1989), González (1997) e Ruiz (1997) apontam para a formação de grupos de interesses que estabelecem alianças para atingir seus objetivos dentro de uma diversidade de metas existentes. A partir da análise de conteúdo, nas três entrevistas realizadas, compreendemos que a aproximação dos atores destes cenários se dá por afinidade, que entendemos derivar de uma compatibilidade de ideias e objetivos semelhantes. Nas narrativas seguintes, as docentes falam respectivamente a respeito da formação de grupos de interesses e coalizões.

> Isso é em tudo que é lugar. Aqui não é aquela velha da física que "os opostos se atraem". Não, aqui os iguais é que se atraem. Então, numa sala de professores na hora do recreio, tu vais notar que tem a turma da educação infantil, vamos dizer assim, ou seja, existe exatamente assim: professores de área e professores de currículo. (professora Lia, Escola Guaíba).
>
> Normalmente são os professores de primeira a quarta série que são mais unidos, mais que os docentes de anos finais. No recreio que tu notas mais. Eles sentam, conversam sobre as dificuldades quem tem. Então eles conversam mais e às vezes por afinidade. (professora Cândice, Escola Guaíba).

A formação de alianças pode ainda gerar outro elemento da micropolítica que é o conflito, exemplificado melhor na explicação da professora Cândice sobre o mecanismo de controle de atraso da Escola da Vila. Conforme Ball (1989), a mudança de um ator do cenário escolar pode gerar mudanças e situações antagônicas vividas pela professora Cândice:

> No início do ano que chegou uma supervisora e deu uma modificada, mas aí eu não sei como ficou por que eu saí de licença. Mas isso acontecia. Eu noto a diferença, na Escola da Vila era a mesma coisa. Na Vila tu chegavas atrasada, aí eles instituíram que se tu chegares três dias atrasada tu ganhavas um gancho que é a respeito de uma falta não justificada e te descontavam trinta por cento do teu salário. Mas aí quem era queridinha, não tinha desconto. Quem não era, tinha. (professora Cândice, Escola Guaíba).
>
> A direção até tentava contornar, teve uma diretora ótima. Quando mudou a direção, desestruturou muito. Muito mesmo, não sei se é a minha visão equivocada. (professora Cândice, Escola Guaíba).

Como é comum em acordos, ambas as partes envolvidas se comprometem com algo e são beneficiadas em outro aspecto. Estas alianças na escola têm como resultado para o trabalho docente, combinações internas, concessões e restrições aos diferentes membros. Em uma de nossas observações identificamos uma clara concessão da Educação Física devido a uma combinação interna: a professora concordou em não dar aulas no único espaço coberto da escola conforme o pedido da direção. Em outro momento, em que a professora precisou de apoio para solucionar um problema, o encontrou na direção. Fato que indica essa via dupla de interesses também nas alianças.

> Preparando os materiais para a aula me deparei com o baú das bolas com os cadeados fechados, sendo que o combinado era que ficasse aberto para não haver a necessidade de ficarmos com todas as chaves em nosso poder, ficando apenas com a chave da sala de Educação Física. Então me dirigi ao encontro com a professora da turma para pedir a chave, ela me questionou quanto às atividades e o local a ser utilizado. Após relatar sobre o espaço a ser utilizado, ela me informou que a direção não autorizava dois períodos seguidos naquele espaço por poder atrapalhar avaliações e outras turmas em sala de aula. Completou, ela: é bem em baixo da sala da diretora e da vice-diretora. (Fragmento do diário de campo realizado na Escola Camaquã em 22 de abril de 2013).

O conflito constitui outro elemento da micropolítica escolar segundo Ball (1989). Para o autor, este elemento tem sua gênese na controvérsia frente às prioridades de objetivos, ideologias, interesses e ordens que geram a luta pelo controle entre os diferentes membros do cenário escolar. Ball (1989) compara as escolas como outras organizações sociais, campos de lutas, divididos em conflitos em curso e conflitos iminentes. Poderemos compreender melhor a argumentação de Ball (1989) através do próximo relato:

> Eu acho que cada um cumpre a sua função, tem mais afinidades. A Queila é muito mais funcional do que a Sara. Funciona muito mais, nós a respeitamos muito mais do que a Sara. A Bianca, supervisora, impõe respeito pela postura dela e tudo mais. Ela é o tipo de pessoa que se tu conversares com ela e tu tiveres um problema, ela te ajuda de todas as formas. E se ela achar que tu precisas de uma chamada de atenção, ela também te chamas a atenção. Independente da Diretora ou não. A Sara é mais difícil de lidar.... Ela chega no pátio, fala contigo, vira as costas e nem te ouve. Sem argumento. Tu és a culpada e ponto. Se brigaram na tua aula, tu és a culpada, tu que não enxergou. Eu até acho que ela não gosta de mim em específico, mas eu faço de conta que não percebo nada e não dou bola. (...) A vice-diretora da manhã já é mais harmoniosa (professora Cândice, Escola Guaíba).

Nas relações citadas pela professora é possível identificar diferentes posturas da gestão escolar: a de liderança que opera em uma lógica que conduz a uma coesão e a postura de autoridade que opera em uma lógica que empurra os membros da organização escolar à coerção. É possível articular os conceitos de autoridade e liderança discutidos por González (1997) aos conceitos de coesão e coerção discutidos por Botler (2010) sobre os modos que se estabelecem estas relações escolares. No caso da professora Cândice, por coesão com a vice-diretora da manhã, professora

Queila; e por coerção, ao olharmos para relação com a vice-diretora da tarde, professora Sara. Frente a esse relacionamento conflituoso, Cândice decide não levar a frente a possível oposição a ela, fazendo desta sua postura e estratégia para lidar com o conflito iminente.

O conflito descrito por Ball (1989) também se evidenciou em nosso estudo e salientamos que ele mobiliza e repercute tanto no âmbito micro como macro da escola, por vezes, envolvendo outras instituições. Nesse caso, o conflito teve origem no pedido da professora Cândice de relotação para outra escola, que só foi possível a partir do estabelecimento de uma negociação com a diretora da Escola Guaíba:

> Quer ver uma coisa que me chocou muito, foi quando eu falei que estava grávida para minha diretora lá da Vila. Quando disse que tinha filho e que eu não estava conseguindo escolinha lá perto da Vila, ela disse assim: 'te vira! Não posso fazer nada!'. Nestas palavras, exatamente assim! Não posso fazer nada, diferente daqui. Fiquei péssima, eu pedi para sair e fui à Secretaria da Educação. Eu tinha vínculo com as crianças, muito, pois fiquei por vários anos lá. Quando aconteceu isso, pensei: o que é prioridade? Peguei meu filho fui à SEDUC[2]. Disse: não é possível, diminuo a carga horária, mas lá eu não fico. A Isabel[3] que me deu uma baita mão foi lá na Escola da Vila e fez com que a diretora me liberasse, pois ela não estava nem aí. Eu estava ainda lá na escola e ela só ia me liberar quando fosse um novo professor. A Isabel foi à SEDUC e disse a Cândice já é minha, puxou para aqui e me organizou. (professora Cândice, Escola Guaíba).

[2] Sigla da atual Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

[3] Trata-se da diretora da Escola Guaíba.

Ruiz (1997) diz que não é possível dissociar das relações escolares as relações de caráter pessoal, existe entre elas uma influência mútua. Nesta fala salientamos a presença notável dessa influência de duas vias. É possível interpretar que as relações escolares operaram pela via da aliança e negociação, manifestada na acolhida e resolução da necessidade da professora em uma escola e pela via do enfrentamento e indiferença à demanda da docente em outra. Em ambos os casos, as decisões encaminhadas repercutiram sobre o trabalho docente desta colaboradora, envolvendo a redistribuição de sua carga horária, a definição sobre o atendimento a novas turmas e a consequente construção de vínculos com essas em meio ao ano letivo.

Assim como apresentamos mecanismos de controle na escola, também observamos mecanismos de participação, como as reuniões de professores e o Conselho Escolar, onde deve existir uma prestação de contas para a comunidade. Entretanto, segundo Ball (1989), o fato de haver reuniões de professores não torna a escola necessariamente um ambiente participativo. Lia relata-nos a dinâmica do Conselho Escolar na instituição em que trabalha e aborda o gerenciamento dos recursos recebidos pela mesma, destacando as implicações para a Educação Física:

> Nós temos o Conselho escolar, do qual eu faço parte, e nós avaliamos quais são as prioridades que a escola tem e necessita, e a gente faz reuniões com os pais, com os alunos, para ver aonde que é melhor encaminhar a verba. A gente recebe certa quantia. Aí nós vamos estudar para ver quais são aquelas necessidades da escola e, se necessário,

> colocamos para os pais e alunos para ver se há alguma necessidade. Ou então, nós vemos as prioridades mesmo que geralmente são os banheiros, que é fundamental, material escolar, principalmente material esportivo, porque a Educação Física está sempre com material bem escasso, o material de expediente, porque vai muita folha, muito *tonner* e a parte das máquinas de fotocópia que dão uma boa despesa. (professora Lia, Escola Guaíba).

As alianças, coalizões, o controle e até mesmo o embate e o conflito constituem estratégias dos atores na micropolítica escolar para atingir sua diversidade de metas neste cenário. Estas estratégias se estabelecem por meio das relações nas quais o professor de Educação Física está inserido e não ocorrem de forma passiva, mas operante. Mesmo quando adota uma postura individualista ou de suposta indiferença, está compondo e atestando desta forma a micropolítica escolar singular de cada espaço educativo.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O estudo nos permitiu compreender que as relações estabelecidas e reconstruídas no universo escolar podem influenciar o trabalho docente por meio das alianças, coalizões e conflitos em meio a diversidade de objetivos e diferentes formas de operar nas relações que atravessam essa instituição. Nesse sentido, o professorado de Educação Física pode se posicionar como aprendente em relação às dinâmicas da micropolítica escolar. Tais dinâmicas apresentam similaridades e peculiaridades a cada escola e desafiam os docentes a operarem de forma sensível e crítica com os interesses dos partícipes da comunidade escolar e com seus projetos e pressupostos pedagógicos.

A partir das descrições do trabalho de campo, convidamos os leitores a visualizar o professorado de Educação Física como protagonista frente à micropolítica escolar. Assumindo essa posição, ousamos propor que o recorrente discurso "queixoso" da escassez de materiais e espaços para a Educação Física pode ser um dos efeitos visíveis dos arranjos e lugares desta área do conhecimento na micropolítica escolar. Nesse aspecto, evidentemente, não podemos desconsiderar o peso e as responsabilidade das políticas públicas que priorizam outras dimensões da educação escolar. Como relataram as colaboradoras, a relação com a gestão escolar – também responsável pela administração dos recursos – pode influenciar o trabalho docente do professorado de Educação Física por meio de alianças, concessões e apoios em meio a diversidade de objetivos e diferentes formas de operar nas relações de poder no universo escolar.

Nesse sentido, pudemos aprender que movimentos de disputas, alianças, concessões e coalizões ocorrem cotidianamente nas relações escolares. O coletivo docente de Educação Física estabelece tais negociações, sobretudo, com a equipe diretiva, com outros professores e com os estudantes, buscando sustentar melhores condições para realização de seu trabalho, ocupar uma posição mais legítima e consistente na hierarquia simbólica escolar e valendo-se da aproximação aos pares (seja por afinidade política e/ou pessoal) para agregar apoio aos seus interesses e projetos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

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

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Leituras para (Re)Pensar o Trabalho Coletivo dos Professores de Educação Física. *Movimento,* Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 89-107, 2009.

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

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

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

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

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

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad:* cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

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

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. *Movimento*, Porto Alegre, ano 4, n.7, p.34-42, 1997.

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

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS , A. N. S. *Introdução a pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Movimento,* Porto Alegre, v.11, n.1, p.47-70, 2005.