

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

BRAULIO AMARAL LOURENÇO

**ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS E PESSOAIS FRENTE AO DESGASTE NO
TRABALHO DOCENTE NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS SÓCIO-CULTURAIS**

Porto Alegre

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE

L892a Lourenço, Braulio Amaral
Alternativas pedagógicas e pessoais frente ao desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais. - Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
208 f.: il.

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, 2009.

1. Educação física escolar. 2. Docência. 3. Pedagogia. 4. Etnografia. I. Título. II. Molina Neto, Vicente, orientador.
CDU: 796:373.3

BRAULIO AMARAL LOURENÇO

**ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS E PESSOAIS FRENTE AO DESGASTE NO
TRABALHO DOCENTE NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS SÓCIO-CULTURAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano, sob a orientação do Prof. Dr. Vicente Molina Neto.

ORIENTADOR: PROF. DR. VICENTE MOLINA NETO

PORTO ALEGRE

2009

FOLHA DE APROVAÇÃO

Braulio Amaral Lourenço

Alternativas pedagógicas e pessoais para o desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais.

Dissertação de Mestrado.

Objetivo do trabalho: identificar e compreender as alternativas pedagógicas e pessoais dos professores de educação física para evitar, superar e amenizar o desgaste ocasionado pelo trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais.

Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano – ESEF/UFRGS

Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Porto Alegre, 28 de agosto de 2009.

Prof.^a Dr.^a. Malvina do Amaral Dorneles. - FACED/UFRGS

Prof. Dr. Marco Paulo Stigger. - ESEF/UFRGS

Prof. Dr. Fabiano Bossle. - ESEF/UFRGS

DEDICATÓRIA

Aos Mestres...

Importantes são aqueles que nos ensinaram a existir pelo que realmente somos. Não há aventura superior nem mais nobre do que a busca do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Vicente Molina Neto pela oportunidade de aprendizado e formação, pela sua orientação e sabedoria.

Aos colegas do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) pela convivência estimulante e pelas aprendizagens inestimáveis.

Aos professores do PPGCMH/ESEF-UFRGS e aos professores da FACED/UFRGS com os quais tive momentos de aprendizado e reflexão que muito contribuíram para o cumprimento desta etapa e para o acréscimo na minha formação.

Aos amigos da Secretaria do PPGCMH: André, Rosane e Ana.

Aos profissionais da SMED e da SMS que dedicaram parte do seu tempo para colaborar com este estudo, e contribuíram com informações preciosas.

Aos professores-colaboradores, aos professores, aos funcionários, aos alunos e as equipes diretivas das escolas participantes deste estudo pela recepção amistosa, pela convivência saudável, pela participação e auxílio no percurso desta caminhada.

Aos familiares e pessoas significativas deste lugar e de todos os lugares em que estivemos, deste tempo e de todos os tempos em que existimos, somos muitos e estamos incondicionalmente juntos.

RESUMO

O presente estudo refere-se a uma investigação qualitativa, do tipo etnográfica, voltada para a identificação e compreensão das assim chamadas alternativas pedagógicas e pessoais dos professores de educação física da RME/POA. Nesta investigação busquei respostas para o seguinte problema de pesquisa: o que os professores de educação física da RME/POA têm feito na prática pedagógica e de vida pessoal para evitar o desgaste e o esgotamento em função das circunstâncias de trabalho num contexto de mudanças sócio-culturais? Sendo assim, o objetivo deste estudo foi identificar e compreender as alternativas pedagógicas e pessoais destes professores para evitar, superar e amenizar o desgaste ocasionado pelo trabalho docente. Para fins de entendimento, neste estudo o que denominei como alternativas pessoais foram tomadas somente como medida de influência ao trabalho pedagógico, pois não foi objetivo deste estudo entrar nas histórias pessoais de vida dos professores-colaboradores. Os procedimentos e instrumentos de obtenção de informações para desenvolver este estudo foram: a observação participante, a entrevista semi-estruturada, diário de campo e análise de documentos. O trabalho de campo teve um tempo total de duração de dez meses, dos quais oito meses foram de contato com os professores-colaboradores, e dois meses foram de pesquisas dedicadas exclusivamente para análise de documentos e referencial bibliográfico. Como parte de minhas opções metodológicas, durante a investigação no campo decidi trabalhar com duas escolas e seis professores-colaboradores, a fim de garantir a representatividade tipológica. A partir das informações produzidas no campo foi possível a construção das três categorias de análise deste estudo: a primeira, a reorganização do trabalho docente; a segunda, a dupla face do vínculo e o diálogo; a terceira, a trajetória nas alternativas dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Docente. Desgaste Profissional. Alternativas Pedagógicas e Pessoais. Professores de Educação Física. Etnografia.

ABSTRACT

The present study refers to a qualitative inquiry, of the ethnographic kind, towards the comprehension and identification of the so-called alternative pedagogical and personals of the professors of the RME/POA. In this inquiry I searched for the following problem of research: what the professors of physical education of the RME/POA have deed in the practical pedagogical one and of personal life for avoid the stress and the exhaustion in function of the circumstances of work in a context of partner-cultural changes? Therefore, the objective of this study was identify and understand the pedagogical and personal alternatives of these professors to a void, surpass and minimize the stress caused by the educational work. For ends of understanding, in this I study what did I name like personal alternatives was taken only as measure of influence to the pedagogical work, once the objective of this study was not to go through personal backgrounds of life of the professors-collaborating ones. The procedures and information instruments to obtain the development of this study were: the participant observation, the interview is structured, newspaper of field and analysis of documents. The fieldwork had a total time of duration of ten months, of the which eight months were of contact with the professors-collaborating, and two months were of researches dedicated exclusively to documents analysis and bibliographical yardstick. As part of my methodological options, during the field inquiry in the field I decided to work with two schools and six collaborating professors, to guarantee the typological representative. From the information it was possible the construction of the three categories of analysis of this study: first, the re-organization of the educational work; to second, to double face of the bond and the dialogue; to third, the path in the alternatives of the professors.

KEYWORDS: Educational work. Erode Professional. Personal and Pedagogical Alternatives. Professors of Physical Education. Ethnography.

INDICE

INTRODUÇÃO.....	11
1 – APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA	16
1.1 – Considerações iniciais sobre uma visão de conhecimento.....	16
1.1.1 – Mudanças sócio-culturais e visão de conhecimento.....	16
1.1.2 – Paradigma da complexidade e articulações teóricas.....	19
1.2 – As mudanças sócio-culturais e a escola.....	24
1.2.1 – Desumanização dos indivíduos e semiformação cultural.....	29
1.2.2 – Divisão do trabalho intelectual e social, e o caráter.....	33
1.2.3 – O trabalho docente e o desgaste profissional.....	35
1.2.4 – A identidade e o trabalho do professor de educação física.....	40
1.3 – Aproximações teóricas: formação e alternativas pedagógicas.....	44
1.3.1 – Um redimensionamento através da complexidade.....	45
1.3.2 – Reflexão e alternativas teóricas.....	48
1.3.3 – Alternativas pedagógicas: formação e cultura docente.....	50
1.3.3.1 – A formação profissional e a formação do cidadão.....	50
1.3.3.2 – A cultura docente e o professor de educação física.....	52
2 – PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES NORTEADORAS.....	56
3 – OBJETIVOS DO ESTUDO.....	58
3.1 – Objetivo geral.....	58
3.2 – Objetivos específicos.....	58
4 – OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	60
4.1 – Caracterização do estudo.....	60
4.2 – Contexto de pesquisa.....	65
4.2.1 – Dados sobre a RME/POA.....	66
4.2.2 – Dados obtidos junto à SMS/POA.....	68
4.3 – Trabalho de campo.....	70
4.3.1 – Negociação de acesso.....	72
4.3.2 – Escolas: escolha e caracterização.....	73
4.3.3 – Professores-colaboradores de educação física.....	85
4.4 – Instrumentos de coleta de informações.....	89
4.4.1 – Observação participante.....	90
4.4.2 – Diário de campo.....	92
4.4.3 – Entrevista semi-estruturada.....	94
4.4.4 – Análise de documentos.....	95
4.4.5 – Análise de informações.....	98
4.4.6 – Triangulação.....	99
4.4.7 – Validez interpretativa.....	99
5 – ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS E PESSOAIS.....	101
5.1 – A reorganização do trabalho docente.....	103
5.2 – A dupla face do vínculo e do diálogo.....	118
5.3 – A trajetória nas alternativas dos professores.....	136

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICES.....	172
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	173
Apêndice B – Roteiro de sondagem às escolas.....	178
Apêndice C – Roteiro de observações.....	179
Apêndice D – Roteiro de entrevista semi-estruturada.....	180
Apêndice E – Entrevistas realizadas.....	182
Apêndice F – Entrevista transcrita.....	183
Apêndice G – Unidades de significado.....	196
Apêndice H – Observações e visitas realizadas.....	201
ANEXOS.....	203
Anexo A – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS.....	204
Anexo B – Carta de apresentação do orientador.....	205
Anexo C – Carta da Secretaria Municipal de Educação da RME/POA.....	206
Anexo D – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da SMS.....	207
Anexo E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	208

LISTA DE ABREVIATURAS

APEF: Associação dos Professores de Educação Física

CEED: Conselho Estadual de Educação

CONFED: Conselho Federal de Educação Física

CREF: Conselho Regional de Educação Física

E: Entrevistador

ESEF: Escola de Educação Física

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

FAPA: Faculdade Porto-Alegrense

FIERGS: Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul

IPA: Instituto Porto Alegre

MNCR: Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física

P: Professor (a)

PFC: Projeto de Formação Continuada

PMPA: Prefeitura Municipal de Porto Alegre

POA: Porto Alegre

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

PREVIMPA: Departamento Municipal de Previdência dos Servidores Públicos do Município.

PUC: Pontifícia Universidade Católica

RME: Rede Municipal de Ensino

RS: Rio Grande do Sul

SC: Santa Catarina

SMEC: Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SMED: Secretaria Municipal de Educação

SOP: Serviço de Orientação Pedagógica

SSE: Serviço de Supervisão Escolar

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC: Universidade Federal de Santa Maria

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Número de alunos da Escola Leste.....	77
QUADRO 02 – Número de alunos da Escola Oeste.....	83
QUADRO 03 – Documentos da Escola Leste.....	96
QUADRO 04 – Documentos da Escola Oeste.....	97

INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto de uma inquietação que começou no início de minha carreira de professor, mais precisamente no ano de 1996. Durante o estágio obrigatório da faculdade (no ano de 1994), que fiz numa escola estadual da cidade de Porto Alegre, eu tive contato verdadeiramente com a rotina de uma escola na condição de docente. Ficava sabendo de faltas ao trabalho, mas nada que me chamasse a atenção, como o que viria a ser na RME/Sapucaia do Sul.

Ao ingressar na RME/Sapucaia do Sul, comecei a entrar em contato com um lado da profissão que eu desconhecia: o lado do sofrimento psíquico¹. Passei a ficar atento ao problema e, em 1999, já em outra escola, com outra característica de grupo, mais próxima da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), passei definitivamente a observar a quantidade de professores (de educação física e outras áreas) que se afastava do trabalho em decorrência de problemas, como por exemplo, a depressão. Também começava a chamar-me a atenção o descaso com que o assunto era tratado. Não somente pela SMEC, mas também pelos próprios professores. Esses supriam a ausência dos colegas no trabalho, porém o assunto não chegava a ser objeto de reflexão. Isso era compreensível em parte pelas características da administração do município. Algo que somente mais tarde tive maturidade para entender, mesmo assim continuei com as minhas observações.

Ao chegar à RME/POA, deparei-me, infelizmente do ponto de vista humano, com um terreno fértil para as minhas curiosidades e observações. Pude constatar a existência concreta do problema, e soube pela primeira vez de estudos nesse sentido. Era o ano de 2003. Desde então, nos meus horários de planejamento e de intervalo, passei a buscar e desenvolver estratégias pedagógicas e pessoais. Tais como: contemplar não apenas a dimensão técnica e racional das aulas, mas também outras dimensões do aluno e do trabalho. Como por exemplo: os vínculos baseados no diálogo, em jogos sócio-afetivos, a tentativa de um olhar transdisciplinar, e de um trabalho integrado com outros professores. Outra iniciativa, junto com alguns colegas de outras disciplinas, foi criar um grupo de estudos, o qual tinha reuniões quinzenais nos intervalos da manhã para a tarde.

¹ A definição de sofrimento psíquico, bem como a caracterização de patologias psiquiátricas, que aparecerão no texto citadas de passagem, estão descritas na seção 04 (opções metodológicas), item 4.2.2 intitulado “dados obtidos junto à SMS/POA”.

Esse grupo tinha como objetivos iniciais estimular a discussão sobre temas e questões relacionadas à prática pedagógica. Posteriormente, focalizamos a discussão em temas e questões, que supúnhamos, eram de maior interesse para o grupo da escola. Nesse momento, encaminhamos o assunto à supervisão, como setor responsável na escola. O objetivo final, porém, não era criar respostas que servissem a todos uniformemente, sim ao estimular a discussão na escola, gerar uma mobilização coletiva, na qual cada um daria sua contribuição na busca de respostas. Além dos objetivos de grupo, tínhamos motivações individuais para participar. A minha motivação consistia em acreditar que essa participação poderia ajudar a construir um referencial de trabalho e de convivência, com o qual pudéssemos exercer nossas próprias escolhas, e não sermos levados cotidianamente pelas circunstâncias, como aquelas que por vezes conduziam às ausências no trabalho.

Sem que eu percebesse, por conseguinte, a questão que me propus a estudar vinha constituindo-se como tal praticamente desde o início de minha carreira. Ela tem feito parte não somente da minha preocupação e curiosidade pedagógica, mas também das minhas interrogações epistemológicas. O que denomino agora de alternativas pessoais e pedagógicas não seria meramente um conjunto de prescrições para combater os efeitos das mudanças sócio-culturais. Seriam as ações em face aos seus contextos que, ao se materializarem no cotidiano, demonstram o exercício de uma possibilidade de existência, onde pertencer não significa se submeter incondicionalmente. Seria identificar essa tentativa de olhar a situação de outro lugar, com outros olhos, sem, no entanto, ausentar-me por inteiro. Procurei através desse estudo, com professores de educação física, identificar e compreender caminhos capazes de oferecer questionamentos e alternativas para o tipo de escola, de educação, de professores e de sociedade.

Dessa forma, pensando em transformar as situações referidas acima em questões que pudessem ser investigadas e respondidas cientificamente, passei a trabalhar na elaboração de um projeto sistematizando algumas fichas de leitura e buscando formações diversas que pudessem auxiliar a formular com clareza o meu problema de pesquisa. Num segundo momento, procurei formação específica e matriculei-me como aluno PFC no PPGCMH da ESEF/UFRGS, no qual tive a oportunidade, não somente de formular meu problema de pesquisa, mas de construir um projeto de investigação. Nesse sentido, a entrada no grupo F3P-EFICE e o convívio com os colegas foram decisivos para o formato final do projeto. Além dos colegas do grupo, devo registrar a participação fundamental de meu orientador, professor Vicente Molina Neto que, quando lhe apresentei um roteiro de estudo (portanto, ainda não era um projeto), sugeriu-me acrescentar o indicador das

mudanças sócio-culturais ao problema das alternativas pedagógicas e pessoais para o desgaste no trabalho docente. Esse indicador era o que faltava para dar forma definitiva a minha procura e, mais tarde, mostrou-se imprescindível na condução da investigação e na sistematização das categorias.

Portanto, a partir dessa intervenção do meu orientador e da importância das mudanças sócio-culturais, passo a encaminhar esta dissertação para o seu desenvolvimento, ou seja, a aproximação ao problema citando brevemente alguns fatos que compõem o cenário mais amplo dentro do qual se situa o contexto específico da RME/POA.

Se eu fosse considerar uma origem sócio-cultural da minha investigação, diria que ela ocorre com aquilo que Morin (2003) chamou de *desmoronamentos*, referindo-se às mudanças na ordem científica absoluta e na ordem social antiga. Esses fatos tiveram efeitos que se tornaram mais acentuados a partir do século XIX, como cito nas considerações iniciais desse estudo.

Já no século XX, principalmente na segunda metade, o mundo foi sacudido por várias mudanças na ordem político-econômica e na ordem sócio-cultural. Dessas, de acordo com Hobsbawm (1995), a mais significativa foi a morte do campesinato. Fato esse que provocou o esvaziamento do campo e encheu as cidades no mundo ocidental, vindo a provocar problemas na ocupação dos espaços, o que gerou a migração em zonas urbanas. Esse problema relacionado com sua influência na escola foi alvo do trabalho de Diehl (2007).

Além dessa mudança, outras (que serão abordadas no texto) ligadas aos desdobramentos do capitalismo alteraram por completo o modo de vida nos mais diferentes lugares. Tal fenômeno está presente naquilo que integra as condições sociais pós-modernas (JAMESON, 1996).

Como as mudanças não são circunscritas, acabam por alavancar outras, atingindo os diferentes setores da sociedade. A vida em família seria um dos muitos exemplos possíveis. Nela aparecem consequências que foram possíveis observar no campo, em função da sobrecarga que geram nas escolas: alteração no formato quanto aos membros, além de uma brevidade nas uniões, isto em relação à modernidade antiga. Não mais apenas a família nuclear e circunstancialmente avós, mas também tios e tias, o namorado da mãe, a namorada do pai (que foram morar juntos). Filhos vivendo separados de um dos pais ou de ambos são alguns exemplos que encontramos nas comunidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, em algumas das quais será desenvolvida esta pesquisa. Esta brevidade e rotatividade nas relações parecem caracterizar o atual

contexto sócio-cultural (BAUMAN, 2001).

Outra consequência seria nas relações de trabalho, onde um termo recorrente *flexibilidade* (SENNETT, 1999) parece dar o tom da mudança. Porém, que se entenda o termo como impermanência e instabilidade, o que corresponde a uma dimensão da reconfiguração do capitalismo, na qual o trabalho não mais identifica o homem, nem lhe dá sentido de organização à vida (MOLINA NETO & MOLINA, 2003). Ou se inferirmos que esta é, gostemos ou não, a nova ordem vigente, teremos mais uma consequência com repercussão na vida em família, que trataremos ao longo desta proposta de estudo: a perda de uma dimensão afetiva resguardada pela tradição (ADORNO, 2005). Tal fato tem motivado o surgimento de pessoas sem sobrenome, sem passado e sem história de grupo. As consequências não param por aí e atingem também a escola e a educação.

A educação no Brasil, além de notabilizada por problemas de falta de investimento, passou a ser alvo de uma crescente curiosidade e preocupação de parte dos pesquisadores da área: a questão do mal-estar docente, provocado pelo desgaste das circunstâncias de trabalho. Circunstâncias essas que abrangem tanto, a micro-estrutura (escola e comunidade escolar), como a macro-estrutura (mantenedora e diretrizes de ensino).

Vejo essas pesquisas sobre o adoecimento do professor no exercício da profissão como um estranhamento e possível reação, no sentido político-pedagógico, ao atual estado de coisas. As pesquisas têm se proliferado justificadamente nesse sentido, como atestam os trabalhos de Santini (2004) e Codo & Menezes (2008), ao abordarem o problema do adoecimento dos professores. Minha curiosidade, no entanto, insere-se num outro lado da questão: como alguns professores estão escapando do adoecimento e continuam trabalhando? Essa curiosidade também parece ter movido Almeida (2008), mas devo sublinhar que esse autor trabalhou com contexto e referencial teórico diferente do que pretendo utilizar.

Seguindo na abordagem do problema do adoecimento dos professores e de possíveis alternativas para suplantá-lo, gostaria de abranger outras dimensões que concorreram para a compreensão do contexto da RME/POA. Nesse sentido, citaria como instigadores para a minha investigação os trabalhos de Silva (2007) ao reputar a existência de um ser humano uno no mundo do trabalho, o trabalho de Diehl (2007) no auxílio à compreensão dos efeitos das mudanças sócio-

culturais na escola, o trabalho de Wittizorecki (2001) e Sanchotene (2007) no auxílio ao desvelamento das mudanças no conceito de trabalho docente, e o trabalho de Pereira (2004). A abordagem de Pereira sobre a interdisciplinaridade na ação pedagógica foi importante na visão de conhecimento privilegiada neste estudo. A partir das informações que eram produzidas no campo e da necessidade de sistematizá-las, as considerações sobre o planejamento (BOSSLE, 2003) e a formação continuada (GÜNTHER, 2000) dos professores na RME/POA auxiliaram no suporte científico aos dados empíricos.

Assim sendo, retomo o problema de pesquisa desta investigação: **o que os professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de POA têm feito na prática pedagógica e de vida pessoal para evitar o desgaste e o esgotamento em função das circunstâncias de trabalho num contexto de mudanças sócio-culturais?** O que coloca como objetivo principal deste estudo identificar e compreender as alternativas pedagógicas e pessoais desses professores para evitar, suplantar e amenizar o desgaste ocasionado pelo trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais.

Esta dissertação encontra-se organizada da seguinte forma, a partir desta seção: na seção número 01, através de revisão bibliográfica, faço uma aproximação ao problema pesquisa, na qual procuro fazer considerações iniciais sobre a visão de conhecimento norteadora desse estudo, articulando-a com as mudanças sócio-culturais. Posteriormente, abordo as mudanças sócio-culturais e suas repercussões na escola, chegando à questão do desgaste profissional no trabalho docente. E finalizando a primeira parte, tento realizar aproximações teóricas com o intuito de sugerir uma relação entre formação e alternativas pedagógicas e pessoais.

Na seção número 02, focalizo o problema de pesquisa e as questões norteadoras e na seção número 03, focalizo os objetivos geral e específicos relacionados ao problema de investigação e às questões secundárias. Na seção número 04, descrevo e procuro fundamentar as opções metodológicas, na qual exponho a caracterização do estudo (pesquisa qualitativa, tipo etnográfica), o contexto de pesquisa, os critérios de escolha dos professores-colaboradores e das escolas, os instrumentos e os procedimentos para obter informações.

Na seção número 05 deste estudo, apresento a sistematização das informações produzidas a partir do campo articuladas com as informações do referencial bibliográfico, o que vem a ser o relato etnográfico propriamente dito (ANDRÉ, 1995).

Ao final, apresento as considerações finais desse estudo, lembrando que elas se referem ao processo vivenciado por mim como pesquisador nos contextos específicos de investigação situados na RME/POA.

1 – APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA

1.1 - Considerações iniciais sobre uma visão de conhecimento

Nesta seção, procuro estabelecer dois tipos de articulações: a primeira entre as mudanças sócio-culturais e a visão de conhecimento com a qual desenvolvi este estudo. Na segunda, procuro estabelecer algumas articulações entre os conceitos da teoria da complexidade presentes neste estudo e alguns aspectos da pedagogia crítica.

1.1.1 – Mudanças sócio-culturais e visão de conhecimento

O propósito deste tópico, conforme o título sugere, é mais do que uma mera citação de fatos, mas é menos do que uma extensa e profunda análise desses fatos. Sua disposição no texto segue a direção anunciada na apresentação e cumpre mais uma etapa na construção e exposição da realidade observada.

Para efeito de localização no tempo, o recorte realizado desde o projeto de estudo estará focado nos acontecimentos que se sucederam a partir do final do século XVIII (Revolução Industrial), vindo a se desdobrar até nossos dias, nos séculos XX e XXI. Essa opção deve-se ao entendimento de que os acontecimentos do final do século XVIII trazem no seu conteúdo a síntese do que ocorreu antes, como trazem prenúncios do que viria a ocorrer no futuro. Algo que Marx & Engels (2001), no século XIX, percebem e denunciam com vigor, ao analisarem as promessas e os rumos que a nova ordem estabelecida pela Revolução Burguesa estava propondo. Essa nova ordem, além de alterar substancialmente as relações, continha elementos que ao longo do tempo destituiria as pessoas daquilo que eram, ou acreditavam ser, sem que no lugar se colocasse algo melhor. Nesta conjunção de fatores que eclodiu no século XVIII e cujos efeitos se estenderam, está o que Morin (2003) chamou de *desmoronamentos*, referindo-se principalmente à ordem científica e social.

Quanto aos fatores anteriores ao século XVIII, que são importantes para este estudo, começaria lembrando alguns acontecimentos que possivelmente marcam o início daquilo que Morin, Ciurana & Motta (2003) chamam de *era planetária*. Esses acontecimentos seriam: a descoberta da América, a circunavegação ao redor do globo, e a descoberta de que a Terra é um

planeta que gira ao redor do sol por Copérnico. Tais fatos são situados entre o final do século XV e o início do século XVI. Eles assinalam uma importante mudança de ordem espacial no sentido externo e no sentido interno dos indivíduos, na medida em que tais descobertas modificaram o limite de possibilidades de existência. Possivelmente, uma consequência importante de ser assinalada é que, a partir dessas descobertas (se assim podemos dizê-lo), começa a interação cultural em grande escala.

Essas mudanças repercutem trazendo uma visão heliocêntrica (no lugar da geocêntrica), e ao fazê-la, por via de consequência, atinge o pensamento religioso, o filosófico e o científico (ARANHA & MARTINS, 1986). Algo que a seguir poderia ser incluído como elemento motivador da Renascença nos séculos XVI e XVII, a qual foi impulsionada pelas (então) novas condições econômica, política e social do ocidente europeu (MORIN, 2001). A ciência no século XVII separa-se da filosofia, e segue em busca de seu próprio caminho, isto é, de um método que a caracterize e a legitime. Ocorre nesse período igualmente o fim da servidão à teologia, dando lugar a uma era não mais de contemplação religiosa, mas de investigação e de parceria com a técnica, para atender interesses da classe emergente: a burguesia. Esses fatos compõem aquilo que ficou conhecido como *Revolução Científica*.

Já no século XVIII, a Revolução Industrial poderia ser considerada como a expressão da eficácia do novo saber inaugurado no século anterior. As modificações produzidas alteraram por completo o ambiente social humano, como jamais antes fora visto. Fato este que se tornou mais visível no século XIX. Nesse contexto, a união de ciência e técnica, bem como a manutenção dessa relação, propicia o surgimento de movimentos que exaltam a ciência às últimas consequências e outros que expressam preocupação e inconformidade. Entre os primeiros, teríamos a concepção *cientificista*, a qual reconhece o conhecimento científico como o único possível e o seu método como o único válido para efeito de indagação. Tal forma de pensamento está presente no positivismo de Augusto Comte. No segundo grupo, teríamos iniciativas em diferentes localidades da Europa, as quais mais tarde foram reconhecidas e fundamentadas por Marx. Deram origem à crítica do Estado burguês: o marxismo. Outro exemplo, também no século XIX, seria a fenomenologia, que surge também como resposta à proposta positivista. Vale lembrar, porém, que o marxismo é de inspiração materialista, e a fenomenologia considerada idealista (TRIVIÑOS, 1987).

Quanto à fenomenologia, seria importante observar alguns de seus pressupostos básicos, na medida em que estiveram presentes nas indagações deste estudo. Assim como também são

retomadas por Morin (2001) para dar encaminhamento à sua teoria. Conforme foi dito anteriormente (TRIVIÑOS, 1987), a fenomenologia surge como resposta à situação gerada pelo positivismo, principalmente a crise da filosofia e a crise das ciências. Embora não tenha sido seu precursor, Husserl foi quem formulou as linhas principais dessa forma de abordagem da realidade, abrindo caminhos para outros como Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty (ARANHA & MARTINS, 1986). Dessa filosofia, é importante destacar a sua proposta de reconsideração na ordem do saber. Uma proposta que questionava a necessidade da racionalidade ser separada da filosofia e das ciências humanas. Isto, por conseguinte, remetia a questão para outra problemática: a separação do homem de si próprio, conhecida pelos dualismos que estabelece, por exemplo, corpo-espírito, homem-mundo e natureza-civilização. Sendo assim, a fenomenologia propõe a superação dessas dicotomias, afirmando que não há consciência separada do mundo. Não há objeto sem alguém (uma consciência) que o perceba. Daí a afirmação, ponto importante da fenomenologia, de que toda consciência é intencional. De posse disso, abre-se a oportunidade de anotar uma questão fundamental levantada por Husserl e reeditada por Morin (2001) referente ao “buraco cego” da ciência. Morin se refere ao buraco existente no conhecimento científico ocasionado pela inconsciência de si mesmo.

Quanto ao marxismo, embora seja ciente dos aspectos que o compõe: materialismo dialético, materialismo histórico e economia política. E das vertentes que o formaram: *a filosofia clássica alemã, a economia política inglesa e o socialismo utópico francês* (LÊNIN, 2008), não procederei aqui a análise desses componentes. Tanto quanto procedi em relação à fenomenologia, salientarei brevemente as questões legadas pelo marxismo, que foram mais sugestivas para este estudo.

A exemplo dos acontecimentos e descobertas do final do século XV e início do século XVI (referidos anteriormente), os quais propiciaram um novo olhar do homem sobre si e sobre o mundo, a Revolução Industrial (século XVIII) provoca um novo ordenamento nas relações de vida. Isso não se refere apenas a questões de ordem política ou econômica, interfere também nas relações de ordem social, familiar e cultural (ENGUIITA, 1989). O advento da sociedade industrial e urbana e a proliferação de seus valores estão na origem da crítica de Marx. Essa ação do modo capitalista de produção e a devida reação desencadeada em seus críticos se estendem até o século XX, com desdobramentos que já alcançam o século XXI.

Ainda no século XIX, Marx e Engels (2001) formularam seu pensamento a partir da realidade social por eles observada: de um lado, notavam o avanço técnico, o progresso e o aumento

do poder do homem sobre a natureza, além do enriquecimento de alguns. Do outro lado, contraditoriamente, observavam a escravização da classe operária e o seu empobrecimento cada vez maior. Além disso, perceberam que a nova ordem passou a atropelar e a devorar tudo que existia, assimilando-o aos seus esquemas de estrutura, gerando pelo menos duas consequências decisivas: uma delas seria o aparecimento e a ascensão do modo capitalista de produção, a outra a perda progressiva de um modo ético-filosófico de viver (BERMAN, 1986).

Outra questão fundamental trazida pelo marxismo se refere à importância das relações históricas. E, com isso, há um deslocamento para o mundo dos indivíduos como lugar primordial, ou seja, nesta corrente filosófica, a matéria precede a consciência (espírito) e a infra-estrutura determina a superestrutura (TRIVIÑOS, 1987). Ao considerar a realidade dessa forma, Marx num único golpe contrapõe a Hegel, que professava a supremacia da consciência e tenta despertar nos indivíduos uma idéia de luta e auto-afirmação da existência. No entanto, sem negar de todo seus antecessores e sem aceitá-los de todo, como veremos mais adiante, Morin (2005) propõe uma solução diferente para esse impasse entre a matéria e a consciência (espírito).

Com o que foi tratado neste tópico, espero ter esboçado uma ponte entre os acontecimentos do final do século XVIII e o século XX, tendo em vista o início do século XXI.

1.1.2 – Paradigma da complexidade e articulações teóricas

Citar os fatores que contribuíram para o rumo da ciência, da sociedade, da escola e da educação física e encaixá-los sob medida num texto não é tarefa fácil. Talvez um dos desafios nos empreendimentos científicos desta época seja este: não ficar preso a uma medida, como a uma verdade dogmática e imobilizante. Se o mundo é dinâmico, logo, as ferramentas necessárias à sua compreensão também precisarão sê-lo. Isso abrange duas dimensões importantes dentro de um sistema: uma que produz organização e outra que motiva um desejo de desorganização, comportando-se como uma vontade paralela e conspiradora de fazer diferente, onde aquilo que não é citado parece ter uma eloquência perturbadora.

Neste estudo, procurei assumir uma tentativa de ordenação dos fatos e, ao mesmo tempo, o risco de produzir inquietações para as quais teria que buscar respostas mais tarde. Essa opção refere-se à mobilidade de pensamento necessária nas reflexões diárias sobre aquilo que é feito no trabalho de pesquisa, quando nos debruçamos sobre as informações. E também sobre o que é feito nas práticas pedagógicas quando buscamos sentido de aplicação e de vida na relação teoria e prática

(CAPARROZ & BRACHT, 2007). Esse olhar crítico e reflexivo para o que fizemos, projetando um futuro, torna a experiência vivida um ensinamento. E a insere numa dimensão histórica mais ampla pertencente a todos os homens (FREIRE, 2005a; GADOTTI, 1985).

A teoria, portanto, aparece como uma condição necessária para situar o objeto da investigação, para delimitar o problema de pesquisa sem, no entanto, amordaçá-lo. Como tive a oportunidade de dizer anteriormente, a exposição da perspectiva teórica tem por objetivo evidenciar o lugar de onde observei os fenômenos no campo e de onde faço as descrições sem me ausentar. Ao mesmo tempo, procurei manter-me atento para a necessidade desse lugar ser constantemente revisto e talvez reconstruído. Uma busca de elementos caracterizada pela abertura e fechamento, a qual reclama um senso capaz de não ocasionar nem a asfixia, nem a dissolução. Nem um fechar-se em fronteiras impermeáveis, nem um dilatar-se indefinidamente. Essa foi uma idéia norteadora do meu fazer e do meu pensar, que busquei a partir de um conceito de Morin (2005): *o conhecimento do conhecimento*. Esta proposição responde à problemática levantada por Husserl e reintroduzida por Morin (2001) nos debates científicos: havia um buraco cego na ciência. Por conta disso, ela estaria aparelhada fartamente para conhecer objetos, mas, ao mesmo tempo, impossibilitada de se conhecer e de se pensar.

Segundo Morin (2001), esse problema observado inicialmente por Husserl dá origem a duas disjunções cruciais: a disjunção da subjetividade humana e a disjunção da objetividade do saber. Esses dois problemas formaram um foco que procurei reservar até minha entrada no campo e que, ao final, já durante a fase de sistematização, mostraram-se profundamente esclarecedores, como tento demonstrar na compreensão das categorias, principalmente na terceira: *a trajetória nas alternativas dos professores*. Para poder trabalhar com o problema das duas disjunções sem permanecer preso a elas, exercitei ao longo do percurso de investigação a busca de articulação com alguns conceitos e princípios citados explicitamente ou implicitamente, tais como: auto-eco-organização, dialógica, retroatividade e recursividade. Concordando com Azanha (1992), a contribuição para a ciência se expressa através do manejo articulado dos conceitos utilizados e não através da discussão exaustiva para encontrar um sentido unívoco.

Tentando aproximar a minha proposta de investigação aos contextos pesquisados, busquei articulações entre a antropologia do conhecimento de Morin (conforme obras citadas ao longo desta dissertação) e a pedagogia crítica, esta sob a influência de autores ligados a teoria crítica. Entre os autores que contribuíram na compreensão das questões e dos fenômenos abrangidos neste estudo,

cito Adorno (2005; 2003), Freitag (1995) e Zaslavsky (2003).

Buscando então este elo de ligação entre a autores da pedagogia crítica e alguns temas da denominada teoria crítica, temos em McLaren (1997), o objetivo de oferecer aos professores e pesquisadores as ferramentas que possibilitem melhor entender o papel que as escolas de fato representam nos seus contextos históricos, onde emergem questões de raça, gênero e classe. Esse autor afirma ainda que a Pedagogia Crítica surgiu como um contraponto à análise positivista, não-histórica e supostamente desprovida de conteúdo político.

Essa disposição vem ao encontro do trabalho de Giroux (1987), quando este se volta para a realidade do trabalho dos professores. Considera o autor, a importância de repensar e reestruturar a natureza do trabalho docente, tendo em vista o papel dos professores como intelectuais, o que não deve ser confundido com erudição. O autor fala da manutenção (ou resgate) da atividade do pensamento na atividade. Possivelmente, uma resposta à tendência constrangedora exercida pelo sistema capitalista e sua cultura de massa.

Isso insere a pedagogia crítica nas suas origens de inspiração: a teoria crítica, uma tradição teórica desenvolvida a partir da Escola de Frankfurt, Alemanha. Esses autores foram bastante significativos na análise do contexto de mudanças sócio-culturais. Dessa vertente teórica, tomo como base os trabalhos de Adorno (2003, 2005) pela denúncia de apequenamento e anulação que os indivíduos do mundo ocidental contemporâneo vêm sendo submetidos, por terem sido retirados do seu pleno exercício de existência. E também, pelo caminho percorrido por este autor (ainda que, citado de passagem neste estudo), ao tentar resolver os problemas que teve o mérito de levantar. Algo que veio a ocorrer com o trabalho de Habermas e sua concepção de razão comunicativa (FREITAG, 1995; ZASLAVSKY, 2003).

Tais autores tiveram repercussão ao que parece no Brasil na obra de Paulo Freire. Desse autor, a questão de fundo seria a busca de alternativas capazes de gerar uma humanização plena. Entretanto, a inserção dos componentes político e culturais na educação, e a ênfase na dimensão dialógica, oportunizam articulações elucidativas que formam uma referência imprescindível.

Nos trabalhos de Bracht (1999; 1992), busquei uma fundamentação que articulasse a área de origem e formação deste trabalho (a educação física) com o referencial teórico adotado. Numa primeira perspectiva, interessava-me a análise de que o autor faz da escola e da educação física, e

do professor de educação física na escola, ambos inseridos no contexto da nova modernidade (BRACHT, 1992). Numa segunda perspectiva, interessava-me a análise da discussão sobre a função primordial da educação física, quando coloca em debate a questão do predomínio de seu caráter: seria pedagógico ou científico sem, no entanto, induzir o leitor a optar por um deles. O autor sugere algo para além do costume praticado desde o início da modernidade. Esta costuma dizer *ou isto... ou aquilo*: um achatamento da realidade (BERMAN, 1986). A sugestão de Bracht (1999) tem como elemento chave o conceito de razão comunicativa, de Habermas. Portanto, o pedagógico e o científico são vistos como duas instâncias, onde a prática e a interpretação são constantes, mas também se encontram em diálogo: entre si e com o mundo da vida.

Com essa relação entre o científico e o pedagógico e sua relação com o mundo da vida, retomo o foco no paradigma da complexidade, o que equivaleria nos meus exercícios diários no campo, ou em casa, com as minhas anotações, a uma tentativa de distanciamento.

Esse olhar de distanciamento, no entanto, não era sinônimo de ausência. Era um olhar distanciado, presente e impregnado do que estava vivendo no campo. Dessa forma, buscava na teoria da complexidade um terceiro ponto acima de mim e da realidade dos contextos, e que representasse um esforço na direção de uma visão includente de conhecimento e de mundo; que acrescentasse algo na busca de compreensão dos contextos e dos professores-colaboradores. Também procurava algo que oferecesse alternativas teóricas e um paradigma compatível com o tempo que vivemos.

Sendo assim, o paradigma da complexidade nesta dissertação comporta duas funções: a função do olhar distante, presente e acima, e a função de equivalência teórica às mudanças sócio-culturais. A propósito da teoria da complexidade, a qual ressignificou a abordagem sistêmica de Bertalanffy (1977), creio ser válido tecer algumas considerações sobre essa forma de abordagem, pois ela foi simultaneamente, visão e substância do trabalho que desenvolvi durante o percurso de investigação.

A abordagem sistêmica pode ser encarada, em seu surgimento, como uma resposta à abordagem mecanicista. Bertalanffy (1977), autor que fundamenta Teoria Geral dos Sistemas, coloca que “o problema do sistema é essencialmente o problema das limitações dos procedimentos analíticos na ciência”. A teoria sistêmica propõe-se a uma reorientação na ciência, e por via de consequência, a uma nova compreensão do mundo. Como era de esperar, já havia antecedentes

dessa abordagem na ciência de outros momentos da história. A novidade, segundo o referido autor, foi que os sistemas, outrora considerados como aglomerados, passaram a ser tomados como entidades sócio-culturais. Essa tendência da ciência contemporânea não confina os envolvidos em seus respectivos contextos, e sim procura abrir-se ao exame das interações: noção de sistema aberto.

Porém, essa abordagem segundo Morin (2001), na ocasião, não chegou a ser revolucionária. Dois fatores são cogitados para isso: o fato de ter sido encarada apenas como uma *noção-apoio*; e o segundo, prende-se ao fato de a teoria dos sistemas ter revelado a generalidade do sistema, mas não sua *genericidade* (esta se refere à capacidade de gerar e regenerar). A idéia de sistema e sua problemática, segundo o autor, não se resolve na relação simplificada partes/todo. Isso seria equivalente a substituir um reducionismo das partes (visão clássica da ciência), por um reducionismo do todo (holismo).

Mariotti (2004) destaca dois princípios do pensamento complexo: o da emergência (o todo é superior à soma das partes), e o da imposição (o todo é inferior a soma das partes). A esses princípios, o autor acrescenta um terceiro: o da complexidade dos sistemas (o todo é, ao mesmo tempo, maior e menor que a soma das partes, ou seja, é diferente). Este, ao que parece, uma decorrência natural da interação dos dois primeiros princípios, algo que Maldonato (2004) também pressupunha. Diz o autor sobre a proposta do pensamento complexo que há o desejo de uma epistemologia como *circuito cognitivo* capaz de estimular as dinâmicas de circulação e de conexão entre as instâncias do mundo fenomenal, e não que haja um ponto central e dominante funcionando como um supremo tribunal.

Dentro dessa idéia, dois termos são fundamentais: *interações e organização*. A partir da adição desses termos, o paradigma sistêmico recoloca para pesquisados e pesquisadores a importância das indissociabilidades: do caráter psicofísico e da relação sujeito observador/objeto observado. Mais do que isso, nos remete a necessidade de um metassistema com o qual a ciência possa interrogar-se sobre suas estruturas ideológicas e seu enraizamento cultural. Para isso, seria necessário considerar a noção de metaponto de vista e o conceito de dialógica, os quais contribuirão para a mobilidade do pensamento complexo (MORIN, 2005). O que remete a uma questão de fundo, e bastante controversa, na filosofia: a precedência na relação entre matéria e consciência (espírito). Os ditos idealistas respondem que está na consciência (idéia); os marxistas, na matéria. Morin (2005) propõe algo que altera as possibilidades de compreensão: o cérebro produz um espírito que o concebe.

Entretanto, para que o exposto acima seja verossímil, é necessário considerar o que Morin (2001) chama de “revolução do pensamento”. Fato esse que ocorre, segundo o autor, a partir da cibernética (traz a ideia de retroação) e da teoria dos sistemas (traz a ideia de propriedades emergentes). Disso sobrevém algo elucidativo para essa abordagem: “*o método, gerado pela teoria, regenera-a*” (MORIN, 2001, p. 335). E isso vem ao encontro daquilo que o autor refere como *scienza nova*, onde o *ethos* de pilotagem e articulação substitui o de manipulação e persuasão.

Finalmente, para fechar esta seção, gostaria de salientar um paradoxo (para o paradigma ocidental tradicional) e que a epistemologia contemporânea se propõe a lidar. A ciência desejava um mundo objetivo, independente do seu observador, mas esquecia-se de que a presença desse era indispensável na construção e legitimação daquele. Com isso, chegou-se ao entendimento e à compreensão de que nas teorias científicas há algo de não-científico. Uma parte submersa que influencia e, por vezes, determina a parte emersa da ciência.

1.2 – As mudanças sócio-culturais e a escola

Tendo como referência os acontecimentos que afetaram a ordem, não apenas política e econômica, mas também social e cultural que movimentaram o século XIX, tentarei focalizar alguns acontecimentos do século XX pertinentes a este estudo.

O objetivo neste item é estabelecer conexões significativas entre os acontecimentos e com eles construir um cenário, no qual a escola e a prática pedagógica surjam como elementos integrantes das mudanças sócio-culturais, e destas modificando a noção de trabalho docente.

Nessa visão, desde o princípio, é importante ressaltar que a escola e a prática pedagógica são firmadas como elementos integrantes de um sistema que os criou (ENGUITA, 1989). E esse sistema, por sua vez, passa a ser recriado constantemente pela ação dos profissionais (docentes e outros) que atuam nas instituições de ensino. Nessa vivência dos fatos, por um lado, é possível notar o funcionamento de mecanismos que caracterizam o esforço de permanência do capitalismo. Por outro lado, demonstra a importância da ação consciente ou inconsciente dos indivíduos, a qual acrescenta algo à experiência coletiva e individual de vida.

Com essa breve introdução, além do objetivo exposto acima, me dirijo não apenas às temáticas e aos acontecimentos que serão tratados. Procuo, de certa forma, acrescentar-lhes a arquitetura de pensamento, que tem como parâmetros os princípios metodológicos do pensar

complexo (MORIN, CIURANA & MOTTA, 2003). Quanto ao aparecimento dos autores e das informações, não há preocupação com a sequência cronológica dos acontecimentos, apesar de existir um inegável respeito aos fatos pela sua historicidade. A sequência na abordagem dos acontecimentos se faz presente, juntamente com a idéia de pós-modernidade, como o pano de fundo sobre o qual (e com o qual) articularei idéias e poderei fazer emergir os fatores e os significados fundamentais à organização e sistematização deste estudo. Outrossim, espero simultaneamente demonstrar o lugar de onde olho para a realidade pesquisada, sem deixar, no entanto, de fazer parte dessa realidade.

Hobsbawm (1995) propõe que olhar no presente para o que foi feito pode ser mais do que contemplar o passado. Pode modificar de alguma forma o passado e o presente, de acordo com a relação que estaríamos dispostos a travar com eles. O autor, nesse caso, está se referindo ao que aconteceu no mundo (mais precisamente nas sociedades tradicionais ocidentais) quando o passado, e o passado no presente, perdem o seu papel. Uma menção ao que ocorreu com o capitalismo impulsionado pelas mudanças sócio-culturais que ele mesmo produziu. Desde o passado, essa é a lógica, por vezes perversa: incorporar aos seus esquemas o que existe principalmente aquilo que tem espírito de vanguarda e, ao fazê-lo, consumir sua essência. No entanto, salienta o autor, para cumprir essa tarefa, o capitalismo precisaria mais cedo ou mais tarde quebrar um de seus próprios galhos de sustentação para sobreviver. Nessa afirmativa, Hobsbawm (1995) vale-se da advertência de Marx acerca das possíveis consequências ocasionadas pela nova mentalidade, e entre estas, cita a desintegração dos velhos valores e relações sociais. Algo que era produzido com o aval da ciência naquilo que ela tinha de visível: a tecnologia e certa comodidade no modo de viver; e naquilo que ela tinha de sombria, a destruição e as perdas não calculadas.

Ainda segundo Hobsbawm (1995), o mundo do final século XX era qualitativamente diferente do seu início, pelo menos em três aspectos. A primeira transformação foi o declínio da Europa como centro de poder e berço de cultura: o mundo havia deixado de ser eurocêntrico. A segunda transformação ocorre pela vivência no mundo como uma unidade operacional única denominada “aldeia global”, expressão que o autor toma emprestada de McLuhan. A terceira transformação, já referida anteriormente, traz a desintegração dos padrões tradicionais de relacionamento social humano e com ela ocorre a quebra dos elos entre gerações: modificação do passado e do presente. Porém, seguindo as idéias deste autor, três fatores foram significativos na definição das características que hoje o mundo tem.

Se a revolução industrial alterou substancialmente o modo de vida e de trabalho do homem (ENGUIITA, 1989), a morte do campesinato é apontada por Hobsbawm (1995) como a mudança social mais impressionante do século XX. Seria ela que nos separaria para sempre do mundo do passado. Esse fato produziu uma cena muito comum no mundo atual: o contraste nas condições de vida das grandes cidades. Inclusive em algumas comunidades escolares da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

O segundo fator, comparável ao decréscimo do campesinato, foi o crescimento de ocupações que exigiam educação secundária e superior. Novamente é possível traçarmos um paralelo com o trabalho de Enguita (1989), quando este lembra que a escola é aproveitada como uma alternativa necessária ao sistema que começava a tomar vulto, o modo capitalista de produção. Era preciso, desde cedo, criar uma mentalidade que pudesse predispor ao trabalho nos moldes de exigência ora vigentes. Seria possível, portanto, inferir que relacionado ao aumento de ocupações que exigiam educação superior, ocorreu um aumento de instituições e de estudantes numa posição incômoda na sociedade. Para estes, dadas às alterações recentes da época, não havia lugar nem padrões definidos nas relações da sociedade para eles. De qualquer forma, a educação universitária acabou virando uma grande chance de melhora nas condições sócio-econômicas de vida e simultaneamente um sinal de *status*. Isso tornou a educação universitária um negócio tão interessante a partir da segunda metade do século XX, quanto o fora o advento da escola para o capitalismo.

O terceiro fator diz respeito às instituições mais atingidas pela revolução cultural produzida no século XX: a família tradicional e a igreja organizada tradicional (HOBSBAWM, 1995). A igreja atuava e era tida como o fator agregador das comunidades onde tinha o predomínio oficial. Mas, acontecimentos ligados às lutas femininas, tais como: controle de natalidade, aborto e o direito ao divórcio, decretaram a derrocada da igreja nas comunidades de católicos romanos. Nesse contexto, o afrouxamento dos laços de família tradicional poderia ser incluído como algo que toma carona nos fatos e acaba por determinar conseqüências ainda mais graves. Conforme o autor, a família nessas sociedades não cumpria apenas um papel de mera reprodução. Por ela passava a ideia de cooperação social tão cara ao capitalismo dos primeiros tempos. Com esses dois rompimentos, ocorre em grande escala uma incapacidade de estruturar a vida social humana. Essa face da realidade também foi analisada por Sennett (1999), conforme foi citado anteriormente, quando estabelece uma diferença importante entre o capitalismo antigo e o capitalismo flexível. O primeiro irradiava indiferença material, o segundo irradia indiferença pessoal. Dessa forma, o sistema deixa de oferecer motivos para as pessoas ligarem umas para as outras. A partir disso, considerando a

realidade do ponto de vista da educação, seria possível ainda acrescentar outra consequência que se observa na sociedade: a diminuição dos espaços formativos.

Considerar a perda de parte do ambiente educativo da sociedade oportuniza discutir não apenas os danos causados pelo seu decréscimo, mas principalmente discutir sua estruturação ao longo do tempo até chegarmos ao seu estado atual. Isto implica também em examinar, ainda que em suas linhas gerais, as possibilidades de refazê-los, partindo de outros recursos disponíveis. Algo que poderia ser incluído como uma meta subjacente desse trabalho, uma vez que podem existir ligações, articulações e comunicação entre o que se faz nos âmbitos local e global, o que se aplicaria às práticas pedagógicas (SILVA et al., 2007).

A referência aos espaços formativos e ao ambiente educativo na sociedade oportuniza a introdução, neste texto, do trabalho de Bernstein (1996). Sua importância e possibilidade de alcance são maiores do que aqui explicitarei, contudo a citação desse autor cumpre simultaneamente o propósito de articular e inserir as idéias oriundas de outras áreas do conhecimento, na discussão sobre educação e prática pedagógica; e cumpre também o propósito de criar um lastro, sobre o qual pensarei a relação entre trabalho docente e prática pedagógica.

No trabalho de Bernstein (1996), as possibilidades de conexão entre educação, controle simbólico e práticas sociais são analisadas e direcionadas para a construção social do discurso pedagógico. Dois elementos são apontados como decisivos na engrenagem que se formou e se moveu até os nossos dias: o surgimento do modo de produção capitalista e o papel desempenhado pela igreja cristã. As relações entre a divisão do trabalho da produção (capitalista) e a divisão do controle simbólico (igreja) são evidenciadas. Demonstra o autor a sua estimativa para o século XXI, apontando que o vínculo entre a educação estatal, o controle simbólico e o campo cultural tenderá a ser muito forte, ao passo que o vínculo da educação com a produção se tornaria mais estreitamente especializado, ou seja, esse vínculo seria forte somente nos níveis superiores de educação. Entretanto, há um paradoxo nessa engrenagem para o qual o autor chama a atenção: o controle simbólico, além de não controlar a si próprio, carrega em si um potencial de transformação. O próprio dispositivo pedagógico (ligado às estruturas profundas do controle simbólico: transformação da linguagem do sentimento e do desejo) que produz o controle, também produz a luta que concorre contra suas realizações. Esse paradoxo à luz do trabalho de Morin (2002) alcança outra dimensão, sem negar o contexto em que foi concebido.

No referido paradoxo, trazidos no dispositivo pedagógico, é possível perceber a presença dos conceitos de entropia (degradação e desordem) e de neguentropia (regeneração e ordem). No pensamento complexo (teoria da complexidade), esses conceitos estão ligados um ao outro, gerando e regenerando um sistema que tende tanto a organizar-se, como a desorganizar-se. Esse seria um exemplo emblemático para a tentativa de compreensão do paradigma sistêmico na concepção de Morin (2001), pois abarca em seu conceito de sistema três faces: sistema, interação e organização. Essa organização deve ser considerada como auto-eco-organização, haja vista a ideia de organização viva ligada aos processos de clausura e abertura.

Sendo assim, se expressa aqui uma especulação sobre as ramificações do trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, sobre suas raízes. Estabelece-se, também, uma curiosidade sobre o espaço destinado à ideia de organização viva na escola e no discurso pedagógico. Dentro disso, formulei para minha própria curiosidade a seguinte questão no início do trabalho de campo: que referenciais estarão presentes no trabalho pedagógico realizado pelos docentes de educação física? Para além de uma discussão meramente teórica sobre paradigmas, o mundo no qual vivem e trabalham esses docentes se apóia e se move baseado naquilo que ele foi, ou naquilo que ele ainda pode ser?

Nessas questões, deixei uma margem para a possibilidade de encontrar, durante a pesquisa, práticas pedagógicas e realidades que se inscreveriam numa tradição que concebe o mundo como um produto, como parece ter sido até o presente momento. Ou práticas e realidades que se inscreveriam num ensaio sobre tentativas de um mundo regido por uma ideia de participação e inclusão aos ambientes, como organização viva.

Essa ideia de mundo regido pela de participação e de inclusão parece ter sido um foco importante no trabalho de Freire (2000, 2005a). Ele introduz no debate a influência e a importância da questão política na educação. Dessa forma, tanto quanto Arendt (1999), coloca em cena a política como algo inerente à vivência do homem no mundo e, ao fazê-lo, coloca o indivíduo em contato com a história de seus antepassados e com a sua própria história.

Freire (2000, 2005a) acrescenta ao trabalho do professor, nas dimensões de ensino e aprendizagem, um sentido de participação que nos reporta à questão do professor presencial e integral. Aquele que está presente com o conjunto dos seus saberes envolvendo e permitindo-se envolver nos acontecimentos. Algo que se insere na crítica de Arendt (1999), quando observa que os

problemas gerados pelo conhecimento científico e técnico são questões que se referem ao conjunto da sociedade, posto que se referem à vida e ao planeta. Sendo assim, trata-se de uma discussão essencialmente política, o que excluiria a possibilidade dela ser resolvida tão somente por cientistas profissionais ou por políticos profissionais.

Esse problema político na educação é tão conhecido, quanto às tentativas de evitar sua discussão. Em seu lugar, segundo Caparroz & Bracht (2007), são enfatizadas as discussões epistemológicas e cognitivas. Isto explicaria, de certa forma, a desvalorização dos saberes dos professores e o preconceito em relação à prática, referido pelos autores. Esse problema, amplamente debatido na área da educação, atingiu o campo da educação física gerando simultaneamente, um desejo de cientificação e uma polêmica sobre sua validade. Isso teria contribuído para desviar o foco da discussão política de fundo na educação e reforçou o impasse entre ciência e prática pedagógica, como se fossem incompatíveis.

1.2.1 – Desumanização dos indivíduos e semiformação cultural

Mistificações geradas pelo poder religioso, ou pelo poder científico, podem ser consideradas nefastas, e como exemplo do primeiro caso, seria possível citar a Santa Inquisição. Quanto ao segundo caso, seria possível citar o exacerbamento no uso do poder tecno-científico, fato que ocorreu principalmente a partir do século XIX. Entre as consequências do abuso do poder tecno-científico está a captura do espírito humano pela tecnologia (Adorno, 2005). Esse fator provocou o exílio dos processos de subjetividade na construção do conhecimento e nas relações de trabalho com o advento do modelo fordista-taylorista.

Essa tentativa de controle do espírito humano tem repercussões na individualidade dos sujeitos e na coletividade, na medida em que procura retirá-los dos espaços públicos, onde ocorriam os encontros e o início dos movimentos tidos como questionadores de ordem social. Esse afastamento paulatino do cenário dos acontecimentos é provocado primeiramente pelo surgimento do rádio e depois da televisão (HOBBSAWM, 1995). Sendo assim, por um lado, as pessoas passaram a ter entretenimento particular, e com algum conforto, mas, por outro lado, passam a sofrer de um progressivo desencantamento e de uma justificada sensação de perda, conforme observa Berman (1986). Esse autor chama a atenção para dois importantes fatores: no século XX, a perda do controle sobre nossas contradições e a perda de um modo de sobrevivência ético-filosófico.

Esses fatores retratam de alguma forma a inquietação de Arendt (1999), quando lança uma interrogação acerca *do que estamos fazendo*. Propõe a autora uma reflexão sobre a condição humana (condicionantes criados pelo homem), e o que a constituiu como tal. Paradoxalmente, observa a autora, o homem (ocidental das sociedades capitalistas) dá demonstrações de insatisfação com a sua condição humana, não por querer suplantá-la, mas por querer negá-la ao criar artifícios que atentam contra a sua presença no mundo e a de seus semelhantes. Situação que seria confirmada tanto pelas condições degradantes de trabalho e de vida, quanto, por vezes, pela mensagem simbólica presente em atos como o da corrida espacial: o homem vai ao espaço em naves para se libertar da sua prisão na Terra.

Essa declaração trazida e salientada por Arendt (1999) é feita com o intuito de colocar à frente duas ideias. Uma delas professada por alguns cristãos: a Terra como um local de sofrimento; a outra, oriunda de alguns filósofos que viam o corpo do homem como uma prisão. Vale lembrar que em ambos os casos a autora não cita quais cristãos, nem a quais filósofos se refere, o que não invalida seu raciocínio, o qual expõe a dissociabilidade criada pelo artifício humano na tarefa de separar o homem da natureza, e de qualquer possibilidade de associação com o mundo animal. Segundo a autora, o homem parece ter se revoltado contra a existência humana. Por conta disso, passa a alimentar a fantasia de viver num outro mundo a partir daquilo que o conhecimento tecnológico lhe proporcionaria.

Essa exacerbação baseada numa visão de ciência e de mundo dará origem no século XX ao que de mais avançado se viu em termos de tecnologia e de domínio sobre a natureza. E, em reação a esse estado de coisas, dará origem a críticas que contestam a validade e a legitimidade desse processo. Em diferentes áreas, surgem críticas que oferecem o testemunho da inconformidade crescente com a direção que o mundo estava tomando. Um bom exemplo, seria a dúvida que Arendt (1999) expressa quando questiona a função das máquinas no mundo que se descortinava. Elas (máquinas) ainda estariam servindo a algum propósito humano, ou estariam exercendo uma função praticamente “autônoma”, capaz de destruir o mundo e as coisas?

As críticas dos autores da Escola de Frankfurt (FREITAG, 1995) referem nos seus temas centrais o que poderia ser considerado um exemplo dessa reação em meio ao calor dos acontecimentos. De acordo com essa autora, os temas seriam: a dialética da razão iluminista e a

crítica da ciência, a dupla face da cultura e a discussão da indústria cultural e a questão do Estado e suas formas de legitimação. Nessa abordagem de aproximação ao problema de pesquisa, tento articular aspectos da dupla face da cultura e a discussão da indústria cultural com a problemática da semiformação cultural. Essa discussão parece-me importante não somente por interpelar os indivíduos nos seus hábitos de consumo, mas pelo processo de formação (ou deformação) desses indivíduos e suas consequências no trabalho de quem é responsável por esta formação, ou seja, os professores.

Adorno (2003), analisando as ligações entre educação formação e emancipação, refere que diante de uma vida caracterizada pela mudança permanente, ocorre uma relação fragmentada e problemática durante o processo de formação, o que redundaria em *fenômenos de fraqueza do eu conhecidos pela psicologia*. Outro fator importante, ligado mais especificamente à indústria cultural que o autor refere, diz respeito ao fato de que os indivíduos não estão podendo mais existir em conformidade com suas determinações, pois há cada vez mais interferências de canais e instâncias mediadoras. A partir disso, temos em Adorno (2005) uma exposição sobre o problema da semicultura.

Primeiramente, a denúncia da tentativa de pôr fim às rebeliões que eram produzidas no seio de sociedades com cultura espiritual autônoma, utilizando o argumento de conformar a cultura à vida real. A idéia filosófica de formação que a ela corresponderia seria a proteção: do animal homem, domesticado; e do que lhe vinha da natureza. Segundo o referido autor, essa tentativa, alicerçada no positivismo, origina uma pressão sobre os indivíduos, perpetuando uma deformidade que se julgava ter sido dominada, a agressão. Segundo Adorno (2005), inspirado em Freud, esta seria a razão do mal-estar que a cultura carrega em si, a qual encerraria pontos importantes de discussão quanto ao modelo de civilização erigido e sobre a repercussão dele nos indivíduos.

Segundo Adorno (2005), o modelo de civilização proposto e idealizado pelo positivismo está o problema da negação como preço da civilização. A civilização não foi alcançada em geral pela discussão, superação e adaptação gradativa dos costumes usuais, e sim muitas vezes pela imposição. Diante disso, a repercussão nos indivíduos traduz-se pela sensação de angústia e perda na civilização contemporânea. Esse estado de coisas geraria uma tendência ao isolamento nos próprios egos, ou seja, uma medida instintiva de defesa a tudo que poderia se tornar fonte de desprazer.

Em segundo lugar, seguindo as idéias de Adorno (2005), destacaria a tentativa de captura da subjetividade da vida e dos homens através do poder dos fatos cientificamente provados, isso seria a expressão de uma racionalidade vazia. Foram oferecidos às massas bens de formação cultural, os quais promoveriam a neutralização e a petrificação dos indivíduos, mantendo-os nos seus devidos lugares. Cabe aqui uma importante ressalva, o que alguns chamam de *cultura de massas*, o autor chama de *indústria cultural*. A indústria cultural promove a semicultura, que promove a semiformação cultural, gerando indivíduos minimizados em suas potencialidades e em suas aspirações. No entanto, algo tão ou mais grave é citado: a própria existência dos indivíduos na posse de sua liberdade não alcança nem descobre um novo sentido para ela mesma. Vive da reiteração do sistema que a oprime. A semiformação representa o triunfo pelo caráter de fetiche da mercadoria sobre o humano: do sagrado ao consumo, do político ao produto. O cinema, com seus personagens de brilho calculado e vendável, seria um exemplo dessa mentalidade. Nele parece haver um esvaziamento no espectador, para que não necessite de nenhum pensamento próprio. Segundo Ferreira (2005), a ligação lógica que pressupunha um esforço intelectual é cuidadosamente evitada.

A partir de Adorno (2003), temos que, apesar de nossas restrições sobre seus fins e sua natureza, *a semiformação é convincente*. Ela está na base de organização de uma estrutura de dominação e não seria uma resultante do processo de dominação e manipulação. Com ela, a indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica. Desta forma, a indústria cultural torna-se a cultura convertida em mercadoria. Embora haja separação de contextos sócio-econômicos entre as ideias de Adorno e a realidade analisada por Jameson (1996), podemos cogitar que Adorno, de certa forma, prenunciou o que ocorreria com os rumos da cultura no sistema capitalista, se levarmos em consideração o papel da cultura na nova configuração do capitalismo. Segundo Jameson, a questão não seria saber qual é a lógica cultural específica do capitalismo tardio, e sim demonstrar que o cultural, mais especificamente o pós-modernismo, é que passa a ser a lógica deste novo estágio.

Giroux (1987) lembra que a indústria cultural em seus efeitos trouxe consequências que se manifestaram na vivência da esfera pública. Essa estaria sendo modificada no sentido de não mais estimular os espaços pedagógicos, onde outrora a democracia deixava margem para o surgimento de movimentos sociais e grupos de resistência. Constata-se assim, uma diminuição de espaços formativos na nossa sociedade.

1.2.2 – Divisão do trabalho intelectual e social, e o caráter

A partir do trabalho de Tardif & Lessard (2005), temos uma afirmação que nos remete à imagem que se tem do trabalho no mundo capitalista de hoje. Os autores lembram a perda de valor intrínseco do trabalho, tendo em vista que ele não é parte da vida do homem, nem sua fonte de satisfação. Vivemos na época da lógica do emprego, na qual não só o homem destina-se a produzir mercadorias, mas ele próprio acaba vendo-se e consumindo-se como mercadoria.

Nessa linha de raciocínio, caberia lembrar o trabalho de Nogueira (2005), este ao falar das metamorfoses no mundo do trabalho, sublinha que elas tomaram o impulso que as fez chegar aos nossos dias, a partir do final do século XIX, com Frederick Taylor (taylorismo), lembrado pela divisão do trabalho intensificada. Já no início do século XX, Henry Ford (fordismo) concebe a sociedade baseada no consumo de massa. A partir disto, temos a capturação e alienação no trabalho e a capturação do tempo livre. Esse se torna um novo tempo produtivo e de semiformação cultural, o que reforça o rebaixamento, a coisificação e a mercadorização na realidade de vida dos indivíduos. Segundo Ferreira (2005), dessa forma, os indivíduos se percebem na obrigação de hipertrofiar sua capacidade adaptativa e de concessões.

Um desdobramento interessante desses fatos seria a reconfiguração do capitalismo: o toyotismo que vêm a superar o modelo fordista de produção (FERREIRA & NETO, 1999). No modelo toyotista, o trabalhador perderia o seu referencial de classe e assume, como identidade coletiva, a identidade da empresa. Isto vem ao encontro das denúncias feita por Freire (2000) ao dizer que os indivíduos no mundo moderno vinham sendo expulsos da órbita de decisões políticas e sociais e, de certa forma, expulsos de si mesmo, posto que a massificação e o desenraizamento determinaram o surgimento de um homem mecanizado e domesticado, sem criticidade e historicidade. Por assimilar à sua vida a lógica do trabalho capitalista, o homem passa a exibir *um comportamento de quem perde dolorosamente o endereço*, diminuído e dividido em si mesmo, descaracterizando-se e deixando de viver na direção de uma humanização plena.

Esse pensamento de Freire (2000) pode ser comparado às palavras de Berman (1986) quando lembra que os modernos intelectuais e artistas, em nome da sobrevivência, passam a *vender-se peça por peça* a um empregador meramente interessado no lucro. Mesmo contra a vontade, participam de uma forma de organização do trabalho e da vida em que, ao final, serão separados do produto de seu esforço e de sua inspiração. A consequência, em última análise, é que,

ao vender um produto, não vendem apenas uma peça ou sua força física; vendem sentimentos, mentes, emoções, planos, sonhos e, ao final, todo o seu ser. Essa talvez seja a face mais indigna da problemática da divisão do trabalho intelectual e social e também a semente de desconforto que geraria o desgaste profissional.

Em Giroux (1987), temos um importante comentário que ajuda a elucidar esse cenário sócio-cultural. Refere o autor que os especialistas, na segunda metade do século XIX, na área da economia e das ciências sociais, fundamentaram e impulsionaram os interesses que emergiam. Os economistas, alegando imparcialidade e valendo-se de mecanismos técnicos e supostamente objetivos, e os especialistas em ciências sociais, por sua vez, como intelectuais hegemônicos, tornaram-se advogados da causa em questão.

Porém, levando em consideração os recentes desdobramentos do capitalismo e os fatos que estão na sua origem, Sennett (1999) vai um pouco além nas consequências ocasionadas pela reconfiguração desse modo produção. A exemplo de Hobsbawm (1995) e Enguita (1989), ele reconhece a perda do sentido de cooperação e da dependência mútua presentes no início do capitalismo. Entretanto, propõe uma abordagem que centra mais profundamente no caráter dos indivíduos, seu aspecto pessoal, ora atingido por uma mudança que o desvincula da ideia de laços sociais.

Sennett (1999) aborda a relação entre laços, autonomia e dependência mútua. Antes a dependência mútua e a autonomia andavam juntas, quando eram vinculadas ao ideal de destino partilhado existente no período anterior à etapa atual, que ele chama de *capitalismo flexível*. Na atualidade, menciona o autor, essa relação foi desfeita e o que dela restou foi modificado em seu sentido. Elas não foram somente desvinculadas, mas revestidas de uma aura de vergonha. A oposição sucesso-fracasso imprimiu à vida uma mentalidade baseada na ideia de *tudo ou nada*, onde se ganha tudo, ou se perde tudo. Como se a vida e as relações sociais tivessem sido convertidas num imenso cassino: às vezes, alguns ganham (e muito), em outras, ganha a banca.

Segundo Enguita (1989), por conta disso e da meritocracia, que professa uma sociedade de oportunidades iguais, os indivíduos passam a ser vistos como fortes ou fracos, vencedores ou perdedores. A vergonha da dependência provoca a corrosão da confiança e do compromisso mútuos, o que ameaça qualquer pretensão de empreendimento coletivo. Acompanhando o raciocínio de Sennett (1999), o nós torna-se um pronome perigoso.

1.2.3 – O trabalho docente e o desgaste profissional

Nesta seção, procuro abordar inicialmente o problema do desgaste profissional, relacionando-o com o trabalho docente. Numa segunda etapa, tento localizar o problema do desgaste profissional, levando em consideração a intensificação e a colonização do tempo (HARGREAVES, 1998).

Codo & Menezes (2000, 2008) pesquisaram sobre o Burnout e a situação de sofrimento psíquico em trabalhadores da educação. O Burnout é definido por Codo & Menezes (2008) da seguinte forma:

Burnout foi o nome escolhido; em português, algo como ‘perder o fogo’ ‘perder a energia’ ou “queimar para fora” (numa tradução mais direta). É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontados os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros. Schaufeli et al. (1994) chegam a afirmar que esse é o principal problema dos profissionais de educação. (p. 29)

De Codo & Menezes (2000), destaco algumas categorias de análise que contribuem na compreensão das causas do conflito no trabalho e do Burnout. São elas: primeira categoria, controle sobre o trabalho; quanto menor, maior o problema de Burnout. Segunda, conflito entre o trabalho e família, remete a um dilema: atender a necessidade de aumentar a renda familiar, ou permanecer mais tempo com a família. Terceira, a centralidade no trabalho ou no dinheiro, nesta categoria está presente o conflito no trabalho que remete à seguinte questão: trabalhar porque gosta do que faz, ou trabalhar porque precisa do dinheiro. Esta questão, vale o alerta, precisa ser inserida numa discussão mais ampla, a fim de que não se perca o foco dos trabalhos dos autores.

Reafirmando o que foi dito anteriormente, Silva (2008) demonstra já no título do artigo sua inquietação “Burnout: por que sofrem os professores?”. Neste trabalho, a autora cita entre suas conclusões uma possível perda de sentido no trabalho e um sentimento de impotência de parte dos trabalhadores, e em especial nos professores. Tanto no trabalho de Silva (2008), como nos trabalhos de Codo & Menezes (2000, 2008), nota-se descrito um distanciamento e um estranhamento do professor em relação ao trabalho e em relação a si mesmo, como via de consequência.

Santini (2004), numa pesquisa realizada com professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, trouxe a seguinte pergunta como problema de pesquisa: como esses professores “abandonam” o trabalho docente e que elementos seriam mais significativos nesse processo? O autor realizou seu estudo com quinze professores que entraram em licença médica (biometria) por motivos de estresse, ansiedade e depressão. Segundo o autor, contrariando sua expectativa inicial, de que os problemas decorriam da escolha da profissão, as evidências da pesquisa apontavam na direção das limitações da formação acadêmica como fonte geradora dos sintomas de estresse e exaustão emocional. O trabalho docente foi relatado como uma prática profissional carregada de sentimentos negativos, os quais prejudicam a qualidade do trabalho e, com o passar dos anos, geram reações físicas, psíquicas e emocionais. Algo que, no estágio mais avançado de estresse, gera aquilo que é conhecido por Síndrome do Esgotamento Profissional (SEP), a qual tem afetado muitos profissionais que trabalham em contato direto com pessoas, entre eles, os professores.

Araújo & Cianalli (2008), dentro de um paradigma habermasiano, discutem a condução da vida por uma racionalidade capitalista instrumental. Trazem para o debate os reflexos verificados em diferentes manifestações da vida, e o quanto isso afeta o mundo do trabalho. Acrescentam a isso uma preocupação com o comprometimento da subjetividade do trabalhador entre os efeitos desse processo. Colocam em evidência, os autores, a razão comunicativa (de Habermas) como alternativa às consequências da lógica capitalista, lembrando a importância de privilegiar, de alguma forma, a existência do mundo da vida para contra-estar ao predomínio do mundo sistêmico. A citação desse trabalho cumpre a função de antecipar as questões e a percepção do conflito entre as amarras do sistema e as alternativas possíveis para a construção de subjetividades que contemplem o mundo vivido referido por Habermas (FREITAG, 1995). Igualmente, é importante mencionar que Habermas é um autor no qual Bracht (1999), presente nesta dissertação, se baseia para formular suas propostas no âmbito da educação física.

Observando a realidade docente, Webler (2008) propõe duas discussões em seu artigo. Assim colocadas: quais as causas do nível de sofrimento dos docentes e que estratégias adotam para tolerar o sofrimento e seguirem trabalhando? Sugere a autora que a luta pela sobrevivência desgasta o professor. Além disso, numa comparação com o que ocorria, há pelo menos duas décadas, ela menciona que a responsabilidade era toda do aluno no seu intento de aprender. E que agora essa responsabilidade, acrescida do decréscimo de condições de trabalho, passou a ser focalizada no professor. A autora deixa como alternativa, ao final do seu trabalho, a importância e a necessidade

de fomentar espaços de diálogo entre os professores, para que esses (ela lembra uma idéia freireana) possam dizer a sua palavra.

Do trabalho de Webler (2008), chamo a atenção para dois conceitos a ele relacionados e que foram considerados nesta pesquisa. São eles, as mudanças sócio-culturais que sugerem alterações e apontam na direção daquilo que se convencionou chamar pós-modernidade e seus sinônimos, como por exemplo: modernidade líquida (BAUMAN, 2001). E o conceito de dialógica, que remete a um patamar em que a comunicação assume função imprescindível nas relações e nas tentativas de soluções dos impasses criados pela referida nova modernidade.

Avançando no texto e na abordagem, conforme mencionado anteriormente, Almeida (2008) movido por uma curiosidade cientificamente semelhante a minha, pesquisou *o que os professores de educação física estão fazendo para escapar do adoecimento e continuarem trabalhando*. Nesse trabalho, o autor propõe uma abordagem teórico-metodológica, na qual articula ergologia e etnografia, sob um viés pós-estruturalista. Neste viés e na abordagem teórico-metodológica, se encontram as diferenças entre o trabalho do referido autor e o estudo que realizei. No entanto, apesar dessas diferenças, o caminho percorrido pelo autor e suas conclusões apontam para direções que inspiram reflexões.

Destaca o autor (ALMEIDA, 2008), a influência da organização do trabalho escolar sobre o professor. Segundo ele, essa organização seria regida com base em moldes burocráticos, tutelares e heterodeterminados de gestão, o que produziria um ambiente com prejuízos (redução) na comunicação cotidiana e uma fragilização na autonomia do trabalhador. Isto, no entanto, não significaria eliminar de todo a possibilidade de autonomia do trabalhador. A esse fator poderíamos acrescentar outra idéia: “a pressão para trabalhar mal” (p.126). Essa ideia está ligada não somente às incompetências técnicas, mas sim motivadas pelas pressões sociais do ambiente de trabalho, as quais dizem respeito à conduta dos próprios colegas quando sonégam informações e criam obstáculos. Sobre esse comportamento dos colegas, uns com os outros, poderíamos cogitar, com base na leitura da dissertação, e no que foi referido neste mesmo parágrafo, que estas atitudes são tanto uma consequência do modelo de organização escolar, como uma causa deste mesmo modelo, na medida em que as condutas cotidianas estendem e aprofundam as suas raízes. Para aproximar essa afirmação do meu referencial bibliográfico, teríamos neste exemplo de Almeida, numa leitura com base no que afirmam Morin, Ciurana & Motta (2003), a presença de dois princípios: o da *retroatividade*, que estabelece o conceito de circuito retroativo e rompe com a causalidade linear.

Nele, a causa atua sobre o efeito e este retroage informacionalmente sobre a causa. O outro princípio seria o da *recursividade*, o qual vai além da pura retroatividade, pois sua abrangência inclui a autoprodução e a auto-organização. Nesses processos, os produtos são necessários para a própria produção do sistema, o qual exige a presença de uma fonte reserva ou fluxo exterior para alimentá-lo.

Retomando o foco no trabalho de Almeida (2008), e considerando os dois princípios citados, seria interessante anotar que, apesar das condições desqualificantes de trabalho, e também justamente a partir de tais condições, os professores alteram o registro das normas. Isto é, para sobreviverem e manterem-se saudáveis, os professores recriam, mascaram, transgridem, jogam com as circunstâncias e renormalizam constantemente por meio da atividade. Entretanto, Almeida (2008) pondera que essas atitudes não chegam a se caracterizar como um movimento solidário e organizado de protesto. Diz o referido autor que isto somente ocorre quando se estabelece a percepção do sofrimento alheio e de que esse sofrimento é causado por uma injustiça, o que talvez despertasse o sentido de grupo, muito embora, registra o autor, passe despercebido durante a maior do tempo, que já a necessidade de construção de defesas individuais seja sinal de problemas que nascem e se perpetuam na dimensão coletiva. Nessa descrição, pode ser observada uma tentativa de afirmação não somente de uma sobrevivência com relação à saúde, mas também a luta pela reafirmação constante de um princípio de individualidade perante um sistema homogeneizador.

Dito de outra forma, poderíamos considerar igualmente que a luta contra o adoecimento dos professores expõe em algum grau a “chaga” criada pelo sistema capitalista em sua nova versão: o decréscimo nas relações sociais humanas. Segundo Sennett (1999), à indiferença material proposta pela versão antiga do capitalismo foi sobreposta à indiferença pessoal do capitalismo em sua nova versão: o chamado *capitalismo flexível*.

Relacionando os trabalhos de Santini (2004) e Almeida (2008) com os efeitos do capitalismo flexível (SENNETT, 1999), creio ser possível identificar na questão da intensificação e da colonização do tempo (HARGREAVES, 1989) conceitos esclarecedores no caminho para a compreensão do desgaste no trabalho docente, bem como das alternativas para evitá-lo.

Sendo assim, um marco importante estabelecido para essa compreensão são os trabalhos de Giroux & Simon (1995) e Tedesco (1995). Segundo Giroux & Simon, dois fatores da ordem política e econômica estariam na origem do discurso que associa a escolarização às exigências de uma

formação tecnocrática e especializada: os imperativos das grandes empresas como referencial da reforma educacional e a ascensão da ala culturalista da extrema direita nos EUA. Ambos os fatores representariam um ataque à noção de cultura como esfera pública e provocariam o sufocamento de práticas democráticas nas escolas.

Do ponto de vista sócio-cultural, Tedesco (1995) considera que a escola, com o fim do sistema tradicional de educação e do Estado-Nação, vem sendo pressionada a assumir características de uma *instituição total* (p. 90) na qual é adicionada à socialização secundária à socialização primária, que no modelo clássico era pré-requisito da aprendizagem. Essa mudança, aliada a um modelo de inspiração empresarial devorador, auxilia na compreensão da sobreposição de funções no trabalho docente e nelas podem ser situadas uma provável origem do problema da intensificação e colonização do tempo.

Segundo Hargreaves (1998), a intensificação do trabalho dos professores nasce de uma discrepância na perspectiva e nas ideias de tempo entre administração e ensino, planejamento e execução, entre desenvolvimento e implementação. Dessa visão, origina-se uma tendência a medir o grau de profissionalismo, ou grau de qualidade no trabalho, pela quantidade de tarefas assumidas, o que pode ser altamente desqualificador, além de representar um desgaste físico, mental e emocional para o professor. Segundo Cavaco (1999), essa sobrecarga promove um processo culpabilizante, que geraria mais descontentamento, pois se cria um círculo vicioso de cobranças e frustrações, em que o direito à palavra na participação passa a ser abdicado pelo professor.

Juntamente com essa dimensão do problema, cabe lembrar outra: a crença no progresso econômico e científico, fundamentado numa ideia de desenvolvimento (Sant Ana Junior, 2005). Através da “política do bem estar” e do paradigma positivista, essa crença influenciou o pensar e o fazer nas escolas, legando esse compromisso com o volume de tarefas e com a pouca ou nenhuma reflexão. Essa ideia de progresso, ao migrar para a escola, produz nos professores efeito semelhante ao observado nos indivíduos: minimização ou negação de suas capacidades e retirada do poder de interferência na ordem dos acontecimentos, inclusive no trabalho pedagógico na escola. Dessa forma, se justifica a preocupação de Giroux (1987): os professores estão sendo proletarizados. No entanto, algo pior parece que se descortina em seu pensamento, ao lembrar que essa proletarização dos professores traz consigo o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual. Com isso, os professores perdem o tempo para pensar e refletir com os colegas.

Essa visão do problema deixa margem para uma importante menção ao trabalho de Sanchotene & Molina Neto (2006), quando tratam da relação entre o *habitus* e a intensificação no trabalho do professor. Esse profissional, em função da sobrecarga de tarefas docentes, tende a optar por programas prescritos a fim de dar conta da rotina de trabalho intensificada.

Já Almeida (2008), pesquisando na rotina de trabalho dos professores de Educação Física, apresenta no seu estudo uma versão que focaliza a causa do desgaste não na sobrecarga, mas na diminuição do valor simbólico do trabalho. Fato que seria consumado quando são confiadas ao professor tarefas que o descaracterizam como tal. Se o excesso de tarefas tende a levar o professor ao esgotamento pela subtração das condições físicas ideais, a diminuição de valor simbólico no trabalho do professor parece retirar-lhe o impulso de transcendência, ou seja, o desejo de fazer mais no trabalho e de fazer mais de si através dele.

Como o objetivo neste projeto não é descobrir uma razão acima das outras, considero que o trabalho de Almeida (2008) representa um outro patamar na discussão. Os fatores verificados com mais frequência, como sobrecarga de tarefas, condições desfavoráveis de trabalho e diminuição do valor simbólico, sinalizam na sua soma para uma totalidade. E nela as dimensões constituintes da estrutura estão em interação contínua (MORIN, 2003). De modo que o fator apontado como mais decisivo pode ser aquele cuja falta é mais sentida no contexto. Dito assim, ao dispor os fatores não em ordem de classificação, cogitei uma abordagem que priorizasse uma relação dialógica de explicação/compreensão: que fosse complementar, concorrente e antagônica. Uma análise que condensasse a experiência vivida e oferecesse um registro, sem, no entanto, confiná-la em um processo teórico imobilizante.

1.2.4 – A identidade e o trabalho do professor de educação física

O que pretendo pôr em evidência neste item é uma consonância que se observa entre valores vigentes em cada época e a identidade do professor. Essa consonância poderia não garantir melhores condições de trabalho ou de vida. Não era exatamente esse o seu propósito. Mas aludia ao modo como a sociedade estava organizada de tal maneira que cada um sabia o seu lugar e o que cada um podia em geral esperar. Os indivíduos tinham uma noção partilhável de valores em escala e isto determinava um mundo mais ou menos previsível de possibilidades para todos, inclusive professores e alunos.

Na atualidade, portanto, o que vem ocorrendo com o professor não é um fenômeno circunscrito a ele, é algo que se refere ao conjunto da sociedade. O desagregamento da identidade do professor², se é que realmente podemos dizê-lo dessa forma, é a expressão dessa indefinição por que passam os indivíduos nesse período de mudanças sócio-culturais aceleradas, no qual perdemos momentaneamente algumas noções que não apenas nos direcionavam, mas determinavam nosso modo de estar no mundo. Esteve (1999) compara a situação do professor diante das mudanças sócio-culturais aceleradas a de um grupo de atores que, sem aviso prévio, são submetidos à mudança de cenário e enredo tendo ainda como pano de fundo o cenário anterior.

Essa comparação corrobora com o que disse Berman (1986), para quem os indivíduos da nova modernidade estariam condenados a estarem permanentemente mal-vestidos, pois o seu guarda-roupa não condizia com a época. Berman aludia aos valores vigentes que exigidos pelo novo contexto sócio-cultural. Nesse sentido, para usar uma frase apoiada em Bauman (2001), a liquidificação do mundo derreteu os sólidos da modernidade pesada, decretando o aparecimento da modernidade líquida. E quem seriam os sólidos, senão os valores tradicionais e as formas de relação há muito estabelecidos.

Essa quebra, como foi demonstrado, não se refere a algo estabelecido no decorrer do século XX. Refere-se ao início do capitalismo no século XVIII, tendo como um dos seus pilares de sustentação a dependência mútua e a cooperação, os quais pressupunham laços vigorosos de relações sociais. Sendo assim, a influência desse ambiente criado forma o cenário onde a identidade e o trabalho do professor de educação física sobrevivem, ou procuram elementos para a reconstrução. Não se pode esquecer que, assim como a escola é uma ferramenta da modernidade, a educação física também mantém vínculos de nascimento com ela (BRACHT, 1992; MOLINA NETO e MOLINA, 2004).

Numa sentença que traz à tona tanto os primórdios da modernidade, como, de certa forma, o seu estado atual, temos uma ideia baseada em Tardif e Lessard (2005), na qual é considerado que o trabalho modifica a identidade do trabalhador. Essa afirmação se justificaria pelo fato de que alguém que atua tanto tempo num trabalho não faz simplesmente alguma coisa, faz alguma coisa de si mesmo. Porém se essa situação modifica-o para melhor, ou para pior, isto já seria o que tentei

² Nesta expressão, de minha autoria, procuro traduzir a dissolução de elementos que caracterizavam a identificação do professor como tal, tendo como contexto e fonte de motivação as mudanças sócio-culturais discutidas nesta dissertação.

expressar no início deste parágrafo, quando fiz menção às duas modernidades. Nota-se no autor uma relação entre as marcas da atividade e a identidade, entre a identidade e vida social e sua trajetória profissional, de modo que se tornam indissociáveis os acontecimentos do mundo, a escola e a identidade do professor. Sendo assim, a escola, o professor e o professor de educação física vêm sofrendo os efeitos das mudanças ocorridas, mais acentuadamente a partir do século XX.

Nesse contexto, seria conveniente observar novamente o trabalho de Santini (2004) ao descrever e analisar o *problema da síndrome do esgotamento profissional* (SEP). Nesta pesquisa, o autor ajuda a entender o que acontece quando a conjunção de fatores que compõe a realidade da vida e do trabalho docente é sentida de maneira hostil. Quando o professor, ao que tudo indica, chega ao seu limite pessoal e pedagógico de concessões, e passa a ser vítima de sofrimento psíquico.

Referindo-se ao mesmo raio de ação do problema, Giroux (1987) chama a atenção para o fato de os professores serem paulatinamente destituídos de suas funções intelectuais e serem tratados como empregados burocratas, cumpridores de rotinas pré-definidas. Nessa observação, recebe a concordância de Gawryszewski (2005), o qual percebe o professor de educação física sendo *desvinculado da função de trabalhador da educação e travestido de profissional liberal*. Esses exemplos citados fazem referência à relação entre as condições sócio-culturais e a identidade do professor de educação física.

Alves (2006) apresenta, em seu artigo, um breve panorama das teorias do saber docentes relacionadas com a educação física, abordando o papel do professor a partir da pedagogia escolanovista, passando pela pedagogia tecnicista e concentrando-se no papel do professor na pedagogia histórico-crítica. A autora situa a identidade do professor de educação física em consonância com os interesses de cada época.

Já Caparroz & Bracht (2007), apresentam uma abordagem voltada para o debate entre o aspecto didático e o pedagógico no trabalho docente do professor de Educação Física. Segundo os autores, nas décadas de 60 e 70, sob a marca do cientificismo, há uma desvalorização da discussão pedagógica e uma supervalorização da didática. A didática vinha no sentido de oferecer respostas acerca do como fazer, como ensinar, como treinar. Essa polarização acentuou a dissociação entre didática e discussão pedagógica.

Acompanhando os acontecimentos na ordem política e cultural do país, no final dos anos 70 e início dos anos 80, o debate sobre a questão pedagógica volta à cena na educação. Conseqüentemente, isso se reflete na educação física com a crítica a um modelo tido como tecnicista, o qual estava impregnado da lógica capitalista de reprodução das relações sociais. Com isso, há uma concentração na discussão pedagógica em detrimento da didática. No decorrer desse caminho, até os anos 90, acontecem outras importantes discussões. Entre essas, as discussões sobre a transformação dos estudos pedagógicos em ciências da educação e do campo da educação física em ciências do esporte, o que tornaria secundária a face relativa à escola e às questões do cotidiano. Tais discussões, além de desagradarem “teóricos” e “práticos”, refletiam o impacto da cientifização na educação física (BRACHT, 1999).

Sendo assim, a partir dos anos 90, ganhou projeção uma crescente preocupação de que as discussões se tornassem infecundas. Com isso, há um retorno da didática, porém uma didática que gerasse uma prática pensante, reflexiva, capaz de dialogar com a teoria. Esse momento registra uma mudança de mentalidade que retira o foco e a ligação com a racionalidade técnico-instrumental e passa a contemplar as idéias de complexidade e de imprevisibilidade.

E, neste contexto de discussões, mudanças e buscas de caminhos, ocorre um importante debate que pode ser relacionado com o título deste tópico: o processo de regulamentação da profissão para os professores de educação física, ou como podem preferir alguns, profissionais da educação física. O objetivo, ao trazer este artigo, é por em evidência não exatamente o processo de regulamentação em si, mas exatamente a impossibilidade de analisá-lo em si, sem observar os valores agregados e suas correlações. Principalmente, como é analisado pelos autores (GUAITA & SILVA, 2007), o seu aspecto de mercadoria que, de certa forma, retira do centro das discussões aquilo que originou esse processo, ou seja, a campanha pela necessidade de pertencimento ao sistema CONFED/CREF³ evidenciou a garantia de status e respeitabilidade aos profissionais e tornou secundário o debate pedagógico, político e científico.

³ O CONFED (Conselho Federal de Educação Física), e os representantes regionais CREFs (Conselho Regional de Educação Física), conforme podem ser encontrados no site www.confed.org.br, foram criados pela Lei nº 9696/98. O CONFED é uma instituição de direito público, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, destinada a orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos profissionais de Educação Física. Porém, a existência dessa instituição não reúne em torno de si a unanimidade dos profissionais da área. Um indício desta situação é a existência do MNCR (Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física), sobre o qual se pode encontrar informações no site www.mnrcr.org3.net.

Essa postura poderia ser elucidada, por exemplo, através da observação ao incentivo dado à separação do curso de graduação de educação física em licenciatura e bacharelado. Desde então, passou a ocorrer um aumento no interesse por áreas não-escolares. Essa mudança teria acrescentado um componente na conturbada relação do professor de educação física na Escola, quer fosse pela cientifização (influência de um fator externo), que estaria comprometendo o trabalho pedagógico, conforme Betti et al.(2007) e Bracht (1999); quer fosse pelas relações de política interna ligadas à tradição dentro dos coletivos escolares, conforme Guaita & Silva (2007). De qualquer forma, a questão sobre os benefícios e os prejuízos da divisão curricular permanece aberta, já que alguns estabelecimentos não aderiram ao novo modelo e há iniciativas que buscam a reunificação.

A abordagem de Guaita & Silva (2007), numa articulação com o trabalho de Adorno (2003), busca as raízes de uma possível restrição ao papel de professor em escola. Quanto ao professor de educação física, pesaria sobre ele um prejuízo duplo, isto é, o de ser professor e o de ser da área de educação física. Segundo Adorno (2003), a aversão ao magistério está ligada à sedimentação coletiva de representações no imaginário. Entre essas, a infantilidade da imagem do professor no contexto social, pois o professor ao lidar com crianças e adolescentes, seria como que uma paródia do poder verdadeiro da sociedade civil (adulta). Pesaria também, no caso de funcionários públicos, certo desdém por não se exporem à competição como os profissionais autônomos ou de empresas, o que vincularia a imagem do professor a de pessoas acomodadas.

Já na dinâmica da escola, a imagem do professor de educação física como um professor à parte, pode estar relacionada a fatores de raízes históricas mais profundas. Em função da dualidade cartesiana entre corpo e mente (trabalho intelectual e trabalho manual), foi estabelecida uma divisão na hierarquia dos saberes escolares, a partir da qual educação física e educação artística ocupariam um espaço secundário na comparação com as outras disciplinas escolares. A presença do artigo de Guaita & Silva (2007) nesta dissertação não tem o objetivo de levantar uma polêmica (desnecessária para este espaço) sobre o processo de regulamentação, e sim de sublinhar que esse processo pode, na sua condução e desfecho, tanto ter absorvido e supostamente resolvido uma luta de muitos anos; como pode ter criado e aumentado o fosso nas discussões pedagógicas ou didáticas, acerca da identidade e do trabalho docente.

1.3 – Aproximações teóricas: formação e alternativas pedagógicas

Considerando o panorama sócio-cultural como uma realidade simultaneamente de fundo e interativa, o que segundo Jameson (1996), parece ser uma característica marcante do final do século

XX e início do século XXI nas sociedades capitalista ocidentais, procuro realizar aproximações teóricas como forma de cogitar alternativas pedagógicas.

1.3.1 - Um redimensionamento através da complexidade

A precariedade de algumas verdades tidas como absolutas vem sendo discutidas há muito tempo. Talvez, como sugere Santin (1993), desde a passagem de concepção do geocentrismo passando pelo heliocentrismo, seguiram-se diversas rupturas no mundo, no homem e na sua mentalidade. Nesta abordagem, as rupturas tomadas como ponto de partida foram, conforme já foi citado, a Revolução Industrial e a Revolução Científica. Essas originaram e fizeram a fama, respectivamente, do modo de produção capitalista e da ciência baseada numa racionalidade desintegradora do homem.

Como expõe Berman (1986) quando se refere aos prodígios realizados pela burguesia no século XIX. Entre muitas inovações, o autor destaca algo perturbador para a sociedade da época, e de certa forma, também para sociedade dos nossos dias: “A burguesia não deixou entre homem e homem nenhum outro laço senão seus interesses nus, senão o empedernido salário” (p.103).

Toda a exploração, antes, mascarada pelas promessas políticas e religiosas passou a ser praticada, posteriormente de forma aberta e direta. Isso ocorrendo até que uma sensação de *desencantamento do mundo* (Adorno, 2005), ocasionada pela perda da tradição e de uma dimensão afetiva da vida, fosse largamente denunciada gerando uma busca de novas alternativas na ciência e na filosofia.

Segundo Freitag (1995), essa busca, apesar do esforço de Adorno, não se resolve através da razão crítica, e sim com Habermas e sua *Teoria da Ação Comunicativa*. Segundo Freitag, nesta proposta, Habermas tentava superar os impasses criados pela busca centrada na razão subjetiva. No lugar dessa, propôs a razão intersubjetiva, comunicativa, que traz como peças-chave: a concepção dialógica da razão e o caráter processual da verdade. Essa visão filosófica, independente do quanto alcançará nos próximos anos em suas proposições, cumpriria a função de oferecer uma alternativa teórica aos problemas gerados por um modelo de sociedade baseados na lógica tecno-científica, ou seja, fazendo menção à dissociação e à desintegração dos indivíduos, entre outros méritos, ela é válida pela tentativa de retomada de espaço pelo chamado *mundo vivido* (*lebenswelt*).

Esse conceito recoloca no debate a possibilidade de compreensão a partir do cotidiano dos sujeitos, de suas vivências e experiências conjuntas, com o que se abre o precedente para cogitarmos, tanto uma nova forma de pensar a sociedade, como uma caminhada na direção de um redimensionamento das relações. Esse objetivo, entretanto, não se refere a um desejo de reviver uma universalidade pretensa e igualmente sentida por todos, nem tampouco se refere àquela universalidade movida somente por pressupostos ligados às instituições políticas e econômicas. E essas, por sua vez, aceleradas por uma racionalidade insaciável e devoradora (razão instrumental) oriundas da trama entre capitalismo e poder tecno-científico, conforme já exposto.

O redimensionamento de relações, do ponto de vista dialógico, estaria alicerçado na comunicação entre valores locais e globais, um fechamento e uma abertura para o ambiente do qual participa; inferindo assim, numa idéia de sistema aberto e autônomo. Este poderia alimentar sua autonomia mediante a interação (inclusive dependência) do meio externo. Com isso, temos uma autoprodução e uma auto-organização em consonância com o meio externo, e teríamos aqui então expresso o conceito de auto-eco-organização (MORIN, 2001). Essas ideias colocam em diálogo a razão comunicativa de Habermas (FREITAG, 1995) com o pensar complexo. Algo que parece possível e desejável como aproximação teórica.

A questão mais problemática, no entanto, aparentemente não é o que desejamos, e sim como alcançá-lo. A partir da leitura da Morin (2003a), poderíamos perguntar: como adquirir a possibilidade de articular e organizar as informações sobre o mundo? Seria uma pretensão descabida numa dissertação achar que é possível com um golpe responder a uma questão desta envergadura. Sendo assim, apresso-me em esclarecer que meu objetivo, ao trazer a questão, é reafirmá-la no mundo, alimentando a discussão criada e, a partir disso, expor minhas ideias, como recursos passíveis de serem utilizados, como assim o foram durante minha investigação. Dito isto, gostaria de retomar a questão proposta no início do parágrafo.

A resposta sugerida pelo autor é a necessidade de uma *reforma do pensamento*, a qual ele mesmo tomou como responsabilidade, ao elaborar e introduzir mais formalmente o pensamento complexo. Já que, como o próprio autor menciona (Morin, 2003a, 2001), a *idéia do complexo* em si não é de sua inteira originalidade, uma vez que havia no mundo elementos e premissas de um pensamento da complexidade na filosofia oriental e ocidental. Um outro impulso importante na obra de Morin teria sido também a influência do *novo espírito científico* de Bachelard (MORIN, 2001). O pensamento complexo busca distinguir (mas, não separar) e, ao mesmo tempo, busca

reunir. Segundo Morin (2003a), ele não se reduz nem à ciência, nem à filosofia, mas permite a comunicação mútua, fazendo o intercâmbio entre uma e outra. Possivelmente, uma reforma do pensamento precederia a construção e o surgimento de novos sujeitos e talvez novos modelos de sociedades.

Morin (2001) compara que, no paradigma tradicional, tínhamos a desordem, o erro e o ruído aumentam a entropia do sistema, e acarretam a degradação e desorganização da máquina. Já na visão alternativa, o autor salienta que o organismo vivo funciona *apesar de e com* a desordem, o erro e o ruído. Esses aumentam a entropia do sistema, mas não necessariamente os impulsos degenerativos, pelo contrário, podem ser regenerativos, na medida em que têm a possibilidade de provocar uma reorganização inovadora e mais rica. Ainda nessa linha, Morin, Ciurana & Motta (2003), a partir do exposto acima, lembram que a complexidade recupera nossa capacidade de lidarmos com nossas contradições. E mais um importante componente que ilustra essa visão e demonstra a sua coerência interna: o novo paradigma não nega o sentido de lógica, nem a linearidade, mas atribui a esses elementos outras funções, as quais se inserem no movimento do pensar e do imaginar que vão além do horizonte lógico tradicional. Não se trata apenas de uma maneira diferente de fazer a mesma coisa, ou seja, controlar e dominar o real, mas de exercer um pensamento capaz de lidar com o real, de dialogar e de negociar com ele.

Não há interesse, portanto, em tentar negar o atual estado de coisas no mundo, chamado por assim dizer nova modernidade. No passado, já se tentou sufocar uma dimensão da vida para privilegiar outra, conforme tentei mostrar ao abordar a questão da despersonalização e desumanização do homem. Ao fazê-lo, estaríamos negando a nós mesmos; uma vez que somos parte desse mundo, e ele está em nós.

O problema, segundo Mariotti (2004), de uma postura sectária e/ou tomada como modismo, é que correríamos o risco de sair de uma redução confinada nas partes, para uma redução confinada no todo. O segundo problema seria ignorar a desordem e os antagonismos do sistema. Esse paradigma não alcança sua magnitude e profundidade pela busca obrigatória de harmonia e bem-estar, mas pelo reconhecimento do equilíbrio como uma relação entre forças: complementares, concorrentes e antagônicas.

Diante disso, o pensamento complexo poderia ser uma possível resposta e método, para um mundo fugaz em suas interações e relações inconstantes e instáveis. Da mesma forma, pode sê-lo

para a necessidade de reconstruir-se e regenera-se, enquanto método e teoria. Isto seria uma propriedade fundamental capaz de contra-restar à tendência desta época, que lança sobre seus habitantes indistintamente a aparência de produtos e a marca da obsolescência.

E quanto aos professores (principalmente os de educação física, pelo seu envolvimento com este trabalho) fica talvez um chamamento para atender a necessidade e a possibilidade de construir em integração, nos processos didático-pedagógico exercitados diariamente, uma parcela dessa realidade feita por todos e para todos (Caparroz & Bracht, 2007). Esses autores, ao discutirem o espaço da didática na educação física, juntamente com Molina Neto & Molina (2004), ao tentarem localizar o espaço pedagógico da educação física e de seus fundamentos na escola, fazem apontamentos que indicam uma tentativa de superação da razão instrumental e recolocam a vida novamente como ponto de consideração no trabalho docente. Não que inexista separações entre vida profissional e pessoal. Apenas reivindicam que os aspectos formadores: sentidos, intelecto, memória e afeto, submetidos a um processo reflexivo contínuo, produzam a comunicação entre os processos de objetividade e subjetividade.

1.3.2 - Reflexão e alternativas teóricas

A experiência de estar num mundo que submerge sem que outro tenha emergido parece responder por boa parte das inquietações que vivenciamos na atualidade (Pérez Gómez, 1999). E, se por um lado não temos grandes certezas para nos apoiarmos, por outro não temos ainda uma mentalidade vigente ditando normas e lugares para cada um.

Brandão (2002) observa que estamos vivendo algo mais do que a passagem de uma civilização mecânica de trabalho e da produção de bens para uma civilização eletrônica de conhecimento e produção de sentidos e significados. Dada à mudança de paradigma, estamos entrando em contato com aspectos do mundo e da realidade que antes desconhecíamos, posto que eram negados, considerados defeitos ou erros, ou perigosamente diversos. Algo que Marx & Engels (2001) sugeriram quando compararam os efeitos desencadeados pela ascensão da burguesia com os de um feiticeiro que perde o controle sobre o próprio poder. Os autores traziam implícito, nessa comparação, um alerta sobre a negação de algo tão profundo quanto se pretendia o mundo da racionalidade científica. Apontavam para a dimensão ocupada pela vida dos homens, com suas lutas, suas contradições e sua história. E se fôssemos tentar imaginar uma atualidade desse pensamento, talvez devêssemos buscar a resposta não no que Marx e Engels formularam no século XIX para as contradições do seu tempo, e sim com os recursos da nossa época e o que foi produzido

no século XIX, pensarmos sobre a possibilidade de nos colocarmos no centro de nossas contradições atuais (CAVACO, 1999; BERMAN, 1986).

Nessa nova configuração assumida pelo mundo, teríamos por um lado uma visão problemática pela crise e reformulação de valores. Contudo, por outro lado, teríamos a imprevisibilidade e a aleatoriedade do mundo (MORIN, 2001) aliadas à divergência e a diversidade (CAVACO, 1999) que sugerem a existência de espaços, dentro dos quais algumas iniciativas à semelhança de ensaios, estariam buscando novas formas de convivência. Como exemplifica Sennett (1999), ao lembrar que a reconfiguração do capitalismo produziu algo que não estava entre seus objetivos: a busca de um novo panorama capaz de abrigar e refazer os laços tradicionais destruídos. Isso despertou o interesse pelo lugar e pelo anseio de comunidade, em contraposição à avalanche globalizante.

A comunidade, o lugar, as pessoas e suas tentativas de atar novos laços compõem uma cena que lembra a busca de uma narrativa em pequenos grupos culturais. Nela parece estar havendo um resgate do valor da vida e dos indivíduos, perdido desde o recrudescimento das relações, o que poderia ser considerado uma decorrência provocada pela ditadura do poder tecno-científico e das reconfigurações do capitalismo. Sendo assim, segue-se que o resgate da vida e dos indivíduos implicam numa outra sentença, não tão simples de ser operacionalizada: segundo Berman (1986), seria necessário recolocar a produção a serviço dos indivíduos; e não como na modernidade, o homem (escravizado) a serviço da produção.

Essa busca de afirmação dos indivíduos poderia ser articulada com o trabalho de Freire (2005) no âmbito da educação. O autor coloca o sujeito como agente do seu processo, descrevendo-o como parte do mundo e não como alguém fora dele a contemplá-lo. Na sua visão da vida e do conhecimento, o indivíduo pensa-se a si mesmo e ao mundo, simultaneamente, sem separar as ações; sem se apartar do ambiente que compõe. E para ampliar essa dimensão do pensamento do autor, convém lembrar outra obra do autor, Freire (2000), onde apresenta três temáticas de importância decisiva para essa breve exposição e seu entendimento. Seriam elas: *a pluralidade do homem e suas relações com o mundo*, pois há na sua pluralidade uma singularidade e uma nota de criticidade. *A dimensão histórica da existência do homem*, pois os indivíduos vivem além da unidimensionalidade, não estão presos a um tempo reduzido, nele há historicidade. A terceira temática seria sobre *a integração e o enraizamento do homem*; por estar com o mundo, e não apenas nele, os indivíduos buscam alternativas de humanização. Nesse patamar, pode ser situado o

ser mais freireano.

Essa visão traz em seu conteúdo o pressuposto de uma ciência que coloque em discussão a relação sujeito/objeto, e que inclusive seja capaz de reconsiderá-la. Segundo Morin (2005), através do uso da auto-análise e da auto-reflexão, da possibilidade de olhar para si mesma, a ciência encontraria um lugar para si como observadora e como objeto de seu conhecimento. Uma redefinição que proporcionaria uma possibilidade de emancipação e reintegração fundamentada na idéia de sujeito vivo. O sujeito vai além de si, não pela consciência soberana acima dos fatos, do espaço e do tempo; mas por ser sabedor da historicidade de sua consciência.

Por conseguinte, uma reflexão a partir de Brandão (2002) seria oportuna, numa perspectiva de englobar o que foi proposto neste tópico. Segundo ele, a invenção e a reinvenção, na inquietude e na impaciência permanentes, alavancam a construção do mundo, com o mundo e com os outros. Fica, dessa forma, nas entrelinhas, uma ponta de esperança (freireana) à espera de iniciativas reunidas capazes de produzir narrativas.

1.3.3 – Alternativas pedagógicas: formação e cultura docente

Nesta seção procuro dar um fechamento à abordagem das aproximações teóricas perfazendo um caminho iniciado a partir das mudanças sócio-culturais em direção às alternativas pedagógicas.

1.3.3.1 - A formação profissional e a formação do cidadão

Como vivemos um momento de crise de finalidades (Gadotti, 1985), o que tem gerado um círculo vicioso na relação sociedade/educação/educador/indivíduo, seria interessante levantar um questionamento de Morin, Ciurana & Motta (2003) onde retoma uma pergunta de Marx. Este perguntou: “quem educará os educadores?” Aquele parece ter acrescentado: “como e para que fazê-lo?” Para tanto, sugeriu um caminho baseado na existência de seis eixos estratégicos-diretrizes, os quais apenas citarei: eixo conservador/revolucionante; eixo para progredir resistindo; eixo problematizar e repensar o desenvolvimento e criticar a idéia subdesenvolvida de subdesenvolvimento; eixo da reinvenção do futuro e do passado; eixo complexificação da prática e para uma política da complexidade do devir planetário da humanidade; eixo civilizar a civilização.

Já Adorno (2003), com a temática da emancipação, acrescenta algumas importantes interrogações para educadores e cidadãos em geral: seria o caso de um enfrentamento a essa tendência homogeneizadora e diminuidora dos indivíduos? Se é o caso, como enfrentar o problema

da dificuldade de promover espaços e práticas emancipatórias? E dentro dessa idéia, qual seria a finalidade da educação e da escola?

Dando um pouco mais de ênfase à realidade que temos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), creio ser importante trazer à argumentação o trabalho de Lima (2000) que, com a proposta de ciclos, alerta para a reorganização do tempo escolar e a ressignificação da formação do professor. Este deve ser visto (e ver a si próprio) como sujeito da cultura, um ser social, cujas funções intelectuais devem ser resgatadas e respeitadas. E, ao fazê-lo, resgata também a criticidade no trabalho pedagógico; fazendo assim, um contraponto à ênfase do aspecto puramente técnico. Isso vem ao encontro do trabalho de Giroux (1990) que ressalta a função social e política do trabalho docente no sentido de resistir a uma ordem que nos torne mediocrementemente iguais.

Isso dependeria também, provavelmente de mais autonomia, ou de um outro sentido de autonomia, proposto por Contreras Domingo (1997). Nele o autor propõe a idéia de autonomia/construção: dinâmica baseada nas relações sociais; uma alternativa à visão de autonomia/propriedade: estática, que gera distância e isolamento. Ampliando esse enfoque, Molina Neto (1998) faz um entrelaçamento entre autonomia, formação e emancipação profissional ao propor que a construção de conhecimentos práticos e teóricos depende de uma reflexão crítica diária. O autor vai além e considera que a reflexão e a ideia de emancipação na escola acompanham esse movimento, conforme ele ocorre na sociedade.

Corroborando com essa ideia, e simultaneamente trazendo mais um elemento à discussão, é válido lembrar a contribuição de Menestrina (1993). Este observa que devemos considerar no professor sua personalidade, sua formação profissional e suas competências pedagógicas construídas durante a carreira; de modo que sua vida é inextricável de seu trabalho. A coerência de sua vida e de suas ações é por si um fundamento pedagógico. Silva et al. (2007) participa da mesma ideia e traz em seu artigo, além da importância da formação acadêmica do professor e de suas competências adquiridas ao longo da carreira, um acréscimo que diz respeito à formação pessoal e à experiência escolar no decorrer dos anos.

Isso retoma o que Gadotti (1985) diz quando pondera que o educador foi educado na escola e nas ruas e, provavelmente, muito pouco pelas reformas escolares. Essa constatação deixa margem para uma preocupação levantada por David (2002), de que a formação na universidade *precisa ser boa por dentro, ou a realidade o fará por fora*, tornando o professor prisioneiro das contradições

que certamente encontrará. Talvez mais ainda, depois que, segundo o mesmo autor, as Diretrizes do CNE em detrimento da qualificação, passaram a priorizar a competência. Possivelmente por isso, Molina Neto (1998) trabalha com o termo *cultura docente* ao tratar da questão da formação e não cultura profissional. Pois, *cultura docente* remete à discussão para patamares mais amplos em que o professor é visto como ser humano e trabalhador.

Essa postura que insere o professor de educação física em patamares mais amplos, onde também outros professores se reconhecem como sujeitos históricos, reflexivos, integrados e vivos, oportuniza uma nota sobre os interesses de formação. Molina Neto & Molina (2003) observam que o interesse por atividades de formação altera-se com o tempo: de atividades ligadas à sua especificidade técnica ou filiação disciplinar, para atividades mais reflexivas e de largo espectro pedagógico. Algo que poderíamos situar tanto no âmbito profissional, como pessoal: um movimento contínuo e inseparável. Uma possível relação entre ciclos de carreira e os acontecimentos da vida influenciando-se mutuamente, trazendo à tona novos interesses pedagógicos, novas reflexões. Nessa visão, conforme a tendência de estudos mais recentes, o desenvolvimento da carreira é caracterizado como um processo e não como uma sucessão linear de acontecimentos (FARIAS, 2000).

1.3.3.2 - A cultura docente e o professor de Educação Física

Giroux (1990) apresenta uma premissa básica para orientarmos nossas reflexões sobre prática pedagógica: a escola não é um lugar neutro; logo, o professor também não poderá sê-lo. A escola é um lugar de espaços contraditórios, onde convivem a lógica de reprodução geral da sociedade e o anseio de resistir e romper com esta lógica.

Procurando trazer mais elementos para caracterizar melhor a escola como um lugar de muitos espaços, creio ser válido acrescentar o trabalho de Pérez Gómez (1999), que descreve a escola como uma encruzilhada de culturas. E, se concordarmos com ele, teremos que provavelmente reconhecer que o professor é alguém por quem passa essas linhas de força, ou até mesmo é possível que ele (professor) seja o ponto convergente dessas linhas. Isto posto não porque ele seja o agente mais importante dentro da escola. Mas, porque a ele se dirigem a maior parte dos olhares interessados: alunos, pais, serviço de supervisão e orientação, direção e mantenedora. Sendo assim, não por uma questão de vaidade, e sim para fins de reflexão, poderíamos considerar o professor como o emblema da encruzilhada de culturas. O que deve acarretar certa tensão; pois, não

esqueçamos, o professor além de uma realidade de trabalho composta de tantas variáveis, deve também lidar com sua própria realidade pessoal. Vale lembrar, também, que o professor é alguém tão próximo do aluno a ponto de formar vínculo; mas simultaneamente é, tanto quanto a escola, um representante do Estado. O que lhe confere certa impessoalidade, a qual se faz presente na necessidade de olhar para os problemas sem ser sobrepujado pelo conteúdo emocional das situações.

Em função desse contexto tão farto em acontecimentos e possibilidades, que Freire (2000) descreve como “pororoca histórico-cultural”, sugere o referido autor que é preciso aprender com as mudanças, com essas contradições da vida e da escola, sem o que o homem (e o professor) será um mero joguete das circunstâncias; tendo em vista, os prejuízos causados pela massificação e o desenraizamento. A negação pura e simples deste estado de coisas é descrita como um pessimismo ingênuo, que torna mais longo o caminho para uma solução. A mudança não ocorreria; pois, pela negação da realidade, mas pela sua superação.

Levando em conta o momento de mudanças (muitas das quais abordadas ao longo deste projeto), e tomando esses acontecimentos como uma oportunidade de experimentações, Silva et al. (2007) traz em seu estudo uma pesquisa sobre características de um bom educador, em que constam as experiências de êxito com a Educação Física escolar. Desse estudo, destaco algumas idéias que vêm ao encontro deste projeto.

Os colaboradores da pesquisa de Silva et al. (2007) apontam a necessidade de deixar espaço para a criatividade, o que seria um desafio para o aluno e para o professor, na tentativa de pautar um caminho para a formação crítica e autônoma. Esse desafio tenderia a se tornar maior, em função das condições precárias de trabalho. Fator esse que seria superado com uma motivação interna, a qual iria além da desvalorização e falta de apoio. Os colaboradores justificaram essa postura, alegando gostarem da profissão e por verem os alunos crescendo. Embora tenham suas insatisfações, parece que esses professores as mantêm fora do espaço pedagógico da aula. É interessante observar que as condições precárias de trabalho parecem cumprir um papel previsto pelo capitalismo, e outro não previsto por ele. O capitalismo, em suas faces visíveis e invisíveis, respectivamente, ensina o trabalho e o não-trabalho (ENGUITA, 1989).

A escola molda as mentes dos alunos (e dos professores) para o trabalho capitalista (ENGUITA, 1989). Acrescido a isso, dentro da micropolítica da escola, há uma pressão do sistema

para *fazer os professores trabalharem mal* (ALMEIDA, 2008). Essa sentença está contida na idéia de que o sistema capitalista, tal como é, sempre criará seus doentes e, em seguida, os abandonará. Pois sua ordem indica uma existência de uso; não de formação ou de recuperação. O capitalismo sobrevive da porção da realidade não-capitalista (HOBSBAWM, 1995). Talvez por isso as condições desfavoráveis de trabalho, ao mesmo tempo que alimentam a desigualdade inerente ao sistema, criam espaços onde se pode cogitar uma vida sem os parâmetros estabelecidos pelo capitalismo. Isto se insere em algo que Enguita (1989) já havia alertado: o mundo criado a partir da Revolução Industrial e da expansão do capitalismo traz implícito uma mensagem de monopólio da vida. Como se nada pudesse ser e existir de outra forma.

Além da tentativa de superação através do trabalho pedagógico, Silva et al. (2007) fazem menções à necessidade de diálogo e adaptação entre a produção do conhecimento e a realidade do docente. Uma tarefa importante, na medida em que a prática pedagógica e a ciência poderiam beneficiar-se mutuamente. Contudo, há uma contribuição trazida que não deve ser omitida. Entre suas considerações, consta uma possibilidade de articulação entre o local e o global, na qual são examinadas as ligações do particular no universal, e deste naquele, no que se refere à prática pedagógica e à cultura docente. O que se verificou na realidade pesquisada revela uma similaridade de problemas e conflitos nos sistemas de formação docente em outros países, avançados ou não. Essa realidade é apresentada como pertencente ao âmbito da educação e da Educação Física. Dois tipos de fatores estão inseridos na análise do estudo mencionado no que tange à prática pedagógica e à cultura docente: fator científico e o fator político na Educação Física.

Embora haja uma diferença de orientação teórica entre Bracht (1999) e Betti et al.(2007); o primeiro fundamenta sua proposta em Habermas; o segundo, na fenomenologia; ambos apontam propostas onde se sobressai a importância do “mundo da vida” (*lebenswelt*). O que suscita a questão da busca de um princípio integrador/articulador para as práticas pedagógicas da Educação Física, a partir do que essas práticas disponibilizaram até hoje e delas puderem se multiplicar. Acompanhando essa questão, há uma preocupação claramente demarcada: não reproduzir algo, tendo como referência outras ciências e filosofias tidas como acabadas.

Abordando a questão sob o ângulo político e educativo, Molina Neto & Molina (2003) colocam que o primeiro passo em direção a uma postura de resistência política e renovação pedagógica seria considerar o trabalho do professor dotado de valor de troca. Uma discussão que certamente mexeria com alguns problemas referentes à origem da profissão de professor no país, na

qual talvez nos deparássemos com implicações nas problemáticas referentes à estruturação do discurso pedagógico, às quais estão associadas as práticas sociais, as normas do capitalismo e a influência política do discurso religioso; como foi visto anteriormente. Mas também, talvez, se mexesse com algo mais profundo. Isso é com as raízes do Estado brasileiro, o que compreenderia uma abordagem mais acurada nas questões econômicas, políticas e culturais do país. Algo que reconheço como parte do contexto onde estamos inseridos; porém não pretendo por hora me deter, sob pena, de criar um desvio no foco do trabalho. E também para não acrescentar uma discussão sem ter as ferramentas teóricas adequadas.

Outro ponto das relações de trabalho que foi salientado pelos autores é o fato da cultura docente ainda estar caracterizada por forte influência do diagnóstico, da prescrição, da normatização e da objetividade. Isto seria, possivelmente, uma herança de outros momentos da educação no Brasil e, principalmente, das etapas da Educação Física ao longo do século passado; conforme abordamos anteriormente. Sobre essa herança na Educação Física, e acrescentando a influência de vivências diversas em relação a sua formação e atuação profissional, convém lembrar algo que Molina Neto & Giles (2003) denominaram de “atuação profissional esquizofrênica”, em que ocorre um descolamento entre os ambientes de trabalho e a formação necessária para atuar neles. Poderíamos ter, dessa forma, profissionais atuando sob critérios que não condizem com o lugar e/ou com a época. O que não necessariamente invalidaria seu trabalho, mas pode estar na fonte de desconfortos e problemas.

Essa situação, sob certo ângulo, retoma a necessidade de reflexão e diálogo entre prática e teoria; o que remete à capacidade de adaptação movida por um princípio integrador/articulador. Algo que deverá ser passível de análise teórica; mas que precisa ser verificado e exercitado na prática pedagógica do trabalho docente.

Sendo assim, creio ser válido introduzir uma pergunta capaz de contribuir com essa exposição, a qual também cumpre a função de tentar criar espaços de observação da realidade. Relacionando o professor de educação física com seu ambiente cultural de trabalho, Molina Neto (1998) coloca: “como os professores de educação física articulam e constroem sua cultura docente?”. Participo da idéia sustentada pelo autor de que a cultura docente e a subcultura da disciplina são elementos que o professor utiliza para articular-se e inserir-se na micropolítica da escola e para comunicar-se com o macrossocial. Há elementos comuns que colocam o professor como participante de uma cultura docente e elementos específicos que o diferenciam de outros

professores. Essa postura denota uma visão de mundo, onde nos reconhecemos ora como parte, mas não esquecemos o todo. E ora assumimos o todo, mas não nos dissolvemos dentro dele. Momentos em que andamos lado a lado, em que vamos ao encontro, mas também momentos de disputas. Reconhecer a legitimidade desses três aspectos na convivência parece ser um desafio para a compreensão do trabalho docente e suas alternativas.

Esse desafio esteve presente na indagação que assumi como problema de investigação: **o que os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de POA têm feito na prática pedagógica e de vida pessoal para evitar o desgaste e o esgotamento em função das circunstâncias de trabalho num contexto de mudanças sócio-culturais?**

Movido por essa questão principal e pelas questões norteadoras (como segue adiante), buscava construir vias de acesso e de comunicação que me permitissem a leitura da realidade que no campo encontraria.

2 – PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES NORTEADORAS

O dinamismo da realidade nos locais onde realizamos as pesquisas sobre a RME/POA impõe desdobramentos mais numerosos e mais velozes do que somos capazes de registrar. Nesse sentido, a leitura dos trabalhos do grupo F3P-EFICE e as constantes leituras de autores que tematizam sobre pesquisa qualitativa e estudos etnográficos foram importantes, pois me levaram a perceber outros sentidos na realidade pesquisada e no que abrangia o meu problema de pesquisa.

Entre os estudos do grupo F3P-EFICE, além do trabalho de Santini (2004) que era uma referência assumida e perceptível para quem conhece os trabalhos do grupo citado, foi possível encontrar elementos balizadores para a investigação que me propus a realizar nos trabalhos de Diehl (2007), que pesquisou sobre o impacto das profundas mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes da RME/POA, e Wittizorecki (2001) que pesquisou como os professores construía o seu trabalho docente na RME/POA e como o articulavam com os pressupostos da Escola Cidadã.

Considerando a influência desses trabalhos na pesquisa que eu realizei, creio poder dizer que suas formulações teóricas participaram da condução da minha curiosidade científica no sentido que Geertz (1989) atribui a esta possibilidade de comparação:

As ideias teóricas não aparecem inteiramente novas cada estudo; (...) elas são adotadas de outros estudos relacionados e, refinadas durante o processo, aplicadas a novos problemas interpretativos. Se deixarem de ser úteis com referência a tais problemas, deixam também de ser usadas e são mais ou menos abandonadas. Se continuam a ser úteis, dando à luz novas compreensões, são posteriormente elaboradas e continuam a ser usadas (p. 37).

A partir disto, seguindo a orientação de autores como Bogdan e Biklen (1994) e Winkin (1998) adotei a estratégia de sistematizar tanto as minhas anotações, como as minhas observações. Esta estratégia, reunida às constantes revisões do referencial teórico, produziu um movimento de triangulação que me permitiram chegar a um olhar mais diversificado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) sobre a realidade onde pesquisava.

Esta estratégia e educação do olhar (OLIVEIRA, 1996) foram propícias para que eu pudesse reconhecer, no ambiente das escolas, práticas cotidianas que lhes conferiam uma idéia de unidade cultural. Dentro deste fator (unidade cultural), esperava encontrar e compreender o contexto no qual os professores-colaboradores respondiam às condições tidas como adversas, segundo o estudo de Santini (2004), e chegavam às alternativas pedagógicas e pessoais.

Portanto, para tentar captar, recriar, interpretar e inserir a vivência e a palavra dos professores-colaboradores num relatório onde coabitassem com os autores presentes neste estudo, formulei algumas questões, além da questão principal: *o que os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de POA têm feito na prática pedagógica e de vida pessoal para evitar o desgaste e o esgotamento em função das circunstâncias de trabalho num contexto de mudanças sócio-culturais?*

As questões que complementaram a minha busca de respostas e de elementos esclarecedores seguem abaixo:

- Há algo de sistemático e peculiar na maneira como esses professores conduzem suas práticas pedagógicas?
- Como esses professores percebem os seus contextos de trabalho?
- Dentro do contexto que se encontram, quais os retornos tidos como positivos pelos

professores na realização do seu trabalho?

- Como os professores resolvem seus problemas rotineiros de aula? E o que seria considerado, na opinião do professor, um problema rotineiro de aula?

- Quais as contribuições das formações da escola e da SMED no trabalho desses professores?

3 – OBJETIVOS DO ESTUDO

Tendo em vista os recentes trabalhos de pesquisa que investigaram, analisaram e comprovaram a questão do desgaste do professor no exercício do seu trabalho. E levando em consideração, também, que há professores que jamais tiveram problemas de desgaste e sofrimento psíquico em função do trabalho, segue-se que alguns podem ter desenvolvido alguns tipos de mecanismos capazes de mantê-los fora do alcance de tais problemas, ou pelo menos proporcionam formas compensatórias. Isso posto, tanto com relação ao aspecto pessoal, quanto com relação ao aspecto profissional e coletivo do professor.

3.1 - Objetivo Geral

O objetivo principal deste estudo é identificar e compreender as alternativas pedagógicas e pessoais dos professores de Educação Física para evitar, superar e amenizar o desgaste ocasionado pelo trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais.

3.2) Objetivos Específicos

- Compreender se há algo de sistemático e peculiar na maneira como esses professores conduzem suas práticas pedagógicas.

- Compreender como esses professores percebem os seus contextos de trabalho.

- Compreender, dentro do contexto que se encontram, quais os retornos tidos como positivos pelos professores na realização do seu trabalho.

- Compreender como os professores resolvem seus problemas rotineiros de aula, bem como

identificar o que seria considerado, na opinião do professor, um problema rotineiro de aula.

- Identificar e compreender as contribuições das formações da escola e da SMED no trabalho desses professores.

Identificados os objetivos do estudo e as questões de pesquisa, passo a dedicar-me na seção seguinte às opções metodológicas realizadas para alcançar esses objetivos e para responder as referidas questões.

4 – OPÇÕES METODOLÓGICAS

Nesta seção, procuro abordar os aspectos referentes às opções metodológicas que orientaram esta investigação. Embora seja parte de uma linha de argumentação expor criticamente o que não se fez para justificar o que foi feito, concentrarei minha descrição nas opções que efetivamente realizei, procurando, dessa forma, chegar a um desenho metodológico compatível com o problema de pesquisa. Essa linha de descrição e argumentação abrange o referencial teórico exposto anteriormente e agora se articula com as opções metodológicas aqui apresentadas. Dessa forma, as opções metodológicas cumprem a função de colocar em contato as perspectivas teóricas, os instrumentos de coleta de informações e como foram utilizados e se estendem como fundamentação teórico-metodológica do relato (apresentado na última seção) produzido a partir no campo de pesquisa.

4.1 - CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Após redescobrir o problema de pesquisa no campo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) pude fazer reconsiderações e confirmações acerca das minhas opções metodológicas, através das reflexões realizadas que ajudaram a me reorientar na vivência do trabalho de pesquisa no campo. A partir disso, considerando o problema de pesquisa, os objetivos, o referencial teórico e as leituras de temas sobre pressupostos metodológicos, pude reconhecer na pesquisa de natureza qualitativa a orientação adequada para responder a minha pergunta central.

Como, neste estudo, o objetivo principal é identificar e compreender as alternativas pedagógicas e pessoais dos professores de Educação Física para evitar, superar e amenizar o desgaste ocasionado pelo trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais, percebi que, para chegar àquilo que seria considerado uma alternativa pedagógica e pessoal (no sentido de individual, não de vida privada ou de uma abordagem baseada em histórias de vida), precisaria conviver nos contextos em que os professores-colaboradores realizavam seu trabalho docente (GOETZ & LECOMPTE, 1988; TRIVIÑOS, 1987).

Sendo assim, através da construção de uma convivência poderia chegar à compreensão das ações e dos significados dentro das quais esses docentes formulavam suas respostas. Nesse esforço de interpretação e compreensão para chegar aos significados, procurei centrar minhas atividades de investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Essa centralidade do significado vem ao encontro do

que afirma Molina Neto (2004) sobre o uso do termo qualitativo, o qual remete a procedimentos hermenêuticos que descrevem e interpretam as representações e significados que um grupo social confere a sua experiência cotidiana.

Outras características citadas pelos autores, no entanto, também compõem a noção de pesquisa qualitativa e representam vantagens de trabalho nesse tipo de investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa envolve a busca de dados predominantemente descritivos, nesse percurso, ela exige que no mundo pesquisado nada seja visto como trivial, pois a possibilidade de esclarecimento pode vir inclusive de fatores ou objetos aparentemente irrelevantes.

Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986) acrescentam ainda a ênfase no processo mais do que nos resultados ou produtos. Para exemplificar essa afirmação, chamam a atenção para perguntas sobre a origem de certos termos de uso da convivência e enfatizam o surgimento de noções que passaram a fazer parte do “senso comum” como objeto digno de nota. Essa curiosidade pelo “senso comum” também foi percebida por Triviños (2001), abordando a cotidianidade na pesquisa qualitativa: “A ciência social é resultado de um diálogo construído por pessoas que partiram de idéias e de ações de pessoas comuns para chegar à ciência” (p.142).

Tendo sido realizado este estudo num contexto delimitado e específico, um outro aspecto da investigação qualitativa mostrou-se adequado com as opções metodológicas: a inexistência de compromisso com generalizações e leis universais (EISNER, 1998). Segundo esse autor, o âmbito da indagação qualitativa é, em última instância, uma matéria de persuasão de uma maneira que satisfaça, ou que seja útil, aos propósitos que traçamos. Na pesquisa qualitativa, as chamadas evidências chegam de múltiplas fontes e seu caráter investigativo sugere uma aproximação ao mundo social que aceita sua dinâmica e qualidade de vida e, portanto, lida com sua temporalidade.

Essa caracterização exposta até aqui, no entanto, não seria completa se não contemplasse a abordagem etnográfica presente neste estudo. Segundo André (1998), no seu sentido etimológico, etnografia seria a “descrição da cultura” e, para os antropólogos, abrangeria dois sentidos. O primeiro seria quanto à utilização de um conjunto de técnicas e procedimentos para a coleta de dados sobre as práticas e os comportamentos de um grupo social. O segundo sentido seria quanto ao relato escrito resultante da experiência no campo e do uso das técnicas.

Para Aguirre Baztán (1995, p.03), etnografia é: “O estudo descritivo da cultura de uma comunidade, ou de algum de seus aspectos fundamentais, sob a perspectiva de compreensão global da mesma”.

Já Geertz (1989), enumera aspectos funcionais e exteriores do trabalho etnográfico, como estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos e manter um diário, porém situa a importância em outro aspecto. Segundo o autor, o empreendimento está em camadas mais profundas: “O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” (p.15), tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle.

Atendendo ao argumento de André (1998), considere que este trabalho é um estudo tipo etnográfico, já que é uma adaptação da etnografia, mas não é uma etnografia no sentido estrito. Essa opção pelo estudo etnográfico para problemas ligados à educação é comentada por Triviños (2001) e Molina Neto (2004), que observam sua crescente utilização com o intuito de encontrar respostas que atendam as demandas das práticas cotidianas.

Mesmo sendo uma adaptação da etnografia praticada em outros espaços, os estudos tipo etnográficos apresentam características e técnicas comuns de uso, remontando ao propósito dos antropólogos que desenvolveram a etnografia como um esquema para estudar a cultura e a sociedade (ANDRÉ, 1998). Entre estas técnicas citadas pela autora como pertencentes ao trabalho etnográfico em educação, a observação participante, a entrevista e a análise de documentos, como apresento adiante a utilização que deles fiz neste estudo.

Na busca de definições e características que expressassem o conceito de etnografia, bem como descrevessem o fazer etnográfico, pesquisei e adaptei as minhas aspirações às ideias de autores com os quais estava tendo contato. Em minha sistemática de estudo, mais do que ter um conjunto de fragmentos sobre etnografia, procurei autores que descrevessem os aprendizados que tiveram em seus trabalhos. Desta forma, a contribuição de André (1998) colocou-me em contato com alguns princípios do trabalho etnográfico ao descrever características, tais como: o alto grau de interação do pesquisador com a situação estudada, o que determina uma segunda característica, isso é, o pesquisador é o instrumento principal na coleta de dados e informações. A leitura da autora trouxe-me uma convicção não apenas sobre a existência dos conceitos implícitos na pesquisa tipo etnográfica, mas sobre o manejo destes conceitos na prática da pesquisa (AZANHA, 1992).

Com a adaptação progressiva ao trabalho que realizava, passei a alternar visitas às escolas para observações, anotações e leituras de autores diversos. Esses procedimentos reconduziram minha curiosidade pela cultura que amparava e simultaneamente era produzida pelas práticas e os significados das localidades e mais especificamente das escolas envolvidas. Essa relação recursiva entre a cultura e suas práticas, oportunizou o entendimento de que a compreensão do que faziam os professores-colaboradores passava pela compreensão da função dessas escolas para as suas comunidades. Assim, este foi um momento em que, ao lado de um referencial teórico com autores baseados na teoria crítica da educação, retomei meu interesse pelo trabalho de Geertz (1989) e sua etnografia de caráter interpretativo. Dessa retomada, ocorreu o contato com outros autores da área da antropologia, como Da Matta (1978), Cardoso (1986), Zaluar (1986) e Fonseca (1998). A presença desses autores, contudo, está limitada às contribuições que menciono neste trabalho, e não pelo conjunto de suas obras, já que pertencem a diferentes campos da antropologia. Outrossim, esse empreendimento teórico-prático tornou-se admissível levando em consideração toda a construção teórico-metodológica e tendo como inspiração o paradigma da complexidade.

A leitura desses autores correspondeu a uma tentativa de obter consistência metodológica na prática etnográfica aliada às opções de meu referencial bibliográfico, fator decisivo para o valor científico do estudo (TRIVIÑOS, 2001). Porém como, naquele momento, meu interesse fundamental era pela utilização do método etnográfico, estendi meu foco para trabalhos fora do âmbito exclusivamente escolar, entre os quais cito Stigger (2007) e Thomassim (2007).

Os aprendizados extraídos desses autores repercutiram nas experiências do campo e nas interpretações que dele passei a fazer. Minha pergunta básica a partir daquele momento passou a ser a mesma que Winkin (1998, p.145) havia feito: “está o universal bem no coração do particular?”. Tomando como referência tanto a pergunta, como a resposta positiva do autor a ela, voltei-me para o campo com expectativas renovadas.

Se foi satisfatório encontrar apoio nos diferentes autores com seus trabalhos em áreas e sub-áreas diferentes da prática etnográfica (como segue abaixo) para dar conta da caracterização e da condução deste estudo, também seria verdadeiro que isto exigiria cuidado na articulação desses autores com os objetivos deste trabalho. Esta vigilância foi estabelecida tomando como base a dupla direção da análise do material etnográfico (AGUIRRE BAZTÁN, 1995): as construções êmicas (palavra dos sujeitos: professores-colaboradores), e as construções éticas (construções do pesquisador).

Colocando, portanto, os professores-colaboradores no centro da pesquisa e a experiência do campo como um segmento da minha vida, realizei aquilo que Cardoso (1986, p.100) chamou de “mergulho no fundo do outro”, como condição para o conhecimento, o qual deve ser completado pela observação dos comportamentos e de suas recorrências. Esse investimento científico abriu a possibilidade de um contato efetivo com a singularidade do lugar e a com a particularidade dos dados, o que segundo Fonseca (1998) inaugura o caminho para interpretações mais abrangentes.

Nesse contexto, a relação intersubjetiva foi sendo construída contendo movimentos de aproximação e distanciamento, a fim de que dela emergisse a compreensão dos significados. Esses movimentos de aproximação e distância cumpriram também a função de evitar o que Zaluar (1986, p.112) denominou “força centrífuga” na investigação, pois tenderia a arrastar o pesquisador para uma postura de engajamento. Ao assumir essa estratégia, passei a lidar com a novidade na cotidianidade de outra forma, como descreveu Cardoso (1986):

O objeto do conhecimento é aquilo que nenhum dos dois conhece e que, por isso mesmo, pode surpreender. Logo, a novidade está na descoberta de alguma coisa que não foi compartilhada e não – como quer a noção usual de empatia – na comunhão (p.103).

Para encaminhar o final desta seção, retomo minha afirmação sobre a influência da etnografia interpretativa de Geertz (1989) e seu conceito semiótico de cultura. Para o autor a cultura seria como “teias de significados que ele mesmo teceu” (p.15), um conjunto de símbolos construídos, compartilhados e passíveis de serem interpretados a partir de uma leitura por sobre os ombros e de uma descrição densa.

Da mesma forma, reafirmo a influência do meu referencial teórico baseado em autores da pedagogia crítica. Com isso, procurei demarcar e conduzir o trabalho num espaço descrito por Molina Neto (2004; 1997/2) como do *ser e do dever ser*, sem me preocupar em colocar minha preferência em nenhum dos pólos, e sim os deixando co-existir fecundando um ao outro (MORIN, 2003).

Portanto, realizei dois movimentos na busca de lugar e definição do desenho metodológico: de autores ligados à pesquisa no âmbito da educação para autores relacionados à etnografia e a antropologia, e desses de volta para aqueles, com a devida repercussão em aspectos distintos do meu processo de formação como pesquisador. É possível que esse seja considerado um caminho mais longo, mas foi o caminho que decidi percorrer para cumprir os objetivos deste estudo e devo

dizer que a busca de conhecimento foi sempre motivação maior do que a razão pragmática. Essa trajetória teve a essência da dialógica (MORIN, 2005) em suas três possibilidades repercutindo em minhas idéias: concorrência, antagonismo e complementaridade.

4.2 – CONTEXTO DE PESQUISA

Este estudo foi realizado com professores de educação física em escolas da Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre (RME/POA). Essas escolas localizam-se, a maioria, em comunidades da periferia da cidade.

Algo importante a ser dito inicialmente sobre o contexto de pesquisa se refere às mudanças que ocorreram na administração política e na secretaria de educação da Prefeitura Municipal de Porto Alegre a partir do ano de 2004. Essas mudanças determinaram as alternâncias de partido político à frente da prefeitura e de orientação teórica na SMED.

Até o ano de 2004, vigorou o projeto denominado Escola Cidadã, estruturada por ciclos de formação (SMED/POA, 1999). A título de informação, vale lembrar que o ensino por ciclos está dividido em três ciclos de três anos. A concepção de conhecimento da Escola Cidadã era apoiada na teoria dialética e, baseada nela, a ação educativa levava em conta três fatores: a prática social como fonte do conhecimento, a teoria a serviço de e para uma ação transformadora, e a prática social como critério de verdade e fim último do processo de conhecimento.

Além da reformulação na organização administrativa e nos tempos e espaços escolares, a proposta apresentava itens que incidiam sobre velhos problemas da educação: evasão, repetência e o acesso ao conhecimento. Uma proposta que trazia em sua abordagem uma alternativa à idéia de escola e sociedade baseadas na meritocracia.

A partir do ano de 2005, com a troca de governo na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, tem início um processo de avaliação do ensino por ciclos, herdado da administração anterior (MEDEIROS, 2006). Nessa avaliação, os ciclos foram mantidos, atendendo o resultado dos apontamentos alcançados junto às comunidades escolares. E atendendo a uma orientação política que previa *a revisitação do novo ao velho*; não para negá-lo, mas para desnaturalizá-lo. Essa ideia iria ao encontro de uma consigna, característica do grupo que assumia: *manter o que está bom; mudar o que é preciso!*

Com o emblema *Porto Alegre, cidade que aprende* a prefeitura, através da Secretaria Municipal de Educação (SMED), buscou tornar pública a nova orientação teórica que vigoraria na rede Municipal de Ensino. De inspiração pós-estruturalista, procura no seu emblema dar a sua versão e traduzir a potência da Rede de Ensino. A idéia de rizoma acompanha a nova idéia de Rede de Ensino, tanto quanto se faz presente nos movimentos territorialização e desterritorialização. Segundo Medeiros (2006), as idéias-força seriam: desconstruindo o racismo de Estado; desnaturalizando padrões; exercendo a diferença; e produzindo singularizações.

No segundo semestre do ano de 2008, ocorreram novas eleições, e apesar do prefeito continuar sendo o mesmo (José Fogaça), na SMED ocorrem alterações em função dessa secretaria passar a ser de responsabilidade de outro partido político, o PDT. Essa mudança ocasiona a troca de secretária de educação, saindo Marilu Medeiros e assumindo o cargo Cleci Jurach.

Na aula inaugural ocorrida em 03/03/2009 (diário de campo nº. 01), os professores da RME/POA foram oficialmente recepcionados pela nova administração. Os professores foram recebidos em locais diferentes de acordo com a zona de sua escola. Em cada um dos locais havia um grupo de painelistas (05 professores universitários em cada grupo), os quais apresentariam e debateriam um tema, assim como segue:

- Escolas da zona norte, na FIERGS, tema - Educação em áreas violentas.
- Escolas da zona sul, no Clube do Professor Gaúcho, tema - Educação Ecológica: uma necessidade sempre.
- Escolas da zona leste, no Salão da Atos da PUC, tema – O processo de ensinar e aprender.
- Escolas da zona oeste, na Assembléia Legislativa, tema – Novos rumos da educação para o terceiro milênio.

4.2.1 – Dados sobre a RME/POA

Pensando em oferecer informações que possam ajudar na compreensão da realidade da RME/POA, pesquisei em fontes bibliográficas, digitais e estive pessoalmente em alguns setores da SMED e da SMS, a fim de apurar alguns dados.

Em visita à SMED (diário de campo nº. 01 em 09/01/2009), no setor de Pesquisa e Informações Educacionais (PIE), apurei os seguintes números.⁴

Educação Infantil

Escolas de Educação Infantil: 33

Jardins de Praça: 7

Creches Conveniadas: 176

Ensino Fundamental

Escolas Fundamentais: 48

Escolas Fundamentais Especiais: 4

Ensino Básico

Educação Básica: 1

Ensino Médio

Ensino Médio e Profissional: 1

Total de escolas: 94

Quadro Funcional

Número de matrículas de professores: 3.940

Número de estagiários: 785

Número de monitores: 328

Número de funcionários em outras áreas: 758

Dentro do número total de professores da RME/POA descrito acima, até dezembro de 2008, o número de professores de educação física era de 290, informação do PIE/SMED. Esse número em 25/05/2009 era de 344, segundo informação do Setor Gestão de Pessoas/SMED (diário de campo nº. 03 em 25/05/2009).

Quanto às informações sobre aposentadoria por invalidez e por doenças graves, Silva (2007) em seu estudo apurou que entre os anos 2005 e 2006 aproximadamente 23% a 25% dos servidores da PMPA se aposentaram. Segundo a autora, na ocasião, o setor (PREVIMPA) não tinha uma relação específica do número de docentes que se aposentaram por invalidez, mas que os professores faziam parte dessa realidade.

Durante a minha investigação, pude acrescentar alguns dados à pesquisa de Silva (2007). No setor Gestão de Pessoas/SMED, fui informado de que o número de docentes aposentados por

⁴ Esses números também estão disponíveis no site da PMPA: www.portoalegre.rs.gov.br.

invalidez (integral ou proporcional) durante o período de 2007 a 2008 era de 24 professores.

Quanto às delimitações de tarefas, sem precisar as causas, até o ano de 2008, eram 250 professores em geral e 21 de educação física (diário de campo n°. 02 em 13/04/2009). No período de 2006 a 2008, há o registro de 54 professores delimitados, sendo que 02 já estão aposentados. Do número total, 04 são professores de educação física, 02 delimitados por patologia psiquiátrica, 01 por patologia ortopédica e 01 por patologia diversa dessas. Da listagem total, há 18 professores delimitados por patologia psiquiátrica (inclusive os 02 de educação física), 21 por patologia ortopédica e os 15 restantes são por patologias diversas (diário de campo n°. 03 em 28/07/2009).

4.2.2 – Dados obtidos a partir da SMS/POA

Para fins de esclarecimento, já que foram citadas no item anterior e anunciadas na introdução deste estudo, registrarei brevemente as definições com as quais trabalhei quando utilizei expressões, tais como: sofrimento psíquico, patologia psiquiátrica, patologia ortopédica e depressão.

Segundo informações obtidas na SMS/POA, unidade Centro de Saúde IAPI, as definições de patologias utilizadas na sistematização dos casos de licença saúde seguiam a classificação do CID – 10.⁵ Sendo assim, tomei a decisão de trabalhar com o mesmo critério neste estudo e pesquisei no site indicado: www.datasus.gov.br, mediante orientação da assistente social da referida unidade. Portanto, ao utilizar a expressão *sofrimento psíquico* refiro-me às perturbações emocionais e psicológicas que afetam a conduta no trabalho, as quais por vezes produzem reações depressivas de curta ou longa duração. Segundo informações do mesmo site, o choque cultural pode estar entre as causas do sofrimento psíquico.

Conforme dito anteriormente, o sofrimento psíquico pode produzir reações depressivas de curta ou longa duração, quando então podem revelar a existência de patologias psiquiátricas. Como o meu interesse pelo detalhamento das patologias era menor, cumpria apenas uma função

⁵ A **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde**, frequentemente designada pela sigla **CID**. A **CID-10**, como é conhecida, foi desenvolvida em 1992 para registrar as estatísticas de mortalidade. Atualizações anuais (menores) e tri-aneais (maiores) são publicadas pela OMS. Fonte : <http://pt.wikipedia.org>.

informativa, desconsidere as subcategorias e os diagnósticos sobre cada caso de professor que era afastado de suas funções, apesar de existir na unidade Centro de Saúde IAPI estes dados. Com isso, concentrei-me nos números referentes ao período de 2006 a 2008 (conforme exposto anteriormente) e na informação de que os afastamentos ocasionados por causas psíquicas podiam ser situados genericamente em casos de ansiedade e depressão.

Desta forma, acrescento uma caracterização geral de estados relacionados à ansiedade e à depressão, segundo o CID-10⁶.

Transtornos fóbico-ansiosos

Grupo de transtornos nos quais uma ansiedade é desencadeada exclusiva ou essencialmente por situações nitidamente determinadas que não apresentam atualmente nenhum perigo real. Estas situações são, por esse motivo, evitadas ou suportadas com temor. As preocupações do sujeito podem estar centradas sobre sintomas individuais tais como palpitações ou uma impressão de desmaio, e freqüentemente se associam com medo de morrer, perda do autocontrole ou de ficar louco. A simples evocação de uma situação fóbica desencadeia em geral ansiedade antecipatória. A ansiedade fóbica freqüentemente se associa a uma depressão. Para determinar se convém fazer dois diagnósticos (ansiedade fóbica e episódio depressivo) ou um só (ansiedade fóbica ou episódio depressivo), é preciso levar em conta a ordem de ocorrência dos transtornos e as medidas terapêuticas que são consideradas no momento do exame.

Episódios depressivos

Nos episódios típicos de cada um dos três graus de depressão: leve, moderado ou grave, o paciente apresenta um rebaixamento do humor, redução da energia e diminuição da atividade. Existe alteração da capacidade de experimentar o prazer, perda de interesse, diminuição da capacidade de concentração, associadas em geral à fadiga importante, mesmo após um esforço mínimo. Observam-se em geral problemas do sono e diminuição do apetite. Existe quase sempre uma diminuição da autoestima e da autoconfiança e freqüentemente idéias de culpabilidade e ou de indignidade, mesmo nas formas leves. O humor depressivo varia pouco de dia para dia ou segundo as circunstâncias e pode se acompanhar de sintomas ditos “somáticos”, por exemplo perda de interesse ou prazer, despertar matinal precoce, várias horas antes da hora habitual de despertar, agravamento matinal da depressão, lentidão psicomotora importante, agitação, perda de apetite, perda de peso e perda da libido. O número e a gravidade dos sintomas permitem determinar três graus de um episódio depressivo: leve, moderado e grave.

⁶ Informações disponíveis em www.datasus.gov.br.

4.3 – TRABALHO DE CAMPO

Iniciei minha aproximação ao campo no mês de setembro através de sondagens via telefone às possíveis escolas e procurei obter informações com colegas da área de educação física e de outras áreas. Levando em consideração o local de minha residência e a escola em que trabalho, fiz um mapeamento das escolas nas quais eu poderia realizar meu estudo. Esse procedimento foi uma tentativa de antever e garantir a fluência necessária na organização das minhas rotinas de trabalho: a de professor e a de estudante-pesquisador.

Após passar pelo processo de qualificação do projeto, no início do mês de outubro, intensifiquei minha aproximação ao campo comparecendo nas escolas que havia mapeado. Antes de dirigir-me às escolas, havia reduzido de seis para quatro o número de possíveis escolas escolhidas. Das quatro escolas visitadas, optei por duas delas (Escola Leste e Escola Oeste)⁷, por entender que nelas eu teria as condições mais apropriadas para a realização da minha proposta de estudo. Como se tratava de uma sondagem, preferi não procurar a SMED antes de me tornar minimamente conhecido nas escolas, a fim de respeitar os profissionais e o trabalho que realizam nos estabelecimentos de ensino. Dessa forma, ao conversar preliminarmente com os professores de Educação Física, fazer minhas escolhas, receber o aval informal da direção e supervisão das escolas, providenciei a carta de apresentação e autorização assinada pela secretária de educação do município, na ocasião ainda Marilu Madeiros.

Essa carta foi entregue junto com um roteiro de estudo nas duas escolas. Nesse documento, além de enfoques teóricos e metodológicos resumidos, constavam os seguintes itens: termo de consentimento livre esclarecido, termo de consentimento e declaração de autorização da escola para pesquisar em suas dependências.

Após o início da pesquisa no campo, e tendo acumulado algumas observações de aula e da rotina da escola durante os meses de novembro e dezembro do ano de 2008, chegou o período de férias e recesso nas escolas, correspondendo esses ao período compreendido entre o final do mês de dezembro e os meses de janeiro e fevereiro. Durante esse período, organizei-me pessoalmente e com as direções das escolas para realizar visitas, nas quais faria pesquisa de documentos. Estive duas vezes em cada escola participante deste estudo durante o mês de janeiro.

⁷ Nomes fictícios.

Na Escola Leste estive nos dias 07 e 08 do referido mês, onde trabalhei das 9h às 15h, pesquisando em documentos disponibilizados pela direção e pela secretaria (diário de campo nº. 01). Nessas visitas, além do material impresso cedido para consulta, recebi um livro sobre pesquisa educacional de presente de uma das supervisoras. Essa profissional havia concluído seu doutorado recentemente e muito me ajudou no levantamento de materiais sobre a Escola Leste e sobre setores indicados na SMED para consultar dados.

Em ambas as oportunidades, apesar de ter levado lanche, fui gentilmente convidado pelos funcionários para almoçar com o grupo que trabalhava na escola naquele período. Nesse grupo, estavam presentes: os funcionários da cozinha, os funcionários dos serviços gerais, secretários, supervisoras e integrantes da direção da escola.

Na Escola Oeste, estive pesquisando nos dias 14 e 28 do mês de janeiro. Este intervalo entre uma data e outra se explica pela disponibilidade da direção para auxiliar-me na busca dos documentos que poderiam ser interessantes. Como o horário de verão era mais restrito do que no restante do ano, trabalhei em ambas as oportunidades das 9h às 12h.

Outra atividade para a qual me dediquei durante o período de férias foram as coletas de dados na SMED e na SMS sobre professores com delimitação de tarefas. Nessas secretarias, buscava informações em números referentes, principalmente, aos professores de educação física da RME/POA. Foi nesse período que eu fui informado de que, em função da troca de secretária de educação e de equipe em alguns setores na SMED, seria necessária uma nova carta de autorização para obter dados junto da SMED. Diante disso, encaminhei uma carta de apresentação, que trazia em sua data de registro o dia 13/01/2009 (anexo B), assinada pelo meu orientador, solicitando nova autorização e, após algumas dificuldades na tramitação interna na SMED que produziram uma espera de um mês, pude receber a nova carta assinada pela secretária Cleci Jurach autorizando o acesso às escolas para pesquisa na RME/POA, a qual foi expedida com data de 12/02/2009 (anexo C).

De posse dessa carta, apresentei-a no setor de Gestão de Pessoas, na SMED, a fim de dar prosseguimento à busca de dados. Em conversa com uma funcionária da SMED, que muito colaborou com esse processo, fiquei sabendo que os dados precisariam ser apurados, pois não estavam arquivados de acordo com a classificação que eu precisava. O que eu procurava na ocasião era: o número de delimitações dos professores em geral e dos professores de educação física dentro

de um determinado período (que posteriormente definimos), e também dentro desses docentes delimitados, quantos seriam por causas psíquicas. Para fazer esta segunda apreciação, seria necessário fazer uma consulta aos arquivos da SMS no setor que tratava com delimitações e biometrias.⁸

Sabendo que precisaria contar com os serviços da SMS, me dirigi ao Centro de Saúde IAPI (também conhecido popularmente como “Postão do IAPI”), a fim de averiguar o que existia disponível nos arquivos e para conversar sobre o provável cruzamento de dados que precisaria ser feito entre a SMED e a SMS. Essa conversa com uma funcionária foi esclarecedora, pois através deste diálogo fiquei sabendo que os dados que procurava também não estavam classificados da forma que eu pretendia. Além disso, a sistematização de alguns dados somente passou a ocorrer a partir do ano de 2006 (diário de campo nº 01 em 06/03/09). Mesmo dessa forma, a funcionária constatou que seria possível ser feito o cruzamento de dados entre as duas secretarias, porém seria necessário uma autorização para levar adiante a pesquisa.

De modo diferente ao que foi pensado pela funcionária, a autorização não seria expedida pelo secretário de saúde do município de Porto Alegre e sim, como lá fui informado, pelo comitê de ética em pesquisa da PMPA. Dessa forma, tive de encaminhar os documentos exigidos pelo comitê de ética em pesquisa para que o meu fosse submetido a uma banca de avaliação. Na primeira oportunidade, pediram algumas correções e deram algumas sugestões, na segunda, ele foi aprovado (anexo D), e pude dar prosseguimento à apuração dos dados junto à SMED e a SMS/ Centro de Saúde IAPI até obter os dados que queria, conforme aparece no item 4.2.1.

4.3.1 – NEGOCIAÇÃO DE ACESSO

Considero possível dizer que a negociação de acesso começou com os contatos telefônicos e a sondagem inicial. Nesse momento, já estava em andamento um processo de convencimento, através do qual o pesquisador expõe seus objetivos e tenta demonstrar ser suficientemente sério a ponto de merecer confiança (WOODS, 1995). Além do cuidado com a apresentação pessoal ao me dirigir aos docentes, procurei dedicar atenção especial à relevância não somente acadêmica que pudesse ter para mim, mas também dedicar atenção à relevância possível para a coletividade dos professores. Embora tivesse deixado claro que o estudo seria apenas com professores de educação

⁸ Entre os professores da RME/POA é costume se referir ao direito de licença saúde pelo nome do setor na SMED que trata desse assunto, ou seja, biometria. Daí o uso de expressões: “estar de biometria”, “entrar em biometria”.

física, e que não era função deste formato de estudo (qualitativo tipo etnográfico) estabelecer generalizações, afirmação apoiada em Goetz & Le Compte (1988).

O fato de nas duas escolas escolhidas terem professores com quem já havia trabalhado em outra escola facilitou minha entrada nos locais de pesquisa. Esse conhecimento prévio inspirou uma atmosfera receptiva e amistosa, de modo que, desde o início da negociação, pude começar a ter contato com as características de convivência do grupo de professores em cada escola. Por conta disso, essa etapa de negociação de entrada no campo já se constituiu num momento de aprendizado e coleta de informações (MOLINA NETO, 2004). E, deste o início até o abandono do campo, sempre fui bem recebido pelas pessoas: professores-colaboradores, professores em geral, alunos, funcionários e guardas. Foi uma convivência muito saudável.

4.3.2 – Escolas: escolha e caracterização

Além da preocupação com a fluência dos trajetos que realizaria, conforme citado anteriormente, quando fiz o mapeamento das possíveis escolas do estudo estava tentando dar direcionamento à minha procura e tentando encontrar escolas e comunidades que fossem estimulantes ao meu aprendizado.

Estabeleci então, como fatores importantes, o tempo de existência da escola e da comunidade, pois isso, no meu entendimento, determinaria uma diferença de estágios nas relações para ambos. Outro fator dizia respeito às condições sócio-econômicas da comunidade, pois as escolas da prefeitura apresentam comunidades com algumas especificidades, por exemplo: se são bairros, vilas ou loteamentos; se têm serviços e opções de lazer disponíveis para a comunidade; e se têm projetos da prefeitura ou da iniciativa privada. A observação desses critérios foi fecunda no sentido de manter-me atento aos diálogos que tive com os professores-colaboradores e para tentar interpretar com fidelidade os acontecimentos que se sucediam no cotidiano da escola.

A **Escola Leste** foi a primeira a ser definida por mim como local de estudo e está situada no loteamento Leste.⁹ O acesso à escola por transporte coletivo é feito com um ônibus que tem circulação interna nos loteamentos da região e seu final de linha situa-se no bairro ao lado. Esse transporte coletivo tem saídas com intervalos de 20 minutos, mas os professores da escola não

⁹ Para garantir o anonimato da escola utilizei um nome fictício para denominar o loteamento.

utilizam esse ônibus. Deslocam-se em veículo próprio ou de carona uns com os outros.

A partir de alguns passeios pela comunidade e de arquivos em powerpoint disponibilizados pela supervisão, fruto de pesquisa sócio-antropológica realizada pela escola no ano de 2008, foi possível observar alguns aspectos que compõem a paisagem da comunidade onde a escola está situada. Há comércio de pequeno porte, como por exemplo, mini-mercados, mercearia, lojinha com artesanato e bazares. Há também lan house; a uma quadra da escola tem um terreno transformado em campo de futebol. Nesse terreno havia um prédio no qual funcionou a Escola Leste em seu início de atividades. A religiosidade também aparece como uma marca importante na vida das pessoas. Durante a pesquisa realizada pelos professores da escola foram contadas 08 igrejas. E tem também um conhecidíssimo Centro de Atividades de orientação marista, no qual funciona o telecentro, e que oferece atividades educativas para a comunidade. É possível reconhecer alguns de seus freqüentadores pelo uso da camiseta com o nome na frente. Esse estabelecimento também tem serviços de atendimento médico e ocupa uma área grande. O galpão de reciclagem do lixo também é um estabelecimento que merece ser registrado, dada sua importância para muitas pessoas na região.

É uma comunidade com contrastes culturais, pois abriga por um lado pessoas que trabalham, cuidam da casa, cuidam dos filhos e mantêm relações de amizade com os vizinhos, mas, por outro lado, também é uma região onde ocorrem problemas típicos dos contrastes sócio-econômicos existentes na sociedade, dos quais a violência e a criminalidade são exemplos. No entanto, esse problema parece não ser algo generalizado na comunidade a ponto de fazer com que os moradores e os professores tenham suas rotinas de vida e de trabalho comprometida. Ele é algo mais localizado, circunstancial e tratado com discrição. As pessoas (principalmente alunos) falam sobre o assunto, mas não com qualquer um, e mudam o tom de voz e a fisionomia para fazê-lo.¹⁰ Para enfatizar esta descrição, reproduzo uma observação de algo que anotei (diário de campo n°. 03 em 13/05/2009), sob o título de “aves escuras”:

Estava no pátio da escola, na área coberta, aguardando a chegada da professora-colaboradora Rafaela quando me chamou a atenção algumas aves escuras sobrevoando insistentemente um ponto acima das árvores, num terreno às costas da Escola Leste e ao lado dos fundos da propriedade do Centro de Atividades. Imaginei o que pudesse ser, mas resolvi perguntar para um aluno do 3º ciclo, turmas de C10, do que se tratava. E ele, dentro da

¹⁰ Retomo e aprofundo essa questão do diálogo na categoria de análise n°. 02 deste estudo.

descrição anteriormente referida, falou que “às vezes largam pessoas mortas no lugar”, e tratou de desviar o rosto e o assunto.

A questão da violência é um provável exemplo, evidentemente não exclusivo dessa comunidade, da dificuldade de adaptação e construção de uma comunidade constituída a partir de um problema multifacetado: a questão da propriedade social, a incapacidade das cidades (principalmente as grandes capitais) de lidarem com o aumento desordenado da população urbana no século XX e a mudança político-econômica que ocasionou a desobrigação do Estado (HOBBSAWM, 1995). Nesse sentido é possível considerar a Comunidade Leste como uma decorrência do conjunto de acontecimentos que integram as chamadas mudanças sócio-culturais.

O impacto dessas mudanças sócio-culturais nas pequenas localidades podem ser constatados nos documentos que a Escola Leste mantém, numa pasta intitulada “Histórico”, no qual se encontra farto material organizado sobre as origens da escola e do loteamento. Nessa pasta, constam: pareceres, decretos, documentos datilografados indicando a procedência das pessoas que viriam a compor o loteamento Leste e indicando através de análise de levantamento a necessidade de vagas, cartaz-convite para discutir a futura escola Leste, boletim da ocupação Riacho Doce datado de abril de 1991 convocando para ato público na esquina democrática, reportagens de jornais, convite para a inauguração da escola, planta baixa da escola, mapa da região.

Nessa documentação, o loteamento Leste surge como uma tentativa do poder público de contornar essa realidade problemática e multifacetada, na qual se destacavam as discussões sobre propriedade social, migrações, especulações, desapropriação e falta de moradia. Além da necessidade de assentamento das pessoas vindas, principalmente da Vila Riacho Doce e Vila Tripa, o que já seria algo complicado como era previsto, são acrescentadas as decorrências dos problemas sociais próprios da época: desagregação familiar, drogas, desemprego, baixíssima renda, doenças, falta de escola e o problema do trabalho. O problema do trabalho ocorreu principalmente com os moradores da Vila Tripa, que moravam na Avenida Sertório próximo a algumas empresas. Esses moradores, com a alteração de local e rotina, teriam que ser ajudados a ter outra rotina de trabalho e de vida. Na época, o galpão de reciclagem de lixo já era cogitado como uma alternativa. Nesse cenário, surge a Escola Leste.

A Escola Leste abrange etapas distintas em sua trajetória. Sua criação ocorreu em julho do ano de 1993 e, em março de 1994, ocorreu a autorização para o desenvolvimento da proposta

pedagógica denominada Escola Aberta, proposta Etapas, conforme segue adiante:

- Escola Aberta

- Níveis e Etapas:

Etapa 1 - Nível A e B – correspondiam a 1ª série

Etapa 2 - Nível C - correspondia a 2ª série

Nível D - correspondia a 3ª série

Etapa 3 - Nível E - correspondia a 4ª série

Depois ocorre uma reformulação na proposta, a qual ficou assim organizada:

- Níveis e Etapas:

Etapa 1 - correspondia a 1ª série

Etapa 2 - correspondia a 2ª série

Etapa 3 - Nível A e B - correspondia a 3ª série

Nível C - correspondia a 4ª série

Etapa 4 - Nível A - correspondia a 5ª série

(Salas montadas sob a lógica de Oficinas)

Em 1996, visando atender a problemática da defasagem de idade característica da região, a escola adota a estrutura dos Ciclos de Formação. Segundo consta nos arquivos da escola, essa mudança ocorre a partir de um amplo processo de discussão na comunidade escolar. Com a adesão à proposta por ciclos, ocorrem importantes mudanças na organização da escola, como por exemplo: laboratório de aprendizagem, volantes, professores especializados e compensação de turnos.

Como a escola funciona em três turnos, pois há aulas à noite, é importante acrescentar as mudanças ocorridas também no SEJA/EJA. Em 1996, é criado o SEJA com as totalidades iniciais, em 1999, o SEJA se insere no ensino fundamental, em 2002, o SEJA abrange também as totalidades finais. No ano de 2005, o EJA assume o lugar do SEJA Pró-Jovem.

Quanto às características gerais e físicas, a Escola Leste apresenta os seguintes números (levantamento de 22/05/2009 fornecido pela secretaria da escola).

Quadro nº. 01 – Número de alunos da Escola Leste

	MANHÃ	TARDE	NOITE	TOTAL	TOTAL DE TURMAS	MÉDIA DE IDADE
1º CICLO	115	192		307	13	De 05 a 09 anos
2º CICLO	175	167		342	14	De 09 a 12 anos
3º CICLO	156	94		250	10	De 12 a 13 anos
EJA			184	184	09	A partir de 15 anos
TOTAL	446	453	184	1083	46	

Portanto, como é possível observar do número total de alunos da escola (1083), há 899 alunos no ensino fundamental e 184 no EJA. A Escola Leste tem 83 professores dos quais 01 é contratado, 05 são estagiários, 04 são funcionários da PMPA e 14 são funcionários de cooperativa. É considerada uma escola de difícil acesso e tamanho médio, segundo critérios da PMPA.¹¹

No portão de entrada, à direita, tem a guarita do guarda e neste mesmo sentido, adiante, há uma horta com verduras e chás plantados e também os fundos da cozinha. Na entrada, à esquerda, tem uma caixa de alta tensão e, no mesmo sentido mais adiante, há duas construções de madeira semelhantes a uma casa nas cores verde e laranja. Esta é sala de Artes e Educação das turmas de 3º ciclo (C10, C20 e C30), aquela é sala de uma turma de A10.

Tomando como ponto de partida o portão de entrada, seguindo à frente, há um corredor com telhado baixo, do lado direito, fica o prédio 01 e, do lado esquerdo, fica o prédio 03. O prédio 01 possui dois andares, no térreo, ficam as salas de Artes e Educação do 1º e 2º ciclos, e de ciências, embaixo da escada, fica um depósito com produtos de limpeza e, no fundo do corredor, fica o refeitório e a cozinha. Nesse andar, há também um banheiro e uma sala para onde são levados alguns alunos quando estão excessivamente agitados. Seguindo por dentro do refeitório,

¹¹ Segundo informações da equipe de registro/SMED, a distância e o transporte compõem os critérios que definem a caracterização de difícil acesso, mas não são os únicos. Os demais critérios são da competência da EPTC – Empresa Pública de Transporte e Circulação. Quanto à tipologia da escola, segundo (SMED/POA, 1999), o critério é o número de alunos: pequena (700), média (até 1200) e grande (mais de 1200).

atravessando-o, há uma pracinha com brinquedos e piso de laje, um prédio com duas salas de aula para JB e A10 e, atrás desse prédio, há mais uma pracinha com brinquedos com piso de grama e terra escura.

Fazendo o caminho de retorno pelo mesmo caminho em direção ao prédio 01, no segundo piso, há o laboratório de aprendizagem do 1º ciclo, o laboratório de aprendizagem do 2º e 3º ciclos e mais 06 (seis) salas de aula. No prédio 03, há apenas um andar, fica a sala dos professores, a direção, o SOP, a biblioteca e a secretaria.

Saindo do prédio 03, retomando o corredor central de telhado baixo e andando para frente uns 05m, temos, à direita, um pátio com pneus semi-enterrados, canteiros de plantas, duas quadras de vôlei com piso de grama e limitada em suas linhas de marcações por tijolos semi-enterrados, dois bancos de madeira e dois de concreto. No lado esquerdo do corredor, temos um canteiro com pequenas árvores, bancos, duas lixeiras e uma pracinha com brinquedos cercada onde ficam os alunos de JB, A10 e A20 durante o recreio.

Voltando ao corredor central, entre os dois pátios anteriormente descritos, e avançando, temos, à frente, a área coberta de telhado alto, onde os alunos fazem fila nas entradas dos turnos e na volta do recreio, e também onde os professores de educação física dão aulas em dias de chuva ou sol muito forte. À esquerda, tem um prédio de um andar, no qual estão situados a rádio, banheiro dos professores, brinquedoteca, banheiro dos meninos, banheiro dos funcionários, banheiro dos portadores de necessidades especiais, sala dos funcionários e banheiro feminino. À direita, temos o prédio 02, de dois andares. No térreo, fica a sala de materiais da educação física, quatro salas de aula, uma sala pequena de ferramentas de um dos funcionários da escola, sala de vídeo (como é conhecida) e sala de dança. Essas duas salas, de vídeo e de dança, são separadas por uma parede móvel, a qual, quando aberta, transforma o espaço numa única sala ampla. No segundo piso deste mesmo prédio, há sete salas de aula, duas salas pequenas para depósito de livros e uma sala onde funciona o laboratório de informática.

Retornando à área coberta, e avançando em direção aos fundos da escola, temos, à direita, um pátio com pracinha de brinquedos; à frente e indo para a esquerda temos, sucessivamente, as chamadas quadra nova (última a ser construída, maior e piso melhor) e a quadra velha. Atrás da quadra velha, fica o estacionamento da escola com portão eletrônico acionado por controle remoto. A maioria dos professores que utiliza o estacionamento adquire o controle remoto mediante

encomenda.

Essa seria uma descrição física da escola, o que corresponde a uma parte importante deste trabalho, mas é importante também uma descrição do funcionamento dos seus horários e atividades principais.

O tempo de duração das aulas é chamado de módulo e tem duração de 60 minutos. Há dois módulos antes do recreio e mais dois após o recreio. O recreio tem duração de 30 minutos e nele, enquanto os alunos menores brincam correndo, simulando lutas ou conversando, os maiores ocupam as quadras para jogar futsal.

Os alunos do 2º ciclo jogam na quadra velha, os alunos do 3º ciclo jogam na nova e as meninas, que não ficam passeando e conversando pelo pátio da escola, ficam assistindo os jogos dos meninos. A organização dos jogos é relativamente simples: os alunos retiram a bola com a coordenadora de turno, sob a responsabilidade de devolver-lhe ao término do recreio, e se organizam sozinhos. Essa organização funciona de seguinte forma: duas equipes são formadas na hora para se enfrentarem e os que sobram formam outras equipes, ou na linguagem dos alunos “ficam de próximo”. A equipe que primeiro fizer três gols vence a partida e permanece na quadra, uma característica já observada por Thomassim (2007) em jogos das crianças participantes de projetos sociais esportivos, como o Projeto Escola Aberta.

Quanto às atividades existentes na escola, além das oficinas regulares dos horários de aula (conforme será abordado no item sobre os professores-colaboradores e na discussão das categorias de análise, mais especificamente na categoria “A reorganização do trabalho docente”) são oferecidas oficinas também nas atividades do Projeto Escola Aberta.

As atividades do Projeto Escola Aberta funcionam da seguinte forma:

- SÁBADO (tarde): boxe, informática e teatro.

- DOMINGO

Manhã: tênis de mesa e horta

Tarde: livre (práticas de lazer)

Nas práticas de lazer livre estão incluídos os jogos de futsal e basquete, os quais ocorrem no sábado à tarde e no domingo durante o dia todo.

Já a **Escola Oeste**, a segunda a ser definida por mim como local de estudo, tem algumas características comuns em relação à Escola Leste e algumas diferenças notáveis conforme passo a descrever abaixo.

A Escola Oeste está situada no bairro Passo das Pedras, e nas suas proximidades existem mais duas escolas da RME/POA. A história da escola se confunde com a história do bairro (FUNCK, 2002) e as informações obtidas incluíram o uso de variadas fontes, como por exemplo: observação pessoal, documentos da secretaria da escola, biblioteca, página da escola na internet e informações dos professores e funcionários. Sobre os professores, na tentativa de alcançar uma descrição mais detalhada do bairro e da escola, conversei com os professores-colaboradores deste estudo, e também com outros professores, principalmente com os que tinham mais tempo de trabalho nesta escola.

A Escola Oeste não é considerada pela PMPA como sendo de difícil acesso. O transporte coletivo não passa na frente da escola, mas passa nas outras vias que a circundam. Alguns professores deslocam-se de ônibus e outros em veículo próprio, deixando-o na frente da escola durante o dia. Para os professores do turno da noite, que vão de carro para a escola, é concedido o direito de deixá-lo num espaço dentro da escola, na entrada, que é utilizado como estacionamento. Esse procedimento foi adotado por medida de segurança aos professores do noturno.

Nas adjacências da escola, além das casas que sugerem um nível sócio-econômico intermediário, há uma pequena rede de comércio e serviços que inclui supermercado, posto de saúde, igreja, lojas e bazares, oficina de eletrodomésticos, e um pouco mais distante (umas três quadras da escola no sentido sul) tem um campo de futebol (da PMPA) conhecido como “Campo do Correio”, local familiar dos praticantes de futebol de várzea, e onde joga a tradicional equipe do “Ouro Verde”.

Próximo a uma das esquinas das ruas que circundam a escola, está situada a caixa d’água do bairro, importante referência no processo de constituição do bairro, pois ela foi a primeira conquista dos moradores do local no ano de 1966. Mais do que um reservatório a caixa d’água, foi um símbolo da luta dos moradores por melhores condições de vida. Segundo consta no mesmo site

anteriormente referido, durante a década de 80 do século passado, sua base serviu como sede para um clube de mães e para um centro recreativo. Sua demolição, no ano de 1999, representou para alguns moradores “a perda de um patrimônio da vila” (expressão retirada do site da escola).

Com quase meio século de antecedência em relação ao loteamento Leste e à Escola Leste, os fatos que envolveram o surgimento do então loteamento Passo das Pedras e da Escola Oeste guardam semelhanças entre si.

Segundo Funck (2002), como o crescimento da população ocorreu num ritmo superior à capacidade de construção de habitações, surgiu então a questão habitacional. Nesse problema, fica estampado um impasse entre a alta valorização dos terrenos e a dificuldade de acesso à moradia das populações de baixa renda, o que promove um terreno propício para o que o autor chamou de “indústria do loteamento” (FUNCK, 2002, p.28), ou simplesmente especulação imobiliária. Durante a década de 50 do século XX, nesse contexto, surge o Loteamento Passo das Pedras, também chamado na ocasião de Vila Meneguetti, por ter sido implantado durante o segundo mandato de governo de Ildo Meneguetti.

Durante as décadas de 50 e 60 do século XX, famílias de áreas centrais e imediações do corredor industrial do Passo da Areia foram deslocadas para o Loteamento Passo das Pedras. A sua implantação oficial é considerada como sendo no início do ano de 1955, porém relatos orais (presentes no livro) datam o início no ano de 1954. Nesse período, dois loteamentos estavam sendo implantados: o do Passo das Pedras, como alternativa de iniciativa pública, e o Loteamento Ingá, de iniciativa particular. E, ao final da década de 60, surgiram novas formas de ocupação da região, as quais começaram a saturar a área do Passo das Pedras, e gerando o estabelecimento de pessoas nos limites da área, então Vila Passo das Pedras. Esse fato é importante ser citado, pois periodicamente ocorreram outras ocupações até os dias atuais, segundo foi possível também constatá-lo com os professores da escola. Porém, a maior das ocupações irregulares da história recente do bairro Passo das Pedras foi a da Vila Jardim dos Coqueiros, ocorrida em três momentos distintos, durante a década de 90. Esses registros, embora não sejam imprescindíveis, são fundamentais para a compreensão do cotidiano da Escola Oeste.

Outro fator, digno de nota e decisivo na constituição da comunidade, é a religiosidade no bairro. Ela aparece como um elemento importante na organização e na vida das pessoas no início dos anos 60. Diversas religiões compunham o universo espiritual do Passo das Pedras, com

predomínio da igreja Católica da época. Porém, relatos do mesmo período, trazem à tona a existência de manifestações religiosas de matriz africana.

A partir dessas informações, temos o ambiente cultural que cercou o início da Escola Oeste. Ela esteve presente na formação do bairro e, atualmente, após um período de relativa estabilidade na comunidade, sente os efeitos novamente das mudanças que geraram a sua criação. O fluxo migratório no perímetro urbano e a necessidade de novos assentamentos alteraram o perfil dos alunos da escola.

Tendo sido criada no ano de 1957, na gestão do então prefeito Leonel Brizola, e passado por diversas fases, o que inclui a implantação dos ciclos de formação em 28/02/1998 (documento da escola: pasta intitulada “Legislação Municipal”, consulta realizada em 28/01/09), a Escola Oeste, desde o início, foi uma referência para a comunidade do Passo das Pedras. Ela, juntamente com o Clube de Mães e o Centro Recreativo, propiciou a articulação dos moradores sendo simultaneamente espaço das crianças (alunos) e de expressões de comunhão política e religiosa. Como descreve Funck (2002), utilizando o relato de uma moradora do bairro: “O colégio era bem pequenininho. Ali era colégio, era igreja e era associação” (p.48).

Esse relato dá o testemunho de como era a vida no bairro, nos anos 60 do século XX, e como a comunidade se articulava e se organizava com a intenção de conviverem num espaço recentemente constituído. Mostra também a presença importante da igreja, como um mecanismo de coesão social, e da escola como um estabelecimento que assinalava a presença do Estado, no caso através do governo municipal. A igreja e a escola ajudavam a construir a trajetória das pessoas na comunidade, e da comunidade como grupo, conferindo-lhes uma identidade de bairro.

Atualmente, com as profundas mudanças sócio-culturais ocorridas nas sociedades ocidentais, esse elo outrora formado pela igreja e pelo Estado foi rompido (HOBSEBAWM, 1995). E, com esta ruptura, sucederam-se problemas conhecidos e citados anteriormente na descrição da Escola Leste. No caso da comunidade do Passo das Pedras e da Escola Oeste, foram citados e observados os problemas decorrentes da desagregação familiar, do abandono ou falta de atenção dos pais (principalmente do pai), das drogas e da violência (diário de campo nº 01, em 23/10/09), conforme diálogo com a professora-colaboradora Anita.

Diante desse quadro, a Escola Oeste tenta manter um ambiente acolhedor de trabalho, para que seus professores possam contar uns com os outros e com a instituição, na figura da equipe diretiva.

Quanto às características gerais e físicas da Escola Oeste, passo a descrevê-la, começando por dados numéricos fornecidos pela secretaria desta escola.

Quadro nº. 02 – Número de alunos da Escola Oeste

	MANHÃ	TARDE	NOITE	TOTAL	TOTAL DE TURMAS	MÉDIA DE IDADE
1º CICLO	44	245		289	15	De 05 a 09 anos
2º CICLO	122	210		332	15	De 09 a 12 anos
3º CICLO	71	202		273	12	De 12 a 13 anos
EJA			236	236	10	A partir de 15 anos
TOTAL	237	657	236	1130	52	

Portanto, como é possível observar do número total de alunos da escola (1130), há 894 alunos no ensino fundamental e 236 no EJA. No seu quadro de docentes, possui um total de 92 (noventa e dois) professores, sendo que 90 (noventa) são concursados e 02 (dois) contratados. Possui ainda 02 (dois) estagiários. Entre os funcionários, há um número total de 11 (onze), dos quais 06 (seis) são concursados e 05 (cinco) de cooperativa. Os guardas (da Guarda Municipal) trabalham na escola num sistema de rodízio entre si, do qual participam rotineiramente três integrantes.

Considerando a descrição física da escola, ela está situada num quarteirão em forma de triângulo. E, se imaginarmos esta figura dividida em frações, podemos considerar que a escola ocupa dois terços do triângulo: na base ficam algumas casas, e nas outras porções fica a escola, apontando (dentro da ideia da descrição) para o norte. A entrada da escola fica acima do nível da rua, por isso há uma pequena escada que dá acesso ao portão. Entrando por esse portão, à direita, está situada a guarita dos guardas e, mais ao fundo, fica o estacionamento da escola, usado somente

à noite pelos professores. Do lado esquerdo, fica uma central de alta tensão. Seguindo adiante, à direita, tem um prédio de três andares. No térreo, as duas primeiras portas são de banheiro para os alunos; três portas que são de banheiro dos professores, de funcionários e de funcionários da cozinha; as outras portas são: sala dos funcionários e o refeitório. No primeiro andar (segundo piso), há salas de aula, sala dos professores, secretaria, direção, sala do SOP e coordenação cultural. No segundo andar (terceiro piso), há somente salas de aula. No topo deste prédio, fica a caixa d'água da escola.

Retomando a posição do corredor central que dá acesso ao pátio, à direita, tem um espaço pequeno transformado numa quadra improvisada e, ao fundo, há um palco de atividades e duas salas pequenas, transformadas em depósito de cadeiras e objetos inutilizados. À esquerda do referido corredor, fica a área coberta onde os alunos fazem fila e onde estão pintadas duas quadras de vôlei no chão. Estando na área coberta de costas para o prédio da direção, à direita e à frente (num primeiro plano), há duas construções de madeiras que abrigam três salas de aula, à esquerda, fica a única quadra da escola. À frente (em segundo plano, ao fundo), fica primeiramente um prédio de tijolos com duas salas de aula para JB e A10 e a sala de material de educação física. Atrás deste prédio, fica a pracinha, na qual é feito o recreio dos alunos de JB e A10.

Voltando ao corredor central da escola, e afastando-se do portão de entrada em direção à extremidade oposta, há outro prédio. No térreo, ficam a sala de artes e educação, a sala de áudio, a biblioteca (onde há um espaço reservado e ambientado para a “hora do conto”) e as demais são salas de aula. No primeiro andar (segundo piso), fica o laboratório de informática, o laboratório de ciências, o laboratório de aprendizagem e as demais são salas de aula.

Quanto ao funcionamento das aulas, a escola é organizada em 05 (cinco) períodos de 50 (cinquenta) minutos de duração, dos quais 03 (três) ocorrem antes do recreio e 02 (dois) após o recreio. O recreio tem duração de 20 (vinte minutos) e, durante o seu tempo de duração, os alunos mantêm uma rotina de brincadeiras de corrida e de lutas. Na quadra, funciona um sistema idêntico ao descrito sobre a Escola Leste: os alunos pegam a bola com a coordenação de turno e fazem sozinhos as equipes, permanecendo na quadra aquela equipe que primeiro fizer 03 (três) gols.

Com relação às atividades do Projeto Escola Aberta, elas funcionam conforme se segue:

SÁBADOS

- MANHÃ: flip-flop, informática para crianças e dança.
- TARDE: pintura em tecido, artesanato em feltro, vôlei e recreação.

DOMINGO

- TARDE: recreação, depilação, crochê, corte de cabelo à máquina.

SEGUNDA-FEIRA (das 18h às 20h): informática para adultos.

4.3.3 – Professores-colaboradores de Educação Física

Para fins de esclarecimento, sinto-me inclinado a escrever algo sobre a expressão que empregarei nas próximas páginas para referir-me aos professores junto dos quais esta pesquisa foi realizada: professores-colaboradores. Quando me preparava para os primeiros contatos com a escola, passei a empregar essa expressão, pois, para mim, ela sugeria a busca de uma relação mais integral no processo entre pesquisador e professor, de acordo com a inspiração qualitativa deste estudo. E foi com grata surpresa que descobri lendo os estudos do grupo F3P-EFICE que Wittizorecki (2001) e Pereira (2004) já haviam usado essa expressão. Pereira (2004) justificou o uso da expressão da seguinte forma:

Durante a descrição do estudo, nomeio os professores de educação física, que participaram deste estudo, de **professores colaboradores** por entender que esta expressão está adequada com a intenção qualitativa deste trabalho e preserva o lado humano, além de atentar para o respeito que deve ser dedicado às pessoas que contribuem na qualidade de sujeitos de uma pesquisa (p.74).

Além de uma sondagem junto à escola e à SMED, a fim de obter autorização para a realização da pesquisa, nas primeiras visitas, procurei também saber informações sobre os professores. Com esse procedimento, procurei preencher mais um item dentro dos critérios de realização deste estudo. Neste caso, de posse dos critérios e de um perfil pré-estabelecido de participantes (FONSECA, 1998), eu tentava encontrar as condições que eu supunha favoráveis, porém sabedor desde o início que eu não iria pesquisar a escola e nem os professores-colaboradores.

Eu iria pesquisar a RME/POA junto deles (GEERTZ, 1999). A princípio observei dois itens para a pesquisa.

O primeiro foi quanto aos futuros participantes da pesquisa, em que levei em consideração para efeito de representatividade tipológica, o tempo de carreira dos professores (MOLINA NETO, 2004). Pois cogitava que professores com mais tempo de carreira já tivessem sentido a necessidade de algumas estratégias no exercício da profissão, quer fossem elas em relação aos alunos especificamente; quer fossem em relação a sua vivência no contexto. Sendo assim, meu interesse maior foi por professores com, no mínimo, cinco anos de trabalho docente. O fato de o professor estar com carga horária em regência de classe e, no mínimo, 20 horas na escola foi fundamental.

Outro ponto decisivo foi o fato de o professor não ter entrado em licença saúde (biometria) por problemas de desgaste emocional, recentemente, ou até mesmo ao longo da carreira. Minha pretensão inicial era trabalhar, no máximo, com oito professores colaboradores e, no mínimo, cinco, a fim de garantir a citada representatividade tipológica. Ao longo da pesquisa, por acontecimentos ligados aos professores-colaboradores (como é descrito adiante) e às minhas opções metodológicas, decidi trabalhar com seis professores-colaboradores, cujos nomes foram alterados para garantir-lhes o anonimato. Desses acrescento algumas informações como seguem abaixo.

Professora-colaboradora Anita, da Escola Oeste, graduada em educação física no ano de 1979 pela USP, fez cursos de extensão para técnico em voleibol (USP), curso para técnico em natação (UFRGS), e curso de pós-graduação, especialização em psicomotricidade, pela FAPA. Seus tempos de magistério na RME/POA e de trabalho na Escola Oeste são os mesmos: 22 anos. Atualmente, trabalha 60 horas na referida escola, tendo trabalhado alguns anos quando entrou na RME/POA (no ano de 1987) em outra escola, num bairro próximo ao Passo das Pedras. Nesse período, tinha 40 horas: 20 horas na escola Oeste e 20 horas na outra escola. Além de uma experiência em vice-direção na escola atual, ao longo da vida profissional, também trabalhou em academias, tendo sido inclusive proprietária de uma delas em determinada oportunidade.

Professora-colaboradora Joana, da Escola Oeste, graduada em educação física no ano de 1987 pela UFSM, tem 21 anos de magistério, está na RME/POA há 14 anos, dos quais 08 (oito) foram numa escola do bairro Restinga onde começou, e os últimos 05 (cinco) de trabalho na Escola Oeste, para onde foi transferida por vontade própria em meados de 2004. Tem regime de 40 horas na RME/POA, com suas horas concentradas na escola citada nos turnos da manhã e tarde. Entre

suas experiências acadêmicas, referiu cursos em cidades pelo estado do Rio Grande do Sul e fora deste: um mês de trabalho em São Paulo (informação recolhida da entrevista realizada em 05/05/09 na Escola Oeste). Como experiência docente, trabalhou também em Santa Catarina, em Gaspar, cidade próxima à Blumenau.

Professor-colaborador Jorge, da Escola Oeste, graduado em educação física no ano de 1989 pelo IPA, fez curso de pós-graduação especialização em educação física escolar. Trabalha como docente de escola há 19 anos e está na RME/POA há 12 anos. Trabalha em regime de 40 horas na RME/POA, das quais 20 (vinte) horas são pela manhã trabalhando com ensino fundamental e as outras vinte à noite com o EJA. Trabalha também em regime de 20 horas, com regência de turma, na Prefeitura Municipal de Gravataí (região da Grande Porto Alegre). Começou trabalhando numa escola situada em comunidade de vulnerabilidade social, próxima ao aeroporto da cidade. Essa experiência, segundo o professor-colaborador (entrevista realizada em 08/05/09 na Escola Oeste), tida como muito difícil, foi de um ano e seis meses. Além da experiência como docente na Rede Estadual e em municípios da Grande Porto Alegre, participou de outros espaços, como por exemplo: sindicatos e APEF. E uma outra informação importante na trajetória desse professor-colaborador, decisiva segundo suas próprias palavras, foi o fato de ter começado a trabalhar cedo (com 14 anos de idade), passando por diversas empresas até concluir a graduação e tornar-se professor de educação física.

Esse professor-colaborador (Jorge) constituiu-se como tal com a pesquisa em andamento, ou seja, emergiu do trabalho de campo e não a partir da sondagem inicial, como ocorreu com os demais. A princípio, a informação que eu tinha de uma professora da escola era que ele trabalhava 10 horas na escola e, com esta carga horária, não preencheria meus critérios. Porém, com a convivência no pátio da escola com os demais professores-colaboradores, e dado o seu entrosamento com o grupo, decidi reaver este critério. Além disso, eu havia notado que não era compatível a informação anterior que eu tinha sobre o então professor Jorge (10 horas na escola) e a frequência com que ele estava presente na escola. Com esses dois motivos, reconsideração de critério e a estranheza na distribuição da carga horária do professor, resolvi me informar com as professoras-colaboradoras. Foi quando eu soube que ele tinha 20 horas na escola. Conversei com o professor Jorge, expus minha proposta e ele prontificou-se a colaborar com a pesquisa vindo a ser mais um professor-colaborador (diário de campo nº 02, em 31/03/09).

Professor-colaborador Valdomiro, Escola Leste, graduado em educação física no ano de

1986 pela ESEF/UFRGS e com pós-graduação especialização em treinamento desportivo. Trabalha em regime de 40 horas na RME/POA, tendo essas horas concentradas na Escola Leste, e é docente de escola faz 18 anos, dos quais 09 (nove) são na RME/POA, mesmo tempo que ele tem de trabalho na referida escola. Antes de ser professor da RME/POA, trabalhou com treinamento desportivo, com treinamento desportivo para portadores de necessidades especiais (PNE – informação extraída do diário de campo nº 01 em 16/12/2008). Trabalhou em academias com reabilitação e condicionamento, mas segundo o professor-colaborador, não para “ficar bombado... nunca entrei nesse esquema” (entrevista em 13/05/2009). Trabalhou como docente (concursado) numa escola da prefeitura de Cachoeirinha durante nove anos. Como acadêmico, de forma simultânea ao curso de educação física, fez engenharia mecânica na PUC, mas não se formou. Disse que seu interesse era pela formação, pelos conhecimentos envolvidos que lhe interessavam pessoalmente e não em ser engenheiro. Na Escola Leste é o responsável por duas oficinas: uma na grade de horário de aulas, o basquete (masculino e feminino); e a outra é o tênis de mesa, que ocorre nas segundas feiras, de manhã e à tarde, como espaço de atividades oferecidas pela escola.

Professor-colaborador Claudiomiro, da Escola Leste, graduado em educação física no ano de 1997 pela ESEF/UFRGS e com pós-graduação especialização em “Pedagogia do corpo e da saúde”. Trabalha como docente em escola há 12 anos e na RME/POA há 10 anos. Está na Escola Leste há um ano e dois meses (momento da entrevista em 12/05/09), onde tem sua carga de 60 horas concentrada. Antes dessa escola, trabalhou numa escola da Restinga, na qual, além de professor de educação física, exerceu o cargo de diretor. Trabalhou também nos municípios de Alvorada e Gravataí. Como parte de suas atividades acadêmicas, citou que foi aluno do PET (Programa Especial de Treinamento) e que participava das equipes desportivas. Antes de entrar no curso de educação física, foi jogador de futebol de categorias de base, tendo inclusive uma experiência de cerca de seis meses num clube da capital paulista.

Sobre professor-colaborador Claudiomiro é importante registrar que até o início do ano de 2009, mês de março e parte do mês de abril, ele trabalhava 10 de suas 50 horas numa escola da Restinga à noite. No decorrer do mês de abril (diário de campo nº 02 em 24/04/09), eu soube que ele havia conseguido transferir aquelas 10 horas para a Escola Leste e acrescentado ainda mais 10 horas, em função da saída de uma colega com 20 horas para outra secretaria da PMPA. Essa docente também era uma professora-colaboradora da pesquisa. Isso, no entanto, não causou prejuízos ao andamento do trabalho, pois dentro do número estimado de professores-colaboradores estava presumido que uma situação como essa poderia ocorrer. Por conta desta alteração nos horários do

professor-colaborador Claudiomiro, que já era responsável pela oficina de futsal (masculino e feminino), ele passou a ser também o responsável pela oficina de voleibol (oferecida de forma mista, em função do número reduzido de participantes).

Professora-colaboradora Rafaela, da Escola Leste, graduada em educação física pela UFSM, com pós-graduação especialização em “Pesquisa e ensino do movimento humano” (sub-área: Crescimento e desenvolvimento motor), e com mestrado em Estudos Culturais em Educação. Trabalha como docente de escola faz 13 anos e está na RME/POA faz 09 anos. Está na Escola Leste faz 05 anos e tem atualmente regime de 20 horas na RME/POA, tendo sua carga horária concentrada na escola citada. Trabalha como professora universitária numa instituição particular de ensino da Grande Porto Alegre, onde ministra duas disciplinas (diário de campo nº 03 em 18/06/2009). Antes de ser professora de escola, trabalhou em academias como professora de dança. Foi professora durante 04 anos da prefeitura municipal de Esteio e, quando entrou na RME/POA, trabalhava numa escola situada no bairro Mário Quintana. Dentro da grade de horários de aula, trabalha com a oficina de dança.

A variedade de experiências profissionais e de vida dos professores-colaboradores e a disposição de comentá-las foi um fator decisivo para a realização deste trabalho. Alguns mais afeitos ao diálogo, outros menos, mas todos solícitos no sentido de colaborar. Essa postura dos professores-colaboradores aliada com os instrumentos escolhidos para a coleta de dados permitiram minha socialização no ambiente e a compreensão dos seus cotidianos.

4.4 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

Levando em consideração o problema de pesquisa e os objetivos da investigação, pude definir com clareza no campo de pesquisa como obteria minhas respostas, embora não soubesse ainda quais seriam essas respostas. Nesse sentido, a flexibilidade, uma das características dos estudos tipo etnográfico, foi importante para que eu tivesse tempo de reunir às minhas proposições teóricas iniciais, as impressões do campo e fazer desse processo uma rotina de aprendizado.

Sendo assim, utilizei os seguintes instrumentos para a realização deste estudo: a observação das aulas e o cotidiano da escola, o diário de campo, a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos. Esses instrumentos já foram discutidos em seus aspectos teóricos e práticos em Triviños (1987) e Molina Neto (2004).

Na sequência, apresento algumas características de cada instrumento e como os utilizei na coleta de informações.

4.4.1 – Observação participante

Embora três de meus professores-colaboradores trabalhassem à noite nas escolas, as observações que fiz foram feitas nos turnos do dia, em função da minha disponibilidade de horários para a realização da pesquisa.

A observação participante é considerada uma das principais técnicas de obtenção de informações em estudos etnográficos, por autores como Goetz & LeCompte (1988), Woods (1995) e Triviños (2001). Segundo esses autores, a possibilidade de convivência com os indivíduos oportuniza ao pesquisador o acesso aos seus modos de organização, bem como aos modos como conferem significados às suas ações. Essa possibilidade promovida com a observação participante desenvolve-se a partir de um envolvimento e senso de colaboração (LÜDKE & ANDRÉ, 1986) que podem dar as chaves da convivência, mas também pode gerar muita interferência (MOLINA NETO, 2004). De um jeito e de outro, segundo André (1998), essa interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado remete à ideia de que, na investigação do tipo etnográfico, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados.

Sendo assim, essa técnica permite maior desenvoltura para o pesquisador em suas ações no campo, mas também tem na sua utilização a exigência de uma sistemática de observação (WOODS, 1995). Essa sistemática mostrou-se imprescindível, já que a descrição cultural requer padrão de observação e capacidade de convivência.

Uma questão que defini para a minha orientação no campo, desde o princípio, foi a respeito dos condicionantes culturais. Além do referencial teórico adotado, procurei lidar com naturalidade com aquilo que eu sabia ser da minha convicção pessoal, ao invés de tentar negá-lo. Nesse sentido, inspirado no pensamento de Bachelard, Azanha (1992) escreve que a observação participante deixaria de ser uma ferramenta valiosa para se tornar uma fonte de distorções, caso pretendêssemos fosse possível ao pesquisador despojar-se de todos os seus condicionamentos culturais. Compara e vai adiante o autor, na profundidade da ideia, dizendo que, para tanto, seria preciso que a alma determinasse a sua própria ingenuidade de antemão.

Esta ideia deixou-me à vontade para relativizar (OLIVEIRA, 1996) diante das situações

vividas e abriu caminhos para lidar com os movimentos de familiaridade e estranhamento (WOODS, 1995). Essa mesma noção Da Matta (1978) descreveu como: do exótico ao familiar, e do familiar ao exótico.

No início do trabalho, fiz observação geral da rotina da escola, depois passei a observar os professores-colaboradores “por zona”, por exemplo: onde tinha dois espaços próximos, como duas quadras juntas (como ocorre na Escola Leste), ou quadras improvisadas, lado a lado (como ocorre na Escola Oeste). E, finalmente, passei para a observação individual-focada. No caminho, através destas etapas no trabalho de observação, a familiaridade de alguns alunos comigo, quer fosse me cumprimentando, quer fosse parando para conversar, foi um fator que me chamou a atenção e me motivou a interagir mais com as pessoas.

Ao longo do trabalho, fui saindo da posição exclusiva de observador e me tornando também paulatinamente um participante, gerando assim o dinamismo presente no circuito que o nome da técnica sugere (LÜDKE e ANDRÉ, 1986): observação (objetividade e distância) e participante (subjetividade e envolvimento). Isso incluiu desde ajudar circunstancial e espontaneamente os professores-colaboradores a transportar o material de trabalho, até realizar algumas atividades junto com os seus alunos. Como ocorreu, por exemplo, no dia 13/05/09 (diário de campo nº 03), na oficina de basquete do professor-colaborador Valdomiro, da Escola Leste. Fui convidado a participar da aula, pois estava faltando um integrante para completar as duplas de exercício e para a realização do jogo ao final da aula. Em outra oportunidade (28/04/09 – diário de campo nº 03), fui convidado quando já estava me despedindo naquele dia, para dar conta de meus compromissos pessoais e acadêmicos, por isso aceitei de bom grado o novo convite para participar. Cerca de uma semana depois, um aluno me viu no pátio realizando mais uma observação e, em tom amistoso e humorístico, disse-me: “Tá faltando muito à aula, hein, professor!”. Considerei essa brincadeira em forma de cobrança como parte de minha socialização no ambiente (FONSECA, 1998).

Outra experiência interessante, que vou permitir-me relatar, essa com um dos professores-colaboradores, ocorreu durante um momento de descontração do grupo de professores-colaboradores da Escola Leste e um professor de ciências, este sempre presente com o grupo da educação física (diário de campo nº 01 em 20/11/09). Era um período de observação geral e de busca de entrosamento da minha parte com o grupo de professores-colaboradores, estávamos na sala dos professores, conversando, sentados no sofá, quando fui convidado a sentar-me à mesa para participar do lanche. Como os professores-colaboradores haviam chegado de uma participação em

jogos municipais com os alunos, o assunto era então sobre jogo e esportes. Procurava até então mais observar do que falar, foi quando desviei o olhar geral sobre os participantes e focalizei no boné que o professor-colaborador Claudiomiro usava: trazia na frente a impressão do nome de uma equipe de futebol de várzea, que me parecia conhecido. Como participo também de uma equipe de futebol de várzea nas horas de lazer, perguntei-lhe se não havia participado de um jogo em que nossas equipes haviam se defrontado em certa oportunidade, fazia uns três anos. Ele não apenas se lembrava da partida, como lembrava o escore: 2 x 2, resultado que considerou justo pelo equilíbrio do jogo. Os demais participantes divertiam-se com o fato, fazendo comentários que expressavam dúvidas sobre nossas capacidades futebolísticas. Senti naquele instante que havia dado um passo fundamental na direção do meu objetivo de entrosamento com o grupo.

Quanto ao tempo de observação diária, no começo, eu ficava um turno inteiro em cada escola, a fim de impregnar-me do ambiente (WOODS, 1995). Também foi neste período que provei da sensação de estar vendo sempre a mesma coisa. Procurei manter minha rotina de observações sem me preocupar em ter algo fora do comum para anotar ou para descobrir, pois sabia que logo meu olhar não somente se acostumaria com a paisagem, como passaria a perceber detalhes até então omitidos. Era necessário que eu educasse meu pensamento, meu senso de observação e meu olhar (WINKIN, 1998). Posteriormente, tornei-me mais metódico e seletivo na observação, pois precisava dedicar parte do meu tempo para desenvolver as anotações, por vezes apressadas, que fazia no pátio da escola. Sendo assim, das quatro horas que permanecia nas escolas, passei a ficar em média três horas. Essa uma hora de diferença era para realizar anotações e deslocamentos pela cidade.

4.4.2 – Diário de campo

As anotações foram feitas em 03 cadernetas durante o tempo de duração da pesquisa. Para o acompanhamento do trabalho no cotidiano, optei por essas cadernetas, pois eram mais práticas para transportar e cabiam facilmente no bolso das calças. Além dessas cadernetas, às quais identifiquei de diários nº 01, 02 e 03, mantive comigo um caderno pequeno, no qual anotava dúvidas e reflexões mais voltadas para a abordagem do meu referencial teórico-metodológico.

Se é dito pelos autores que escrevem sobre estudos etnográficos, como exposto anteriormente, que a observação participante é a técnica característica por excelência deste formato de estudo, algo que concordo, também é verdadeiro que o diário de campo é o instrumento exterior ao pesquisador mais próximo dele, como descrevem Molina Neto (2004), Triviños (1987) e Woods

(1995) e Winkin (1998). Pereira (2004) em sua dissertação referiu-se a esse instrumento como um “amigo silencioso”.

Durante o período em que estive pesquisando, a exemplo do que ocorreu com a observação participante, passei por diferentes etapas na forma de utilização desse instrumento. Isso é válido para o volume e a organização da escrita, como também para o tipo de conteúdo anotado.

Quanto ao volume e a organização do diário, procurei manter uma disciplina de anotações (WINKIN, 1998). Ou fazia discretamente nos intervalos de aulas de meus professores-colaboradores, quando esses conduziam suas turmas até a sala de aula para posteriormente levar outra para o pátio; ou deixava para fazer as anotações quando já não estava na escola. Para essa segunda opção, eu costumava fazer anotações rápidas e emblemáticas que pudessem me suscitar a memória quando fosse desenvolver as anotações. Percebi assim, como funciona aquilo que Oliveira (1996) chamou de “presentificação do passado”, para referir à função da memória na redação de um texto.

Com relação ao conteúdo das anotações, como eu fazia as anotações com caneta azul, adotei a caneta de cor vermelha para classificar possíveis e futuras seções de discussão no relatório final de trabalho. Além disso, tomei a providência de introduzir símbolos e traços através dos quais procurava distinguir o registro dos fatos, dos comentários acerca do que presenciava. Sobre as anotações de campo, Triviños (1987) e Bogdan e Biklen (1994) consideram dois tipos: de natureza descritiva e de natureza reflexiva. Já Winkin (1998), trabalha com a ideia de três funções para o diário de campo. Três funções assim denominadas: primeira função seria catártica (emotiva); a segunda, empírica; e a terceira, reflexiva e analítica.

Além das duas formas de utilização do diário de campo anteriormente descritas, também fiz anotações em espaços reservados de meus estados emocionais e dos meus pensamentos circunstanciais. Procurava com isso, de alguma forma, criar uma rotina de reflexão, a fim de poder observar a mim mesmo no trabalho que fazia. Essa prática correspondia à tentativa de manejar dois conceitos fundamentais do ponto de vista teórico-metodológico para este trabalho: a busca de um metaponto de vista (MORIN, 2005), e o exercício da compreensão (tão cara à pesquisa qualitativa), aliada à autocompreensão na pesquisa (AZANHA, 1992).

Sobre estes conceitos de compreensão e autocompreensão, Azanha (1992) considera que

uma se forma e se reedita a partir do contato entre os indivíduos, e como cada um toma para si essa experiência, de modo que a compreensão hermenêutica de outrem passa simultânea e necessariamente pela autocompreensão de si. A abordagem desse enfoque da pesquisa nos coloca no âmbito, segundo Da Matta (1978), diante de um dos maiores méritos da antropologia, ou seja, elas produzem o deslocamento de nossas próprias subjetividades, e introduzem o diálogo “com as formas hierárquicas que convivem conosco” (p.35).

Dessa forma, tanto o diálogo que estabelecemos com os nossos interlocutores no campo, como aquele que estabelecemos com nossas convicções, fazem do diálogo uma ferramenta eficaz que coloca em contato aquilo que vemos e aquilo que anotamos, produzindo interligação entre a observação participante e o diário de campo. De posse dessa noção e através do seu exercício cotidiano, compreendemos a importância do saber ver e saber estar com para poder saber escrever, de Winkin (1998), e do olhar, ouvir e escrever, presentes no artigo de Oliveira (1996).

Com o material produzido nas observações, nos diálogos e nas anotações, à luz do referencial teórico adotado, fui formulando pautas para a entrevista.

4.4.3 – Entrevista semi-estruturada

Junto com a observação participante é considerada uma das técnicas mais relevantes na coleta de informações na pesquisa com enfoque qualitativo (TRIVIÑOS, 1987; GOETZ & LECOMPTE, 1988).

Segundo Woods (1995), a sua realização efetiva depende dos mesmos fatores que determinam outros aspectos da investigação: confiança, curiosidade e naturalidade. Além de ser um recurso para obtenção de informações, nesta pesquisa pude perceber que a entrevista foi uma oportunidade para estabelecer um novo nível de convivência com os professores-colaboradores.

Durante o andamento da pesquisa, pude decidir qual seria o grau de importância que a entrevista teria entre as técnicas e os instrumentos que utilizaria. Segundo Bogdan & Biklen (1994), em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem ser a estratégia dominante para a coleta de dados, ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, a análise de documentos e as informações anotadas no diário de campo. No meu caso, decidi dedicar atenção maior para a observação participante, os diálogos e o registro de anotações no diário. Essa estratégia tinha dois objetivos: estar junto de meus colaboradores para construir uma

convivência baseada na sinceridade e subjetividade, e não apenas em estatutos acadêmicos e científicos, e também tinha o objetivo de levantar possíveis questões para a entrevista, além das que mantinha do roteiro prévio do projeto.

Assim sendo, a realização da entrevista foi um momento em que pude aprofundar e esclarecer diversas questões, algo que André (1998) já descreveu em seu trabalho. Mas, a exemplo do que já dissera Molina Neto (2004), a entrevista também foi propícia para a observação de novos detalhes na convivência e para novos questionamentos.

As 06 entrevistas foram previamente marcadas com os professores-colaboradores e realizadas individualmente nas dependências das escolas envolvidas nesta investigação. Para a gravação das entrevistas, os equipamentos utilizados foram: um gravador de propriedade do PPGCMH da UFRGS e um aparelho MP3 com função de gravação, de minha propriedade (ambos utilizados com o consentimento dos professores-colaboradores). O uso dos dois aparelhos tinha o intuito de prevenir quaisquer tipos de incidentes que pudessem inviabilizar a gravação da entrevista ou sua posterior utilização do material.

Antes de gravar as entrevistas, certifiquei-me das condições de uso dos aparelhos, principalmente o gravador que precisava de pilhas para funcionar. Por conta disso, levava comigo 04 pilhas pequenas (duas a mais que o necessário) e 03 fitas também de propriedade do PPGCMH da UFRGS.

O material produzido com as entrevistas foi transcrito e impresso, a fim de ser devolvido para os professores-colaboradores. Esses analisaram o conteúdo e validaram, confirmando a fidedignidade dos seus depoimentos e autorizando sua posterior utilização neste estudo.

4.4.4 - Análise de documentos

A análise de documentos aparece na literatura como uma fonte importante de dados sobre as localidades pesquisadas. São classificadas por Lüdke e André (1986) como informações contextualizadas, produzidas no contexto e sobre o contexto. Dessa forma, considero que esses elementos podem orientar e reorientar a observação do pesquisador, assim como podem despertar a atenção para novos entendimentos e significados emergidos na convivência diária da pesquisa tipo etnográfica nas escolas.

Nesse sentido, assumiu relevância para a condução deste estudo a contribuição de Woods (1995), que considera a análise de documentos como um instrumento quase observacional. Essa afirmação do autor se articula com o trabalho que realizei, na medida em que os documentos continham informações que se referiam aos acordos e registros formalizados num determinado momento histórico, e através da sua leitura pude confrontar esses aspectos registrados nos documentos com as informações percebidas no cotidiano da pesquisa no campo. Às vezes, a sensação era de confirmação, às vezes, de discrepância, o que se constituía em mais pautas de anotações no diário para posterior observação.

Essas impressões registradas a partir de minha interpretação remetem às considerações que Bogdan e Biklen (1994) fazem sobre a função da análise de documentos nas investigações qualitativas. Os autores alertam que a busca por documentos oficiais não coloca o pesquisador em busca de uma verdade oficial (a repetição é proposital), e sim demonstra que o pesquisador procura uma perspectiva oficial de relato e registro dos fatos.

Sendo assim, tão importante quanto às informações recolhidas através da análise de documentos, foi a sua análise conjunta com a observação diária (já mencionada) e a releitura de autores presentes no referencial teórico-metodológico.

A seguir apresento os documentos oficiais consultados nas escolas Leste e Oeste:

Quadro nº. 03: Documentos da Escola Leste

Documento nº. 01	Texto - Contribuição ao debate: diretrizes para o trabalho integrado da Escola Leste no loteamento Leste
Documento nº. 02	Texto – Carta Aberta
Documento nº. 03	Decreto nº. 10648/93 de 06/07/1993: criação da Escola Leste
Documento nº. 04	Parecer nº. 886/94 do CEED/RS: autoriza o funcionamento da Escola Municipal de 1º grau Leste, autoriza o desenvolvimento por 04 anos da proposta pedagógica denominada Escola Aberta proposta por etapas.
Documento nº. 05	Pesquisa sócio-antropológica 2008: arquivo de anotações dos professores sobre a pesquisa.

Estes documentos estavam numa pasta intitulada “Histórico”, e foi colocada a minha

disposição para pesquisa pela diretora da escola mediante a minha solicitação de materiais que tivessem informações sobre a escola: sua criação, caminhada até os dias atuais e informações sobre a comunidade.

Além dos documentos anteriormente citados, e solicitados por mim, uma das supervisoras da escola disponibilizou-me espontaneamente mais dois tipos de documentos. Um tipo era um documento impresso intitulado “Políticas Educacionais e Objetivos” e outro era arquivos em versão digital, onde constavam três apresentações em powerpoints: uma era sobre a pesquisa sócio-antropológica realizada 2008, o outro sobre a criação e as etapas pelas quais a escola passou até os dias atuais, e o terceiro era uma versão do Projeto Político-Pedagógico da Escola Leste.

Quadro nº. 04: Documentos da Escola Oeste.

Documento nº. 01	Decreto nº. 1280/57: criação da Escola Oeste (início das atividades: 01/03/09)
Documento nº. 02	Portaria nº. 692/83: autorização de funcionamento de 7ª e 8ª série de 1º Grau.
Documento nº. 03	Portaria nº. 8441A/83: autorização de funcionamento de classe especial
Documento nº. 04	Portaria nº. 16290/83: autorização de funcionamento da classe de jardim de infância, nível B.
Documento nº. 05	Decreto nº. 1354/98: implantação dos Ciclos de Formação.
Documento nº. 06	Decreto nº. 12950/00: alteração de denominação de EM de 1º Grau Oeste para EMEF Oeste.

Estes documentos estavam numa pasta intitulada “Legislação Municipal” e foi colocada a minha disposição pela diretora da escola, atendendo solicitação idêntica a que havia feito na Escola Leste, anteriormente descrita. As informações referentes aos fatos que envolveram o surgimento do bairro Passo das Pedras e da Escola Oeste foram pesquisadas num livro da biblioteca (FUNCK, 2002), conforme aparece na bibliografia, e com uma funcionária que trabalha na escola há 22 anos. Essa funcionária trabalhou durante 20 anos na cozinha e está há 02 anos na coordenação de turno por motivos de saúde (diário de campo nº. 02 em 01/04/09), e também é membro do Conselho Escolar.

Além desses documentos supracitados, recebi de uma professora (estagiária e professora comunitária participante do projeto Escola Aberta) um documento feito à mão por ela, no qual ela

me informava dos horários e atividades.

4.4.5 – Análise de informações

Segundo Goetz & LeCompte (1998), a análise das informações num estudo tipo etnográfico ocorre ao longo de todo o processo de pesquisa, havendo entre as estratégias adotadas mecanismos de retroação que produzem redefinições constantes acerca da investigação. Nesse sentido, relaciono esta afirmação com as leituras e releituras que realizei para tentar manter-me atento ao que era vivenciado no campo, mas também me mantendo atento ao que procurava responder através do meu problema de pesquisa.

Essa observação da minha vivência no campo articula-se com uma afirmação de Lüdke e André (1986, p.14): “o problema é redescoberto no campo”. Por mais que estivesse prevenido e sistematizado em meus apontamentos iniciais, eu esperava (e de certa forma desejava) que a vida e o trabalho dos professores-colaboradores nos seus ambientes produzissem alguma *desordem* nas minhas idéias, considerando o paradigma da complexidade (MORIN, 2003).

A vivência dessa expectativa no campo foi um importante aprendizado, na medida em que pude habituar-me com as lógicas dos cotidianos das escolas. No entanto, um aprendizado passava a ser objeto da minha atenção: tentar traduzir, em unidades de significado, a complexidade e o dinamismo do que foi vivido no campo (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Levando em consideração de que meu trabalho seria uma versão do que vivenciei no campo e que, ao entrar nas escolas, estamos pesquisando a RME/POA, e não as escolas, com a intenção de dizer tudo sobre elas, ao final do período de visitas às mesmas, dediquei-me à sistematização dos dados produzidos.

O primeiro nível de análise de informações ocorreu com a leitura atenta e repetida do material coletado: diário de campo, documentos e notas de estudo a partir do referencial teórico. O segundo nível de análise ocorreu com as entrevistas, dentro das quais estabeleci três movimentos interpretativos. Durante a entrevista (sob prévia combinação com os professores-colaboradores para desviar deles o olhar e fazer anotações rápidas), procurei captar frases e expressões que fossem significativas. Durante a transcrição, fiz pausas para anotar frases e entonações que pudessem ter relevância, e que eu não havia anotado antes. Após a transcrição, e após a leitura atenta das entrevistas, passei a identificar ao lado dos parágrafos as unidades de significado (MOLINA NETO,

2004). Reunindo as informações dos diários de campo e das entrevistas foram identificadas 229 unidades de significado (apêndice G), e esse movimento interpretativo finalizou o segundo nível de análise.

O terceiro nível de análise de informações foi estabelecido pelo agrupamento das unidades de significado por proximidade temática. Esse procedimento deu origem aos blocos temáticos que constituíram as três categorias de análise deste estudo, conforme estão demonstradas a seguir.

1. A reorganização do trabalho docente
2. A dupla face do vínculo e o diálogo
3. A trajetória nas alternativas dos professores

4.4.6 – Triangulação

Segundo Lüdke & André (1986), a triangulação é uma estratégia que tem por objetivo propiciar um olhar diversificado sobre os dados produzidos. Esse procedimento é feito considerando diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes.

Outra característica importante que interfere é que a investigação etnográfica prioriza o processo, e não os resultados; a profundidade e a densidade dos significados (GEERTZ, 1989), e não as generalizações. Por conta disto, a triangulação mostrou-se no momento da sistematização dos dados uma estratégia imprescindível na busca constante dos significados e sua estrutura de produção. Para produzir dados com as quais pudesse trabalhar, fiz, em diferentes momentos da pesquisa, o confronto entre as informações obtidas com as entrevistas, com a análise de documentos, com as referências bibliográficas e com as minhas anotações registradas nos diários de campo.

Segundo Molina Neto (2004) e Goetz & LeCompte (1988), a triangulação funciona como um mecanismo de proteção do trabalho do pesquisador, a fim de que este não seja levado a aceitar a validade com impressões iniciais. Além disso, os referidos autores consideram que ela amplia os horizontes de pesquisa, na medida em que podem aprofundar e esclarecer a visão do contexto no percurso da investigação.

4.4.7 – Validez interpretativa

Segundo Triviños (2001), os estudos de abordagem etnográfica, a exemplo do que ocorre

com todos de natureza qualitativa, acarretam tensões entre o subjetivo e o objetivo. Acrescenta o autor que colocar a solução nos pólos, ou seja, considerar a situação de um ponto de extrema objetividade, ou de extrema subjetividade, não seria algo vantajoso. Portanto, prosseguindo com a ideia do autor, ele sugere que se busque o equilíbrio entre o subjetivo e o objetivo, não numa objetividade que se expresse através da medida ou quantidade, e sim através de uma lógica aceitável.

Para responder a essa necessidade de uma lógica aceitável, Molina Neto (2004) e Triviños (1987) mencionam a utilização de critérios internos e externos de validez de um trabalho de natureza qualitativa, com abordagem etnográfica.

Dessa forma, neste estudo realizado, o primeiro nível de validez quando da devolução aos professores-colaboradores para que pudessem confirmar seus depoimentos com as informações que haviam fornecido. O segundo nível de validez ocorreu com a triangulação das informações obtidas, na qual utilizei as entrevistas, a análise de documentos, as referências bibliográficas e as minhas anotações registradas nos diários de campo. O terceiro nível de validez ocorreu através da leitura realizada por dois professores de educação física, alheios a este estudo, mas que possuem larga experiência no ensino fundamental da RME/POA.

5 – ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS E PESSOAIS NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS SÓCIO-CULTURAIS

A partir desta seção, inicio o encaminhamento de meu relato etnográfico. Antes de proceder à análise e interpretações das categorias, repito algo que já havia explicitado na caracterização deste estudo: trata-se de um estudo tipo etnográfico realizado em ambiente escolar. Essa ressalva é necessária para que fiquem claros os limites dentro dos quais procurei realizar o trabalho, ou seja, através de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico fiz uso de instrumentos e procedimentos tradicionalmente verificados em etnografias (ANDRÉ, 1998).

Embora a experiência de conviver com pessoas possa ser sempre um aprendizado inestimável para a vida, embora a participação no cotidiano dos professores-colaboradores tenha me proporcionado aprendizados que vão além dos propósitos deste estudo, é imperioso que pelo menos parte dessa experiência possa ser descrita e colocada ao alcance de outros indivíduos. Conforme sugere Winkin (1998), ao escrever a experiência de campo o pesquisador completa o sentido de ter estado no campo, do contrário nada contará.

Portanto, sabendo da responsabilidade de escrever um relato condizente com o que foi vivido, quero compartilhar com o leitor deste estudo, nesta breve introdução, duas idéias que me orientaram no relatório que me proponho a escrever.

A primeira se refere à analogia referida por Stigger (2007) quando compara a sistematização dos dados de um estudo etnográfico ao trabalho de montar um “quebra cabeças”. Concordo com esta ideia e com as restrições referentes aos limites dessa comparação que o autor sugere, pois a sistematização de um estudo tipo etnográfico não tem uma forma objetiva, unívoca e pré-definida a ser descrita, como um “quebra cabeças” o teria. Com isso, chego à segunda idéia orientadora na construção deste relatório.

Tardif & Lessard (2005) analisam que o trabalho docente no cotidiano, como parte da realidade social, comporta múltiplas facetas e que sua descrição metodológica implica necessariamente em escolhas inclusive epistemológicas.

Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da

qual não se tem um “ponto de vista aéreo” que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis (p. 41).

Essa segunda ideia se articula com o sentido da primeira e ambas reunidas permitem vislumbrar o caminho percorrido na tentativa de produzir uma descrição das escolas frequentadas. Permitem também perceber que as interpretações aqui realizadas são resultados de um recorte da realidade permeado pelo referencial teórico adotado.

Antes de passar às categorias de análise, porém, devo fazer uma ressalva que é parte das minhas opções metodológicas. Esse procedimento diz respeito a duas constatações observadas na pesquisa de campo e que a partir deste relatório serão reunidas às constatações dos trabalhos que consultei de meus colegas do grupo F3P-EFICE: Wittizorecki (2001), Pereira (2004), Silva (2007) e Diehl (2007). Nesses trabalhos, é possível perceber a noção, ou a sensação, de diferenças culturais referidas por seus professores-colaboradores nas suas experiências cotidianas como docentes. Essas diferenças culturais também foram mencionadas pelos professores-colaboradores com os quais realizei a pesquisa de campo, entre eles, a professora Rafaela (entrevista em 21/05/09) que se refere a essa situação como um *desconforto*, que por vezes leva a situações *desconcertantes*.

Levando em consideração que essas diferenças culturais sentidas pelos professores de educação física da RME/POA na realização do seu trabalho tenha sido satisfatoriamente abordadas pelos demais colegas em seus trabalhos, tanto quanto também o tem sido a questão da leitura situacional como recurso desses professores para lidar com tais diferenças, não concentrarei minha análise nesses dois fatores. Posso afirmar que foi possível percebê-los, igualmente, no trabalho dos professores-colaboradores durante a pesquisa no campo, mas não farei análise específica e isolada numa categoria sobre as questões das diferenças culturais sentidas pelos docentes em relação aos alunos e a comunidade, e nem sobre suas leituras situacionais.

Justamente por serem noções percebidas nos outros estudos do grupo F3P-EFICE, e por serem noções que pairam e atravessam o cotidiano dos docentes de educação física, decidi não tentar captá-las num bloco temático ou categoria. Achei que seria mais produtivo e fiel ao referencial teórico (principalmente no que se refere à teoria da complexidade) deixá-las se movimentar e interagir nas categorias deste estudo como elementos inextrincáveis do trabalho

docente e das alternativas pedagógicas e pessoais dos professores-colaboradores. Essa opção é também uma tentativa de traduzir para o relato escrito a mobilidade e a dinâmica próprias do trabalho que realizam dos professores participantes desta pesquisa.

5.1 – A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A reorganização do trabalho docente é uma categoria que busca analisar o trabalho docente à luz dos efeitos das mudanças sócio-culturais na escola e, na contrapartida, as respostas dos professores-colaboradores a essas mudanças, como parte das suas estratégias para evitar o desgaste e o esgotamento no trabalho docente . Como destacam Molina Neto & Molina (2004), os professores não trabalham de forma asséptica numa bolha de ar, e sim sob a influência da cultura do trabalho, especificamente da cultura escolar. Por conta disso, para realizar a análise dessa categoria, retomo brevemente os pontos essenciais da descrição das escolas e das comunidades em que estão inseridas.

Na composição e análise dessa categoria, além das contribuições dos professores-colaboradores produzidas através da observação participante e registradas no diário de campo, foram muito utilizadas as fontes de documento das escolas, quer fossem documentos impressos, quer fossem digitalizados, como já os descrevi anteriormente no item 4.3.2 sobre a caracterização e escolha das escolas.

A Escola Oeste é uma instituição com 51 anos de atividade, situada num bairro que conta com um tempo semelhante de existência ao da escola: aproximadamente 55 anos, segundo relato de moradores mais antigos. A história da escola mistura-se à história do bairro. Segundo informações dos professores-colaboradores e dos documentos, apesar do bairro e do público da escola ter sido formado por pessoas de nível sócio-econômico médio e baixo (pessoas simples, mas não à margem do sistema), atualmente, a escola vem recebendo também alunos de outra procedência. Esses alunos são crianças e adolescentes oriundos das zonas de invasão próximas à escola e ao bairro. Esse fenômeno, de certa forma, repete à problemática vivida no processo de formação do bairro, conforme descrito na caracterização das escolas, e reabre a necessidade de esforços conjugados das instituições socializadoras para absorver esse público.

Sendo a escola uma dessas instituições, a Escola Oeste vem sentindo os efeitos e a urgência dessa tarefa, o que também foi percebido pelos professores-colaboradores no cotidiano do trabalho

docente. Esse fenômeno foi pesquisado por Diehl (2007): o fluxo migratório urbano como parte das profundas mudanças sociais e sua influência na ação pedagógica dos professores de educação física da RME/POA. Neste estudo, busquei fundamentos que auxiliassem na compreensão dos contextos em que realizei a pesquisa de campo, bem como (TEDESCO, 1995) para compreender a redefinição do trabalho docente em função do “déficit de socialização”, ocasionado pela erosão das instituições socializadoras, como a família, a escola e o Estado percebida durante a pesquisa de campo e evidenciada pela palavra dos professores-colaboradores.

Já a Escola Leste é uma instituição de 15 anos de atividade, situada num loteamento que foi criado para assentar pessoas de diferentes origens: pessoas que estavam em situação irregular em outras zonas da cidade; pessoas que foram despejadas de seus locais por discussões em que duelavam o direito à propriedade (privada) e o direito à moradia; outras pessoas que foram morar no loteamento por escolha pessoal (inclusive do interior do Estado). A escola foi criada para atender a demanda da comunidade e é frequentada por pessoas do loteamento onde está situada, por pessoas de outro loteamento adjacente, bem como por uma vila próxima, organizada há mais tempo do que o loteamento da Escola Leste. Há ainda uma outra parcela do público frequentador que mora numa zona além dos loteamentos, e que não tem infra-estrutura, o que no local caracteriza uma situação de migrações recentes.

Seria possível estabelecermos comparações entre essa situação na comunidade da Escola Leste e as etapas pelas quais vem passando a Escola Oeste (guardadas as proporções políticas, econômicas e culturais de cada época), desde o início na comunidade do Passo das Pedras, quando a escola, durante os anos 60 do século passado, exerceu um papel fundamental na vida das pessoas na comunidade. Nesse sentido, lembro novamente a importância dos trabalhos de Tedesco (1995) e Diehl (2007).

Esses fatos, no entanto, não invalidam o mérito do trabalho realizado até o presente momento nas escolas. Como relatou o professor Valdomiro, trabalhando há 09 anos na Escola Leste, em conversas no pátio da escola e durante a entrevista, na qual aborda algumas alterações na comunidade que constatou durante esse tempo.

Então assim, no começo era muito complicado isso aqui, cara. O nível de pobreza era maior, tá? Vamos dizer assim, as atitudes dos alunos eram piores, né...? A faixa etária deles era maior, tá? As coisas aos poucos... acho que o nível de escolaridade geral tá aumentando... da comunidade,

porque tem uns alunos que saíram daqui, e o que que acontece? Saíram com uma determinada escolaridade, eles tiveram filhos, tem muitos filhos de ex-alunos aqui. (...) O nível de escolaridade da comunidade tá melhorando, nível financeiro da comunidade tá melhorando, estrutura familiar na comunidade tá melhorando, né? Faixa etária dos alunos aqui da escola já começou a diminuir, começou a ir para o normal, para aquela faixa etária que a gente espera em determinada série, determinado ano ciclo.

(Professor Valdomiro, entrevista realizada em 13/05/2009)

O comentário do professor Valdomiro indica, se considerarmos as alterações ocorridas até o momento, uma mudança em fase inicial na comunidade atrelada ao tempo de existência da escola e o nível de escolaridade da comunidade. Poderíamos cogitar, portanto, que a escola ainda pode ser uma alternativa de desenvolvimento social para os indivíduos nas comunidades da RME/POA. Esse fato é amparado pelas idéias de Nóvoa (1999), que aponta a necessidade de reencontrar novos valores que aceitem as reminiscências do idealismo escolar, mas que permitam atribuir novos sentidos à ação presente. No caso das escolas pesquisadas, há uma flagrante tentativa de aproximação e convivência pacífica com as comunidades, como sugerem as programações do Projeto Escola Aberta de ambas as escolas.

Nessas programações e na convivência diária com os professores-colaboradores, nota-se uma orientação administrativa-pedagógica de trazer a comunidade para a escola, fazendo com que ocupe um espaço que também lhe pertence. Trata-se de um processo de conscientização que, ao estimular a presença da comunidade na escola, busca uma convivência pacífica dentro do estabelecimento de ensino e também fora dele, através da linguagem que nele é praticada. Segundo Tardif & Lessard (2005), essa diversificação de atividades e busca de aproximação pode ser inserida numa prática que visa o trabalho conjunto com organizações públicas ou parapúblicas (serviços sociais, serviços médicos, mas também instituições culturais e artísticas), que complementam as atividades da grade de horários de aula. Essas atividades buscam desenvolver qualidades que provoquem efeitos positivos na aprendizagem escolar e no convívio, embora funcionem numa lógica diversa da escolar.

Junto com as diversas atividades que vão das oficinas, durante o horário de aula, à programação do projeto Escola Aberta, um outro fator demonstra o interesse de aproximação e informação com a comunidade: a pesquisa sócio-antropológica realizada pelos professores da Escola Leste no ano de 2008, na qual os professores foram às ruas para observar, visitar e conversar com os moradores da comunidade. Essa atividade ocorreu por solicitação do grupo de professores

da escola, pois achavam que a comunidade tinha mudado desde a última pesquisa realizada no ano de 2004 e que uma nova pesquisa seria importante para que fizessem o Plano Político-Pedagógico da escola (diário de campo nº. 01 em 07/01/2009).

Um outro efeito proporcionado pela pesquisa sócio-antropológica e tido como algo positivo é possível observar nas palavras da professora Rafaela. Ela percebe a importância desta prática ao participar da realização da pesquisa já que, em sua escola anterior, havia limitações. Como segue abaixo:

Bom, a **Escola Leste** para mim foi assim um... conhecer uma... uma outra faceta da escola ciclada, né? Daí que tu vai compreendendo quão... quão múltiplos são essas, essas... o modo como o ciclo se deu na Rede, porque aqui já existia um outro, uma outra sistemática de trabalho. Se fazia as pesquisas na comunidade, anualmente, mas não era tão fechado como era feito na outra escola (...) Trabalhar dentro da sua especificidade assim, fazendo os planejamentos de acordo com os anos ciclos, enfim, mas relacionando bem com a área da educação física, então foi bem mais confortável aqui...

(Professora Rafaela, entrevista realizada em 21/05/2009)

As palavras da professora-colaboradora analisadas juntamente com as observações do professor Valdomiro, entre outros possíveis apontamentos, sugerem que o contato com a comunidade e a observação do que nela acontece pode ser decisivo para o trabalho na escola. Assim como também havia sido sugerido pelas palavras do professor Valdomiro, que a escola influi na vida das pessoas na comunidade.

Portanto, a relação entre escola/comunidade/mudanças sócio-culturais existe, é recriada mutuamente e funciona em diversos sentidos, algo que quanto à concepção de conhecimento se refere ao conceito de auto-eco-organização de Morin (2001), e que quanto à análise das três variáveis colocando a escola como produto e ferramenta da modernidade se aproximam das idéias de Pérez Gómez (1999) e Tedesco (1995). Esses dois autores, sem desmerecerem o fator econômico como ponto obrigatório nas análises e na respeitabilidade do trabalho docente, reivindicam um entendimento que passe pela consideração do fator cultural como caminho para a compreensão do que acontece nas localidades e nas escolas.

Diante desse quadro cambiante e de redefinição, a reorganização do trabalho docente dos professores-colaboradores é uma formulação que emergiu como um fator fundamental capaz de

rivalizar com as circunstâncias adversas à prática pedagógica desses docentes. De acordo com a perspectiva dos professores-colaboradores, a redefinição de tarefas na escola, a reconsideração de funções e as alterações no modo de execução foram decisivas para contra-restar ao problema do desgaste e garantir a manutenção da saúde. Isto, no entanto, é importante que fique claro, não eximiu os professores-colaboradores dos conflitos e das dificuldades dos seus cotidianos, o que aponta na direção de uma compreensão dialógica da realidade, em seus três aspectos: complementaridade, concorrência e antagonismo (MORIN, 2005).

Sendo assim, abre-se a perspectiva de compreensão dos pontos de convergência e de fluência do trabalho docente dentro das escolas, como também se tem a possibilidade de descrever e trazer à discussão as contradições que permeiam o processo. Na primeira possibilidade, apresentarei as alternativas de trabalho dos professores-colaboradores de educação física entre si e no entrosamento com os demais professores das escolas. Na segunda possibilidade, apresentarei os pontos de tensão e a questão dos interesses divergentes¹² e sua descrição a partir da convivência dos professores-colaboradores com esse problema.

Embora os coletivos de professores-colaboradores tenham se organizado de modos diferentes entre si (acrescento mais informações adiante nessa categoria) e pertençam a escolas de contextos distintos, foi possível perceber pelas recorrências alguns pontos de contato entre as duas realidades. Esses pontos de contato sugerem a participação destes professores numa cultura docente (MOLINA NETO, 1998), a qual remete a um conjunto dinâmico e retroativo de elementos construídos e acumulados a partir do trabalho docente. Sobre esses pontos concentraremos nossas observações e análise, a fim de estabelecer um eixo na compreensão desta categoria.

Os acordos coletivos e combinações com os alunos são fatores recorrentes nas duas escolas pesquisadas, embora não funcionem exatamente do mesmo modo. As combinações com os alunos e os vínculos afetivos serão citados de passagem como elementos impreteríveis da dinâmica do trabalho docente atual, como demonstrou Wittizorecki (2001), portanto, parte integrante nessa categoria de análise. Entretanto, justamente por serem elementos impreteríveis, optei por fazer uma análise mais aprofundada da questão, como aparece na segunda categoria deste estudo intitulada “A

¹² Expressão utilizada por uma assistente social da Secretaria Municipal da Saúde de Porto Alegre, unidade Centro de Saúde IAPI, referindo-se a um levantamento realizado no seu departamento, no qual foi constatado que o sofrimento psíquico em professores era um ônus decorrente dos *interesses divergentes* no exercício da profissão.

dupla face do vínculo afetivo e o diálogo”.

Desta forma, retomando o foco sobre a expressão acordos coletivos, seria possível descrevê-la como uma noção que engloba alguns movimentos discutidos e realizados pelos docentes das escolas, que se concretizam em ações mais formais, como as oficinas nas aulas de educação física na Escola Leste, ou em ações menos formais, baseadas nos estatutos de convivência dos professores de educação física da Escola Oeste. Além dessas formas assumidas pela noção de acordos coletivos, que se referem à prática pedagógica dos professores-colaboradores, estão presentes também as pautas que regem a organização e o funcionamento dessas escolas.

Na Escola Oeste, a expressão “pegar junto” tornou-se emblemática no estímulo às minhas observações, resolvi seguir nessa trilha, mesmo já tendo escutado em outras oportunidades no pátio e mesmo sabendo que podia ser uma expressão usual repetida para os meus ouvidos, como alerta Fonseca (1999). No entanto, passei a observar os eventos do dia a dia na escola com ela na memória, para ver o quanto dela estava realmente presente e de que maneira cumpria sua função naquele grupo. Para ilustrar o que afirmei, transcrevo o que anotei da resposta da professora Anita à pergunta sobre como se mantinha no trabalho levando em consideração o longo tempo de carreira e as condições às vezes adversas.

Pegando junto... mesma linguagem, sequência de trabalho (de um colega para o outro) gerando para os alunos o hábito de trabalhar nas aulas de educação física e encará-la com respeito. Destacou a importância do cumprimento do plano de atividades e sua realização organizada no pátio, e finalizou dizendo que isso criou uma estrutura de benefícios para professores e alunos.

(Diário de campo nº. 02 em 18/03/2009)

Nesse mesmo dia, enquanto conversávamos, a professora Joana aproximou-se e corroborou com o que dizia a sua colega e ajudou a acrescentar mais algumas informações, para mim valiosas, as quais tornaram mais palpáveis a expressão que naturalmente empregavam: *pegar junto*. A questão, para mim, não era exatamente entendê-la e sim traduzi-la para um discurso pertencente a uma lógica de organização do conhecimento diversa do seu meio original (Geertz, 1989). Tendo essa ressalva em vista, descrevo essa expressão e atitude no trabalho dos professores-colaboradores dessa escola a partir de três pontos-chave da rotina: um plano (individual) de atividades e conteúdos para os nove anos nos três ciclos, a equitatividade na escolha de turmas, e o trabalho constante de limites e combinações com os alunos.

De acordo com os professores-colaboradores, no primeiro fator, apesar de não existir um planejamento coletivo e sim um plano de cada professor para as suas atividades e conteúdos, há uma tentativa do grupo de construir uma sequência nas práticas de educação física do primeiro ao terceiro ciclo, na qual sejam garantidas as devidas oportunidades aos alunos. No segundo fator, a equitatividade na escolha de turmas, demonstra a atenção dos docentes não somente no sentido de dividir as turmas consideradas mais difíceis ou garantir para si as mais fáceis. Nesse fator, buscam os docentes encaixarem-se, na medida do possível, nas turmas e ciclos para os quais consideram que têm melhor perfil. No terceiro fator, trabalho de limites e combinações com os alunos, os professores colaboradores valem-se de um elemento: os vínculos afetivos. Esse elemento pode ser visto no trato pessoal com o aluno, como uma estratégia que busca recriar ou fortalecer laços fragilizados pelo modo de vida das famílias desses contextos. E, dentro do mesmo ângulo de análise, mas considerando a parcela do Estado, temos uma estratégia de cooperação representativa do esforço desses docentes (e de seus colegas de outras áreas na escola) para amenizar as consequências do desamparo institucional (WITTIZORECKI, 2001). Como foi dito anteriormente, focalizarei com mais propriedade este aspecto das alternativas pedagógicas e pessoais dos professores-colaboradores na segunda categoria de análise deste estudo.

Os três fatores citados são as ações efetivas dos professores-colaboradores da Escola Oeste, mas eles encontram suporte em algo que é perceptível, embora nem sempre falado: o tempo de trabalho do grupo de professores-colaboradores na escola e o tempo de trabalho dos demais professores na escola, é um grupo com identificações fortes, constituído ao longo dos anos, e que passaram muitas etapas juntos. Entre os professores-colaboradores, conforme números apontados nas informações sobre os professores no item 4.3.3, esse fato ajudou a produzir o entrosamento tão valorizado por esses docentes.

Primeiro lugar, respeito profissional, isso é, um respeita muito o outro. Eu admiro os meus colegas como profissionais, a luta deles, né? O respeito é o principal, ahn... Amizade muito forte e ... Respeito profissional, amizade,... afeto, né? A gente... a gente tem uma empatia, uma ligação.(...)
A gente se entende pelo olhar. É isso que eu acho que resume a nossa relação no pátio, tá? E outra coisa, profissionalmente a gente tem objetivos. Cada um pega uma série, pega um nível com os alunos, eu me preocupo com o que eu tô trabalhando agora, meu colega vai pegar a minha turma no ano que vem. Então alguma coisa ele já, a turma já vai tá preparada para ele poder dar continuidade para o trabalho dele, mesmo sendo bem diferente do meu.

(Professora Anita, entrevista realizada em 07/05/2009)

Essa professora, que está na Escola Oeste há 21 anos, na mesma entrevista falou que o grupo atual de educação física é o melhor com que teve oportunidade de trabalhar. Chamo a atenção para a expressão em negrito na fala da professora (página anterior) pois irei retomá-la no fechamento da análise direcionada aos professores-colaboradores desta escola.

Ainda dentro da ideia de importância do entrosamento para o desenvolvimento do trabalho docente desse grupo de professores-colaboradores, coloco o que disse o professor Jorge em entrevista realizada em 08/05/2009:

Os colegas é o melhor possível assim... A gente já teve outros grupos de professores de educação física e... cada um com as suas características, mas hoje a gente tem um grupo muito afinado, muito integrado, a gente se entende, a gente convive tranquilamente, existe um respeito, as pessoas fazem o seu trabalho, a gente consegue...ahn, dividir os espaços que é tão importante para nós esse espaço de aula, então é um respeito pessoal e profissional assim, como todos os colegas que estão no grupo da Escola Oeste. Então é muito bom.

Já a professora Joana concorda, mas coloca uma ressalva a partir de sua experiência em outra escola na RME/POA.

É... Eu acho que o grupo ele ajuda bastante, mas ele não é determinante, né? Que mesmo assim... isolado, eu tive um tempo que eu trabalhava sozinha 40 horas numa escola. Eu dava conta de todas as turmas, e eu trabalhava parecido com o que eu trabalho hoje. Dando todos os períodos, procurando trazer coisas diferentes, então eu acho que depende muito... da pessoa querer fazer bem feito, querer ter... o seu trabalho bem executado, pensar nisso... como uma carreira, como... ao longo dos anos, e não simplesmente como jogar uma bola e deixar que eles se virem, e sair fora, né?

(Professora Joana, entrevista realizada em 05/05/2009)

Desse diálogo com a professora Joana, afora a importância do entrosamento e do ambiente saudável entre os professores, se nota duas idéias que concorrem para a sua motivação no trabalho: a capacidade de se autodeterminar e se automotivar, e a construção de uma trajetória de trabalho. As relações entre trajetória e trabalho docente serão abordadas na terceira categoria deste estudo denominada “A trajetória do professor no seu cotidiano”.

Para tentar um fechamento parcial da abordagem da realidade da Escola Oeste, a qual se

refere aos pontos de convergência, fluência e entrosamento no trabalho docente, gostaria de retomar as expressões utilizadas pela professora Anita e corroborada em seu sentido mais do que na sua forma pelos colegas: *pegar junto e a gente se entende pelo olhar*.

Através da convivência com o grupo, pude perceber o que a situação vivida estava me exigindo em termos de compreensão. Essas expressões não tinham um caráter eminentemente explicativo, eram sim expressões que continham um código de linguagem para o qual a convivência estaria acima das formulações teóricas e racionais. Frases curtas que dispensavam maiores explicações, pois o interlocutor pressupunha que você sabia ou assimilaria o modo de interação naquele lugar. Nesse sentido, um comentário elogioso da professora Anita à pesquisa que eu realizava despertou-me para outro patamar dos diálogos dos professores-colaboradores: o da linguagem subjacente e o da linguagem carregada de experiências, por isso as frases curtas diziam muito. Transcrevo então um pequeno trecho de meu diário de campo, não para tentar explicar, mas para demonstrar algo que a professora-colaboradora ajudou-me a construir, mesmo mirando o assunto em outra direção.

Entre outros assuntos fez um aparte em si mesmo quando falava do jogo de handebol de suas alunas do 3º ciclo e elogiou o trabalho que eu realizava na escola: teoria junto com a prática. **Ela valorizava o fato de eu estar junto com os professores, entendendo a linguagem do professor e do aluno.**

(Diário de campo nº. 03 em 29/04/2009)

Também devo dizer, para não transmitir uma ideia de valorização excessiva a essa anotação, que o fato de eu ser professor de educação física da RME/POA há quase 07 anos e professor de escola pública há 13 anos contribuiu para esta e outras formulações. A novidade, repito, para mim, foi tentar conciliar esta minha trajetória profissional com o trabalho acadêmico, traduzindo-o para a linguagem científica, como já tive oportunidade de citá-lo neste texto.

Na Escola Leste, o grande trunfo apontado pelos professores-colaboradores foi a organização das aulas de Educação Física do terceiro ciclo por oficinas no turno inverso de atividades dos estudantes. Já as aulas de Educação Física do primeiro e segundo ciclos ocorrem dentro do turno de funcionamento das demais disciplinas.

Da mesma forma como ocorre na Escola Oeste, os professores-colaboradores procuram discutir e escolher democraticamente as turmas com as quais trabalham. Na realidade da Escola Leste, para os docentes de Educação Física não há critérios formais de escolha das turmas de 1º e 2º

ciclos, mas revelaram que existe uma combinação informal entre si para dividir as turmas consideradas mais difíceis para trabalhar (diário de campo nº. 01 em 13/10/2008). As assim chamadas *turmas mais difíceis* são formadas por alunos de turmas de progressão e transição, que são organizadas para tentar suprir defasagens na aprendizagem, ou para tentar respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno. A dificuldade adicional é que frequentemente os alunos destas turmas têm comportamento inadequado para a rotina escolar e até problemas considerados de fundo psiquiátrico ou neurológico.

As outras turmas que entram nesse critério informal de turmas difíceis seriam os alunos compreendidos entre as turmas de JB e A20. De acordo com o que disseram os professores-colaboradores apesar de não serem como os alunos de progressão e transição, no trabalho diário, exigem dedicação e atenção constantes. Alguns dos alunos de JB até A20 (circunstancialmente também A30) apresentam dificuldades na socialização escolar em função da ausência da socialização primária, fator abordado por Tedesco (1995). Esse autor alerta para o fato de que a socialização primária implica algo mais do que uma aprendizagem cognitiva, ela requer a carga afetiva necessária para que haja a identificação necessária com o mundo tal como os adultos o apresentam.

Neste sentido, a forma de organização praticada pelo coletivo de docentes da educação física (oficinas e escolha das turmas) cumpre funções que beneficiam os professores-colaboradores e estimulam um sentido de organização e participação nos alunos. Nessa escola, escolher uma oficina para trabalhar significa optar pela modalidade, criar as rotinas e responsabilizar-se pela sua manutenção, mediante acompanhamento do setor pedagógico pertinente, no caso o serviço de supervisão escolar. A seguir, a análise dos efeitos no trabalho docente a partir das oficinas, de acordo com um dos professores-colaboradores.

Resolve o problema, entende? Desestressa os professores, sim. Em termos pedagógicos, os alunos acabam vivenciando um determinado esporte durante um semestre, um trimestre, um ano. Assim, tu consegue concentrar um número maior de alunos em prol de uma atividade física, daquilo que ele tá disposto a fazer, e tu vai ter desses alunos uma dedicação maior, porque ele gosta desta atividade física. Vai haver uma produção a nível de conhecimento e de ensino-aprendizado muito maior. É quando tem professor e alunos focados naquilo que querem fazer... rende, porque para acontecer nas outras aulas tu tem o processo do convencimento.

(Professor Claudiomiro, entrevista realizada em 12/05/09)

Então, assim, possibilitou que o professor ficasse mais satisfeito com o que tá fazendo. Sabe que quando tu faz uma coisa que tu gosta, dá mais... tu trabalha melhor, né? Isso aí para a tua saúde é melhor.(...) primeiro ponto. Segundo ponto (...) para os alunos foi legal que eles puderam escolher isso, e ao mesmo tempo a gente não tem mais nas turmas aquele aluno que não quer tá ali, ou os alunos que não querem estar ali, né? Então o que acontece? Todo mundo tá afim de trabalhar, hoje tu presenciaste a aula¹³. “Vamos fazer tal coisa.”. Todo mundo faz... e assim normalmente em todas as oficinas funciona do mesmo jeito. Um anda mais devagar, um tem um ritmo mais rápido, outro mais lento, mas todo mundo sabe que tá ali e vai ser para isso, então todo mundo trabalha. Tu não tem mais aquele stress de... “Bah!”. De perder... tantos minutos da aula só por causa... para tentar convencer aqueles que não querem a participar.

(Professor Valdomiro, entrevista realizada em 13/05/09)

O professores-colaboradores, ao analisarem o trabalho em oficinas, fazem alusão ao problema que esse formato de organização procura combater: o desgaste do convencimento diário para poder dar aulas. Já a professora Rafaela vai um pouco além, estendendo a sua análise à influência das oficinas para os outros ciclos e para a educação física na escola, estabelecendo uma nova referência de aula.

Eu acho maravilhoso assim, para te falar a verdade assim que eu... eu acho que a gente consegue colocar uma referência de educação física um tanto diferente do que era anteriormente. De certo modo, organiza... organiza não somente o cotidiano do terceiro ciclo de educação física, mas serve também como uma referência, como um ponto de chegada, para os outros anos ciclos, principalmente para o segundo, né? Porque o primeiro tem as particularidades lá... do trabalho. Mas então ele motiva também o trabalho nos outros ciclos, né? **Porque acho que cria uma outra cultura escolar, que claro que precisa ser repensada.**

(Professora Rafaela, entrevista realizada em 21/05/2009)

Essa forma de organização das aulas, de acordo com os professores-colaboradores e pela participação dos alunos, parece ter sido bem aceita pelos estudantes que de três opções: basquete, futsal e vôlei, se inscrevem em duas opções de prática desportiva e são sorteados para uma opção. No caso de não serem contemplados com a primeira opção (que é obrigatória), ficam com a segunda opção.

Essas oficinas têm duração de um semestre, ao final do qual são realizados novos sorteios

¹³ Entrevista gravada no dia em que não apenas observei, mas participei dos exercícios e do jogo de basquete com os alunos.

entre os inscritos quando há interessados em trocar de modalidade. Periodicamente, também ocorrem reuniões para avaliar o andamento das oficinas, o que se insere no final da fala (em negrito) da professora Rafaela. Além dessas oficinas, há também oficinas de dança e tênis-de-mesa na escola, que funcionam com critérios mais abertos de participação, uma vez que a procura é compatível com o número de vagas oferecidas.

Demonstrados os pontos de convergência das duas escolas, passo a descrever os pontos de tensão e contradição do processo, os quais parecem estar na origem da reorganização do trabalho docente nas escolas pesquisadas.

Como já foi dito, a reorganização do trabalho docente nas escolas pesquisadas não eximiu os professores-colaboradores de conflitos e dificuldades no cotidiano. Olhar para as escolas e conviver dentro de seus ambientes culturais trouxe à tona a compreensão dialógica (MORIN, 2005) da realidade desses docentes. Perceber as complementaridades e falar sobre elas foi a face mais facilmente visível dos locais. Mas ter contato com as outras duas faces da dialógica (concorrência e antagonismo) foi o equivalente a ter acesso definitivamente ao universo cultural dos professores-colaboradores.

Na Escola Oeste, a reorganização do trabalho docente foi de certa forma facilitada pelas características dos professores de educação física, e pela busca constante de coesão interna da estrutura da escola que, como mencionamos, tem muitos anos de atividade. Foi possível observar que os professores-colaboradores têm preferências e diferenças compatíveis para formar uma equipe de trabalho, na qual as vontades não colidem destrutivamente umas com as outras. Promovem reuniões entre si (grupo da educação física) quando consideram ser necessário, mas com maior frequência participam das reuniões pedagógicas em seus coletivos com os professores de outras áreas. Com a manutenção de uma rotina de aulas dirigidas alternadas com momentos de jogo livre ou futebol, garantem a seriedade que consideram ser importante para o aprendizado do aluno e o trabalho do professor. No âmbito geral da escola, procura-se discutir as dificuldades no grande grupo de forma aberta, como exemplo dessa prática, cito que fui autorizado (sem nenhuma vacilação) a presenciar a reunião de avaliação do ano de 2008, que procurava apontar os pontos positivos e negativos no trabalho (diário de campo nº. 01 em 18/12/2008).

Na Escola Leste, os professores-colaboradores experimentam no seu trabalho uma duplicidade que a convivência democrática pode proporcionar: a liberdade que leva a possibilidade

de escolhas e benefícios e a luta que carrega em si os genes da desintegração. Essa tendência existente nas lutas e discussões é positivamente direcionada pela característica do grupo de professores da Escola Leste de ser bastante politizado, segundo as palavras de diferentes professores que espontaneamente falaram comigo. Dessa característica, tive alguns exemplos, como os conselhos de classe e de enturmação, de discussões acaloradas sobre os critérios para um aluno avançar ou ser retido e nos quais estavam presentes os professores Claudiomiro e Valdomiro (diário de campo nº. 01 em 12/12/2008).

Desta forma, no dia a dia da Escola Leste, foi possível ouvir nos diálogos com a mesma frequência e naturalidade dois tipos de frases: uma que se referia a satisfação de trabalhar com o que se queria (as oficinas e as turmas escolhidas), e a outra que se refere às disputas sobre turmas não-desejadas e às contingências da rotina. Sobre o primeiro tipo de sentença, repetiremos uma afirmação que é representativa dos professores colaboradores dessa escola: o trabalho por oficinas ajudou a “desestressar os professores”.

Quanto ao segundo tipo de afirmativas, constam frases tais como: “tem que bater pé!”, “tem que berrar!” para se referir às várias combinações e negociações que compõem a rotina na escola. Ou, “não posso salvar o mundo”, “não faço milagre” proferidas para ilustrar as dificuldades de trabalhar com alunos considerados problemáticos (questões de aprendizagem e comportamentais).

Essas afirmativas dos professores-colaboradores analisadas dentro do contexto da escola, indicam que os docentes de educação física dialogam de diferentes formas para dar sentido às suas práticas e para manterem a carga física e emocional num nível individual suportável de trabalho. Ao procederem dessa forma, os docentes procuram estabelecer limites de atuação e de cobrança (consigo mesmo e dos outros em relação a eles) no exercício do trabalho diário. Numa relação de forças atuantes, buscam o equilíbrio entre as ações que assumem e as que deixam de lado, entre a indiferença cínica e a doação sacerdotal.

Para Tardif & Lessard (2005), o caráter aberto e variável da escola, às vezes, enseja para que ela se torne local de conflito de interpretações. Isso, segundo os autores, não teria nada de acidental, apenas revela uma característica intrínseca desse tipo de estabelecimento onde trabalham seres humanos (professores e funcionários) para outros seres humanos (os alunos).

Porém, como a realidade é muitas vezes mais difícil de ser enfrentada do que compreendida,

acrescento mais um elemento que se insere nos pontos de tensão e contradição do processo mais amplo que interfere no cotidiano do trabalho docente: os chamados interesses divergentes. E, ao chegar à abordagem deste conceito, que é uma síntese de fatores, espero completar (dentro das pretensões deste espaço) a descrição do sistema movido pela relação mudanças sócio-culturais/escola/trabalho docente anunciada no início desta categoria de análise.

Na primeira vez que estive no Centro de Saúde IAPI da SMS, conversei com uma funcionária, que mais tarde veio a ser uma importante colaboradora informal neste estudo. Desta conversa, surgiu a idéia de observar como os interesses divergentes estavam interferiam no trabalho docente. Descrevo parte do que anotei deste diálogo:

Em uma pesquisa realizada por uma ex-colega da referida funcionária sobre o ônus na saúde para os funcionários de cada secretaria da PMPA e também sobre quem seriam os mais atingidos na sua saúde, ficou evidenciado que os mais atingidos eram os das “pontas”. Essa expressão foi usada pela funcionária para se referir à SMS e à SMED, que estão em contato direto com o público na periferia da cidade. Na SMS, mais precisamente nos postos de saúde, os maiores problemas eram ortopédicos. Na SMED (escolas), os maiores problemas eram psíquicos, pelo fato de os professores terem que lidar com muitos “interesses divergentes”: narcotráfico, disputas e brigas por territórios, assaltos, crianças na rua e em sinaleiras.

(Diário de campo nº. 01 em 06/03/2009)

Segundo relato da funcionária da SMS, lembrando a mesma pesquisa realizada sobre a saúde dos professores da RME/POA, uma verdade pertencente ao senso comum é que todos vão à escola para estudar, e os professores para ensinar e dar aulas. Porém, o que tem ocorrido nas comunidades onde estão situadas as escolas é um atravessamento (tácito) nas relações e funções, o qual produz os chamados interesses divergentes. Tal situação no dia a dia da escola acaba contradizendo a citada verdade do senso comum, pois o ensinar e o dar aulas acabam sendo relegados, por vezes, a um plano secundário.

Na escola, foi possível perceber nas palavras e no trabalho dos professores-colaboradores os efeitos desse conflito entre as ações da escola e da família, o qual acarreta um acúmulo de funções na escola e no trabalho docente. Essa situação já bastante conhecida, forçou a alteração da rotina de trabalho dos professores-colaboradores, dando origem no trabalho docente ao que Wittizorecki (2001) descreveu como o “mais do que dar aulas”. Para demonstrar como os professores-colaboradores deste estudo têm trabalhado com a problemática dos interesses divergentes, e

inclusive como alguns tiveram que se adaptar à realidade da RME/POA, reproduzo parte das entrevistas das professoras Joana e Anita, ambas da Escola Oeste.

...a escola que eu trabalhei em Santa Catarina é uma escola de meio rural. Então eram alunos muito tranqüilos, tu só dava aula, né? Tu propunha as atividades, e tu dava aula o tempo todo, e aqui na Rede tu primeiro separa as brigas, acomoda as crianças, faz uma palestra que eles têm que ser amigos, que eles têm que se respeitar, e isso que quase que... em todas as turmas, em todos os níveis. Então, assim, isso me assustou um pouquinho no início, e aí tu tem que ir aprendendo lidar com isso, né? Tu vai agindo, às vezes até um pouquinho mais firme, sendo um mais...ahn... tu tem que ser um pouquinho diferente às vezes do que tu é, tu tem que ir te moldando ao que exige aquele momento, né?(...) Lá eu chegava, pegava material e dava aula. Aqui eu chego, pego material, às vezes nem pego material, e quando sobra um tempinho entre ao que eu administro ali naquele grupo, eu dou aula... (risos)

(Professora Joana, entrevista realizada em 05/05/2009)

Mas, quais são as minhas metas com a educação física escolar? Eu vou conseguir formar algum atleta? Não é esse o meu objetivo. O meu objetivo é... é fazer com que eles naquele momento que eles estão vivenciando a aula de educação física, eles façam com prazer, eles se relacionem... entre eles muito bem. Eles aprendam a se socializar, porque tu te socializa a vida inteira, ninguém nasce social, né? O ser social... eu procuro acompanhar os tempos a maneira que o aluno é, por isso que eu gosto de trabalhar com adolescente.

(Professora Anita, entrevista realizada em 07/05/2009)

As palavras das professoras Joana e Anita, de certa forma sintetizam a rotina dos professores-colaboradores: os problemas que eles têm que enfrentar com as turmas regulares de aula e as prioridades dentro das quais trabalham com os alunos. Mesmo com os avanços no trabalho com as turmas e com a reorganização pedagógica e pessoal do trabalho, todos eles lidam diariamente com a necessidade de suprir as lacunas geradas por problemas de socialização primária e agressividade dos alunos entre si.

Provavelmente, por isso Nóvoa (1999) tenha afirmado que os professores estão numa encruzilhada, em que os tempos são de refazer identidades. Algo que está presente no que Pérez Gómez (1999) chama de encruzilhada ou cruzamento de culturas, e Freire (2000) chama de pororoca cultural, as quais provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados.

Essa visão poderia ser articulada com o conceito de organização (degradação e desordem,

regeneração e ordem) encontrado na teoria da complexidade de Morin (2003), e que se aproxima da descrição do que ocorre na atualidade, na relação mudanças sócio-culturais/escola/trabalho docente. A partir desse autor podemos conceber um universo físico e cultural como uma *physis*: lugar de criação e organização.

Curiosamente, para mim, não houve reclamações desses professores sobre o volume de trabalho nas duas escolas pesquisadas. A tônica nos diálogos foi sobre a necessidade e dificuldades de redefinir rotinas no trabalho docente, a fim de absorver as novas demandas das comunidades junto à escola. Esse quadro sugere, simultaneamente, uma capacidade de leitura dos professores sobre os seus contextos de trabalho e uma preocupação com a perda do controle sobre os fins do trabalho docente (proletarização ideológica). Quanto ao controle sobre o modo de execução do seu trabalho, esse permanece nas mãos dos docentes, o que descarta a existência de uma proletarização técnica (CONTRERAS DOMINGO, 1997).

5.2 – A DUPLA FACE DO VÍNCULO E O DIÁLOGO

Conforme havia deixado indicado durante a análise da categoria anterior e numa passagem da descrição das escolas, passo à segunda categoria deste estudo. Nessa categoria, procuro focalizar e compreender os atributos da dupla face do vínculo afetivo e sua relação com a problemática e a complexidade do diálogo nos contextos estudados. Pelo que presenciei no campo, nessa compreensão pode estar uma das chaves da convivência dos professores-colaboradores com condições reconhecidamente desgastantes de trabalho na escola, como já o demonstraram Santini (2004) e Codo e Menezes (2008).

A análise do vínculo e do diálogo como parte dos recursos pedagógicos e pessoais dos professores-colaboradores não deve, porém, induzir à idéia de que se trata de uma estratégia testada e consolidada com o intuito de obter vantagens na realização do trabalho e para a manutenção da saúde. Nessa categoria, o que tentarei descrever é justamente a ambiguidade no manejo desses dois conceitos (vínculo e diálogo), observados durante a investigação, que ora exigiram investimentos emocionais e mentais dos professores-colaboradores, ora foram a porta de entrada e um recurso eficaz para alavancar situações de aprendizagem, inclusive as mediações de conflitos tão comentada pelos docentes.

Dessa forma, tendo na mediação de conflitos entre os alunos um fator que dificultava o

andamento das atividades pedagógicas, podemos incluí-lo como um aspecto desgastante no trabalho docente desses professores-colaboradores. Para fundamentar a opção por esse recorte, acrescento o que disseram Tardif & Lessard (2005) sobre a relação entre professores e alunos: “As relações dos professores com os alunos constitui o âmago de sua tarefa, tanto em termos de tempo, quanto em termos de investimento subjetivo” (p.112).

Com isto, creio poder encaminhar a análise dessa categoria, relacionando a problemática dos conflitos entre alunos no cotidiano das escolas pesquisadas com as possibilidades de recurso existentes no estabelecimento do vínculo e do diálogo, lembrando que nesses dois conceitos há uma duplicidade que frequentemente foi resolvida pelo professor-colaborador. Assim entendido, passo a descrição e tentativa de compreensão desses fatores na realidade dos professores-colaboradores.

Durante a pesquisa realizada, tanto na observação das aulas como nas entrevistas, foram bastante significativas as demonstrações e menções de afetividade como componente importante no trabalho dos professores-colaboradores. Essa constatação pouca acrescentaria ao debate, pois a simples afirmação da eficácia da afetividade no trabalho docente, além de ser algo pouco consistente, é também uma afirmação que adquiriu status de lugar-comum. No entanto, a afetividade como expressão do vínculo aparece como um fator não apenas participante da relação (FREIRE, 2005a, 2005), como também se tornou decisiva a partir dos anos 1990 com os efeitos das mudanças sócio-culturais na educação (TEDESCO, 1995), e veio a ser objeto de pesquisa em função de seu caráter conflitivo (CODO & MENEZES, 2008).

Portanto, tendo ao meu alcance a realidade do campo, as considerações dos autores do referencial teórico, e as conversas com diferentes professores e funcionários que por vezes se aproximavam do senso comum, resolvi não desprezar nada e realizei um exercício constante de estranhamento, a fim de converter o familiar em exótico, e posteriormente o exótico em familiar (DA MATTA, 1978). Para guiar minha busca de resposta, orientei-me pelas seguintes interrogações: se o vínculo é tão importante no trabalho docente dos professores de educação física da RME/POA (WITTIZORECKI, 2001), o que haveria de peculiar no vínculo dos professores-colaboradores com os seus alunos? Percebendo que nessa relação havia situações de tensão, me perguntava: quais são os componentes integrantes dessa relação, os quais pareciam funcionar ora como facilitadores, ora como desgastantes? E como interagem numa relação dialógica, considerando a perspectiva teórica de Morin (2005a)? Como o professor os percebe?

Esperava através do exercício de estranhamento e dessas interrogações encontrar elementos que me auxiliassem a adentrar no contexto simbólico de comunicação e convivência dos professores-colaboradores com seus alunos.

Como o que vivi no campo foi um processo de aprendizado (portanto, não teve começo e nem fim)¹⁴ não posso assinalar um momento exato em que os acontecimentos começaram a se encaixar e nem separar falas que representem com precisão um suposto momento ímpar de descoberta, pois não trabalhei com essa perspectiva (DA MATTA, 1978).¹⁵ De qualquer maneira, para situar a experiência vivenciada a partir da realidade dos professores-colaboradores, destacaria não como prova (termo descabido para este formato de pesquisa e para a área da educação), mas como um exemplo entre outros possíveis de como cheguei à formulação dessa categoria. O que segue adiante é um comentário registrado em meu diário de campo com a professora Anita, da Escola Oeste.

O professor Jorge é duro na cobrança, não dá trégua, e os alunos o atendem. Eu não consigo ser assim (falou sem censurar o colega e já sorrindo prenunciando o que diria), tenho o coração mais mole.

(Diário de campo n°. 02 em 18/03/2009)

Esse diálogo ocorreu enquanto falávamos sobre como o grupo de professores de educação física (referindo-se aos três professores-colaboradores) conduzia o trabalho na escola. Ela disse que os três professores tinham em comum o trabalho voltado para uma ideia de compromisso com a aula, na qual se destacavam a sequência de trabalho, a rotina, os direitos e deveres.

Esse fragmento oportuniza a reprodução de um trecho da entrevista do professor Jorge, da Escola Oeste, o qual poderia tanto complementar, como contradizer, o que disse a professora Anita. Neste trecho, o professor Jorge da Escola Oeste fala de sua postura no trabalho e sua motivação para realizá-lo.

O grande motivador é eles acreditar em ti. Para que eles gostem de ti, eles têm que acreditar em ti, então é isso... Eu acho que é muito importante que tenha essas preocupações de que ser verdadeiro, ser justo, ser correto. Tipo as combinações valerem: o aluno ele é muito exigente nisso. Ele tem que te sentir verdadeiro, que aquilo que tu fala tu, tu cumpre. Aquilo que tu

¹⁴ Estou me referindo ao aprendizado como um processo amplo (acadêmico e pessoal), independente das etapas e dos prazos do PPGCMH.

¹⁵ Tratarei desta questão nas considerações finais.

exige... tu faz valer, que nas relações com ele, com os colegas tu não permite, né? Que coisas erradas aconteçam... Tu cuidando disso eu acho que tu, **tu ganha o coração do cara**, e ganhando o coração do cara, essa motivação melhora assim, diariamente. Ele vai sendo mais afetivo contigo... Ele vai... né? Tu vai conseguindo fazer o teu trabalho e estabelecendo relações... ampliando relações...

(Professor Jorge, entrevista realizada em 08/05/2009)

Dentro do mesmo assunto, mas em momento distinto, o professor comentou, numa conversa na biblioteca da Escola Oeste, que “não dava para bater de frente com os caras”, era preciso ter empatia e compreensão e, como exemplo disso, mencionou que “as batalhas do adulto são diferentes das batalhas do adolescente e da criança” (Diário de campo n°. 02 em 17/04/2009).

Meu interesse em destacar esses fragmentos do diário de campo e da entrevista se deve ao fato de que neles estão presentes os dois elementos do vínculo, que para fins de entendimento, assim passo a chamar: a afetividade (componente emotivo e sentimental) e a cobrança (invocação das normas, direitos e deveres). Tanto a afetividade como a cobrança compõem a relação professor-aluno, e fazem parte do dia a dia. Segundo o que pude perceber, ao descrever algumas atitudes (agressivas) dos alunos como de *carência afetiva*, pareceu-me que os professores-colaboradores estavam situando tais atitudes na mesma dimensão da afetividade. Entretanto, ao contrário do gesto afetivo pacífico (com o perdão da redundância, repleto de afetividade), na ação agressiva, a manifestação toma a direção oposta pela falta de afetividade.

Acompanhando o cotidiano das escolas, pude perceber, no andamento das aulas consideradas individualmente e na rotina de funcionamento estabelecida como referência de trabalho, que os professores-colaboradores atuavam alternando momentos de afetividade e de cobrança. Seguindo a linha de trabalho dos professores de educação física da Escola Oeste, os professores da Escola Leste parecem adotar postura de trabalho semelhante, como pude notar em diversas oportunidades, das quais destaco duas registradas em meu diário de campo.

O primeiro exemplo ocorreu na semana que antecedeu as entrevistas que eu realizaria com os professores-colaboradores da Escola Leste, quando estive rapidamente na escola para confirmar as datas e horários.

Havia encerrado o recreio há cerca de dez minutos, o professor Valdomiro estava na sala com os alunos (turma de A30), e estes, sentados em silêncio, aguardavam a chamada. Minha intenção era esperá-lo no pátio

da escola, entretanto, ele chamou-me para entrar na sala e confirmar as entrevistas. Antes de falar, porém, perguntou-me em tom provocativo: “se não fizer silêncio para a chamada não tem educação física no pátio, não é professor?” Deduzindo do que se tratava, uma cobrança que se situava entre a aspereza e a ludicidade, concordei com o professor Valdomiro.

(Diário de campo nº. 03 em 06/05/2009)

O segundo exemplo se refere a uma manhã em que estive acompanhando o trabalho do professor Claudiomiro da Escola Leste.

Nos momentos que antecedia a aula da oficina de futebol das meninas, alunas do 3º ciclo, conversamos um pouco, eu e o professor Claudiomiro. As meninas já estavam todas juntas e prontas para começar. Durante a aula, sob um sol escaldante na quadra, o professor e as alunas dedicavam-se às atividades de fundamentos e jogo impassíveis ao calor. O professor, por vezes, durante os exercícios com bola, para provocar e estimular as alunas, perguntava aos brados: “quem é que manda, é vocês ou é a bola?”. As meninas respondiam verbalmente e prosseguiam a atividade. Essa situação repetiu-se com os meninos no horário seguinte. Para ambos, as cobranças eram idênticas e ninguém reclamou de nada.

(Diário de campo nº. 01 em 28/11/2008)

Nos fragmentos acima, a cobrança está mais pronunciada e a afetividade apenas implícita, e esta foi uma característica observada nas situações de cobrança: a afetividade, visível ou não, está implícita, sustentada por um trabalho rotineiro, pela capacidade de dedicação e vínculo do professor, bem como pelo tempo de trabalho do professor na escola e com os grupos de alunos.

Procurando reunir à experiência vivida com os professores-colaboradores o trabalho de Codo & Menezes (2008), temos na dupla face do vínculo a reedição nos contextos pesquisados de uma importante questão apresentada pelos autores: o dilema entre vincular-se ou não se vincular. Segundo os autores, o impasse se perpetua, na medida em que a afetividade é tida como fundamental, porém no modelo de trabalho associado à idéia de produto (herdado do taylorismo) o afeto foi expulso da relação. Diante disso, a exigência de resultados sobre os professores tende a desconsiderar a afetividade e a historicidade envolvida na relação professor-aluno (FREIRE, 2005, 2000), e a desconsiderar a variedade de mediadores (hierarquia, burocracia, técnica, normas, salário, por exemplo) criada por tal modelo, os quais comprometem o circuito percorrido pela afetividade na relação professor-aluno.

Se a dificuldade de completar o circuito da afetividade é uma característica do trabalho dos

professores imposta pelo modelo de trabalho capitalista, também é verdade que a ausência de um produto final de trabalho condena o professor à relação, pois, para que o professor possa se reconhecer no trabalho que realiza ele, depende que o outro o reconheça (CODO & MENEZES, 2008). Esse âmbito da relação foi descrito por Charlot (2006) como contradependência, na qual o professor tem algum poder sobre o aluno, mas esse tem poder sobre o professor, porque este somente será bem sucedido se o aluno cumprir o essencial no trabalho do professor.

Esse quadro complexo da afetividade na relação professor-aluno acrescido da sobrecarga absorvida pela escola, representada pela responsabilidade da socialização primária, ambos os fatores assim colocados em termos amplos de análise, materializam-se no dia a dia dos professores-colaboradores como fonte de desgaste e de exigência de habilidade com os alunos, nas peculiaridades dos contextos de periferia, como descreve a professora Rafaela, da Escola Leste.

E isso é uma das coisas que demanda muita... a energia do professor, principalmente... não sei se é principalmente, mas do professor de educação física em particular por eles se... se sentirem num momento que... parece que isso pode ser extravasado.(...) De alguns grupos em particular, eu já usei de várias estratégias, mas... as... acredito mais naquelas que funcione, aquelas que... que se dão entre eu e eles assim, quando não há mediação de uma direção, não há mediação de coordenadora de turno e que parece que isso não funciona, então o que eu consigo de efeito é usando a conversa, às vezes, quase que um sermão, mas claro que eu procuro nem sempre usar esse sermão como, como uma medida, né?(...) o que que representa a aula de educação física para eles, se eles concordam com o comportamento deles, é uma estratégia de... de lidar com isso. Mas é bastante desgastante assim, isso me desgasta muito.

(Entrevista realizada em 21/05/2009)

O relato da professora Rafaela sugere em alguma medida o grau de exposição com que os professores-colaboradores trabalham nas atividades pedagógicas, e revela duas estratégias muito utilizadas nas mediações de conflitos entre os alunos: as combinações e o diálogo. Ambos aparecem no estudo realizado por Wittizorecki (2001), como estratégia pedagógica e pessoal dos professores de educação física na realização do trabalho docente, mas também aparecem como estratégia de sobrevivência em função do desamparo institucional, resultante das reconfigurações do Estado e seus efeitos na educação.

Nesse sentido, Nóvoa (1999) e Hameline (1999) se referem a uma relação denominada de triângulo político, na qual o Estado tenta pautar o ritmo do trabalho pedagógico a partir de uma

lógica de mercado colocando a educação (escola e professores) a serviço dos clientes (pais e comunidade). Os autores, numa analogia ao jogo de bridge, recorrem à imagem do “lugar do morto”, para descrever o lugar ocupado pelos professores e a escola. Essa descrição consistiria no fato de que nada pode ser realizado sem a participação dos professores e da escola, mas esses, em contrapartida, teriam pouco ou nenhum poder de interferência nas decisões dos rumos da educação.

Como consequência dessa situação proposta pela analogia de Nóvoa (1999) e Hameline (1999), temos uma possível aproximação com a idéia de Esteve (1999) sobre a inversão nas relações entre professores e alunos. O autor descreve que até cerca de vinte anos atrás se verificava uma situação de injustiça em que o professor tinha todos os direitos e o aluno tinha somente deveres e podia ser exposto a punições, inclusive, por vezes pouco educativas. No presente momento, segundo Esteve (1999), temos outra injustiça em que ao aluno parece ser permitido ter rompantes de agressividade psicológica, verbal e física sem que os mecanismos de arbitramento teoricamente existentes funcionem de modo satisfatório.

Sendo assim, a partir dessa descrição e análise parciais dos fatos relacionados a esta categoria, fundamentados na observação do cotidiano, nas palavras dos professores-colaboradores, no acesso ao processo de formação das comunidades Leste e do Passo das Pedras¹⁶ e nas idéias dos autores, direciono a abordagem sobre a dupla face do vínculo no trabalho docente dos professores-colaboradores para o segundo elemento da discussão: o diálogo, e por via de extensão, as combinações e as palestras rotineiras como parte das estratégias de trabalho.

Para tentar aprofundar a descrição e a interpretação dos contextos, focalizado no segundo elemento da discussão dessa categoria, retomo uma pergunta que formulei para orientar minha observação no campo.

Percebendo que havia na relação de vínculo entre professores-colaboradores e alunos situações de tensão, me perguntava: quais são os componentes integrantes dessa relação, os quais pareciam funcionar ora como facilitadores, ora como desgastantes?

O que foi exposto anteriormente tinha entre seus objetivos a intenção de relacionar a proposição da dupla face do vínculo (oriunda do campo) com as mudanças sócio-culturais ocorridas

¹⁶ Conforme documentos descritos no item 4.3.2 sobre a caracterização e escolha das escolas.

principalmente a partir do século XX nas sociedades ocidentais (HOBSBAWM, 1995), e buscar articulações possíveis com as consequências verificadas na escola e na RME/POA, como sugerem os trabalhos de Nóvoa (1999), Esteve (1999), Diehl (2007) e Wittizorecki (2001).

Baseado nas fontes empíricas e teóricas, pude observar a necessidade dos professores-colaboradores de dedicar atenção especial ao diálogo como ferramenta pedagógica. Dentro da especificidade dos contextos e das condições gerais da RME/POA, essa dedicação ao diálogo parece sustentar-se mais pela subjetividade e tentativa de aproximação do que pela impessoalidade do conhecimento técnico, como relata o professor Claudiomiro da Escola Leste.

O meu dia a dia com os meus alunos é assim... todo início de ano é... a gente faz as combinações da aula, porque tu tem... tu chega num lugar tu tem que pelo menos saber como é que era a vivência desses alunos nesse lugar. Não pode chegar e dizer: “ah! Vai ser assim...”, porque isso não vai rolar. Se tu chega dizendo que: “ah... não! Daqui para frente vai ser assim...”, não vai rolar. Vai ser boicotado, não importa a idade, então tu tem que... é tu conquista a confiança... estabelecer uma relação de respeito, com esses alunos, e a partir disso tenta construir um trabalho (...). Então é um relacionamento muito direto, franco e... com eles, eu trabalho muito em cima daquilo que eles se comprometem comigo com a aula, com a turma... daquilo que a gente faz as combinações. (Interrupção para mudar lado da fita).Então essa é a construção com eles. Faço o estabelecimento de uma relação de afeto com eles, então a gente tem uma proximidade... me aproximo muito da linguagem que eles usam... na quadra... nos espaços... enfim, então a gente tem uma boa convivência, uma boa convivência com a maioria dos alunos.

(Entrevista realizada em 12/05/2009)

O relato do professor Claudiomiro demonstra a utilização do diálogo de forma sistemática, como estratégia pedagógica, mas pode acrescentar algo mais: ao colocar a base da relação no indivíduo, e não na instituição, ele corrobora com o que disse a professora Rafaela (sua fala foi reproduzida anteriormente). Ambos sugerem a situação de desamparo institucional e também uma tentativa de reconstrução da noção de autoridade legitimada através do diálogo, já que a autoridade gratuita do professor dada pelo sistema tradicional da educação foi extinta junto com o fim do modelo (TARDIF & LESSARD, 2005; TEDESCO, 1995).

Desta forma, não tendo mais a autoridade automática, dada pela organização geral da sociedade e pela instituição (escola), e alicerçada no conhecimento técnico, o professor ficou exposto aos benefícios e prejuízos de uma relação que oscila na dinâmica do cotidiano entre os

extremos (gesto agressivo e gesto afetivo) de uma mesma dimensão: a afetividade. Nessa perspectiva, na investigação realizada, adquire importância o fato de os professores-colaboradores trabalharem diariamente para fazer pender a relação para o lado da afetividade (no sentido positivo) e da construção de uma sociabilidade fundamentada no acordo e na palavra (diálogo), e não no gesto agressivo, que foi muito citado como parte das situações que mais incomodam os professores-colaboradores.

A utilização do diálogo como meio de promover um ambiente favorável, porém não resolve a problemática e não se constitui por si numa solução permanentemente eficaz. Para fazer esta afirmação, chamo a atenção para a necessidade (já mencionada) de as combinações serem periodicamente retomadas e reiteradas com os alunos. Essa particularidade da rotina se constitui em mais uma fonte de desgaste no trabalho docente e foi descrita pelos professores-colaboradores como processo de convencimento. Como exemplifico através das palavras do professor Claudiomiro da Escola Leste, quando comparava as aulas da oficina (alunos de 3º ciclo) com as aulas regulares (1º e 2º ciclos):

... nas outras aulas tu tem o processo do convencimento. Eu tenho que convencer o meu aluno que vai ser bom ele participar daquela atividade, que vai ser legal, e isso é uma responsabilidade muito grande, porque pode ser que não aconteça daquela forma e não seja legal para algum aluno. Não seja prazeroso para ele. Ele participa muitas vezes confiando naquilo que tu diz, né? Essa é a nossa responsabilidade... nesse processo.

(Professor Claudiomiro, entrevista realizada em 12/05/2009)

O diálogo, então, que aparece como uma ferramenta imprescindível na organização das atividades pedagógicas revelou, dada a necessidade de repetição das mesmas combinações, não ser uma prática fácil de ser cumprida e compreendida. Também o diálogo mereceria mais atenção, para que fosse possível ter alguma certeza sobre o tipo de diálogo que estava sendo considerado nas combinações realizadas pelos professores-colaboradores. Pareceu-me que os termos sobre os quais o diálogo entre professores-colaboradores e alunos se realizava não remetiam sempre aos mesmos significados. Com essa dúvida, passei a focalizar minha observação também nas situações de diálogo no pátio e voltei-me para os referenciais bibliográficos. Procurava, dessa forma, compreender a teia de significados (GEERTZ, 1989) que poderia estar sendo sustentada e produzida pela comunicação entre professores e alunos.

Como eu precisava de um novo exercício de estranhamento, resolvi retomar alguns autores

que balizavam este estudo e realizei um exercício constante para avaliar a possibilidade de manejo de seus conceitos na realidade particular em que me encontrava. Esse procedimento de triangulação das informações, que se constituiu num aparente desvio, ajudou-me a olhar para a realidade em que pesquisava de outro modo, ou pelo menos possibilitou-me que enxergasse mais da mesma realidade. Dessa forma, retomei principalmente o conceito de escola como encruzilhada de culturas e a análise cultural situada dentro dos conflitos de relações sociais em que adquirem significados, de Pérez Gomez (1999), como respectivamente seguem abaixo:

As diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações simbólicas no meio das quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo (p. 16).

A perspectiva cultural pretende estimular nossa sensibilidade diante da decisiva influência socializadora e educativa dos múltiplos elementos subterrâneos, tácitos e imperceptíveis que constituem a vida cotidiana da escola (p.17).

Igualmente importante foi a releitura de Freire, por ter ajudado a retomar a noção de historicidade presente no conceito de diálogo e no trabalho educativo: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2005, p. 89). E Freire (2000): “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo* não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (p. 91).

Esta manobra realizada com a pesquisa em andamento (e que também é parte do processo) veio a ser talvez o meu ponto mais alto e mais profundo do trabalho de pesquisa com os professores-colaboradores e seus contextos, pois foi neste momento em que decidi organizar as informações produzidas em uma categoria (Diário extra em 23/04/2009). Faço questão de registrar esse episódio também, mesmo sob pena de provocar uma sensação de fuga do assunto, para compartilhar esse momento de reflexão que vivi no campo. Trata-se de uma tentativa de conferir ao texto uma noção de simultaneidade de processos.

Sendo assim, tendo realizado a retomada de autores e idéias, dediquei-me àquilo que chamei de desmistificação dos diálogos. Coloquei a questão dessa forma para estimular minha própria perspicácia na leitura de significados subjacentes e transcendentais à comunicação. Com isso, pude perceber um exemplo prático de choque cultural, dos quais destaco alguns aspectos:

- A maneira como o professor (mais precisamente os professores-colaboradores) e a escola empregam o diálogo nem sempre contempla a maneira como o aluno o concebe.

- Em decorrência do primeiro, o diálogo além de nem sempre ser visto pelo aluno como uma vantagem e um direito, tal como os professores o utilizam, pode ser um caminho indesejado para a exposição de domínio público.

Considerando esses aspectos e o meu problema de pesquisa, acrescentei à minha abordagem os seguintes questionamentos:

- Como os professores-colaboradores trabalhavam a partir do diálogo, mesmo havendo diferenças na sua utilização por parte dos alunos?

- Estaria na percepção (portanto, não necessariamente no conceito) de significados subterrâneos uma estratégia para lidar com o desgaste do trabalho docente?

Esses questionamentos reunidos às observações supracitadas levaram-me a olhar para o contexto cultural em que viviam muitos dos alunos das escolas pesquisadas. Fatores relacionados às condições de vida, como por exemplo, a presença de pessoas adultas na vida dos alunos, moradia, as consequências variadas e possíveis do fluxo migratório na região e a violência em suas diversas expressões contribuíram para que eu cogitasse, em minha leitura, a possibilidade do diálogo estar impregnado desse conjunto de experiências de vida. Logo, sendo essas experiências tão intensas e constantes na vida dos alunos, expondo-os a circunstâncias que testam sua capacidade de sobrevivência ou aumentam suas vulnerabilidades, passei a tentar localizar nas situações de diálogo (com ou sem palavras) entre professores-colaboradores e alunos possíveis elementos que caracterizassem a contextualidade em que desenvolviam suas práticas. Chamo a atenção para o fato de que, ao referir o termo contextualidade, estou considerando a escola como um sistema dentro de outro sistema, a comunidade (MORIN, 2001).

Assim, como marco inicial dessa etapa da investigação, concentrei-me na proximidade da relação entre professores-colaboradores e alunos, na linguagem que empregavam e que direcionamentos produziam.

Para levar a efeito a tentativa de focalizar nas palavras e situações vivenciadas no campo,

reproduzo alguns depoimentos que podem contribuir com a abordagem que me proponho. O relato que segue abaixo se refere à influência de fatos ocorridos na comunidade que alteram a rotina das aulas, como exemplifica a professora Joana, da Escola Oeste:

... às vezes até coisas que acontecem na comunidade, no externo que às vezes a gente fica sabendo só depois. Nem sempre a gente tá sabendo antes, né? Pressões ou um problema de violência muito forte, ou como a gente teve casos, em tempos atrás, de ex-alunos que foram vitimados, morreram, em relação à drogas, convivência com gangues, este tipo de coisa, e isso agita, e... só que às vezes não exatamente eles chegam e comentam. Então...ahn, às vezes, uma ameaça de alguém vim pegar alguém na saída dá uma agitação, porque isso corre muito sutilmente, e nem sempre a gente consegue tá... sabendo e... até para saber como lidar, né?

(Entrevista realizada em 05/05/2009)

Nesse relato, a violência se destaca como parte mais visível e talvez mais lastimável, mas também é possível perceber a agitação causada pelos acontecimentos e o silêncio eloquente dos alunos, caracterizando uma forma de comunicação muito comum nesse tipo de contexto: a fala implícita no não-dito.

Buscando ampliar a compreensão dessa forma de comunicação e sua dinâmica no dia a dia dos professores-colaboradores, reúno à entrevista citada exemplos de situações oriundas do campo que apontam para uma tentativa de diálogo em patamares mais sutis, mas nem por isso frágeis nas interações. Pelo contrário, a sutileza parecia ser a ponta visível de uma história submersa construída ao longo dos anos de trabalho na escola, como é o caso principalmente dos professores Jorge e Anita, na Escola Oeste, e do professor Valdomiro, na Escola Leste, de quem reproduzo sua impressão pessoal deste processo.

Minha relação com os alunos sempre foi boa. Desde o começo, desde que eu entrei aqui, eu nunca tive atrito com aluno, acho que é pelo jeito de ser assim. Eu brinco com todo mundo. Eu tô vamos dizer assim... no começo, eu ainda me estressava mais... dava bronca, agora eu não, não tenho mais essa necessidade de... de gritar, de... sabe? De enfrentar aluno, eu acho que conversando o cara consegue... “ô... na camaradagem meu amigo... vamos fazer isso assim... isso aqui não dá, agora”. Eu acho que tu adquire um certo status, vamos dizer assim, dentro da escola, e os alunos passam a te conhecer daquele jeito ali... e começam a te respeitar ou não, né? (...) Então eu nunca tive... lógico, tem brigas, entre alunos aí eu conduzo... para a direção ou para a coordenador de turno e tal... Mas individualmente assim, o meu relacionamento com eles é tranquilo. (...) Cotidiano meu aqui tá cada vez menos estressante

(Professor Valdomiro, entrevista realizada em 13/05/2009)

Acho importante lembrar que o professor Valdomiro trabalha na Escola Leste há 09 anos e, como ele mesmo sugere, isto é um fator positivo, posto que a trajetória no lugar também participa da atualidade da comunicação¹⁷. O professor, porém, deixa uma interrogação no ar sobre a eficácia do diálogo e da trajetória na convivência: “e começam a te respeitar ou não, né?”. Essa dúvida poderia ser estendida para o diálogo, e assim entro no âmbito da pesquisa de Zaslavsky (2003) e de sua pergunta-título do trabalho: “conversando a gente se entende?”. O autor respondeu que sim, mas “não de forma imediata” (p.114) e, na continuação dessa discussão, procuro reunir argumentos oriundos da minha investigação que se articulam com essa pergunta.

As tentativas de diálogo dos professores-colaboradores parecem encontrar sustentação em fatores ligados à subjetividade das relações sociais, e não necessariamente no diálogo, ainda que sincero, mas baseado num conjunto de normas e na autoridade e prioridade do conhecimento técnico. Essa concepção se aproxima do que disseram Molina Neto e Molina (2004) ao refletirem sobre a possibilidade de localizar e fundamentar o lugar da educação física na escola. Segundo esses autores, crianças com o perfil situado entre as classes populares tendem a responder de forma mais intensa, não tanto à cultura da escola e ao paradigma dominante do ensino, mas aos estilos individuais e ao conteúdo da educação.

Dessa forma, são ressignificados os diálogos e a linguagem corporal de professores-colaboradores e alunos observados no campo. Como, por exemplo, em algumas oportunidades, vi os professores-colaboradores chegarem perto dos alunos que os importunavam de algum modo e conversavam coisas que nem sempre eu conseguia ouvir. Porém, o que me chamava a atenção é que os professores-colaboradores não gritavam à distância rotineiramente e nem chegavam aos berros perto dos alunos. Procuravam um tipo de entendimento que estava além das palavras ou do apelo à autoridade automática.

Nesse sentido, para citar algumas situações emblemáticas, chamou-me a atenção ver a professora Joana da Escola Oeste chegar perto do muro da escola (que não forma uma parede contínua, é seccionado) algumas vezes, onde estavam pelo lado de fora alguns ex-alunos misturados com alunos da escola, atrapalhando a concentração na aula que ministrava. Ela falava com eles e era atendida sem alardes.

¹⁷ Trajetória do professor será abordada na 3ª categoria de análise deste estudo.

Outra situação, esta dentro do pátio da escola, foi observada nas aulas do professor Jorge, quando ocorria interferência de alunos de outras turmas que transitavam e se aproximavam de maneira perturbadora. O professor quase sempre à distância, o suficiente para ser ouvido, fazia um gesto muito conhecido de cumprimento em que recolhemos os dedos em direção ao centro da mão e deixamos o polegar em pé (ele fazia este gesto, às vezes, com uma mão, e às vezes com ambas), e acrescentava uma pergunta-pedido: “me ajuda, aí?”. E era muitas vezes entendido e atendido apenas com essa pequena intervenção, em outras, conversava colocando amistosamente uma mão nas costas do aluno.

A esses exemplos, acrescento uma situação vivenciada por Zaslavsky (2003) durante sua investigação, numa escola próxima à Escola Leste, portanto, mesma região e condições sócio-econômicas semelhantes, conforme descrição no item 4.3.2:

Em 24/03/2003, tendo eu solicitado o consentimento esclarecido a esta pesquisa, a N perguntou se era aquilo que eu tinha falado em outra aula com eles e eu disse que sim. Ela disse, brincando, que só assinaria porque é minha amiga. O M me chamou para perguntar o que fazer com a segunda cópia. Eu respondi. Ele disse que não queria participar. Eu perguntei por que ele tinha colado a primeira via no caderno então. Ele respondeu que tinha achado bonita a folha. Eu pedi que ele **“fizesse essa mão”**¹⁸ para mim e ele aceitou (p.100).

Procuo nesses exemplos evidenciar o modo como os professores-colaboradores e Zaslavsky (2003) resolveram a situação sem que se tornasse um conflito.

No caso dos professores-colaboradores, nota-se na descrição apresentada um conteúdo que pressupõe um relacionamento prévio, semelhante à linha de conduta do professor Valdomiro, anteriormente apresentada, mas também é possível perceber na descrição referente ao professor Jorge um outro elemento da convivência: a linguagem.

O professor Jorge, na descrição anterior, a exemplo do que fizera em outras oportunidades, fez uso de um recurso de linguagem verbal e corporal para tentar o entendimento mútuo, sem recorrer prioritariamente a sua condição de adulto e professor. Situação semelhante aparece na transcrição de um registro do diário de campo de Zaslavsky (2003), quando este inverte a intenção

¹⁸ “Fizesse essa mão”, “fazer uma mão”: gíria conhecida e utilizada pelos alunos (principalmente os adolescentes) cujo significado equivale a um pedido de ajuda, favor ou gentileza.

inicial do aluno de não participar da atividade a partir de uma aproximação da linguagem.

O que estaria sendo discutido além do que o diálogo de palavras indicava? O que estava em jogo nessas situações exemplificadas?

Seria possível articular esses exemplos com as ideias de Freire (2005, 2000) e realizar um exercício de pensamento sobre a importância do conteúdo crítico no diálogo como forma de torná-lo um aliado, assim como se poderia cogitar uma tentativa de afastamento do aqui-e-agora da situação contemplando sua dimensão histórica.

Seguindo na reflexão, poderia lembrar os trabalhos de Giroux & Simon (1995) e McLaren (1997) ao lembrarem os compromissos da pedagogia crítica, principalmente, sua responsabilidade de tornar os indivíduos conscientes da situação de opressão política, social, econômica e cultural em que vivem, a fim de que possam dela se libertar.

Dentro das especificidades do contexto de pesquisa e do problema de pesquisa, considerei que os exemplos carregavam implicitamente mensagens que remetiam à vivência dos alunos nas suas comunidades e isso é diariamente sentido pelos professores-colaboradores. Quando o aluno aceita o pedido dos professores a partir das palavras e da postura descritas, ele não atende apenas às palavras. Ele pressente a mudança de papel do professor, a tentativa de levar a comunicação para um patamar de simetria, já que a relação entre professor e aluno é assimétrica, e concorda com o professor. Trata-se de um recurso de aproximação, baseado na subjetividade dos professores-colaboradores, a qual tenta amparo não na objetividade e técnica do mundo sistêmico, e sim no mundo da vida (FREITAG, 1995; ZASLAVSKY, 2003). E esse é o primeiro elemento da resposta à pergunta sobre os componentes não pronunciados no diálogo.

Essa interpretação oferece subsídios para uma outra prática que ocorria eventualmente no cotidiano dos professores-colaboradores: as participações nos jogos em suas próprias aulas. Observei atentamente o empenho dos alunos do 3º ciclo jogando um educativo de handebol com a presença do professor Jorge (diário de campo nº. 02 em 15/04/2009), assim como observei a satisfação das alunas de 3º ciclo jogando handebol com a participação da professora Anita em uma das equipes. A presença do adulto por si seria um fator de motivação e de desafio, mas penetrando um pouco mais no significado desse gesto, e levando em consideração que, nessas oportunidades, a princípio, os alunos estavam reticentes aos convites dos professores-colaboradores para que

participassem, podemos analisar a entrada do professor em cena como um elemento extra.

Seguindo na mesma linha do exemplo anterior, podemos considerar a participação eventual dos professores-colaboradores como um argumento no diálogo e no vínculo entre professores e alunos. Porém, como no exemplo anterior, a troca de papel do professor é novamente bem-vinda, já que ele consegue o entendimento e a autoridade na simetria da relação, não se pode esquecer de que a profissão docente é repleta de ambiguidades (NÓVOA, 1999). Segundo esse autor, o professor é alguém que está perto e longe ao mesmo tempo; se aproxima de classes populares, mas não é considerado um deles; tem conhecimentos para dar aulas, mas não tem sua autoridade nela exclusivamente fundamentada. Por isso, ao compor uma das equipes para jogar, o professor-colaborador acrescenta ao diálogo um simbolismo, no qual ele abre mão de uma parcela de sua autoridade, para se colocar junto dos alunos e estabelece a simetria momentânea na relação.

Algo, porém, precisa ser esclarecido nesse patamar de igualdade circunstancialmente ocasionado pela colocação do professor-colaborador em situação de simetria. Isso não é uma estratégia tecnicamente programada e recomendada pelos professores-colaboradores como solução para o desgaste no trabalho docente. Seu funcionamento não deve ser tomado de maneira simplista, pois depende de fatores tais como antecedentes da convivência e socialização no ambiente cultural para empregá-la com propriedade. Ademais, devo lembrar de que os alunos, assim como por um lado aceitam os argumentos baseados numa relação de simetria, por outro lado, cobravam firmeza e solução dos professores-colaboradores em situações de conflito ou disputas desportivas. Nesse ponto, parece que a eficácia desse recurso está na leitura situacional para saber a hora de assumir os diferentes papéis na relação de simetria ou assimetria. De qualquer forma, não se pode desconsiderar a importância do restante estrutura formada pela escola e pela comunidade.

Sendo assim, a questão da assimetria/simetria na convivência pedagógica pode ajudar na compreensão dos diálogos entre professores-colaboradores e alunos e pode vir a ser parte de uma alternativa pedagógica, mas ainda falta um segundo elemento na discussão sobre o diálogo.

Buscando um ponto de partida nas situações vividas e nas palavras dos professores-colaboradores, reproduzo primeiramente um comentário da professora Anita, da Escola Oeste, sobre os conflitos entre os alunos e sobre a dificuldade que esses têm de dialogar entre si, bem como do procedimento que utiliza para mediar o conflito.

Elas vêm sem limites. Que limites? Respeitar o direito do outro, ouvir, ter atenção... ahn, principalmente o respeito entre si, entre os colegas, até conosco os professores, né? As crianças falam muitos palavrões são... agressivas. Elas não resolvem, elas não conseguem dialogar para resolver um conflito. Todos os conflitos... já partem da agressão para resolver o conflito. Não existe o diálogo, então isso é resultado de casa, com certeza, as famílias, é assim. E transmitem isso na aula. Primeira coisa: “ah vou te pegar! Vou te bater!” Não, calma! O que que aconteceu? Vamos conversar, mas será que foi tão grave para já bater, já pegar, já machucar? (...) Os grandes, quando eles entram na adolescência, a gente ainda consegue melhorar um pouco mais, né? Mas é... é falta de limites, carência afetiva, aquela coisa do abraço, do pegar, do tocar, eles pegam na mão da gente: “professora, deixa eu dar a mão!” Querem carregar o nosso material... E uma coisa que aprendi, quando eu tenho uma situação de conflito muito pesada na aula, primeiro separar e depois o afetivo.

(Professora Anita, entrevista realizada em 07/05/2009)

Mantendo o mesmo foco na problemática dos conflitos entre os alunos, reproduzo uma anotação do meu diário sobre a aula do professor Jorge, da Escola Oeste.

Durante um jogo de futebol entre os meninos (alunos de 3º ciclo, C10), um aluno chutou a bola a gol e pegou o goleiro distraído, vindo a lhe acertar em cheio no rosto. O goleiro não havia gostado, mas ficou parado. Quando viu que o menino que chutou a bola estava rindo, partiu em perseguição a ele até que o professor tomasse para si a mediação do conflito criado. Detalhe: o professor havia orientado o autor do chute a pedir desculpas desde o início.

(Diário de campo nº. 02 em 24/04/2009)

As brigas entre os alunos, as dificuldade para dialogar e para desculparem-se uns com os outros e a necessidade das reiteradas combinações com os alunos (como foi demonstrado ao longo dessa categoria) formam junto com as demonstrações de afetividade um emaranhado de difícil solução imediata, ao mesmo tempo, em que podem se constituir numa fonte de desgaste para os professores-colaboradores. Segundo Zaslavsky (2003), porém, nesse emaranhado pode estar presente uma estratégia de sobrevivência dos alunos para poderem se ocultar, a qual ele chamou de dubiedade nas intenções. Em poucas palavras, ela seria uma atitude, na qual os sujeitos, em função das vulnerabilidades próprias de um contexto de exclusão social ou condições sócio-econômicas precárias, procuram de forma inconsciente e sistemática uma postura de auto-inimputabilidade. Com isto, evitam o diálogo aberto, mantendo uma posição obscura diante dessa possibilidade, pois a prática do diálogo, com suas conotações políticas e educativas (FREIRE, 2005), confere implicações que exigem uma tomada de posição (possibilidade de ser responsabilizado). Portanto,

seria possível considerar a dubiedade de intenções como o segundo elemento na discussão sobre o diálogo na relação professor-aluno.

Dessa forma, não somente no uso, mas na vivência do diálogo na escola (FREIRE, 2005), nas atividades lúdicas e esportivas associadas à leitura situacional, os professores-colaboradores parecem atuar aceitando e assumindo o conflito como parte das ações do trabalho docente. Essa postura, embora não resolva incondicionalmente os conflitos, adiciona à duplicidade do vínculo e ao diálogo um componente capaz de ressignificar a vivência dos alunos e dos professores-colaboradores. Nesse sentido, os benefícios podem ser mútuos, como pude perceber, por exemplo, em conversas com as professoras Rafaela (Escola Leste), responsável por uma oficina de dança, e Anita (Escola Oeste), das quais destaco anotações do meu diário de campo.

Professora Rafaela fez considerações sobre os benefícios das aulas nas oficinas para os professores (de educação física) e os demais professores. Disse que, com as oficinas, o aluno teve a chance de se afirmar e se expressar, descontraí-lo e descontraí-lo o corpo. Relatou, também, que alguns professores da escola comentaram uma melhora dos alunos, os quais teriam “desabrochado”. Sobre esse ponto, porém, a professora preferiu ser mais cautelosa afirmando que não se pode fazer uma “relação causal linear”.
(Diário de campo n°. 02 em 14/04/2009)

Professora Anita estava com o braço na tipóia em decorrência de uma lesão no tendão do pulso esquerdo, mesmo assim disse ter preferido ir trabalhar e não fazer biometria. Segundo ela, esta lesão ocorreu durante um jogo de vôlei. Mesmo assim, estava feliz com os progressos nas aulas de handebol de suas alunas do 3º ciclo. Não apenas pela parte técnica, mas porque as meninas estavam conseguindo se relacionar melhor dentro da turma e com a outra turma do mesmo ano ciclo, com quem tinham rivalidades. De fato, pareciam mais descontraídas e integradas.
(Diários de campo n°. 02 em 24/04/2009 e n°. 03 em 29/04/2009)

A aula de educação física aparece, portanto, como um espaço de possibilidades, no qual se destaca a tentativa de expressão, de reconstrução e de existencialização de significados para alunos e professores-colaboradores. Tendo as atividades de educação física um forte apelo lúdico e, portanto, simbólico, nesta dimensão de interação é possível um outro tipo de vivência dentro da vivência rotineira da escola.

Nesse sentido, a contribuição de Morin (2001) auxilia na compreensão dessa realidade, pois um sistema (como a escola) precisa de elementos externos a ele para poder se resolver e se

provar. O externo nesse caso não se refere a uma posição geográfica, e sim a uma posição dimensional, a uma esfera de relação. Daí se poder cogitar a importância da aula de educação física, das oficinas da Escola Leste, e do entrosamento profissional e afetivo dos professores-colaboradores da Escola Oeste. Olhando apenas para as práticas dos professores-colaboradores, é possível perceber que as atividades predominantes na aula de educação física auxiliam nessa mudança de posição, já que permitem com mais fidelidade a expressão da subjetividade do aluno. Como captou oportunamente o professor Jorge ao dizer que a aula de educação física e o futebol são as chances para o aluno de escapar da “panela de expressão”, referindo-se ao sentimento do aluno em sala de aula (Diário de campo nº. 02 em 17/04/2009).

Por conseguinte, aludindo ao circuito da afetividade referido por Codo & Menezes (2008), as relações entre alunos e professores-colaboradores, embora sejam suscetíveis de problemas advindos da comunidade e dos diversos tipos de mediadores presentes na organização da sociedade, elas têm sido alimentadas pelas interações nas aulas de educação física, tornando-se um aliado dos docentes no seu trabalho e na formulação de estratégias para superar o desgaste da profissão.

Olhando especificamente para a realidade pesquisada, e respeitando a discussão sobre implicações econômicas e políticas que por sua magnitude não cabem no espaço desta dissertação, um dos méritos da aula de educação física e dos professores-colaboradores na tentativa de formular estratégias contra o desgaste no trabalho docente parece estar exatamente na possibilidade de assumir (do ponto de vista epistemológico) uma parcela, aliada à estrutura disponível na escola e na comunidade, da tensão entre a objetividade das condições do lugar e as subjetividades nele latentes (CODO & MENEZES, 2008; TEDESCO, 1995).

5.3 – A TRAJETÓRIA NAS ALTERNATIVAS DOS PROFESSORES

Nesta categoria, procuro focalizar a análise no professor, a partir de suas experiências e de suas práticas nos seus contextos de trabalho. Da mesma forma como procedi em relação às outras categorias, a demarcação desta abordagem parte de informações oriundas do campo, principalmente das entrevistas dos professores-colaboradores e mais secundariamente dos registros de diálogos e observações, além das contribuições dos autores do referencial teórico. Estabeleço minha opção dessa forma, por entender que sendo uma categoria centrada (mais do que as outras) nos professores-colaboradores, suas palavras seriam fundamentais, cabendo ao uso dos registros de diário de campo e as informações de fonte bibliográfica uma função de apoio.

Para fins de entendimento geral, as informações recolhidas foram organizadas de modo a propor uma descrição e uma leitura, nas quais se evidenciasse a circularidade dos elementos que compõem a dinâmica do cotidiano dos professores-colaboradores. Neste propósito, a ideia inerente ao conceito de auto-eco-organização (MORIN, 2001) estabelece a comunicação entre as trajetórias profissionais e pessoais dos docentes, a cultura docente (MOLINA NETO, 1998) e o trabalho docente na RME/POA realizado sob o impacto das mudanças sócio-culturais (já comentadas).

Dessa forma, as alternativas pedagógicas e pessoais praticadas pelos professores-colaboradores serão abrangidas pela perspectiva de dois focos norteadores. O primeiro seria a partir das ações e motivações relatadas pelos docentes para lidarem com as indefinições e obstáculos que cercam o exercício da profissão, a fim de exercer a atividade que, segundo Tardif & Lessard (2005), define o professor: a tarefa de ensinar. O segundo foco seria apresentar, considerando o desgaste presente na realização da tarefa descrita no foco anterior, as ações e medidas utilizadas pelos professores-colaboradores para evitar o desgaste. Nessas ações e medidas estão incluídos os recursos administrativos e pedagógicos da escola (levar aluno para a coordenação de turno, apoio do SOP e SSE para encaminhamentos por motivos diversos), mas irei me concentrar naquilo que os professores têm feito com maior frequência para protegerem-se do desgaste com suas respostas pedagógicas e pessoais baseadas em seus aprendizados. Esses aprendizados incluem conhecimentos que vão além da preparação técnica e específica priorizada na formação e abrangem a personalidade e a identidade dos professores-colaboradores, as quais remetem a recursos pertencentes à subjetividade, como fatores de ordem psicológica e cultural (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Portanto, não se trata somente daquilo que o professor sabe tecnicamente, mas daquilo que o professor é e acredita na realização do seu trabalho, o que aponta na direção de uma capacidade de estabelecer finalidades para si e para a sua profissão.

As vivências em diferentes espaços profissionais, as vivências dentro da graduação, a formação pessoal (família e outros), o professor como aluno, foram características muito comentadas pelos professores-colaboradores, e relacionadas aos seus aprendizados até optarem pela docência em escola. Dito assim, percebe-se que o percurso não foi realizado de forma linear, e sim no sentido de ordem em anel (MORIN, 2001), estabelecendo-se a partir de tendências que eram fortalecidas pelas participações na busca de formações diversificadas e de espaços de trabalho, o que fez com que convivessem com expectativas contraditórias durante certo período, como foi o caso da professora Anita, da Escola Oeste.

... fiz o técnico em vôlei sem nenhuma pretensão de trabalhar com escola. Prática de ensino na...na faculdade... foi inclusive escolinhas de esportes no clube da USP. Não tinha nada a ver com escola. Nosso estágio não foi em escola... lá. Mas, uma das cadeiras que eu mais gostava era educação física escolar, na faculdade. Então eu que já teve uma... já estava com uma tendência mais para esse lado. E nunca fui atleta, então sempre me identifiquei na escola com a questão da aprendizagem, com as dificuldades que eu mesma tinha, né? E eu acho que isso me levou... naturalmente a seguir esse caminho.

(Professora Anita, entrevista realizada em 07/05/2009)

Situação semelhante foi vivenciada pelo professor Valdomiro (Escola Leste) na sua trajetória, na qual consta uma experiência no curso de engenharia mecânica.

... fiz engenharia na PUC, depois fiz engenharia na UFRGS. Não conclui, mas tudo que eu queria aprender, eu aprendi, entendeste? A minha ambição nunca foi trabalhar como engenheiro, eu nunca tive essa, essa idéia assim. Mas a parte teórica da engenharia... cálculo álgebra... e a parte mesmo mais direta... na atividade do engenheiro assim de projetos e coisas assim, isso aí eu sempre gostei... desde pequenininho, então foi uma... como formação foi legal. Eu fiz uma coisa que eu tinha interesse de fazer... até hoje eu uso essas coisas assim. Esse conhecimento matemático que eu adquiri na... na engenharia até hoje me valem.

(Entrevista realizada em 13/05/2009)

De fato, no final do ano letivo do ano passado (diário de campo nº 01 em 16/12/2008), o professor Valdomiro revelou que fez engenharia mecânica, porque “gostava de fazer as coisas, não para ser engenheiro”. Reuniu esta formação ao gosto por atividades ligadas à construção, a qual teria sido aprendida com o seu pai. Como tive oportunidade de presenciar, além do funcionário responsável pelos serviços gerais, ele era muitas vezes solicitado para realizar alguns serviços de montagem de armários e instalações por saber fazê-las e por ser caprichoso.

Outra característica importante observada na trajetória dos professores-colaboradores foi a experiência em outras RME (como é possível constatar com maiores detalhes no item 4.3.3 sobre os professores-colaboradores) e em outras áreas de trabalho. Neste sentido, poderia ser citada a passagem do próprio professor Valdomiro por academias e pela RME/Cachoeirinha, a passagem da professora Rafaela por academias e pela RME/Esteio; e também a professora Joana, que trabalhou como docente no município de Gaspar (próximo a Blumenau/SC), na grande POA (Guaíba e Sapucaia do Sul) até chegar à RME/POA.

Além destes exemplos, chama a atenção o que relata o professor Jorge, da Escola Oeste, sobre a sua trajetória, na qual se destaca o contato precoce com o trabalho, as participações em sindicatos e a construção de sua própria docência.

Com catorze... trabalhei como... primeiro emprego *office-boy*... fui trocando de empresas. Trabalhei na Fin-hab, trabalhei na Ferramentas Gerais... Até para sustentar o pagamento do curso. Tive que dar conta de pagar o curso, que eu trabalhava durante o dia para pagar o curso à noite. E, na época, o IPA era um curso caro que junto é... mais ou menos que se equiparava com PUC assim, então não tinha como estudar na UFRGS em função de necessidade de trabalho, necessidades pessoais para ter as minhas coisas eu precisava trabalhar. Isso eu acho que deu um valor importante assim, um sentido importante de... deste trabalho. E desde o início assim é... a questão que desse lado humano, cidadão, de um mundo melhor... Sempre eu me envolvi com as questões de sindicato, ahn... por onde eu trabalhei. (...) E sempre fui atrás assim de estudar, de... de fazer curso, buscar informações, aprender com os outros, e busquei especialização com pós-graduação na UFRGS, e acho que isso foi galgando, a experiência sabe? Limpando... limpando algumas coisas, descartando outras. Até ser este professor que eu sou hoje.

(Professor Jorge, entrevista realizada em 08/05/2009)

Esta característica de diversificação na passagem por espaços de trabalho poderia ser ainda mais detalhadamente descrita com as atividades e reorientações empreendidas pelos professores-colaboradores durante a formação na faculdade de educação física. Como foi o caso do professor Claudiomiro, da Escola Leste.

Dentro da... dentro da universidade, bom... eu fiz parte do PET (Programa Especial de Treinamento) e dentro deste programa onde os acadêmicos desenvolvem os seus estudos a partir de determinados temas com uma supervisão de um professor tutor, eu optei pela educação física escolar. Então eu passei a estudar a educação física escolar e... a ler autores da educação física e da pedagogia, como pensar e como estruturar o ensino e aprendizagem da educação física. Então eu passei todo esse tempo da graduação com... essa perspectiva.

A outra experiência também dentro da universidade que... não me desvinculei ainda do alto rendimento, eu participei de competições pela ESEF jogando futebol, que é aquilo que eu sempre fiz, então também me inseri nas equipes da ESEF.

(Entrevista realizada em 12/05/2009)

No mesmo sentido, a trajetória da professora Rafaela foi feita de alternâncias e reorientações de interesse durante o período da graduação. Ela já era professora de dança em academia e via poucos pontos de contato entre o trabalho que realizava e o que era oferecido pelo curso de

educação física na UFSM. Com isso, paralelamente à graduação, buscou formação fora da cidade de Santa Maria, o que fez com que viajasse para Porto Alegre e para fora do estado do RS, para cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, realizando cursos. Após esse período de graduação, de uma passagem difícil por um mestrado não concluído, e de um período de muitas dúvidas profissionais e pessoais, decidiu que era hora de conhecer o trabalho na escola. Como a própria professora Rafaela define em sua entrevista (21/05/2009): “eu senti uma certa necessidade de sair um pouco daquele discurso acadêmico e vivenciar as coisas no batente, no dia a dia”.

Outro traço comum aos professores-colaboradores são as lembranças satisfatórias das aulas de educação física que tiveram na escola como alunos. Dessas experiências, simultaneamente, vem a motivação para o trabalho hoje: quer seja ela por restrições aos professores que tiveram, quer seja por se identificar com os alunos para os quais, na atualidade, dá aulas. Como revela a professora Anita, da Escola Oeste, em dois momentos da entrevista realizada em 07/05/2009.

... eu gostava da educação física na escola e ficava um pouco indignada que a minha professora não dava aula. Ela dava aula, nunca esqueço de salto alto, maquiada e com um coque nos anos 70, né? (Risos) E, mesmo assim, eu adorava fazer aula. Acho que é por isso.

Quando eu dou aula, eu me ponho no lugar do aluno que tem dificuldade, que é tímido, que tá ali... porque gosta, e que tem... quer ter uma chance também de jogar, não só o aluno que é... tem uma habilidade natural, né? É... eu sempre me identifico mais com o aluno... que tem problema, talvez isso me faça a cada dia tentar fazer uma aula que traga esse aluno para prática esportiva. Porque eu sei que, para mim, na... na época que eu fui estudante, que eu fui adolescente, que eu fui criança, eu tinha dificuldades. E eu era muitas vezes... sofria aquela discriminação em aula que eu vejo que meus alunos também sofrem muitas vezes, por não serem os mais habilidosos, né?

Ao considerar os relatos dos professores-colaboradores, não pretendo estabelecer uma ideia simplista de causa e efeito entre suas trajetórias e a construção de suas docências, mas apenas demonstrar o envolvimento com experiências diversificadas dentro das práticas abrangidas pela educação física. Com esses elementos, pretendo encaminhar minha interpretação da vivência dos professores-colaboradores para uma possível participação na cultura docente desde o período na escola como aluno, passando pelas vivências na graduação até chegarem às RME. O que estou cogitando, baseado no trabalho que hoje os docentes realizam nas escolas pesquisadas, é que essa bagagem que carregam pode ter sido ressignificada a partir do momento que optaram pela docência

em escola. Essa afirmação se aproxima do objetivo do trabalho de Sanchotene (2007): compreender a relação que se estabelece entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a prática pedagógica por eles desenvolvida.

Acompanhando o trabalho dos professores-colaboradores, parece estar presente na educação física praticada na Escola Leste e na Escola Oeste não apenas o profissional que resultou do curso de graduação, mas também o aluno de escola e o adolescente que se divertia com os amigos. Como presenciei os alunos da professora Anita e da professora Joana (Escola Oeste) participando de forma entusiasmada de jogos recreativos tradicionais, entre estes o *Caçador de Equipes*¹⁹, que elas praticavam na infância e na adolescência (diário de campo nº. 01 em 26/11/2008). Como também pude presenciar nos jogos de pega-pega e suas variações, que o professor Claudiomiro (Escola Leste) utilizava em suas aulas, inclusive com o intuito de buscar relações entre as práticas da aula de educação física e a realidade dos alunos.

Aí tu pega uma proposta de jogos cooperativos que são esses jogos pré-desportivos adaptados para que todo mundo brinque. Bom...! Aí tu começa a encaixar. O que que eu faço hoje? Os alunos de primeiro ciclo, B10? Na verdade eu faço dos... variações dos jogos de pegar... do jogo de pegar. Só que eu faço bruxa com determinados campos, com determinados grupos... divido turma em grupos... até quem fica o final, enfim, tu vai criando, mas a essência é jogo de pegar. Que é o que eles fazem... eles correm no recreio o tempo inteiro. Eles vão para a quadra se empurrando e brincando de pegar até tu organizar o início, então eu aproveito isso para constituir a aula, e aí trabalho os jogos recreativos. Trabalhando em cima daquilo que a gente enxerga neles.

(Entrevista realizada em 12/05/2009)

Essas experiências descritas, porém, sem um elo de contato com o que foi vivido, provavelmente, as tornariam um conjunto de lembranças comuns, e deturparia o conceito de cultura docente (MOLINA NETO, 1998) transformando-o num depósito de lembranças perdidas. Sendo assim, segundo minha percepção dos fatos presenciados no campo e as contribuições dos autores do referencial teórico, passo a abordar os elementos que introduzem a comunicação entre as experiências vividas pelos professores-colaboradores no passado e as suas práticas no presente: a reflexividade e a subjetividade, como parte do processo de construção dos conhecimentos que esses docentes utilizam no trabalho e na superação de suas condições desgastantes.

¹⁹ Também conhecido em alguns bairros e escolas pelo nome de Jogo do Castelo

Procurando remeter a importância da reflexividade e da subjetividade no processo construído pelos professores-colaboradores, faço uso de dois fragmentos de meu diário de campo que explicitam um conhecido dilema, o qual, por vezes, assume contornos de disputa, ou seja, a questão da teoria dissociada da prática (DAVID, 2002).

Professor Valdomiro falando sobre as formações disse que tinha “bronca dos teóricos”, em função de suas propostas descontextualizadas. Falou também dos “psicólicos” que foram embora, e disse que nas formações querem dizer aos professores o que devem fazer sem conhecimento de causa. Seguiu questionando a validade de formações e palestras até chegar a uma crítica sobre a aversão que as pessoas parecem ter com palavras como: técnica, utilidade e tradicional. Concluiu falando de suas discordâncias com os discursos inclusivos.

(Diário de campo nº. 03 em 28/04/2009)

Primeiramente, vou tentar traduzir a idéia contida no termo “psicólico” empregada pelo professor Valdomiro no nosso diálogo, presenciado também pelo professor Claudiomiro, que aparentemente acompanhava o colega em suas opiniões, e sorriu ao ouvir o termo referido. Por “psicólicos”, o professor Valdomiro expressava suas dúvidas sobre a eficácia do trabalho realizado por um grupo de psicólogos, que realizava reuniões com professores da Escola Leste com o intuito de ajudá-los a lidar com os problemas do cotidiano da profissão. As reuniões ocorriam quinzenalmente, nas quintas-feiras, após o recreio, no horário correspondente às reuniões pedagógicas, e a participação dos professores era opcional. Os professores-colaboradores não participavam dessas reuniões, que ocorriam até o ano passado (2008). Este ano (no mês de março) perguntei para uma das supervisoras da escola sobre a continuação do programa, pois tinha interesse em presenciar a abordagem das reuniões, e ela disse que a situação estava ainda incerta. Já o professor Valdomiro deu uma outra versão relatando que, após terem o seu automóvel riscado, os psicólogos preferiram não continuar com o trabalho. Particularmente, acho que o cerne desse episódio e das observações sobre as formações é o descontentamento dos professores Valdomiro e Claudiomiro com a falta de articulação entre o conhecimentos em diferentes perspectivas.

Essa crítica feita pelos professores-colaboradores da Escola Leste é corroborada, num tom mais brando, pela professora Anita (Escola Oeste). A professora fazia comentários sobre as formações, e disse: “teoria é uma coisa, prática é outra” (diário de campo nº. 03 em 29/04/2009), e acrescentou um elogio (já mencionado) à pesquisa que eu fazia por estar acompanhando os professores no seu dia a dia, o que, segundo ela, era a união da teoria com a prática.

Apesar da proximidade de datas, os assuntos descritos anteriormente surgiram espontaneamente em conversas com os professores-colaboradores. Eu não havia reservado para aquela semana especificamente a abordagem dessa pauta. De qualquer forma, ao perceber o quanto isto mexia com as convicções dos docentes, decidi considerá-la como algo importante nas suas formulações e na minha abordagem.

Tentando articular as idéias dos professores-colaboradores com as idéias dos autores, teríamos na abordagem de Morin (2001) os problemas das disjunção da objetividade do saber e da disjunção da subjetividade humana. De acordo com o autor, a disjunção do sujeito e do objeto redundaria na impossibilidade do retorno reflexivo do sujeito científico, de certa forma, isso seria um argumento favorável à ideia dos professores-colaboradores sobre a desconexão entre teoria e prática.

Continuando no âmbito do mesmo problema e reunindo mais argumentos que traduzam para o discurso científico as idéias dos professores-colaboradores, temos em David (2002) a crítica ao distanciamento entre os mundos oficial e real, o qual vem criando e aprofundando lacunas entre o mundo do trabalho, o mundo do conhecimento e da vida social humana. Esse fato estaria fragilizando as formações de professores. Charlot (2006) segue a mesma linha de argumentos e afirma que a formação de professores se tornou muito difícil pela imprecisão do que é o trabalho docente na atualidade, e avança no raciocínio questionando: por que a pesquisa educacional não entra na sala de aula?

Retornando às declarações dos professores-colaboradores e do diálogo que registrei, creio que, concordando com Charlot (2006), eles não sejam contra a teoria (algo que não disseram), e sim que lhes desagrade a teoria feita para teóricos e pesquisadores falando de outras teorias desvinculada da realidade e dos problemas que enfrentam.

Portanto, através da crítica dos professores-colaboradores à dissociação entre teoria e prática, tentei percorrer um caminho que conduzisse à importância da reflexividade e da subjetividade na trajetória do trabalho desses docentes. A partir disto, tão importante quanto o que disseram os professores-colaboradores sobre suas reflexões, são as atividades e estratégias oriundas dessas reflexões.

Entre as atividades que esses docentes participaram na RME/POA e que consideram

significativas para adaptação à realidade encontrada, estão os encontros promovidos pela SMED, nos quais a interação com os colegas é destacada pela professora Anita (Escola Oeste).

(...) nós tínhamos assim encontros...ahn... coordenação da educação física na Rede, que nós tínhamos encontros regionais, com a área, só de área entre as escolas, então era Escola Oeste e as da região a gente tinha encontros mensais. Isso era muito bom! A gente trocava experiências. Teve um incremento nessa parte assim... de assessoria por parte da SMED. (...) E a SMED proporcionava esses encontros, aí traziam... traziam muito texto, nós tínhamos muitas atividades também de seminários, que os professores eram convocados para participar, os congressos, principalmente nos primeiros anos da gestão, né? Do Olívio Dutra e da Ester, foi... a Rede era menor também, tinham menos escolas, era mais fácil de tu reunir as pessoas e conversar.

(Entrevista realizada em 07/05/2009)

Enfatizando a possibilidade de compreensão da realidade das comunidades, acrescento o relato da professora Joana, que descreve como foi a sua experiência com a pesquisa sócio-antropológica quando ainda não era da Escola Oeste.

Bom, assim... inicialmente entrando na Rede, eu entrei bem na época que se fazia toda aquela pesquisa, se fazia toda aquela avaliação da... para situar bem a comunidade, então eu vivenciei lá na Restinga, né? Depois isso foi saindo, mas assim a gente vai vendo que as escolas elas têm as características muito próprias, mas todas as escolas da Rede elas estão em comunidade de periferia, que os problemas são muito parecidos, e que elas têm características diferentes, sim, mas elas têm muita coisa...ahn, ahn, o que falta é essa, é esse atendimento ao que é básico para uma criança, o que é básico para eles se desenvolverem bem. Atenção dos pais, o ter o que comer, o ter o que vestir... Todas essas coisas, o ter carinho, atenção, proteção, porque às vezes eles passam o dia sozinho e não... Então assim, ó, tu vai aprendendo inicialmente nessa pesquisa, depois tu vai conhecendo, e acho que tem muito de tu chegar e olhar para... bem para quem tu tá trabalhando, né?

(Entrevista realizada em 05/05/2009)

A possibilidade de interagirem entre si e de conhecerem as comunidades em que atuavam parece ter auxiliado os professores-colaboradores na compreensão das suas realidades. Mais do que simplesmente ver e dialogar intelectualmente sobre o que viram nas localidades de trabalho, esses encontros parecem ter consolidado nos docentes uma noção cujo apelo se estendia para patamares mais amplos das formas de interação entre os indivíduos. Nesse sentido, seria possível cogitar um processo de formação voltado, não apenas para o sujeito cognitivo, mas para o sujeito hermenêutico

(TARDIF & LESSARD, 2005). Segundo esses autores, apesar dos processos da cognição fazerem parte do trabalho, este não se reduz àquele, pois a inteligência necessária ao trabalho se refere à experiência do ser humano completo.

(...) que aborda situações de trabalho a partir de tudo que ele é: seus conhecimentos, claro, mas também sua história de vida, suas emoções e seus desejos, sua personalidade, seus interesses, sua cultura e sua linguagem, seu corpo com suas posturas, seus modos de ser e de exprimir-se, de falar, dizer, fazer-se ouvir e escutar, etc. (...) no trabalho interativo essas situações são principalmente sociais, marcadas por relações de poder, dilemas éticos, estratégias de negociação entre os atores, sedução, autoridade, persuasão, etc (p. 288).

Essa concepção de sujeito aproxima-se do conceito de reflexividade hermenêutica (LIBÂNEO, 2006), voltada em sua atenção para as pessoas, para as suas práticas sociais cotidianas, num mundo compartilhado. Neste sentido, creio, estaria o relato do professor Jorge (Escola Oeste) ao ser perguntado por mim se ele tinha alguma atividade ou estratégia para evitar o desgaste da carga horária e do trabalho.

Não... Não, eu tento... ser eu durante todos os momentos assim... Isso é uma coisa minha assim. Que que é trabalho? Que que são as minhas coisas pessoais, né? Tentar me envolver ao máximo dentro do meu trabalho no dia a dia, mas saber que eu tenho as minhas limitações, e que também eu tenho que dar conta de outras coisas... da minha vida... daquilo que eu sonho... das pessoas que me cercam... da minha família, então eu acho que o adulto tem que ter maturidade, tem que ter equilíbrio. Às vezes, não depende só da gente, mas... eu acho que é um **exercício diário**, né? De lidar, compreender, perceber que é difícil, que não é só a gente que tem problemas... existem problemas maiores... dificuldades maiores, né? Pensar sempre pelo lado positivo (...)

(Entrevista realizada em 08/05/2009)

É possível perceber que, no depoimento do professor Jorge, a princípio, ele nega ter qualquer tipo de estratégia sistemática, porém, à medida que avança em sua declaração, ele fala em *exercício diário*. Como o próprio professor Jorge demonstra mais adiante na mesma entrevista.

Dificuldades e problemas eles vão acontecer, e aí... tem que lidar, tem que ter jogo... colocar toda essa minha trajetória de quarenta e dois anos no uso do meu trabalho... Lembrar que eu já fui um adolescente... que eu já fui guri... que eu já... fiz bobagem, fiz coisas boas. Tentar trazer isso da minha vida para eles e... tentar essa sensibilidade, né? Tentando sempre o

mais justo, sendo mais humano... tentando, às vezes, a gente não consegue, às vezes, a gente erra... (...) Terminada a tua aula passar o filmezinho, se eu fiz tudo certo, e quando eu exagerar... quando passar, ultrapassar o limite do professor... Pô...! evitar, não repetir... que às vezes é a melhor tentativa de acertar, mas lidando com trinta alunos, né? Meninos e meninas... ahn, crianças, adolescentes... às vezes a gente também pisa na bola, então... Não esquecer...de **ter essa autocrítica**, assim... A gente erra, e se errou tentar não repetir. Acho... isso, isso eu acho é um fator importante. (...) Não de cobrança, mas de... de crescimento, de sempre se enxergando com condições de melhorar. Estou sempre aprendendo, estou sempre buscando... então aprender sempre também é importante. Ter humildade para aprender sempre.

Embora o professor Jorge não a veja como tal, essa parece ser uma estratégia incorporada à sua rotina e à sua vida. O que ele chama de *exercício diário*, do modo como ele descreveu, inclusive utilizando o termo autocrítica, participaria da idéia presente no conceito de reflexividade de Freire (2005) e no conceito de Libâneo (2006): a ação refletida tornando-se práxis. No entanto, esse exercício diário é um recurso do cidadão ou do professor Jorge?

Segundo Tardif & Lessard (2005), na docência, a pessoa que é o trabalhador constitui no meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo, de modo que a personalidade do trabalhador se torna um recurso de trabalho. Assim colocado, fica subentendido que a personalidade do professor pode ser um fundamento pedagógico (MENESTRINA, 1993), mas, ao trabalhar com esse recurso, ele se expõe ao risco de interiorizar subjetivamente as exigências objetivas de sua posição de trabalho.

Nesse sentido, se articula o pensamento de Gimeno Sacristán (1999) quando reivindica que a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. A experiência cultural do professor participa do processo e é determinante, portanto, essas dimensões deveriam ser contempladas nos programas de formação. O próprio autor em outro trabalho acrescenta, Gimeno Sacristán (2006), apesar terem sido um capítulo ausente nas formações de professores, é preciso dar atenção não somente às mentes do professorado, mas também aos seus desejos e às suas mentes.

Tendo abordado a trajetória dos professores-colaboradores, a reflexividade e a subjetividade do professores-colaboradores como sujeitos hermenêuticos, espero ter demonstrado minha interpretação da rede de significados sobre a qual se assentam as práticas dos docentes desta pesquisa. Portanto, partindo do entendimento de que as alternativas pedagógicas e pessoais desses

docentes tomam sentido no contexto de trabalho vivenciado, na construção e reorientação da sua trajetória e nos fatores diversos da vida social humana, creio poder focalizá-las, enfatizando a função a elas atribuída pelos professores-colaboradores. Para encaminhar esse foco da abordagem, coloco um fragmento da entrevista do professor Claudiomiro (Escola Leste). De certa forma, ela contém a síntese do que descrevi e analisei e, simultaneamente, do que seguirá na discussão.

A minha primeira experiência na Rede foi com quatro turmas de progressão de primeiro ciclo na escola. A **Escola E** onde eu iniciei, ela iniciou na Restinga, arrebanhando das escolas vizinhas todos aqueles alunos das quais a escola não conseguia dar conta, e formando turmas de progressão. Eram quatro turmas de progressão. Esse foi o meu baque! E o meu baque numa experiência que eu insistia num formato de aula decidindo tudo... “Não tem que ser isso... tem que ser aquilo.” Nunca flexibilizando... cheguei no final do ano completamente desgastado. Aquilo permitiu o primeiro processo de reflexão, de começar saber dosar mais esse espaço. De tentar fazer um pouco mais prazeroso para aluno, para professor, e menos desgastante para todo o mundo. Não pode encerrar uma aula estressado (...) eu trabalho 60 horas, tenho à tarde, uma carga horária maior hoje em dia do que pela manhã, e pelo... eu não tenho dados disso, mas, pelo que eu acompanho nas experiências de escola e também por conversas com os colegas, a tarde sempre é mais agitada (...) Eu tenho que saber dosar a minha energia com essas crianças para evitar esse desgaste do dia a dia. Porque os alunos, eu entendo assim, o nível de concentração e de atenção percebo que ele é menor em determinados grupos.

(Professor Claudiomiro, entrevista realizada em 12/05/2009)

Com esse relato do professor Claudiomiro, pretendo dar visibilidade às ações realizadas conscientemente pelos professores-colaboradores para evitar e superar as condições desgastantes inerentes ao trabalho na escola (SANTINI, 2004; CODO & MENEZES, 2008; ESTEVE, 1999).

Como já foi dito ao longo deste relatório, mas acho que é válido não se perder de vista, segundo as impressões vivenciadas no campo, o que pesa na atualidade não é o trabalho de ensinar, mas todas as outras funções e tarefas que foram acrescentadas, principalmente as que se referem às profundas mudanças sócio-culturais ocorridas no século XX nas sociedades capitalistas ocidentais (HOBSBAWM, 1995). Segundo Tedesco (1995) e Wittizorecki (2001), as modificações com maior repercussão no trabalho docente foram a desobrigação do Estado e a transferência para a escola da responsabilidade sobre a socialização primária. Nesses fatores, parece estar a origem de uma fonte de desgaste no trabalho docente apontada por Almeida (2008): o envolvimento rotineiro com atividades de baixo valor simbólico, tais como cuidar de turmas no pátio para suprir ausência ou

falta permanente de colegas.

Nas escolas pesquisadas, contudo, não havia problemas permanentes de falta de professores, pelo menos não a ponto de serem colocadas turmas no pátio ao encargo dos professores-colaboradores. Porém, como comentaram os docentes da Escola Oeste e era possível perceber pela alteração na rotina, no inverno, aumentou o número de biometrias entre os colegas. Essa situação foi observada primeiramente em meados do mês de maio (diário de campo nº. 03 em 19/05/2009).

Após essa breve contextualização das condições de trabalho nas escolas, retomo o foco nas estratégias e as práticas dos professores-colaboradores para conviver com os fatores de desgaste, a partir de três critérios:

- alternativas de trabalho relacionadas às próprias expectativas,
- práticas ligadas a valores intrínsecos dos professores-colaboradores, e
- percepção dos limites profissionais e pessoais.

Devo expressar, para fins de entendimento, que as falas dos docentes serão colocadas com o intuito de transmitir com fidelidade a experiência vivida no campo e compartilhada com os professores-colaboradores, porém seria impossível transmiti-la integralmente em quantidade e significados para este relatório. Desta forma, de acordo com os campos de abrangência formulados, pretendo colocar em evidência a versão dos professores-colaboradores na discussão do problema de pesquisa e contribuir no desvelamento do contexto cultural de trabalho da RME/POA, através da pesquisa nas escolas.

Assim sendo, o pedido de transferência do professor Jorge (Escola Oeste) em seu início na RME/POA, apesar de ser uma prática usual entre os docentes desta rede (afirmo isto baseado na experiência desta pesquisa e na experiência de professor da RME/POA), ela chama a atenção pelos motivos.

É meio que... um pouco de egoísmo, mas assim... ahn, algumas escolas tu vai adoecer assim, então para mim era muito complicado trabalhar na **Escola D**, né? (...) Escola basicamente é os alunos, o grupo dos colegas e a direção, eu acho que... eu acho que esses dois vínculos são muito importantes: o aluno e os colegas. Porque a direção é uma relação que tu estabelece de trabalho não tão... tão significativa, eu acho... Mas além dos alunos que eram superdifíceis, o grupo de professores era um grupo que...

não era um grupo legal, assim em termos de convivência, o grupo não se entendia, sempre tivemos problemas, e eu percebi que naquele espaço eu ia adoecer, que não ia... não ia continuar legal lá. Eu não ia dar conta do trabalho. Eu por um... egoísmo ou por, pô...! Não tá me fazendo bem, vou achar num outro espaço mais sadio, de alunos mais sadios, de colegas que sejam mais legais e tal (...) Mas eu precisava de coisas que me motivasse, assim, né? Bom... tem um baita grupo que trabalhava junto para dar conta desse problema da relação com os alunos, vou ficar aqui (Escola Oeste)... é um desafio, vamos mudar isso. Mas, não... os pilares da **Escola D** eram muito complicados.(...) Então... eu fui buscar um outro espaço pessoal.

(Entrevista realizada em 08/05/2009)

Durante a entrevista, o professor Jorge se referiu às dificuldades ocasionadas pelas características dos alunos e também pelas precárias condições de trabalho da Escola D, mas especificamente neste fragmento, ao se referir ao que chama de *pilares da escola* (alunos, professores e direção) ele revela outra dificuldade da rotina do trabalho docente: o grupo de colegas. Isto reforça a importância das relações humanas e sociais estabelecidas dentro da escola e ajuda a explicar a valorização que os professores-colaboradores atribuem ao ambiente constituído na Escola Oeste.

Como demonstra a professor Anita ao transferir parte de suas horas para a Escola Oeste, quando ficou com 40 horas na escola, antes de passar para as atuais 60 horas.

Ah! Melhor não... melhor é impossível. Eu acho que a gente entra aqui nessa escola... Acho que todo mundo que entra aqui, se sai... por algum motivo, tem saudade, né? E... porque o grupo de professores assim... eu... eu... não sei... Eu trabalhei em outra escola por quatro anos, assim que deu oportunidade eu vim para cá com as quarenta, com as duas matrículas... surgiu oportunidade no EJA, então aí eu vim de lá, consegui vir. E não... tive nenhuma vontade de sair daqui, porque eu me sinto bem com os colegas, nunca tive problema nenhum com colega, assim... de desavença, de né? Claro, né? Nem todos são... os meus melhores amigos, mas em termos de coleguismo, todo o mundo se respeita muito. Pega junto, também! Se precisa de um favor, o colega tá ali disposto... é... a gente não sente rivalidade entre as pessoas. Eu não sinto isso, mesmo tem..., mesmo que... eu passei pela vice-direção, claro que a gente não consegue agradar todo mundo, né? É um cargo de muita responsabilidade. Mas, enquanto professora, eu sempre tive muito apoio com os colegas, clima de amizade... com os colegas. Então, sem problema nenhum.

(Entrevista realizada em 07/05/2009)

A transferência de escola é uma medida que já foi mencionada por Esteve (1999) como um

indício de desgaste no professor, como foi visto no caso do professor Jorge, mas pode também ser a busca de um ambiente, no qual o professor se sinta simplesmente mais à vontade para realizar o seu trabalho, como no caso da professora Anita.

Este ambiente mais favorável no trabalho docente pode ser incluído naquilo que Tardif & Lessard (2005) chamaram de universo arquifamiliar, o qual segundo os autores pode gerar atitudes de discriminação com colegas recém-chegados, mas visto e praticado pelo lado positivo, como sugere a professora Anita, pode gerar uma sensação de segurança e amparo. Chamo a atenção para o fato de que o pedido de transferência, segundo os critérios que estabelecidos por mim, pertenceriam às alternativas de trabalho relacionadas às expectativas. Contudo, como os critérios são uma tentativa de organização dos dados, a fronteira entre um critério e outro torna-se muito tênue a ponto de chegarmos ao segundo critério: práticas ligadas a valores intrínsecos dos professores-colaboradores.

Neste sentido, a menção ao aspecto arquifamiliar, que por vezes ocorre nas escolas, introduz na abordagem a importância da família e das pessoas fundamentais para os professores-colaboradores, tanto pelo fato de contribuírem na recomposição das energias despendidas após o trabalho, como pelo fato de darem suporte para os professores-colaboradores trabalharem com efetividade. Na primeira perspectiva, está o que relatou a professora Rafaela (Escola Leste): “eu acho que a família, as coisas que a gente procura (...) é bem a coisa do lazer mesmo. De estar com pessoas que a gente gosta, compartilhar, acho que isso ajuda bastante no cotidiano.” (entrevista realizada em 21/05/2009). Na segunda perspectiva, encaixa-se o relato da professora Joana (Escola Oeste) que refere a participação do marido nas atividades da casa, bem como na atenção aos filhos, como fator importante para “tu ter essa estrutura que funcione para tu poder estar por inteira ali... naquele espaço de aula” (entrevista realizada em 05/05/2009).

Tomando essa segunda perspectiva pelo lado inverso, ou seja, a influência da família quando algo não está satisfatório, citaria um pequeno incidente ocorrido na escola do filho do professor Claudiomiro, que o retirou do trabalho para auxiliar no atendimento ao filho. Feito isto, o professor Claudiomiro voltou para o trabalho na Escola Leste e, apesar de estar calmo, estava levemente abatido (diário de campo nº. 03 em 22/05/2009).

Outro fator importante na construção de valores dos professores-colaboradores é a religiosidade, como aparece na entrevista do professor Valdomiro (Escola Leste). Como ele havia

dito que o trabalho não estava em primeiro lugar na sua vida (com certa ênfase na fala), resolvi perguntar-lhe o viria em primeiro lugar.

Sabe que eu sou crente, né? (...) Sim, sou crente. Deus é a primeira coisa na minha vida. Deus tá acima da minha família, né? Então eu tenho... eu tomo, eu tomo a bíblia como a palavra de Deus, cara. O... o que Deus me deixou como um guia, guia de vida, certo? Então aquilo ali para mim é o... é o topo. A palavra de Deus para mim é o... é o que vai orientar toda a minha vida, né? Depois vem a minha família, depois vem o meu trabalho, entendeu? Depois vem a minha igreja... a minha... o congregar lá com os outros, os outros crentes amigos meus, entendeste? Então tenho esses valores... até porque na bíblia tá citado isso, entendeste? Olha cara, a primeira coisa na tua vida é Deus, segunda coisa é a tua família, terceira coisa é o teu trabalho. Tu não pode botar o trabalho na frente e deixar a tua família se destruir, né? E assim as coisas vão... tu não pode deixar o teu trabalho por último, porque senão tu não vai conseguir manter a tua família, e tu tem que manter a tua família, entendeu como é que as coisas se, se relacionam? Então é isso... tem cara que trabalha o dia inteiro, ganha horrores... cadê a família dele? Que momento que ele tira para o filho? Que momento que ele tira para conversar com a mulher? Para ver se tá tudo legalzinho, como é que tá funcionando as coisas.

(Entrevista realizada em 13/05/2009)

Para fins de esclarecimento, devo dizer (como sugere o início da resposta do professor Valdomiro) que embora eu não soubesse que a sua religiosidade era critério para orientar a sua vida, eu já sabia que ele pertencia a uma igreja, especificamente Igreja Batista. Esse fato foi relatado no pátio em conversa no pátio da escola (diário de campo nº. 01 em 16/12/2008).

Pela convivência que tivemos na escola e pelo que apresenta neste fragmento da entrevista, a religiosidade do professor Valdomiro parece auxiliá-lo na ordenação dos eventos da sua vida e na formulação de significados, e assim sendo demarca os limites entre o seu trabalho e os outros espaços de convivência. Com isto, chego ao terceiro critério nos campos de abrangência.

A noção de limites pessoais e profissionais de saúde abrange as restrições na intensidade do envolvimento emocional, como anteriormente foi referido pelo professor Claudiomiro (no fragmento da entrevista). Ela abrange também alguns cuidados em função da idade, como demonstrou a professora Anita (Escola Oeste) ao ser perguntada sobre como lidava com um possível pelo longo tempo de trabalho.

Tá. Eu não... não posso... negar que a idade pesa, né? Eu entrei

tarde no município na rede escolar... trabalho desde os 17 (idade), mas na Rede, com escola... tanto é que eu vou fazer 50 (idade) e ainda não tenho tempo de serviço para me aposentar. Mas... isso, como é que eu lido com essa situação do cansaço? Primeiro ponto foi aquilo que eu te disse no início: eu mudei meu jeito de ser, também... tá? Em relação a enxergar o aluno, às vezes eu via... como é que a gente... “chifre em cabeça de cobra”! Aquela coisa... é uma coisa muito maior do que é, né? Até ver a educação física com... o que ela significa para esse aluno.

(Entrevista realizada em 07/05/2009)

Além de ter mudado sua visão da aula e do aluno, adaptando-se às mudanças que percebia no público, a professora Anita mencionou na mesma entrevista que procura organizar seus horários de acordo com o seu ritmo de trabalho. Segunda ela, como está mais disposta pela manhã, coloca mais horários de aula, e, à tarde e à noite, tem menos carga horária. Isto foi possível neste ano por dois fatores: sua colega, professora Joana, prefere ter mais aulas à tarde, e porque na Escola Oeste os professores não são obrigados a cumprirem os horários de planejamento na escola, quando ficam no início ou no fim do turno de trabalho.

Portanto, ainda dentro da abrangência dos limites profissionais e pessoais, foi referida também pelos professores-colaboradores uma preocupação de não extrapolarem suas condições de cumprirem as cargas horárias assumidas. Como demonstra a professora Rafaela (Escola Leste) ao se referir às turmas regulares de aula (1º e 2º ciclos).

Esse modo como a educação física é concebida e extrema assim... agressividade principalmente no relacionamento entre eles é algo que perturba muito assim, é muito desgastante... para mim é. Eu hoje em dia eu não aguentaria ficar quarenta numa escola, quarenta horas numa escola... ahn, desse... como a **Escola Leste**, entende? Parece que as minhas vinte horas já me esgota... o meu potencial.

(Entrevista realizada em 21/05/2009)

No caso da professora Rafaela, a diferença entre lógicas de trabalho talvez torne-se mais sentida pelo fato dela ser professora universitária nas suas outras 20 horas, como está descrito no item 4.3.3 sobre os professores-colaboradores.

O professor Valdomiro parece ter preocupação semelhante quanto à carga horária.

... trabalhar 60 horas, eu não conseguiria fazer isso. Isso passa da minha... do meu limite, do meu limite de tolerância, né? Então assim, tu tem que respeitar essas coisas, o teu corpo diz até que ponto tu aguenta as coisas. Tu

tá ligado... que isso aqui é um lugar que te estressa porque tu tem... sempre essa rotina, é uma rotina que tu tá e tem esses conflitos, mesmo que não sejam grandes mas tem esse ambiente, que de repente não é o que tu acha ideal para ti, né? Gritaria, todo esse lance, assim... correria. **Então tu tem que tá preparado com alguma coisa que vai te suprir desse stress, que vai te aliviar isso aí.** Eu acho que tem muita gente que não faz, porque não tem... não tem hábito, aí acaba somatizando, o famoso somatizar... dá problema em alguma coisa.

(Entrevista realizada em 13/05/2009)

Aproveitando o relato do professor Valdomiro (fragmento destacado em negrito), para encaminhar o encerramento da abordagem dessa categoria, seria esclarecedora a apresentação de algumas práticas que os professores-colaboradores realizam para, de alguma forma, compensarem-se do desgaste. Porém, não se deve entender que estas práticas sejam para cumprir exclusivamente essa finalidade. Elas compõem parte da trajetória dos professores-colaboradores, são inextrincáveis das suas histórias de vida, quer seja pelo momento que vivem na atualidade, quer seja pelo conjunto das experiências. Na primeira possibilidade, há um exemplo da professora Rafaela (Escola Leste). Neste fragmento, ela respondia a minha pergunta sobre o que fazia para tentar se preservar, ter melhor condição de vida ou de trabalho.

Pilates... (risos) a minha terapia é pilates. Eu... no momento é só o que eu tô podendo fazer. (...) Eu falo inclusive para a minha professora, né? Que são aulas individualizadas, digo: “esse aqui é o meu... é o momento terapêutico... é a minha terapia”. É o momento assim como mãe, como profissional, e... mais de um espaço... são poucos os momentos que eu tenho para mim, né? Então para mim é muito importante, é uma vez por semana, mas essa aqui é a minha terapia. Aqui eu só penso no que eu tô fazendo, é um momento meu.

(Entrevista realizada em 21/05/2009)

Chamo a atenção para a tentativa da professora Rafaela de encontrar nesta atividade um espaço para as suas necessidades como pessoa e o quanto isto parece ser importante para ela.

Já na segunda possibilidade, foram mencionadas atividades que se referem a fatores que remetem às experiências desportivas. É interessante observar que essas atividades permitem aos professores-colaboradores uma sociabilidade em padrões completamente diversos da convivência em escola. E, além de cumprirem esta função, as atividades desportivas colocam esses docentes em contato com aquilo que praticaram ao longo da vida, determinando aquilo que o professor Valdomiro chamou de *estilo de vida*. Esse fragmento se refere a uma indagação que fiz sobre “que

outras experiências profissionais, acadêmicas ou de vida, tu citaria como importante na tua trajetória que contribuíram de algum modo com a tua formação, como pessoa, para o teu trabalho?

Basicamente a vida esportiva, tá? Que desde... treze anos que eu tô envolvido com prática esportiva. Sempre teve um... treinando em tal lugar... treinava futebol em tal lugar, treinei basquete... comecei a treinar em tal lugar, né? Olha só: eu comecei a jogar na escolinha de basquete do Inter, mas fiquei pouco tempo. Uns três meses jogando ali não... não me acertei. Joguei futebol no Cruzeiro... de escolinha de futebol, fiz atletismo... muitos anos... desde os catorze anos no Inter e aí começou minha vida no atletismo, né? Com treino, treino, treino... acho que isso foi legal, acho que isso foi importante para direcionar assim o que que eu acho... que é legal para mim e o que que eu acho que não é legal, né? O **estilo de vida** que eu vou levar assim...

(Entrevista realizada em 13/05/2009)

Neste mesmo sentido, é válido citar o envolvimento do professor Claudiomiro, desde tenra idade com práticas desportivas. Além de tê-las praticado na infância, jogou em categorias de base de clubes e na universidade. Atualmente, nas horas de folga, participa de uma equipe de futebol de várzea, cujo nível de organização inclui deslocamentos a localidades próximas e distantes de POA, cobrança de mensalidade e um blog na internet (diário de campo nº. 02 em 20/03/2009). Apesar de sua experiência em equipes desportivas, procura separar as lógicas de trabalho em cada ciclo (1º e 2º) e nas oficinas (3º ciclo).

Com esses exemplos de participações desportivas dos professores-colaboradores, encaminho a finalização da abordagem dessa categoria. As experiências desportivas são parte da memória da trajetória de vida dos professores-colaboradores. E embora não tenham papel visível e direto nos seus cotidianos de trabalho, exercem importante função nos outros aspectos da sociabilidade desses docentes, os quais repercutem na manutenção da saúde. Como referiram os professores-colaboradores Anita (Escola Oeste) que pratica musculação e a atividade física à noite com o marido (entrevista em 07/05/2009), e Valdomiro (Escola Leste) que além de ter salientado a importância de se ter um hobby para ficar ludicamente absorvido por uma ação, revelou que pratica esportes duas vezes por semana (entrevista em 13/05/2009).

Desta forma, considerando que as experiências desportivas, as experiências de vida oriundas da escola, da graduação e de diversos espaços de trabalho ou de formação dos professores, compuseram a trajetória dos professores-colaboradores, fundamentando-lhes suas alternativas de trabalho, decidi para poder chegar às práticas tidas como alternativas pedagógicas e pessoais desses

docentes, reconstruir o caminho percorrido por eles, a partir de uma discussão na qual se articulavam trajetória, cultura docente e trabalho docente.

Ao focalizar a trajetória colocar em evidência a trajetória dos professores-colaboradores, entrei no âmbito da personalidade e da identidade do professor, segundo Tardif & Lessard (2005): tecnologias do professor. Ao trabalhar com o conceito de cultura docente e trabalho docente, procurei incluir no debate a importância da formação, da reflexividade e da subjetividade para a compreensão do que estão fazendo os professores-colaboradores. Quanto ao conceito de auto-eco-organização de Morin (2001), limitei-me a manejá-lo dando dinamismo à tentativa de reconstrução dos contextos, descrevendo o diálogo dos professores-colaboradores com suas próprias experiências na formulação de suas alternativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de proceder a estas considerações, gostaria de apressar-me em fazer uma ressalva. Considero-as finais como relato de uma experiência que teve início, desenvolvimento e final, a qual estava demarcada pela necessidade do cumprimento de prazos. Olhando, porém, para essa experiência vivida como um processo de aprendizado, creio que ela assume um caráter transitório, tanto quanto são as afirmações da ciência em seus contextos sócio-culturais. Essa ressalva é importante, pois nela está presente um pouco da minha trajetória e do meu modo de apreender e interpretar a realidade externa.

Sendo assim, quero deter-me inicialmente no aprendizado que tive no campo, a fim de dividir com pesquisadores experientes e iniciantes algumas lições que considero pertinentes para esse espaço. A primeira delas seria referente às lições que foram estimuladas a partir de Da Matta (1978) e a sua abordagem sobre o anthropological blues. Nesse artigo, encontrei inspiração e fundamentação para o exercício constante de estranhamento através daquilo que o autor chamou de dupla tarefa: transformar o exótico em familiar, e o familiar em exótico. O cumprimento dessas tarefas levou-me ao reconhecimento de que o estranhamento constante pode ser uma busca de lugar (do novo, do significado) e uma fuga da acomodação (da naturalização insípida). Esse estranhamento atuaria em dois sentidos, um externo e outro interno (diário de campo nº. 02 em 13/04/2009).

Quanto ao sentido externo, no local de investigação, o estranhamento viria de fora para dentro de encontro (conflito) aos nossos esforços de compreensão e interpretação quando tentamos nos desvencilhar do coro de vozes e conceitos culturais que carregamos, para finalmente poder passar a ouvir a palavra de nossos professores-colaboradores. No entanto, o segundo movimento é que, me parece, vai permitir aquilo que Geertz (1989) chamou de leitura sobre os ombros. Neste segundo movimento, após ser cumprida a tarefa de estabelecer o confronto entre a realidade encontrada e nossos conceitos, o estranhamento atuaria de dentro para fora. Com isso, não pretendo dizer que o trabalho etnográfico teria entre suas funções a de responder questões pessoais profundas do pesquisador, mas (DA MATTA, 1978) parece-me verdadeiro que as impressões que registramos e as informações que produzimos precisam deslocar nossas subjetividades.

Essa lição, porém, levou-me a outra que inaugurou um novo entendimento na condução das minhas curiosidades e inquietações científicas. Da Matta (1978) fala que o momento da descoberta

é normalmente solitário, referindo-se no artigo a uma experiência entre tribos indígenas, pois não haveria possibilidade de dividir o que o pesquisador sente naquela circunstância com ninguém. De minha parte, tentando descrever mais uma face deste tipo de investigação, e levando em consideração que não estava entre pessoas estranhas, não estava pesquisando num contexto estranho a minha vivência diária (sou professor da RME/POA), gostaria de expressar algo estimulado pela descrição de Da Matta sobre o momento da descoberta.

Baseado na experiência que vivi, afirmo em caráter provisório que não há essencialmente no campo uma grande descoberta, e muito menos a grande descoberta, como se fosse um momento singular, distinto de todos os outros que vivemos no local. Não haveria um fato marcante de separação entre o antes e o depois, existiria sim o cumprimento de nossas etapas na socialização dos ambientes (FONSECA, 1998) e a nossa atitude presencial efetiva, as quais produziram as interconexões entre a realidade do local e as nossas experiências variadas (diário de campo nº. 02 em 24/04/2009). Essa atitude efetiva foi uma das tantas lições do campo e, neste caso, devo o crédito à professora Joana (Escola Oeste), que muito enfatizou a importância desta postura no trabalho docente.

A afirmação da atitude presencial efetiva poderia parecer, no entanto, que entra em contradição com a necessidade de deslocamento de nossas subjetividades, e acho que a impressão é verossímil, porém não se trata de desmanchar a contradição. Concordando com Morin (2001), não se trata de desmanchar a contradição ou a incerteza, mas de assumi-la epistemologicamente e convertê-la num componente de nossa vivência no mundo, a partir de uma leitura dialógica. E articulando essa idéia com Freitag (1995) e Zaslavsky (2003), não se trataria de resolver a contradição restabelecendo uma ordem prévia, pois isto equivaleria a substituir uma subjetividade pela outra. Na leitura que exercitei ao longo deste percurso, o deslocamento de subjetividade pressupõe o diálogo intersubjetivo. Por isso, considero que, numa investigação científica fortemente marcada pela identificação com as ciências sociais, como esta pesquisa tipo etnográfica, não fazemos simplesmente uma pesquisa; fazemos algo de nós com a pesquisa.

Para tentar transmitir através dessas considerações finais algo específico de minha socialização nos ambientes, permitirei-me reproduzir parte de minhas anotações.

“Relicários da escola” - devo ser cuidadoso ao explorar alguns acontecimentos, pois neles há uma sombra de proibição que indica um

pedido implícito de cautela para tocar nos assuntos (...) Neles, algumas lembranças são como feridas (pontos de tensão) ainda não completamente cicatrizadas. Por isso ao ouvir as pessoas é importante estar atento a possíveis alterações, como mudança na fisionomia e no tom da voz.

É preciso cautela nessas abordagens, pois podem ser uma porta de acesso e ganho de confiança, ou o fechamento nas relações por intromissão indevida. Algo me parece definitivo (...) precisa ficar claro para os professores-colaboradores que os fatos relatados não serão tratados como curiosidade gratuita ou interesse de passatempo. Eles devem antever, sentir e confiar na seriedade do pesquisador.

(Diário de campo nº. 02 em 25/03/2009)

Com esta anotação tentei demonstrar e antecipar o caráter vivo da escola e do trabalho docente nela desenvolvido. Ela não se refere a um fato específico, mas a um conjunto de situações presenciadas, relatadas, percebidas e documentadas, e posso dizer que elas, de alguma forma, colocam no debate a necessidade de um olhar mais atento para o caráter vivo da escola. Faço essa afirmação baseado em duas impressões a partir dos professores-colaboradores: os professores passam boa parte do seu tempo (diário e de vida) na escola, e por via de consequência os processos de subjetividade passam a interferir decisivamente no trabalho docente. Seria possível também estender esta compreensão levando em conta os recursos disponíveis na comunidade e suas características. Sendo assim, retomo, nestas considerações, alguns comentários sobre as categorias de análise deste estudo.

Na primeira categoria intitulada “A reorganização do trabalho docente”, tentei localizar as alternativas pedagógicas e pessoais a partir de uma leitura que abrangesse o trabalho dos professores na relação com a estrutura da escola. Neste sentido, alguns aspectos ligados a indicadores externos, como tempo de existência da comunidade e o que nela existia, foram decisivos para compreender possíveis atravessamentos de interesses, ou como denominei ao longo do texto: interesses divergentes.

A citada reorganização tem em seu teor uma tentativa de manejar o conceito de organização de Morin (2003), o qual pressupõe degradação e desordem, regeneração e ordem. Nesta perspectiva, é possível conceber um universo físico e cultural como uma *physis*: lugar de criação e organização. Portanto, nesta categoria, procurei traduzir as iniciativas que os professores-colaboradores têm tomado conjuntamente com a escola, sendo essa um núcleo fundamental na dinâmica da comunidade escolar.

Na segunda categoria, intitulada “A dupla face do vínculo e o diálogo” concentrei minhas atenções na relação professor-aluno. Tomando como uma das referências o estudo de Wittizorecki (2001) sobre o trabalho docente na RME/POA, no qual, entre outras afirmações, descrevia os acordos e combinações dos professores e alunos como peça-chave na dinâmica dos seus cotidianos, resolvi observar durante essa investigação do que estaria impregnada esta comunicação e esta relação. Relação essa que, segundo Tardif & Lessard (2005), estaria no âmago da tarefa do professor tanto em tempo quanto em investimento subjetivo.

Minha impressão inicial foi modificada com as observações diárias das aulas, pois, ao contrário do que supunha, as relações não se movimentam na direção de uma harmonia previamente combinada ou tendo um pano de fundo que estimularia os acordos e combinações. Isso ocorria na educação tradicional e durante o período do Estado-Nação (TEDESCO, 1995). A partir das mudanças sócio-culturais aceleradas, desapareceu esse acordo prévio e as relações entre professores e alunos estão sendo reconstruídas. Nesta redefinição de papéis, alguns fatores observados nas relações estabelecem o encontro dialógico (MORIN, 2005), o qual pressupõe complementaridade, concorrência e antagonismo. Desta forma, espero ter transmitido nesta categoria a duplicidade do vínculo demonstrando o quanto ele pode ser um facilitador (alternativa), como pode ser um obstáculo (fonte de desgaste). Uma parte da resposta para esse dilema, originada da convivência no campo e das práticas dos professores-colaboradores, foi abordada na categoria seguinte, o restante deixei para este espaço de considerações finais.

Na terceira categoria intitulada “A trajetória nas alternativas dos professores”, direcionei o foco de análise para os professores-colaboradores considerando a objetividade do trabalho que exerciam e a subjetividade que carregavam em suas trajetórias. Um dos caminhos que me levaram a esse ângulo de abordagem foi que os professores-colaboradores, embora fossem profissionais com formação técnica consistente, o que incluía graduação, pós-graduação e cursos de extensão, nenhum deles fez qualquer menção em nenhum momento a essa formação técnica como sendo preponderante no trabalho que realizavam diariamente na escola.

Desta forma, busquei uma leitura que apontasse para outras possibilidades, ocorreu-me que poderia compreender a situação buscando em algum fator ou prática pessoal aos quais os professores-colaboradores atribuíssem um significado específico. Com o andamento da investigação, pude perceber que as alternativas desses docentes não eram algo à parte, que pudessem ser separadas daquilo que são e têm feito ao longo de suas trajetórias. Como referiu o

professor Jorge, da Escola Oeste, aludindo sua própria idade, dizendo que colocava os seus anos de vida na aula e na relação com o alunos, as alternativas são de certa forma a trajetória condensada e direcionada pelo professor para o seu trabalho. Neste sentido, para articular as falas dos professores-colaboradores com o problema de pesquisa e com a análise dessa categoria, procurei relacioná-los aos conceitos de cultura docente (MOLINA NETO, 1998), reflexividade (FREIRE, 2005; LIBÂNEO, 2006) e aos processos de subjetividade mencionados por Esteve (1999), Gimeno Sacristán (2006, 1999) e Tardif & Lessard (2005), a partir da compreensão do professor como sujeito hermenêutico.

Tendo esse contexto como parte da rotina de trabalho (escola) e de vida (trajetória) dos professores-colaboradores, creio que se possa falar de alternativas pedagógicas e pessoais, sem o perigo de serem tomadas como medidas paliativas ou prescritivas para a saúde. No caso das escolas, nas quais realizei a investigação, os professores-colaboradores da Escola Leste modificaram a rotina de aulas de educação física do 3º ciclo, tendo o problema do desgaste em vista, quando criaram as oficinas. No caso da Escola Oeste, a situação tem sido resolvida a partir de outros parâmetros. Os professores-colaboradores têm como trunfo no trabalho docente o entrosamento entre si, a continuidade na sequência de trabalho com os alunos e o tempo de trabalho na escola.

Levando em conta o que foi exposto acima, e ao logo desta dissertação, que se referem a um sentido mais amplo e multifatorial de análise, as práticas pessoais dos professores-colaboradores e seus valores (que participam do trabalho) adquirem importância e auxiliam na regulação diária e imediata da saúde. O esporte que alguns professores-colaboradores praticam, especificamente, o grupo de futebol do professor Claudiomiro, a religiosidade e o hobby colocados pelo professor Valdomiro (Escola Leste), as atividades físicas em academia citadas pela professora Anita, o pilates da professora Rafaela (Escola Leste) seriam exemplos de regulação diária ou pessoal da saúde desses docentes.

Contudo, para que essas considerações sobre as alternativas pedagógicas e pessoais dos professores-colaboradores não se tornem uma representação excessivamente limitada da realidade que presenciei, devo citar a existência de mais uma face do trabalho docente.

As alternativas pedagógicas e pessoais poderiam ser também a expressão da busca de adaptação às redefinições do trabalho docente, como prática e como conceito (NÓVOA, 1999; ESTEVE 1999). No entanto, foi possível observar que o equilíbrio nas relações, o qual produz e é

produzido pelas alternativas, ainda está muito assentado no esforço individual dos professores-colaboradores e dos demais professores das escolas. Essa observação vem no sentido de lembrar que os profissionais estão muito expostos institucionalmente falando, o que pode vir a tornar o equilíbrio nas relações e a manutenção da saúde em algo muito precário. Este debate, porém, iria além dos propósitos deste trabalho.

De qualquer forma, considerando a escola na atualidade como uma encruzilhada de culturas (PÉREZ GÓMEZ, 1999), ela remeterá provavelmente ao professor entre suas tarefas a de reconverter a influência dos diversos mediadores da sociedade. Por isso talvez se possa dizer que o professor é o emblema da encruzilhada de culturas. Nas escolas pesquisadas, os professores-colaboradores, embora lamentassem as repetições de rituais para começar as aulas, todos se mostraram cientes de que seu trabalho vai além das atividades próprias da socialização secundária e integral, assumindo também a incumbência da socialização primária da personalidade (TEDESCO, 1995). Esse reconhecimento, porém não deve ser entendido como concordância.

Por conseguinte, para dividir mais uma reflexão do percurso desta investigação e encaminhar o encerramento deste relatório, gostaria de retomar uma fala da professora Joana (Escola Oeste) aludida por mim no início destas considerações como *atitude presencial efetiva*. Adotei essa expressão para descrever parte do meu processo de investigação, mas, no contexto de fala da professora Joana, descrevia e enfatizava a importância de poder estar efetivamente presente, por inteiro na aula. Neste estar por inteiro estão fatores diversos que espero ter podido, pelo menos em parte, ter traduzido para esta dissertação. Não tive a pretensão, neste estudo, de aprofundar a análise sobre as raízes e as ramificações possíveis deste recurso dos professores-colaboradores, vindo a esgotar-lhe as possibilidades de entendimento. Busquei, isto sim, a sua interconexão com os fatores e conceitos que me auxiliassem a responder o problema de pesquisa deste estudo, mas deixo a porta aberta para que, no futuro, seguindo a conotação de Geertz (1989), alguém possa retomar a questão e continuá-la: “um estudo é um avanço quando é mais incisivo (...) do que aqueles que o precederam, mas ele se conserva menos nos ombros do que corre lado a lado, desafiado e desafiando (p.35)”. Acompanhando o pensamento de Geertz, considero que este estudo que se encerra é uma continuação de questões levantadas de forma meritória pelos meus colegas do grupo F3P-EFICE.

Portanto, neste *estar por inteiro* talvez esteja o núcleo invisível e indeterminado das alternativas pedagógicas e pessoais dos professores-colaboradores, o equilíbrio na relação recursiva

de forças entre a subjetividade da personalidade do professor que participa do trabalho e a objetividade do trabalho que incide sobre a personalidade do professor.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. Educação e emancipação. 3 ed. RJ. Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, T.W. Teoria da semicultura. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/art_teorida_semicultura.asp> Acesso em: 24 jul. 2005.
- AGUIRRE BAZTÁN, A. Émica, ética y tranferência. In: AGUIRRE BAZTÁN, A (org.). Etnografia: metodologia cualitativa em la investigación social. Barcelona. Marcombo, 1995.
- ALMEIDA, U. R. Nas trilhas da atividade docente: análise da relação saúde-trabalho de professores de Educação Física no cotidiano escolar. Vitória: UFES, 2008. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Física), Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.
- ALVES, W. F. Sobre a formação profissional dos professores de educação física e as teorias do saber docente. Revista Pensar a prática, vol.09, n. 2, p. 313-330, jul.-dez. 2006.
- ANDRÉ, M. A etnografia da prática escolar. Campinas. Papirus, 1998.
- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. Filosofando: introdução à filosofia. São Paulo. Moderna, 1986.
- ARENDT, H. A condição humana. 9.ed. RJ. Forense Universitária, 1999.
- ARAÚJO, S. M. de; Cianalli, D. L. Trabalho e sobrevivência – o mundo da vida sob ameaça: racionalidade ou irracionalidade?. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/se/v21n2/a02v21n2.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2008.
- AZANHA, J.M.P. Uma idéia de pesquisa educacional. SP. Editora da Univesidade de São Paulo (EDUSP), 1992.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. RJ. Jorge Zahar, 2001.
- BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar. SP. Companhia das Letras, 1986.
- BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis. Vozes, 1996.

BERTALANFFY, L. von. Teoria geral dos sistemas. 3 ed. Petrópolis. Vozes, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. RJ. Jorge Zahar, 2001.

BETTI, M. et al. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.28, n. 2, p. 39-53, jan. 2007.

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

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Escola Superior de Educação Física, Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2001.

BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. POA. Magister, 1992.

BRACHT, V. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí. Unijuí, 1999.

BRANDÃO, C. R. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis. Vozes, 2002.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática das educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CARDOSO, R. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: Cardoso, R. (org.). A aventura antropológica: teoria e pesquisa. RJ. Paz e Terra, 1986.

CAVACO, M.H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, A. (org.). Profissão professor. 2.ed. Porto/Portugal. Porto Editora, 1999.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: Pimenta, S.; Ghedin, E. (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4.ed. SP. Cortez, 2006.

CODO, W.; MENEZES, I.V. Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. Cadernos de saúde do trabalhador. Disponível em: < <http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

CODO, W. ; MENEZES, I.V.; Equipe do laboratório de psicologia do trabalho-UnB. Trabalho docente e sofrimento: *burnout* em professores. In: AZEVEDO, J.C. de et al. (Orgs). Utopia e democracia na educação cidadã. POA. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

CONTRERAS DOMINGO, J. La autonomia del profesorado. Madrid. Morata, 1997.

DA MATTA, R. O ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues. In: Nunes, E. (Org.). A aventura sociológica – objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. RJ. Zahar editores, 1978.

DAVID, N. A. N. A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.23, n. 02, p. 119-133, jan. 2002.

DIEHL, V. R.O. O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da RME/POA: implantação e implementação do projeto escola cidadã: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Escola Superior de Educação Física, Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2007

EISNER, E.W. El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós, 1998.

ENGUITA, M.F. A face oculta da escola. POA. Artes Médicas, 1989

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (org.). Profissão professor. 2.ed. Porto/Portugal. Porto Editora, 1999.

FARIAS, G.O. O percurso profissional dos professores de Educação Física: rumo a prática pedagógica. Florianópolis: UFSC, 2000. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação Física), Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

FERREIRA, A. C. P. Indústria cultural e dialética negativa (...). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIV. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, I, 2005, POA. Anais. POA: CBCE, 2005

FERREIRA, A. C. P.; NETO, S. V. Políticas educacionais e currículo de formação de professores de educação física: desafios e possibilidades para a organização do trabalho pedagógico. Revista Pensar a prática, vol. 2, p. 44-64, jun.-jun. 1998/1999.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. Caxambu: ANPED, 1998.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 24. ed. RJ. Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 44. ed. RJ. Paz e Terra, 2005.

_____. *À sombra desta mangueira*. 7. ed. SP. Olho d'água, 2005a.

FREITAG, B. *A teoria crítica ontem e hoje*. 3. ed. Brasiliense, 1995.

FUNCK, A.E.B. *Memória dos bairros: Passo das Pedras*. POA. Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura. 2002.

GADOTTI, M. *Comunicação Docente*. 3. ed. SP. Loyola, 1985.

GAWRYSZEWSKI, B. O professor-profissional liberal: reflexões sobre o mundo (...). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIV. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, I, 2005, POA. Anais. POA: CBCE, 2005

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. RJ. Guanabara, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: Pimenta, S.; Ghedin, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4.ed. SP. Cortez, 2006.

_____. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: Nóvoa, A. (org.). *Profissão professor*. 2.ed. Porto/Portugal. Porto Editora, 1999.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. SP. Cortez: autores associados, 1987.

_____. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogia crítica de aprendizaje*. Barcelona. Paidós, 1990.

GIROUX, H.; SIMON, R. *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In: Moreira, A. F.; Silva, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. SP. Cortez, 1995).

GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M. *Etnografia y diseño cualitativo em la investigación*. Madrid: Morata, 1988.

GUAITA, N. R.; SLVA, M. M. O professor de Educação Física e o *status* social: o caso regulamentação da profissão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n.1, p.131-149, 2007.

GÜNTHER, M.C.C. *Formação permanente de professores de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro*

escolas da rede. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

JAMESON, F. Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2.ed. SP. Ática, 2004.

HAMELINE, D. O educador e a acção sensata. In: Nóvoa, A. (org.). Profissão professor. 2.ed. Porto/Portugal. Porto Editora, 1999.

HARGREAVES, A. Professorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el professorado. 2. ed. Madrid: Morata, 1998.

HOBSBAWM, E. Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. 2 ed. SP. Companhia das Letras, 1995.

LENIN, V. As três fontes. 3. ed. SP. Expressão Popular, 2008

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: In: Pimenta, S.; Ghedin, E. (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4.ed. SP. Cortez, 2006.

LIMA, E. S. Ciclos de formação em educação: uma reorganização do tempo escolar. Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano. SP. Sobradinho 107, 2000.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. SP. EPU, 1986.

MALDONATO, M. Uma educação complexa: o paradigma noológico de Edgar Morin. In: Rösing, Tânia M.K. et al (Orgs). Edgar Morin: religando fronteiras. Passo Fundo. UPF, 2004.

MARIOTTI, H. Reduccionismo, holismo, pensamento sistêmico e complexo (suas conseqüências na vida cotidiana). In: Rösing, Tânia M.K. et al (Orgs). Edgar Morin: religando fronteiras. Passo Fundo. UPF, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. POA. L&PM, 2001.

McLAREN, Peter. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. POA. Artmed, 1997.

MEDEIROS, M. Um pouco de ar fresco: singularidades, experimentações e criações no presente. POA. Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, 2006.

MENESTRINA, E. A educação física numa concepção de educação para a saúde. Ijuí. Unijuí, 1993.

MOLINA NETO, V. Cultura docente, uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. Revista Perfil, n. 2, ano 2, p. 66-74, 1998.

_____. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. In: Movimento. POA, ano IV, n.7, p. 34 – 42, 1997/2.

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: Molina Neto, V.; Triviños, A.N.S. (Orgs). A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. 2. ed. POA. Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

MOLINA NETO, V.; GILES, M. G. Introdução. In: Bracht, V.; Crisorio, R. (Orgs). A Educação Física no Brasil e na Argentina. Campinas. Autores associados, 2003.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas da educação física no Brasil. In: Bracht, V.; Crisorio, R. (Orgs). A educação física no Brasil e na Argentina. Campinas. Autores associados, 2003.

_____. Educação e educação física: o espaço pedagógico para localizar a educação física e os fundamentos que podem mantê-la na escola: reflexões sobre algumas possibilidades. In: Caparroz, F.; Andrade Filho, N.F. (org.). Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vol.2. Vitória:UFES, LESEF, Uberlândia: UFU, NEPECC, 2004.

MORIN, E. Ciência com consciência. 6. ed. RJ. Bertrand Brasil, 2001.

_____. O método 1: a natureza da natureza. 2. ed. POA. Sulina, 2003.

_____. O método 3: conhecimento do conhecimento. 3. ed. POA. Sulina, 2005.

_____. A necessidade de um pensamento complexo. In: Mendes, C. (Org). Representação e complexidade. RJ. Garamond, 2003a.

MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. D. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. SP. Cortez, 2003.

NOGUEIRA, Q. W. C. A reflexão na educação física crítica: um estudo a partir da perspectiva crítico-superadora. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIV. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, I, 2005, POA. Anais. POA: CBCE, 2005

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). Profissão professor. 2.ed. Porto/Portugal. Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, R.C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. Revista de Antropologia, SP, USP, v. 39, n.1, p. 13 – 37, 1996.

PEREIRA, R.R. A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de educação física da Rede Municipal de POA. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, M. A. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata, 1999.

SANCHOTENE, M.U. A relação entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. Revista Pensar a prática, v. 09, n. 02, p. 267-280, jul.-dez. 2006.

SANT ANA JUNIOR, H. A. de. O anjo, a tempestade e a escola: elementos para a compreensão da relação entre a noção de progresso, o marxismo e a pedagogia progressista. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/o_anjo_a_tempestade.asp> Acesso em: 24 jul. 2005.

SANTIN, S. Educação Física: outros caminhos. 2 ed. POA, 1993.

SANTINI, J. A síndrome do esgotamento profissional: o “abandono” da carreira docente pelos professores de Educação Física da RME/POA. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SENNETT, R. A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. RJ. Record, 1999.

SILVA, L.O e. Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em educação física na Rede Municipal de Ensino de POA. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SILVA, L. O. e; MOLINA, R. M. K. Jogos estudantis das escolas municipais: possíveis relações com a construção da identidade do professor de educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XIV. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, I, 2005, POA. Anais. POA: CBCE, 2005

SILVA, M. E. P. da. Burnout: por que sofrem os professores?. Disponível em: <<http://www.revipsi.uerj.br/v6n1/artigos/v6n1a68.htm>> Acesso em: 22 jul.2008.

SILVA, R. B. da et al. A Educação Física escolar em Maringá: experiências de ensino-aprendizagem no cotidiano das aulas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.28, n. 2, p. 69-83, jan. 2007.

SMED – Cadernos Pedagógicos, nº. 9. Ciclos de formação – Proposta político-pedagógica da escola Cidadã. POA, abril de 1999.

STIGGER, M.P. Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressupostos teóricos-metodológicos e pesquisa de campo. In: Stigger, M.P.; González, F.J.; Silveira, Raquel da (org.). *O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos*. POA. Editora da UFRGS, 2007.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, J.T. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. SP. Ática, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo. Atlas S.A., 1987.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa*. POA. Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

THOMASSIM, L.E.C. *Imagens das crianças da periferia em projetos sociais esportivos*. In: Stigger, M.P.; González, F.J.; Silveira, Raquel da (org.). *O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos*. POA. Editora da UFRGS, 2007.

WEBLER, R. M. *O mal-estar e os riscos da profissão docente*. Disponível em : <http://www.app.com.br/portalaapp/uploads/opinião/ccsa-%20Em%20Revista%20_2_.pdf> Acesso em: 19 jul. 2008.

WINKIN, Y. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas/SP. Papyrus, 1998.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. *O trabalho docente dos professores de educação física na rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Escola Superior de Educação Física, Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2001.

WOODS, P. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1995.

ZALUAR, A. *Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas*. In: Cardoso, R.

(org.). A aventura antropológica: teoria e pesquisa. RJ. Paz e Terra, 1986.

ZASLAVSKY, A. “Conversando a gente se entende?” Sugestões para uma proposta escolar de formação da competência ético-discursiva: um estudo de caso. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Porto Alegre, ____ de _____ de 200__.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar de um estudo sobre as alternativas pessoais e pedagógicas dos professores de Educação Física para o desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais. Peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do estudo:

Identificar e compreender as alternativas pedagógicas e pessoais dos professores de educação física para evitar, superar e amenizar o desgaste ocasionado pelo trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais.

Procedimentos:

Durante a realização do trabalho de campo, as informações serão coletadas através de observações, registros em diários de campo, entrevistas e análise de documentos. As observações serão feitas no horário de funcionamento da escola e de realização das atividades docentes como aulas, reuniões, conselhos de classe e intervalos. Serão feitos registros em diários de campo do que for observado. Os registros serão de forma descritiva, não emitindo juízo de valor sobre as observações.

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

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

Riscos e benefícios do estudo:

1º) Sua adesão como colaborador deste estudo não oferece risco à sua saúde e não lhe submeterá a nenhum tipo de constrangimento;

2º) Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte de pesquisa;

3º) Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados com os processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos educadores, principalmente em âmbitos escolares;

4º) Você será convidado a assistir a apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

5º) A apresentação do relatório final deste estudo também será realizada em sua escola de modo a socializar e discutir com a comunidade escolar os achados da investigação.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações a qualquer momento, se assim o for desejado.

Novas Informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através do contato com o pesquisador.

Contatos:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física

Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Rua Felizardo, 750 - Jardim Botânico – CEP 90690-200 - Porto Alegre/RS.

Telefone: (51) 3308-5821

Braulio Amaral Lourenço

E-mail: albraulio@gmail.com

Fone: (51) 8117 0348 – 3338 3127

Comitê de Ética da UFRGS

Av. Paulo Gama, 110 - 7º andar – CEP 90046-900 - Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308.4085

Braulio Amaral Lourenço
(mestrando do PPGCMH da ESEF/UFRGS)

Declaração de Consentimento

Eu _____, professor da
Escola Municipal de Ensino Fundamental _____ tendo
lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido das questões referentes à pesquisa,
concordo, livremente, em participar do estudo.

DECLARAÇÃO**NOME DA ESCOLA:** _____**Nome do(a) Diretor(a):** _____**Endereço:** _____**CEP:** _____ **Cidade:** _____ **Telefone:** _____

Declaro que o Professor **Braulio Amaral Lourenço** está autorizado a realizar coleta de dados para a pesquisa intitulada: “Alternativas pedagógicas e pessoais para o desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais”, a partir do segundo semestre de 2008, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva identificar e compreender as alternativas pedagógicas e pessoais dos professores de educação física para evitar, superar e amenizar o desgaste ocasionado pelo trabalho docente.

Para efetivar a coleta de dados o professor terá permissão para acessar e analisar documentos além de realizar entrevistas com os professores da escola e observações de suas aulas e do cotidiano escolar.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, ____ de _____ de 200__.

(Assinatura e carimbo do Representante Legal da Escola)

APÊNDICE B - Roteiro de sondagem à escola

- 1 – Número de professores de educação física na escola.
- 2 – Biometria: sim ou não?
- 3 – Tempo de serviço: no magistério, RME/POA e na escola atual.
- 4 – Regência de classe.
- 5 - Horário de planejamento individual (na escola ou fora?).
- 6 - Os vínculos e as relações dos professores-colaboradores: entre si, demais professores da escola e com os alunos.
- 7 - Como percebiam a relação da escola com a comunidade?
- 8 – Carga horária de cada professor de educação física na escola.
- 9 – Formações: individuais, escola e SMED. Como funcionava na escola?
- 10 – Funcionários da escola: SMED, cooperativados, moram na comunidade?

APÊNDICE C - Roteiro de observações

- 1 – Aulas de educação física
- 2 – Recreio: espaços, deslocamentos e jogos
- 3 – Jogos e competições: dentro e fora da escola.
- 4 – Refeitório
- 5 – Observação aberta das rotinas da escola
- 6 – Chegada e saída da escola: professores, alunos e funcionários.
- 7 – Passeios
- 8 – Eventos do calendário da escola.
- 9 – Instituições e estabelecimentos ligados à escola direta ou indiretamente.
- 10 – Sala dos professores
- 11 – Reunião pedagógica
- 12 – Conselho de classe
- 13 – Reunião do conselho escolar

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semi-estruturada**Informações Gerais:**

Nome do colaborador(a): _____

Escola: _____

Ano de conclusão da graduação: _____ Instituição: _____

Pós-graduação: _____ Instituição: _____

Tempo de magistério: _____ Tempo de magistério na RME/POA: _____

Regime de trabalho na RME/POA: _____ Outra escola: _____

Local da entrevista: _____ Data: __/__/____

Duração da entrevista: _____

Perguntas:

1. Fale sobre sua experiência como aluno no ensino fundamental e médio, principalmente nas aulas de Educação Física.

2. Comente sobre a sua opção, ingresso e formação no curso de graduação de Educação Física.

3. Como se deu a sua opção por ser professor de Educação Física, e mais especificamente professor de Educação Física de escola?

4. Que outras experiências profissionais, acadêmicas ou variadas você citaria como importantes na sua trajetória, e que contribuiriam de algum modo com a sua formação e o seu trabalho?

5. Fale sobre o seu ingresso na RME/POA e nesta escola: o que você sabia sobre a RME/POA até então? Quais foram as suas impressões iniciais?

6. Fale sobre o seu cotidiano na escola. Comente como é a convivência com os alunos. Comente como é a convivência entre os outros professores (de Educação Física e demais áreas) no ambiente de trabalho?

7. Fale sobre as características desta comunidade escolar.

8. Comente como é a sua relação com a comunidade escolar: direção, funcionários, pais e caso queira acrescentar algo em relação à pergunta anterior, estudantes e colegas.

9. Em recente visita à SMED fiquei sabendo dos números relativos às biometrias (licença saúde) na RME/POA. E nas escolas se fala, também, do desgaste que os professores vêm sofrendo atualmente no exercício da profissão. A partir da sua experiência, você poderia falar sobre estes fatos: como percebe a situação e como tem convivido pessoal e profissionalmente com ela.

10. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa a respeito do que foi falado. Retomar e explicar melhor alguma questão, complementar algo que deixamos de comentar?

APÊNDICE E - Entrevistas realizadas

Nº.	Data	Professor-colaborador (a)	Escola	Duração
01	05/05/2009	Joana	Oeste	60 minutos
02	07/05/2009	Anita	Oeste	60 minutos
03	08/05/2009	Jorge	Oeste	40 minutos
04	12/05/2009	Claudiomiro	Leste	60 minutos
05	13/05/2009	Valdomiro	Leste	55 minutos
06	21/05/2009	Rafaela	Leste	45 minutos

Tempo de transcrição:

Entrevista nº. 01 – 10 horas

Entrevista nº. 02 – 10 horas

Entrevista nº. 03 – 8 horas

Entrevista nº. 04 – 9 h 50 min.

Entrevista nº. 05 – 9 h 40 min.

Entrevista nº. 06 – 8 h 10 min.

APÊNDICE F - Entrevista transcrita

Local: Sala de coordenação de turno

Data:

Tempo de duração:

Tempo de transcrição: 8 horas

Onde: E = entrevistador (pesquisador), P = professor (professor-colaborador)

E – Gostaria inicialmente que comentasse sobre a tua experiência como aluno no ensino fundamental e médio, principalmente nas aulas de educação física.

P – Aluno?

E – Como aluno.

P – Como aluno eu era... eu era aluno de dois professores numa escola tradicional da cidade, onde eu fiz o segundo grau. E era o Alberto, profissional conhecido, ainda atuante numa das secretarias da Prefeitura de Porto Alegre, e o Ulisses, que era um outro professor que tinha lá.

Eu gostava muito... eu gostava muito, porque o Ulisses dava exercício, né? Calistenia... abdominal, apoio, ginástica. E o... o Alberto dava mais jogo, futebol, vôlei... e eu sempre gostei disso, né cara? Aquela era uma escola que tinha uma quadra boa, tinha possibilidade de... de jogar, tava em casa... tava em casa... não precisava mais nada. E é isso aí, foi tranquilo, sem problema nenhum.

E – Queria agora que tu comentasse sobre a tua opção de ingresso e formação no curso de graduação de educação física.

P – De educação física...? Assim, quando eu entrei em educação física na UFRGS eu já fazia engenharia na PUC, só que eu tava sempre ligado... ligado ao esporte, né? Eu vivia na época, eu tinha... ao acho que... já praticava esporte, eu praticava atletismo, e achei que a primeira idéia minha era assim: era fazer uma faculdade para ter mais noção sobre isso que eu praticava. E daí entrei, aproveitei um vestibular que um conhecido meu ia fazer, eu digo: “bah...! Eu também vou fazer para educação física”. Aí eu fiz e passei, e aí entrei e fiquei cursando as duas.

E – Como se deu a tua opção por ser professor de educação física, e mais especificamente professor de educação física de escola?

P – De escola...? eu trabalhava na... eu trabalhava em academia, fiquei muito tempo depois de formado trabalhando em academia. Aí o que que aconteceu? Esgotou a... as minhas possibilidades em academia, tá? Eu tinha... comecei como professor de musculação, nunca quis ser professor de ginástica, fiz todo o... praticamente tudo que dava na musculação, né? Então nunca entrei naquele esquema assim: “ah...! Vamos ficar... bombado, vamos ficar...”, nunca entrei nesse esquema. O meu trabalho era assim, pessoas que iam lá para reabilitação... pessoas que queriam condicionamento tranquilo assim... era o que eu... o que eu procurava trabalhar. Chegou um ponto que isso aí começou a... esgotar, né? Aí eu fiz propostas para o dono da academia, a gente montou um grupo de corrida e aí o grupo começou, começamos a trabalhar, porque eu já fazia atletismo, né cara? E... as coisas vão esgotando, porque a academia não investe muito. O cara queria fazer uma

sala de avaliação funcional e tal na academia, digo: “bah! Que legal e tal...”. Mas não foi para frente isso aí, aí eu digo assim: “bom... não vou além disso aqui”. Eu digo: “tá na hora de eu sair para outro lugar”. Nisso apareceu um concurso para professor de educação física em Cachoeirinha, que Cachoeirinha não tinha... só tinha até quarta série. Quando eles começaram a colocar quinta, sexta, sétima e oitava série em Cachoeirinha eles abriram concurso. Aí eu fiz e fui para escola, saí da academia, passei no concurso esse e comecei a trabalhar em escola, né? Foi quando começou...

E – Cachoeirinha?

P – Cachoeirinha.

E – Tem alguma lembrança, algum comentário sobre esse tempo de Cachoeirinha que tu considere importante?

P – Cachoeirinha? Quando eu entrei na escola de Cachoeirinha essa foi na Escola G.. Vila G.. Primeiro que a comunidade era muito boa, muito boa. Não era assim... um nível econômico alto, mas era um grupo legal de pessoas para trabalhar. Mães, pais eram... são, eram famílias estruturadas, então era legal, muito bacana. A escola tava começando com esse trabalho de quinta série com educação física. Eu peguei a primeira turma de quinta série que tinha lá. E aí o que aconteceu? A gente montou praticamente todo o esquema de educação física na escola. Então a gente montou quadra de vôlei que não tinha, nós conseguimos com o prefeito para construir a quadra. Montamos a quadra de basquete, fizemos os postes todos... Então assim, tivemos um retorno bom da comunidade, porque todo mundo tava querendo, né? Eu tinha uma... uma equipe de vôlei com esse pessoal lá, que a gente treinava muito legal... a gente disputava torneio, disputava com a SOGIPA, disputava com o União na época. Então foi bacana o trabalho que teve lá, eu senti quando eu saí... né? Os alunos sentiram quando eu saí. Era um grupo tão legal, cara, que assim... ahn... difícil de encontrar. Eu não fazia avaliação com eles, eu nunca fiz avaliação com eles. Todo mundo participava... Os alunos gostavam de participar. Aí tinha um que era... não tinha aqueles caras que quando tu tá jogando aqui eles saem para fazer outra coisa. Todo mundo ficava envolvido com a atividade, né? Então eu digo assim: “bah...! Que bacana, né?” Que legal tu ter alunos que... que gostam de fazer, então isso marcou, cara. Porque eu nunca mais tive alunos assim... (risos), né? Que cem por cento do grupo... e até os assim... os que... eu não obrigava os caras a fazerem nada. Então tinha aqueles que eram mais tímidos, tinham mais dificuldade e os caras... ficavam assim, né... Ficavam em volta, ficavam participando, mas não jogando diretamente, eu nunca cobrei deles que entrasse. E eu vi assim, ao longo dos anos... da quinta, da sexta, da sétima e da oitava esses caras irem se aproximando da quadra. E chegarem na... na sétima série, oitava série e estarem jogando, sem nunca eu ter obrigado eles a jogar... eles foram indo, foram indo, foram indo, foram vendo que dava e tal assim, e entraram e gostaram de jogar. E eu sempre tive uma comparação com uma professora de matemática que tinha na escola, que ela dizia assim: “bah! Que legal esses caras, né?”. Tinha um aluno que eu me lembro até hoje o André. André era o nome dele, ele tinha muita dificuldade motora assim e tal... então ele tinha vergonha de jogar, que ele as coisas e tal, né? E... essa, o André na sétima série tava na quadra jogando... gostando e participando e tal. E essa professora de matemática sempre me dizia assim: “bah! Valdomiro, que bacana! Eu tinha um professor que me obrigava a fazer as coisas, quando eu sai da... daquela... daquela fase, daquele... na escola, nunca mais eu fiz nada. Eu fiquei odiando de fazer as coisas. Eu fiquei de jogar vôlei, odiando de jogar handebol, odiando de qualquer coisa, porque o cara me obrigava tanto e eu não gostava... que eu peguei aversão do negócio”. E ele, ela disse assim: “bah! Eu tô vendo que tu tá fazendo exatamente o contrário. Tu não obriga os caras... mas eles vem vindo, vem vindo, vem vindo e acabam gostando e ficam gostando”. E o mais... aquela, aquela escola era muito bacana, porque assim... os alunos a gente trabalhava... e depois que eu sai de lá deu rolo com a professora

nova que entrou queria fazer prova com eles, eles diziam que não precisava porque o professor Valdomiro nunca tinha feito e tal... A diretora me chamou lá para conversar com os alunos, para dizer: “olha, né? Saiu e tal... diz alguma coisa aí”. E depois de algum tempo já... bastante tempo, depois que eu saí de lá, eu encontrei os caras e aí eles começaram a me relatar o que que eles tinham feito. Então eles tinham assim, era aquela comunidade, como se fosse aqui assim, né? A comunidade deles, tinha uma pracinha abandonada que os caras fizeram quadras ali, se reuniram, fizeram quadras de vôlei eles mesmos para... continuaram aquele negócio de jogar, que eu tinha começado com eles. E dizia assim: “bah...! Nós nos reunimos eu, fulano, fulano, fulana, fulana... a gente tá tudo no segundo grau, mas nós nos reunimos para jogar nos fins de semana”. E aí construíram uma quadrinha de areia e tal, que fizeram... botaram areia, compraram... botaram a rede. Isso eu acho legal. Isso me marcou. Lá era um lugar que eu tinha prazer de... de trabalhar, assim sabe? Porque tu tinha retorno, não precisava tá com essas...

E - E a tua saída de lá foi por qual motivo?

P - A minha saída foi porque eu fiz concurso aqui, né? Na época a gente ganhava bem mais aqui. Bem mais do que lá, era muito mais perto para mim. Eu tinha que viajar para chegar lá, né? Todos os dias, aqui tá há dez minutos da minha casa, na época o salário era bem maior do que lá. Agora nem tá tão maior, era bem maior tipo o dobro assim... aí não teve... Tive que sair, né? Para uma coisa além, não posso ficar... só por isso, né...?

E - Claro, claro.

P - Mas foi bem... a senti bastante a saída, cara. Senti bastante mesmo, eu gostava de lá.

E - Que... tu falou da... que teve no curso de engenharia também, então aproveitando isto e englobando a próxima pergunta, que outras experiências profissionais, acadêmicas ou de vida, tu citaria como importante na tua trajetória que contribuíram de algum modo com a tua formação, como pessoa, para o teu trabalho?

P - É... basicamente é isso. Basicamente a vida esportiva, tá? Que desde... treze anos que eu tô envolvido com prática esportiva. Sempre teve um... treinando em tal lugar... treinava futebol em tal lugar, treinei basquete... comecei a treinar em tal lugar, né? Olha só: eu comecei a jogar na escolinha de basquete do Inter, mas fiquei pouco tempo. Uns três meses jogando ali não... não me acertei. Joguei futebol no Cruzeiro... de escolinha de futebol, fiz atletismo... muitos anos... desde os catorze anos no Inter e aí começou minha vida no atletismo, né? Com treino, treino, treino... acho que isso foi legal, acho que isso foi importante para direcionar assim o que que eu acho... que é legal para mim e o que que eu acho que não é legal, né? O estilo de vida que eu vou levar assim... Essa experiência de faculdade eu fiz... fiz engenharia na PUC, depois fiz engenharia na UFRGS. Não concluí, mas tudo que eu queria aprender, eu aprendi, entendeste? A minha ambição nunca foi trabalhar como engenheiro, eu nunca tive essa, essa idéia assim. Mas a parte teórica da engenharia... cálculo álgebra... e a parte mesmo mais direta... na atividade do engenheiro assim de projetos e coisas assim, isso aí eu sempre gostei... desde pequenininho, então foi uma... como formação foi legal. Eu fiz uma coisa que eu tinha interesse de fazer... até hoje eu uso essas coisas assim. Esse conhecimento matemático que eu adquiri na... na engenharia até hoje me valem, né cara? E depois a educação física, daí foi a parte de trabalhar com gente, porque a educação física começou assim, começou do jeito que eu te falei. Para continuar no meu esporte, para aperfeiçoar o meu esporte, mas depois que eu cheguei lá dentro eu comecei a ver outras coisas, ter outras experiências e aí começou uma outra... vamos dizer assim... um outro chamado, uma outra coisa que gostava de fazer, que era esse lance de trabalhar com pessoas, né? De ensinar e tal, ajudar... apoio e tal, né? E

foi isso aí, isso aí contribuiu bastante.

E – Bom... então vamos levar o assunto para o lado agora da rede e da escola que tu tá agora. Queria que tu falasse um pouco sobre o teu ingresso na Rede, o que que tu sabia até então sobre ela, sobre as comunidades onde elas estavam localizadas, quais forma as tuas impressões iniciais?

P – Eu não sabia nada sobre a Rede. Só sabia que tinha um concurso e que pagavam tanto. E sabendo que tinha um concurso que pagavam tanto me interessei. Eu não sabia onde eram as escolas, como é que eram as escolas, como é que funcionava a Rede... Eu não sabia nada... zerinho, assim, tá? Aí eu comecei a aprender quando eu vim para cá, né? Fiz o concurso, passei, passei bem, fui chamado em seguida... Me lembro que era janeiro, eu tava de férias em casa e aí me ligaram da... da secretaria de educação dizendo assim: “Seu Valdomiro, o senhor foi... o senhor foi aprovado no concurso e nós vamos lhe chamar. A previsão de chamar o senhor é agora para... para março. Então já pode ir preparando a documentação que vai”. E aí eu cheguei na Rede, eu não sabia nada como funcionava, eu não sabia o sistema de... ciclado, né? Não conhecia nada, demorei um tempinho até me adaptar com... primeiro ciclo, segundo ciclo... primeiro ano do primeiro ciclo, segundo ano do primeiro ciclo, terceiro ano do primeiro ciclo, né? E não sabia onde eram as escolas também. Escolhi essa aqui porque era a única vaga que tinha... para eu poder escolher no momento assim. Então caí aqui sem saber nada, caí de para-queda. E deu, né cara? E é isso aí... e a impressão que deu é assim olha... Eu vim aqui antes de começar, quando... vamos supor, eu começava na segunda feira, semana anterior eu dei uma passadinha aqui, mas não entrei na escola. Eu disse assim: “deixa eu ver onde é que é essa escola. Ah! É em tal lugar, então vou lá”. Peguei o ônibus, desci ali e vim olhando... e vendo... olha assim. No começo eu pensei que a escola fosse o Centro de Atividades, que eu olhei lá de cima assim, eu vi aquele telhadão, aquelas quadras tudo, eu digo: “bah! Se a escola é ali eu tô feito.”. Mas não era, a escola era aqui (risos)... ali era outra coisa. E aí eu olhei... perguntei, vi o pessoal aqui na rua e tal, olhei... cheguei do lado do... na época era uma cerca que tinha, olhei as quadras, eu digo assim: “ Ah! Tem duas quadras... tem um terreno grande e tal...”. Eu digo: “Ah! Eu acho que dá”. Na época era maior do que a escola que tava em Cachoeirinha, e aí quando eu cheguei aqui que eu fui me... me ambientando, né? Com as turmas, de cara eu peguei uma CP... mas consegui fazer alguma coisa, os caras eram... vamos dizer agitados, mas dava para trabalhar. Trabalhava vôlei, trabalhava futebol com os caras, os caras tinham uma certa... um respeito, né? Em fazer as coisas, e assim foi...

E – Nós falamos agora da... das tuas impressões iniciais, a tua chegada, vamos avançar um pouco no tempo e... para que tu possa falar um pouco sobre o teu cotidiano na escola, depois desse tempo, né? E da tua relação com essa... com os alunos, com os professores, comunidade escolar, colocar alguma coisa sobre isto.

P - Minha relação com os alunos sempre foi boa , cara. Desde o começo, desde que eu entrei aqui eu nunca tive atrito com aluno, acho que é pelo jeito de ser assim. Eu brinco com todo mundo. Eu tô vamos dizer assim... no começo eu ainda me estressava mais... dava bronca, agora eu não, não tenho mais essa necessidade de... de gritar, de... sabe? De enfrentar aluno, eu acho que conversando o cara consegue... “ô... na camaradagem meu amigo... vamos fazer isso assim... isso aqui não dá, agora”. Eu acho que tu adquire um certo status, vamos dizer assim, dentro da escola e os alunos passam a te conhecer daquele jeito ali... e começam a te respeitar ou não, né? Tem que professores que eu sei que os alunos não respeitam... e reclamam: “Não... porque o fulano não sei o quê... que o fulano faz isso... que o fulano faz aquilo”. Então eu nunca tive... lógico tem brigas, entre alunos aí eu conduzo... para a direção ou para a coordenador de turno e tal... Mas individualmente assim, o meu relacionamento com eles é tranquilo. Com os colegas também já foi pior... já foi pior... Eu acho

que por problemas meus, mesmo. Mas com o tempo isso aí vai mudando, né? Tu vai te lapidando, tu vai... tendo outros valores e tal, e aí tu vai começando a... Certas coisas tu releva... Certas coisas tu fala, e assim vai indo tranquilo. Cotidiano meu aqui tá cada vez menos estressante. No começo eu só tinha turmas ruins, aquelas mais complicadas... que o cara que chegava ganhava as turmas piores, e aí com tempo tu vai conquistando outras turmas. Com o tempo eu conquistei a oficina de tênis de mesa, né? E aí foi...criando assim, vamos dizer aquele... aquele espaço meu, aquele lugar que eu ocupo dentro da escola. Isso aí.

E – Especificamente sobre a comunidade escolar, aqui dessa escola, o que tu teria a dizer sobre como tu percebe essa comunidade e os alunos?

P – A comunidade tá crescendo. A comunidade tá crescendo, tá melhorando... crescendo em termos de, de melhoria, não é? Então assim, no começo era muito complicado isso aqui, cara. O nível de pobreza era maior, tá? Vamos dizer assim, as atitudes dos alunos eram piores, né...? A faixa etária deles era maior, tá? As coisas aos poucos... acho que o nível de escolaridade geral tá aumentando... da comunidade, porque tem uns alunos que saíram daqui, e o que que acontece? Saíram com uma determinada escolaridade, eles tiveram filhos, tem alguns filhos de ex-alunos aqui. Então assim, tá aumentando o nível... cultural, vamos dizer assim, escolar, nível de escolaridade da comunidade. Nível cultural não, porque a cultura pode ser outra coisa. O nível de escolaridade da comunidade tá melhorando, nível financeiro da comunidade tá melhorando, estrutura familiar na comunidade tá melhorando, né? Faixa etária dos alunos aqui da escola já começou a diminuir, começou a ir para o normal, para aquela faixa etária que a gente espera em determinada série, determinado ano ciclo. É isso aí, cara, eu acho que...

Nós já temos relato de alguns algumas pessoas da comunidade aqui já estão fazendo faculdade, universidade... Isso é uma coisa tá... tá se desenhando mais, porque isso aqui era um assentamento, né cara? Vieram um pessoal e a prefeitura meio que despejou os caras aqui, prometeu uma coisa para as pessoas e... apresentou outra. No começo era turbulento, aquela coisa todo mundo se ajustando e tal... Parece que foram duas comunidades que trouxeram para cá, duas comunidades distintas, então teve aquele... desorganização inicial e tal, meio turbulento... e agora tá tranquilo. Tá indo bem, o nível dos alunos também, o nível de conhecimento dos alunos, o que eles já trazem de casa já tá melhor. Não é o ideal, mas já tá bem melhor.

E – Quanto a... vamos retornar quando tu tava falando um pouco sobre o teu dia a dia na escola. Como é que tu resolve os teus problemas rotineiros de aula? E o que seria para ti um problema rotineiro de aula?

P – Problema rotineiro de aula... é... são briguinhas, discussõezinhas bobas: “ Ah..., porque o fulano pegou a minha borracha... Ah, porque o fulano tava falando não sei o quê de mim, sabe?... Ah, porque o fulano chutou a bola em mim... fulano não quer deixar eu jogar com ele”. Isso aí é problema rotineiro, meu... né? Coisa bem banal assim. Brigas, brigas de... vias de fato, dos caras se pegarem em soco e tapa e ponta-pé são poucas... são poucas. Esse ano eu não tive nenhuma ainda nas minhas turmas, tá? Nada de... Discussão... os caras ficam ali... disse, não disse; disse, não disse, mas assim briga, briga, briga mesmo, nada. Esses probleminhas de... “fulano não quer deixar nós jogar”, né? As gurias reclamam dos guris às vezes no futebol... “não quer deixar nós jogar”, “ah... não nos escolheram”. Coisas assim, né? Quando o problema é nesse nível, aí eu resolvo na hora ali. Problemas de briga que eu não tive ainda, ou discussões mais acirradas assim... Aí é coordenação de turno, ou direção, dependendo da... do dia. Tem dias que o coordenador não tá, e a direção leva lá para ela conversar e tal. Mas mais no sentido de dizer assim, olha: “Se tu não tiver essa atitude aqui, tu fica afastado e fica lá... Para tá aqui tu tem que ter determinada postura... Sem essa postura não tem condições.” E assim também... eu também não preciso pegar ninguém pelo braço e levar de

arrasto. Os caras já conseguiram... se ligar e dizer olha: “Vamos embora... vamos para lá.” E os alunos já vem aqui resolvem o caso, né? Dependendo da briga, dependendo do... de quanto foi acirrado o negócio não volta mais durante o período ou volta, então...

E – Essa questão do limite que tu tá falando teria a ver um pouco com a conquista do status que tu tava falando antes?

P – Sim! Sim, sim.

E – Eles já sabem...

P – Sabem...

E – Como é que funciona as combinações?

P – Sabem, porque desde que eu comecei eu sou, por exemplo assim... coisa bem simples: desde que eu comecei eu entro na sala, enquanto não tiver silêncio eu não faço a minha chamada. Para fazer a minha chamada tem que ter silêncio... silêncio entende-se assim... conversa em tom baixo, né? Não quero todo mundo mudo, mas... se tiver que conversar, conversa baixinho, sem grito e sem ninguém perambulando na sala, todo mundo sentado... uma coisa organizada, e aí eu faço a minha chamada. Enquanto não tiver... e isso aí é uma coisa que assim: desde que eu... fazem nove anos que eu cobro isso, então todo mundo já sabe... olha, aula com o professor Valdomiro nós temos que fazer silêncio para começar a aula, senão não tem como começar. Porque daí eu começo a aula, se é só a chamada que eu quero fazer ali... eu faço e nós saímos. Vamos ver qual é a quadra que a gente tem, o que a gente vai fazer e vamos para a quadra. Dependendo da situação, eu faço a minha chamada, tá todo mundo em silêncio, aí eu explico o que que eu quero... “olha nós vamos começar com tal coisa, nós vamos fazer primeiro o alongamento, depois nós vamos fazer uma brincadeira... depois nós vamos fazer quinze minutos livre para jogar”, ou... “nós vamos fazer só alongamento, depois nós vamos jogar ou... o que eu quiser fazer no dia, né?”.

E – Com os pequenos funciona da mesma maneira?

P – Funciona... funciona. Às vezes os caras são mais descontrolados, né? Mas a mesma... a mesma idéia, a idéia é sempre a mesma. Começa desde os pequenininhos... todos eles... o palavrão é... não recomendado, as brigas, a discussão no meio do jogo é não recomendado, então tu vai criando... né cara? Tu cria essa... essa, esse perfil, olha... aquele ali tem que ser assim, assim e assim, e eu não mudo é sempre isso. Então é uma coisa bem clara: tu não pode cobrar uma coisa hoje e amanhã não, é sempre a mesma coisa.

E – Vamos então abordar um ponto específico dentro da rotina da escola, que são essas agitações. Tu colocou o teu contraponto, como é que tu lida com isso, mas tem algumas coisas que são bem tradicionais que se ouve: “alunos mais agitados depois do recreio”, “alunos da tarde mais agitados que os da manhã”, “final de ano é mais difícil de trabalhar”, o que tu adota nesses momentos? Qual é a tua... qual é a tua postura, estratégia?

P – Depois do recreio não tem o que fazer, né cara? Depois do recreio tu tem que deixar entrar... tá? Esperar o pessoal ir acalmando tranquilo. Porque eles vem naquela agitação tremenda... a mesma coisa que acontece com uma... dentro da sala depois que eles vem da educação física... eles chegam agitados. Por mais que tu termine antes, que vá lá lavar o rosto... tem aquele, aquela rotina devagar ali depois, mas sempre chega todo mundo agitado na sala. Recreio é a mesma coisa,

né? Recreio é como se fosse uma educação física, e aí o que que acontece? Tu tem que... tem esperar a poeira baixar, né? Aí, aí tu faz assim... tem os que naturalmente já estão ali no lugar deles tranquilos, mas tem lá uma galerinha que não... não consegue parar rápido assim. Aí tu tem que ir baixando a poeira: “Fulano, vamos sentar agora.”. Aí o fulano já consegue sentar lá, os outros... circulando: “Fulano, vamos sentar agora... vamos fazer silêncio.”. E assim tu vai indo até... até acalmar todo mundo... não tem outra alternativa... não vou ficar gritando, né? Já que eu tenho esse perfil de não gritar, eu podia chegar na frente lá... “Vamos todo mundo sentar agora e pronto!!”. Eu não consigo fazer isso... se eu fizer isso eu tô fazendo mal para mim mesmo. Porque não é, não faz parte de mim tá berrando, até eu não tenho nem voz para isso. Então é assim... tem que ser... pincelado assim um a um: “Tá agora vamos sentar... Deixa o fulaninho ali falar um pouquinho mais ali...”. Quando tu vê que ele tá meio que acalmando... “Tá senta agora, vamos, vamos... Senão a gente não pode sair.”. Tem dias que a coisa se prolonga, né cara? Daí tu tem que ficar mais tempo ali, mas essa é a idéia que eu tenho, então... se é necessário, né? É isso aí mesmo.

E – Isso daí nos leva a um ponto que é muito importante no estudo, que é a questão das biometrias e do desgaste do professor. Eu queria saber de ti, a partir da tua experiência, se tu já teve contato com esses fatos através de colegas, e como é que tu percebe essa situação em ti, como tu tem convivido pessoal e profissionalmente com ela. Tu pode não ter tido isso, mas tu soube de colegas, e isso de repente pode ter te alertado para a necessidade de criar estratégias.

P – Hum hum...

E - Montou estratégias ao ter contato com outros ou não, ou aconteceu isso naturalmente, como é que tu lida com esse desgaste?

P – Eu já tirei, deixa eu ver... Três biometrias grandes, grandes. Eu tive uma biometria porque eu fiz uma cirurgia na coluna... foram três meses afastado da escola. Tirei uma biometria porque eu quebrei o pé... foram quase três meses também afastado da escola, foram dois meses. Deveria ter ficado mais, mas eu achei que dava para voltar e aí eu voltei. E... tirei uma biometria agora porque o meu pai quebrou o quadril, e aí eu fiquei também uns três meses afastado da escola. Foram as três biometrias grandes que eu tirei. Mas tu vê que nenhuma delas foi por *stress*...

E – Esgotamento nervoso...

P – É esse tipo de coisa assim...

E – Psíquico, né?

P – É relacionado com psicólogo e coisas assim, né? Agora tem bastante gente assim, cara. Tem bastante gente assim... Eu não sei até que ponto essas biometrias são necessárias ou não, tu não pode... não tem como tu... determinar isso, né? Mas assim olha... eu acho que é fundamental tu, tu... tu te precaver tu te cuidar, tu procurar não te estressar, tu ter uma atividade que te sirva de... de relaxamento

(Interrupção para virar a fita.)

P – Então assim... exemplo: trabalhar 60 horas, eu não conseguiria fazer isso. Isso passa da minha... do meu limite, do meu limite de tolerância, né? Então assim, tu tem que respeitar essas coisas, o teu corpo diz até que ponto tu aguenta as coisas. Tu ligado... que isso aqui é um lugar que te estressa porque tu tem... sempre essa rotina, é uma rotina que tu tá e tem esses conflitos, mesmo

que não sejam grandes mas tem esse ambiente, que de repente não é o que tu acha ideal para ti, né? Gritaria, todo esse lance, assim... correria. Então tu tem que tá preparado com alguma coisa que vai te suprir desse stress, que vai te aliviar isso aí. Eu acho que tem muita gente que não faz, porque não tem... não tem hábito, aí acaba somatizando, o famoso somatizar... dá problema em alguma coisa.

E – Qual que seria a tua forma de compensação?

P – Olha só... eu trabalhei com um cara, que trabalhava numa empresa renomada com atividade altamente estressante. E ele treinava, treinava corrida... ele dizia assim: “Valdomiro... eu tenho que correr nem que seja dez da noite, porque é isso aí que faz eu não enfartar. Isso aí me alivia.”. Ele disse assim... “Eu saio... se eu sair da empresa às sete tá, tudo bem, que é meu horário de sair. Se eu sair às nove e meia da noite, eu vou correr às dez horas.”. Ele tava dizendo... “que eu preciso ter uma atividade que me... extravasar todo esse dia estressante que eu tive.”. Isso é importante, né cara? Tu ter qualquer atividade que te faça isso. Sai para jogar... vai... vai fazer qualquer uma coisa que tu goste de fazer... que sirva para tu desligar daquilo ali, né? Tu teve um dia cheio, um dia que tu chegou cansado e tal... e aí depois tu... de noite tu vai fazer uma... que tire a cabeça do que tu passou no dia... para tu te desligar. Eu jogo... eu faço...

E – Se tu me permite tu falou durante as nossas conversas no pátio sobre o teu hobby, e tu colocou o quanto isso era importante. Poderia dizer alguma coisa sobre isto?

P – O hobby, o hobby faz esse papel, né? Não especificamente o meu, mas um hobby... um hobby generalizando assim. Um hobby é o que vai fazer isso, né? Porque um hobby tu vai chegar e vai ficar absorvido naquilo ali. E o que que é um hobby? Aí é que tá o detalhe... um hobby pode ser tu pesca no fim de semana... pode ser tu ir voar que nem eu vou... pode ser tu ir jogar duas vezes por semana... que nem eu faço também, né? Mas são momentos que eu tô ali, uma hora e meia... eu não tô nem lembrando, eu não sei que existe escola. Eu chego em casa, descanso e tal... vou dormir e deus, né? Isso aí te absorve, isso faz a tua cabeça... esvaziar dos problemas e tu fica só ligado naquela coisa ali que te dá prazer. Então é importante isso. Com uma carga horária muito grande a coisa complica. Eu acho assim que no meu caso 40 horas já tá no limite, no limite do limite. Aí me sobra tempo à noite para eu fazer essas coisas que eu gosto. Eu acho que tu tem que tirar um pouco para ti, né? A tua vida não é só trabalho, tem que ter esses valores... O que que vem primeiro na tua vida? Se tu conseguir, se tu disser assim: “Não... o trabalho é a primeira coisa na minha vida.”. Bom... aí tu arca com a consequência... na minha vida o trabalho não é a primeira coisa, então... eu vou estruturando para o trabalho fazer parte da minha vida, mas na definir tudo. É isso aí, cara.

E – Se tu permite uma pergunta um pouco mais aprofundada, responde até onde tu quiser...

P – Aprofundada...? (Sorriso)

E - Tu acabou de dizer que o trabalho não tá no primeiro lugar...

P – Não...

E – Que tem outras coisas antes, tu poderia, sem descrever muito, mas dizer o que seria?

P – Não... rápido e rasteiro, sucinto. Sabe que eu sou crente, né?

E – Tu mencionou. (em conversa no pátio)

P – Sim, sou crente. Deus é a primeira coisa na minha vida. Deus tá acima da minha família, né? Então eu tenho... eu tomo, eu tomo a bíblia como a palavra de Deus, cara. O... o que Deus me deixou como um guia, guia de vida, certo? Então aquilo ali para mim é o... é o topo. A palavra de Deus para mim é o... é o que vai orientar toda a minha vida, né? Depois vem a minha família, depois vem o meu trabalho, entendeu? Depois vem a minha igreja... a minha... o congregar lá com os outros, os outros crentes amigos meus, entendeste? Então tenho esses valores... até porque na bíblia tá citado isso, entendeste? Olha cara, a primeira coisa na tua vida é Deus, segunda coisa é a tua família, terceira coisa é o teu trabalho. Tu não pode botar o trabalho na frente e deixar a tua família se destruir, né? E assim as coisas vão... tu não pode deixar o teu trabalho por último, porque senão tu não vai conseguir manter a tua família, e tu tem que manter a tua família, entendeu como é que as coisas se, se relacionam? Então é isso... tem cara que trabalha o dia inteiro, ganha horrores... cadê a família dele? Que momento que ele tira para o filho? Que momento que ele tira para conversar com a mulher? Para ver se tá tudo legalzinho, como é que tá funcionando as coisas. Não, né? Não tem, porque ele tá trabalhando o dia inteiro, para ele só interessa aquilo ali. Então é por isso que eu acho assim, o trabalho não é o meu... é necessário... eu trabalho, eu tenho que fazer isso. Mas... não tá em primeiro lugar, nem nunca vai tá. Só se eu mudar totalmente a minha crença, entendeu? Que isso aí é praticamente impossível, né cara? É... é essa idéia que eu faço. Tem pessoas que não, todo mundo acredita no que quiser, e aí se tu acredita, que outra coisa é a principal... é, mas família é aquela ali que tu tem. Tu tem a tua mulher, tu tem os teus filhos... e tu tem que cuidar deles. E cuidar às vezes é isso, né? É tá ouvindo... é sair com teu filho lá... para ver o que que ele tá pedindo de ti, né cara? Tu não pode... “olha meu filho, tá aí a tua mesada, mas eu nunca mais eu falo contigo, eu não te vejo.”. O pai é o pai, né? Tem a mãe que também tem as suas... responsabilidades dentro da família, então isso aí tem que funcionar de uma maneira assim, uma coisa só. Por isso que isso aí tem uma importância muito grande.

E – Vamos retomar então a questão da... das oficinas aqui no... na escola. Queria que tu falasse como é que surgiram as oficinas, e quais foram as consequências, os benefícios de lá para cá, já que se considera que isso é um ponto importante...

P – Isso é um ponto importante.

E – No trabalho de vocês.

P – Um ponto de inflexão... tu vai indo chega ali e pum...! Né...? Acontece alguma coisa. Cara... se eu não me engano, começou com a idéia da Edna, dava aula aqui, se eu não me engano foi isso aí. A Edna tinha essa proposta de... eu não sei onde é que ela viu isso, isso não é inédito, né? Isso não é inédito. Trabalhar por oficinas em escola não é inédito, isso é bem comum. A Edna que começou a... estudar a possibilidade de fazer isso aqui na escola... com o número de professores que a gente tinha na época, com o que... com o espaço físico que a gente tinha na época, e a Edna veio com esse projeto... sempre batendo na mesma tecla: “Vamos fazer isso, vamos isso, vamos fazer isso...”. Até que um dia foi aceito, foi... depois de muita... insistência o negócio foi aceito e aí nós começamos a pôr em prática. E aí que vem o lance agora... o que que eu achei importante? A gente dividiu grupos, né? Primeira coisa, o professor gosta de trabalhar com o que? Todo o professor gosta mais de uma coisa do que de outra... normal, né cara? Até os que não gostam nada de prática esportiva, mas gostam de uma outra coisa relacionada com a educação física, então cada um tem as suas preferências. Isso aí possibilitou que o cara trabalhasse com o que gosta. Olha, tu gosta de handebol? Então tá vamos montar um grupo de handebol para tu trabalhar. Vamos ver se dá certo, se não tiver... se os alunos não se interessarem por handebol, aí tu vai ter que achar outra coisa, mas se tu tiver um público bom, fica trabalhando handebol. Tênis de mesa é a mesma coisa, dança é a mesma coisa, basquete, futebol, vôlei, tá? Então assim, possibilitou que o professor ficasse mais

satisfeito, né...? Com o que tá fazendo, sabe que quando tu faz uma coisa que tu gosta, dá mais... tu trabalha melhor, né cara? Isso aí para a tua saúde é melhor. Tu não fazendo uma coisa... “Bah! Agora tenho que fazer isso aqui que eu não gosto.”. Mais isso ainda, né? Tenho que ficar o dia inteiro fazendo uma coisa que eu não gosto, então pelo menos em alguns momentos do teu dia, tu vai tá fazendo uma coisa que tu gosta, primeiro ponto.

Segundo ponto, tem alunos que gostam mais de uma coisa do que de outra, né? Se tu pudesse escolher entre jogar futebol e jogar vôlei, talvez tu escolhesse jogar futebol. Tu gosta mais de futebol. Tu consegue trabalhar as mesmas coisas que a gente quer trabalhar aqui, tanto no vôlei quanto no futebol... Tu vai para o vôlei, para o futebol... tá trabalhando lá o que tu gosta. Então assim, para os alunos foi legal que eles puderam escolher isso, e ao mesmo tempo a gente não tem mais nas turmas aquele aluno que não quer tá ali, ou os alunos que não querem estar ali, né? Então o que que acontece? Todo mundo tá afim de trabalhar, hoje tu presenciasses a aula. “Vamos fazer tal coisa.”. Todo mundo faz... e assim normalmente em todas as oficinas funciona do mesmo jeito. Um anda mais devagar, um tem um ritmo mais rápido, outro mais lento, mas todo mundo sabe que tá ali e vai ser para isso, então todo mundo trabalha. Tu não tem mais aquele stress de... “Bah!”. De perder... tantos minutos da aula só por causa... para tentar convencer aqueles que não querem a participar, tá? Isso foi a grande coisa acho que da... das oficinas. A grande coisa foi essa. O que que aconteceu? Os alunos, cara, que se interessam por determinada coisa, eles tiveram a oportunidade de aprender aquela coisa. Né? Se eu gosto de basquete, bah... eu tô tendo a oportunidade de aprender basquete. Eu vou ter condições de jogar lá na SOGIPA? Não, não sou alto. Lá é um clube que tá visando uma competição de um nível mais alto... então eles não vão dar lugar num time para um cara que é mais baixo. Eles têm exigências né? Isso é uma exigência só que eu tô te falando, então assim... “Tu quer jogar vôlei no União? Ah... mas tu tem só 1,60m, não. Aqui a gente quer cara com 1,90m no mínimo. Tu não vai entrar.”. Ou se tu é mais velho, né? Se tu já tem dezesseis anos nenhuma escolinha vai te aceitar, por que tu... “Não... tu já passou da fase.”. É assim, né? Então a grande vantagem para os alunos foi que eles conseguem praticar um esporte... nos mesmos molde que ele é praticado num clube, sem essas exigências. Tá mais aberto, entendeu? É como um...

E – Nós conversamos sobre isso no pátio, mas eu queria que tu desse uma esmiuçada, quanto a aceitação da pessoas quando apresentaram o projeto. Vocês tiveram que argumentar muito, houve resistência... Como é que foi esse processo?

P – Ah...! Nós tivemos que convencer as pessoas que dava, né?

E – Da escola e da SMED?

P – Não... da escola só.

E – Só da escola.

P – Da escola, só da escola... a SMED não... não nos trouxe problema com isso. Mas nós tivemos que lutar bastante para convencer as pessoas que era viável fazer isso. Né...? E que seria legal e que não teria problema.

E – Tu recorda qual era... algum tipo de resistência ou de argumentação contrária?

P – Ah... a argumentação era assim... “Não dá...! É complicado...”. Porque se tu dissesse assim... “Olha, nós queremos fazer isso aqui assim, assim, assim e assim, né?”. “Tá então tá... nos, nos mostra aí como é que funciona, que se der certo a gente faz.”. Mas aí tinha aquela

resistenciazinha assim, aquela coisa... sabe? “Não... isso não... não vai dar certo. Por quê? Ah... vai ser difícil... Ah, não tem gente suficiente.”. Entende? Coisinha assim para não... para não fazer. Eu acho que vai muito de interesse. Interesse no momento de que tu tem de fazer aquilo ali ou não. Né...? Porque depois foi aceito. Eu acredito que tenha sido o melhor para a escola no momento. Entendeu? Olha neste momento foi melhor fazer isso, então vamos fazer.

E – A opção pelas oficinas, até onde tu te recorda, foi... pensando no todo, no trabalho com os alunos, com os professores, teve algum motivo que trouxe essa idéia?

P – Sim. A opção pelas oficinas teve o intuito de mudar aquele formato que tinha.

E – Qual era o problema que tinha no outro formato?

P – O formato que tu tinha era assim, era aquele formato que tu ia lá pegava a tua turma e ia para o pátio fazer educação física. Aí tu tinha *n* grupos dentro daquela turma. Então se tu propusesse assim... “Nós vamos trabalhar... newcon.”. Então tu tinha ali 40% que gostava, estavam dispostos a trabalhar, aí tu tinha ali... 30% que não gostava e não estavam dispostos a trabalhar, aí tu tinha ali mais tanto por cento que não queria saber de nada. Então tava ali só para atrapalhar. O que que acontecia? Tu tinha tanto tempo para trabalhar aquilo ali, e aí aqueles que estavam afim... sempre acabavam prejudicados, porque tu passava mais do teu tempo convencendo so caras que não queriam nada com nada, e convencendo aqueles que não estavam aí para... pouco importa. Pó esse é um formato que não certo, né cara? Tu te estressa... os alunos não fazem aquilo que... que estão afim ali aquele, aquele grupinho, tu acaba tendo que levar gente para a direção... a todo momento, não rende, né? A idéia foi para isso, para resolver esses casos. Pô! Se tu consegue separar quem gosta disso, quem gosta disso, quem gosta disso, quem gosta disso... tu não vai ter aqueles que não querem nada. É ou não é...?

E – Sim, sim...

P – Então tá, pronto. Aí tu resolve o caso. Olha uma forma simples de resolver, né?

E – E todos os alunos participam necessariamente de uma oficina?

P – Teoricamente sim.

E – Alguém é dispensado?

P – Tem casos que são dispensados. De repente eu tenho um aluno que tá fazendo um curso que é no contraturno, né? No contraturno eles têm outra atividade. E às vezes o cara se matricula num curso e...

E – Mas aí só quando ele tem uma atividade?

P – Ele tem que ter uma atividade comprovada, né cara? Senão ele tem que vir. Tem os malandros que não aparecem e tal... mas aí é uma busca da supervisão atrás deles, né? Olha tu não tá em nada, tu tem que entrar. Tu tem que participar de alguma coisa, mas a grande maioria participa. Porque a grande maioria gosta. A grande maioria gosta de estar na escola.

E – Muito interessante isso que tu falou, os malandros a supervisão busca. Essa busca antes quem fazia no papel do convencimento era o professor.

P – Não... não, assim olha. Eu me lembro da supervisão andando atrás deles também, tá? Agora assim, se eu tô aqui com fulano... “O fulano tu não tá vindo em nenhuma. Pô, vamos aparecer aí, cara!”. Né? Ou... “Tu tá na minha lista aqui, mas não apareceu.”. Isso aí às vezes eu faço no pátio. “Pô cara, por que que tu não tá vindo? Ah... eu tô em tal... Ah bom, então tá legal.”. Né? Mas a gente se reúne periodicamente com a supervisão e diz: “Olha... esse, esse, esse não tá vindo. Fala com eles, passa na sala.”

E – A busca continua sendo de ambos só que no horário da aula o professor tá mais liberado para trabalhar do que para correr atrás dos alunos?

P – Claro, claro, claro. Não vou ficar correndo atrás de quem não tá vindo, até porque eu não tenho as listas. Eu entrego para ela... Esse é um trabalho que ela passa nas turmas... “e agora quem não tá vindo...”. Vê por quê que não tá vindo, sei lá, né? Eu tenho que me preocupar com a aula lá. Agora se eu passo no pátio tô vendo o Braulio... “O Braulio tu tá na minha lista por que tu não veio?”. Né...? Até porque eu não sei das outras, eu sei das minhas. Às vezes o cara aparece, às vezes o cara não aparece... Às vezes o cara vem dizer assim... “olha eu tô fazendo aqui, mas eu preciso trocar, porque tá acontecendo tal coisa... Tá, então tu troca... O eu tô fazendo aqui, mas eu só posso vim nesse dia, porque nesse dia por enquanto eu não posso... Tá vem nesse dia.”. Isso é uma coisa que dá para se ajeitar, né? Mas não é tão rigoroso assim. Tem que ser bom para todo mundo, se for bom para todo mundo, tá praticando, né? E aí... mas normalmente funciona. A grande maioria vem aí quando tu começa a ver um cara que não tá vindo, não tá vindo, não tá vindo... tu olha e ele tá lá na outra. Então não é maioria que não vem.

E – A maioria trabalha?

P – A maioria trabalha. A maioria trabalha.

E – Bom... estamos encaminhando o encerramento da entrevista, professor, e temos mais duas questões aqui. Uma se refere ao teu trabalho. Queria que tu falasse qual a tua motivação atual para continuar trabalhando, mesmo que o contexto às vezes não favoreça muito?

P – Hum hum...

E – Qual a tua motivação mais forte, a tua motivação que te faz vir todos os dias aqui?

P – É... motivação é brabo. Chega uma hora que tu diz: “Bah! Para o que que eu faço?” (Risos) Para quê...? A primeira coisa é assim, tu tem que trabalhar, né meu? Precisa trabalhar. Eu imagino que toda a população de trabalhadores que tem aí no mundo todo, os que trabalham por puro prazer são poucos, né? Tu trabalha, tu precisa de grana. Se tu consegue conciliar, se tu consegue receber essa grana pelo teu trabalho, e fazer uma coisa que tu gosta, melhor, né? Às vezes assim olha, às vezes o... às vezes isso aqui te chateia um pouco. Chateia, porque os mesmos probleminhas... Eu vou te dar um exemplo bem simples assim, palavrão, cara, é uma coisa que me chateia muito. Isso é uma das coisas que me desmotiva, sabe? Para uns palavrão é normal, né? Só que assim, para mim palavrão não é normal. Entendeu? Na minha casa desde que eu me conheço por gente, não se tem hábito de palavrão. Eu sou um cara que eu não falo palavrão... entende? Eu não consigo dizer palavrão. Então... isso é uma coisa que me agride, e é normal, né? Palavrão é normal... na sociedade assim, todo mundo fala palavrão, e aqui os carinha estão sempre se xingando... até porque é normal para eles isso. Para uma pessoa que é acostumada com isso, isso aí entra por um ouvido e sai pelo outro, para mim me agride. Diretamente os alunos para mim não

falam nada. Não me xingam, não tenho esse tipo de atrito assim, mas de tá num ambiente que eu tô vendo os cara se xingando e fazendo... Isso é uma coisa que me deixa meio chateado, assim, me desmotiva, né?

Cara, em contrapartida tem um pessoal que eu sei que gosta muito disso, né? O... gosta muito da educação física, e que fica na semana assim... “Bah! Amanhã vai ter... Amanhã vai ter... Amanhã vai ter...”. Então assim, tu poder atuar na vida desses alunos, isso é uma coisa que motiva. Entendeu? Saber que tu é importante naquele momento ali para eles. Que tu pode transmitir alguma coisa naquele momento para eles. Sabe? Isso motiva... É o que te traz, né cara? Saber que assim, que tu tá fazendo uma diferença, né?

Assim olha, isso funciona também com colegas... tá cara? Que tu pode... fazer a diferença na vida de um colega ou de outro. Isso é que motiva. Se tirasse isso daí... eu ia vim aqui para receber no final do mês. Não sei... se isso ia valer a pena. Mas tu ver assim... os caras aprendendo ali, olha. Querendo continuar, por exemplo no basquete, né? Os cara que já estão lá... desde que começou estão no basquete... e vão, e vão, e vão, continuam... e lá vou me matricular... tá vamos nos matricular de novo... e continuam aprendendo, aprendendo... sabe? Daí tu escuta o que tu fala, porque ali tu tá no basquete, tu tá ensinando o basquete, mas muitas vezes tu fala uma outra coisinha: “O fulano, isso aqui é assim... isso aqui é assim.”. Né...? E os cara vão vindo. Os colegas também é a mesma coisa, às vezes tem um colega aí, que tá precisando ouvir alguma coisa. Tu fala: “Fulano é assim, assado...”. Isso é legal... Isso é legal, basicamente, né?

E – Bom, estamos chegando ao final da entrevista tem a última questão que ela é de praxe, tu gostaria de acrescentar alguma coisa a respeito do que foi falado, de retomar e explicar alguma questão, enfim de fazer um fechamento.

P – Não. Não é isso aí mesmo.

E – O que tinha para ser dito foi dito?

P – O que tinha para ser dito foi dito, é isso aí mesmo.

APÊNDICE G - Unidades de significado

- 01 - Problemas comuns nas comunidades da RME/POA
- 02 - Comunidade e sua busca de identidade
- 03 - Importância da relação comunidade – família – escola
- 04 - Coletividade e processos individuais
- 05 - Lógica da escola e as condições de vida do aluno
- 06 - Efeitos do contexto na aula de EFI
- 07 - Falta de pré-requisitos
- 08 - Conflito de mensagens entre a escola e o contexto de vida
- 09 - Violência na comunidade e seus efeitos na aula de EFI
- 10 - Violência na comunidade e problemas de necessidades básicas
- 11 - Recreio semelhante à EFI
- 12 - O recreio dos “pequenos”
- 13 - Recreio: lei da praça, lei da praia
- 14 - Descontinuidade entre a sala e o pátio
- 15 - EFI no contraturno
- 16 - Segmentação de trabalho entre as disciplinas
- 17 - Encontrando meus ex-alunos
- 18 - Experiências comuns entre professores-colaboradores e pesquisador
- 19 - Socialização no ambiente
- 20 - A pesquisa modifica o pesquisador
- 21 - Mudanças sócio-culturais e pesquisa qualitativa
- 22 - Etnografia e quebra-cabeças
- 23 - Diferenças entre as escolas da RME/POA
- 24 - Relação propositiva com a SMED
- 25 - Relação teoria e prática
- 26 - Ver na prática questões conhecidas teoricamente
- 27 - Relação conflituosa entre teoria e prática
- 28 - Pesquisa sócio-antropológica
- 29 - Organização da escola
- 30 - Pilares da escola: alunos, colegas e direção
- 31 - Escola: espaço pedagógico para todos
- 32 - Escola como espaço de oportunidades e diversidades
- 33 - Diferenças entre os professores
- 34 - Luta por espaços na escola
- 35 - “Eu não faço milagre.”
- 36 - “Tem que bater pé.”/ “Não arredar pé.”/ “Tem que berrar.”
- 37 - O dito e o não-dito da organização escolar
- 38 - Com HB e sem HB
- 39 - Conviver e compartilhar ensinamentos com os colegas
- 40 - Importância do grupo de colegas
- 41 - Sala dos professores: um espaço variado
- 42 - Convivência saudável no ambiente de trabalho
- 43 - Diferenças de concepções e rotatividade no grupo da EFI
- 44 - Convivência saudável com os colegas da EFI e os demais
- 45 - Trabalho na escola: ensinar e aprender
- 46 - Escola e aula de EFI como espaço de convivência humana
- 47 - Organização sem organização da EFI no pátio

- 48 - Batalhas diferentes: a do adulto e a do adolescente ou criança
- 49 - Conselho de classe: alunos com dificuldades “mexem” com a estrutura da escola
- 50 - Conselho de classe: comportamentos X aprendizagem
- 51 - Reunião de início de ano: mapear “casos mais sérios”
- 52 - Reunião de avaliação: comunicação entre setores
- 53 - Leitura situacional e contexto do aluno
- 54 - Leitura situacional, versatilidade e jogo de cintura
- 55 - Leitura situacional e lógicas distintas de trabalho
- 56 - Visão diferente do professor de EFI
- 57 - Multiplicidade de olhares na aula de EFI
- 58 - Diversidade nos esportes X monocultura do futebol
- 59 - Aula centrada no aluno e no grupo
- 60 - Aula de EFI com lógicas diferentes entre ciclos
- 61 - Jogos como elementos socializadores
- 62 - EFI: dança, ginástica e prática esportiva
- 63 - Jogos de pega-pega: simulação da realidade
- 64 - Não há esconderijos na aula de EFI
- 65 - Pontos de contato entre a realidade e a aula
- 66 - EFI: a saída da “panela de pressão”
- 67 - Lógicas distintas de trabalho: escola, SMED, SMS
- 68 - Documentos: carta de apresentação na SMED
- 69 - Documentos: comitê de ética da SMS
- 70 - Pesquisa de dados: SMED e Centro de Saúde IAPI/SMS
- 71 - Identificações do professor com os seus alunos
- 72 - Aula para o aluno... (que o professor foi)
- 73 - EFI e as possibilidades de resgate pessoal
- 74 - Experiências agradáveis e desagradáveis de EFI como aluno
- 75 - Modos de atuação do professor de EFI: lembranças como aluno
- 76 - Respeito às características de cada turma
- 77 - Experiência como jogador de categoria de base
- 78 - Jogos da infância e da adolescência do professor
- 79 - Razões para cursar EFI
- 80 - Outras formações e interesse pessoal
- 81 - Experiências diversas na graduação de EFI
- 82 - Reorientação e reencontro de objetivos no curso de EFI
- 83 - Percurso na graduação e variações de interesse
- 84 - Experiências em outros cursos
- 85 - Tentativa em outros cursos
- 86 - Experiência de vida e experiência profissional
- 87 - Vida profissional, vida pessoal... “tudo tá ligado”
- 88 - Experiências variadas
- 89 - Experiências de trabalho em diferentes empresas
- 90 - “O que é trabalho? E o que são as minhas coisas?”
- 91 - Trajetória do professor como aliada
- 92 - Percurso e construção da carreira profissional
- 93 - Experiências em diferentes espaços da EFI (academias)
- 94 - Experiências em outras redes de ensino
- 95 - Trajetória na escola atual
- 96 - Perfil do professor e perfil da aula: a construção do perfil
- 97 - Participação do professor de EFI em outros espaços pedagógicos

- 98 - Participação e compromisso social
- 99 - Formação acadêmica e a busca de formação
- 100 - Formações e intercâmbios na RME/POA e na EFI
- 101 - Motivação, retornos positivos e conquistas no trabalho docente
- 102 - Permanência do trabalho no aluno
- 103 - Os reencontros com os alunos como retornos positivos
- 104 - Dinamismo no trabalho da EFI como motivação
- 105 - Possibilidades de satisfação no trabalho
- 106 - Trabalho conjunto como motivação
- 107 - Alunos participativos e prazer de trabalhar
- 108 - EFI e o trabalho com as pessoas
- 109 - Importância de trabalhar com o que gosta
- 110 - A grande maioria participa e gosta de estar na escola
- 111 - Relações humanas: gostar de estar com os alunos
- 112 - Continuidade de trabalho com os alunos
- 113 - Resposta afetiva como motivação para o professor
- 114 - Senso profissional sim, sacerdócio não
- 115 - Compromisso social e serviço público
- 116 - Serviço público e privado: lógicas distintas
- 117 - Problemas com remuneração no Estado e em outras RME
- 118 - RME/POA e a valorização salarial
- 119 - Valorização salarial na RME/POA
- 120 - Segurança econômica e regularidade no trabalho
- 121 - Conflito entre remuneração e satisfação pessoal
- 122 - Chegada na RME/POA e organização pessoal de vida
- 123 - Início na RME/POA
- 124 - Diferenças entre a RME/POA e outras RME
- 125 - Choques culturais
- 126 - Choques culturais e aprendizados
- 127 - Choques culturais e banalização das agressões entre alunos
- 128 - Conflitos entre alunos como desafio no cotidiano
- 129 - Adaptação dos professores às mudanças nos alunos
- 130 - Refletindo e aprendendo com o cotidiano da escola
- 131 - Aprendizados e vínculos na convivência diária
- 132 - Ponderações sobre a RME/POA e os ciclos
- 133 - Organização do trabalho da EFI na escola
- 134 - Reorganização da EFI na escola
- 135 - Redefinição do trabalho docente: “o mais do que dar aula”
- 136 - Construção de uma referência de aula de EFI
- 137 - Estruturando a EFI na escola e criando uma referência de aula
- 138 - Oficina como marco de trabalho da EFI na escola
- 139 - Oficinas: ponto de mudança e desestressamento
- 140 - Oficinas: bom para o professor e para o aluno
- 141 - Sistemática de trabalho e entrosamento entre os professores de EFI
- 142 - Objetivos em comum e sequência de trabalho
- 143 - Entrosamento do grupo de EFI como alternativa pedagógica
- 144 - Sistema de rodízio nas quadras e área coberta
- 145 - Rotina e rituais: a preparação da aula
- 146 - Saber dosar: estratégia para a carga horária desgastante
- 147 - Características pessoais e distribuição de horários de aula

- 148 - Estratégia pessoal e pedagógica de regulação da saúde
- 149 - Mudar de escola como alternativa pessoal e pedagógica
- 150 - Estratégia pessoal e para o trabalho: o hobby
- 151 - Estilo de vida e cuidados com a própria saúde
- 152 - Estratégias e compensações para o stress
- 153 - Esporte, exercícios físicos e hobby
- 154 - Estratégia pessoal de regulação da saúde
- 155 - Fazer algo para si, momentos para si
- 156 - Regulações pessoais cotidianas
- 157 - Cuidados rotineiros com a saúde
- 158 - Comunidade, escola, cotidiano e mudanças sócio-culturais
- 159 - Mudanças sócio-culturais: entidade autônoma e elemento da cultura
- 160 - Fluxo migratório: propriedade social, falta de moradia e assentamento
- 161 - Fluxo migratório em zona urbana e cultura escolar
- 162 - Desestruturação familiar e desobrigação do Estado
- 163 - Educação primária e formação de laços
- 164 - Mudança de orientação política e pedagógica na RME/POA
- 165 - Aumento no número de escolas da RME/POA
- 166 - Mediação, diálogo e a figura do adulto-homem
- 167 - Diálogo, combinações e convivência
- 168 - Importância do diálogo na escola
- 169 - Limites, negociações e combinações: trabalho contínuo
- 170 - A importância dos vínculos e combinações
- 171 - Importância da presença efetiva do professor
- 172 - Presença efetiva do professor e a referência do adulto
- 173 - Presença efetiva do professor e leitura situacional
- 174 - Famílias estruturadas e alunos participativos
- 175 - Participação da família no aprendizado do aluno
- 176 - Participação dos pais na educação das crianças
- 177 - Vínculos afetivos a aprendizados mútuos (professor e aluno)
- 178 - Trabalhar rotina é um problema rotineiro
- 179 - Vulnerabilidade social e carência afetiva
- 180 - Relação satisfatória com os alunos
- 181 - Conflitos entre os alunos no cotidiano da escola
- 182 - Agressões entre alunos como desmotivação
- 183 - Violência e truculência entre os alunos
- 184 - “Ganhar o coração dos caras.”
- 185 - “Não dá para bater de frente.”
- 186 - Conflitos, agressividade e desmistificação da palavra
- 187 - “Primeiro separa, depois o afetivo”: a dupla face do vínculo
- 188 - Extremos da rotina de aula: agressividade e passividade paralisadora
- 189 - Consciência dos limites pessoais
- 190 - Limite pessoal e carga horária
- 191 - Percepção do limite pessoal e a idade
- 192 - Ônus de cada profissão
- 193 - Desgaste do convencimento reiterado
- 194 - Desgaste e interesses divergentes: prejuízos para a SMED e SMS
- 195 - Problema dos interesses divergentes
- 196 - Consciência de fatores desgastantes
- 197 - O desgaste e a responsabilidade do trabalho administrativo

- 198 - O desgaste gerado pelos conflitos entre alunos
- 199 - Conscientização diária do aluno é um investimento muito grande
- 200 - Convencimento e processo de conscientização das turmas
- 201 - Cotidiano da escola é complexo e problemático
- 202 - Interação entre professores limitada pelo volume de tarefas
- 203 - Rotina, somatização e stress
- 204 - Diferentes tipos de biometrias
- 205 - Lado polêmico das biometrias
- 206 - Discussão de valores éticos-morais
- 207 - Discussão de valores, formação familiar e compromisso social
- 208 - Fé, religiosidade e orientação de valores éticos-morais
- 209 - Crenças pessoais e Igreja
- 210 - Envolvimento, discussão de valores e participação
- 211 - Exercício de valores éticos e morais no trabalho
- 212 - Escolhas pessoais e discussão de valores éticos e morais
- 213 - Capacidade de auto-determinação
- 214 - Auto-crítica e auto-determinação
- 215 - Auto-crítica
- 216 - Compromisso social e projetos pessoais
- 217 - Contato precoce do professor com o mundo do trabalho
- 218 - Sentido e valor do trabalho
- 219 - Sonhos e projetos pessoais
- 220 - A importância da estrutura familiar
- 221 - Importância de si e do trabalho que realiza
- 222 - Influência da família na prática esportiva e faculdade de EFI
- 223 - Família, lazer e atividade social
- 224 - A família no trabalho do professor
- 225 - Influência das atividades da infância na escolha da EFI
- 226 - Sentido de valor da EFI e do professor
- 227 - “O grupo ajuda, mas não é determinante.”
- 228 - Aula de EFI: para o aluno e para a vida dele
- 229 - Regras do jogo são semelhantes às regras da vida

APÊNDICE H – Observações e visitas realizadas

DATA	TURNO	ESCOLA	TEMPO DE OBSERVAÇÃO
13/10/2008	tarde	Leste	2 horas/aula
21/10/2008	manhã	Oeste	2 horas/aula
23/10/2008	tarde	Leste	3 horas/aula
29/10/2008	manhã	Leste	4 horas/aula
31/10/2008	manhã	Oeste	5 horas/aula
04/11/2008	manhã	Oeste	4 horas/aula
07/11/2008	manhã	Leste	3 horas/aula
11/11/2008	manhã	Oeste	5 horas/aula
14/11/2008	manhã	Leste	4 horas/aula
18/11/2008	manhã	Oeste	4 horas/aula
20/11/2008	tarde	Leste	2 horas/aula
20/11/2008	tarde	Oeste	1 horas/aula
25/11/2008	manhã	Leste	3 horas/aula
26/11/2008	tarde	Oeste	4 horas/aula
28/11/2008	manhã	Leste	3 horas/aula
02/12/2008	manhã	Oeste	2 horas/aula
02/12/2008	manhã	Leste	1 horas/aula
09/12/2008	manhã	Leste	4 horas/aula
12/12/2008	manhã	Leste	4 horas/aula
16/12/2008	tarde	Leste	2 horas/aula
16/12/2008	tarde	Oeste	1 horas/aula
18/12/2008	tarde	Oeste	2 horas/aula
07/01/2009	manhã	Leste	Análise de documentos
07/01/2009	tarde	Leste	Análise de documentos
08/01/2009	manhã	Leste	Análise de documentos
08/01/2009	tarde	Leste	Análise de documentos
09/01/2009	tarde	SMED: PIE e Desenvolvimento de Pessoas	
14/01/2009	manhã	Oeste	Análise de documentos
15/01/2009	tarde	SMED: Gabinete e Desenvolvimento de Pessoas	
28/01/2009	manhã	Oeste	Análise de documentos
28/01/2009	tarde	SMED: Recursos Humanos	
03/03/2009	manhã	Aula inaugural - FIERGS	
06/03/2009	manhã	SMS/ Postão	
10/03/2009	manhã	Oeste	5 horas/aula
11/03/2009	manhã	Leste	4 horas/aula
12/03/2009	tarde	Oeste	2 horas/aula
13/03/2009	manhã	SMS: Gabinete e	

		Comitê de Ética e Pesquisa	
17/03/2009	manhã	Leste	3 horas/aula
18/03/2009	manhã	Oeste	4 horas/aula
20/03/2009	manhã	Leste	4 horas/aula
24/03/2009	manhã	Leste	4 horas/aula
26/03/2009	tarde	Leste	2 horas/aula
31/03/2009	manhã	Oeste	5 horas/aula
1º/04/2009	manhã	Oeste	5 horas/aula
03/04/2009	manhã	Leste	4 horas/aula
07/04/2009	manhã	Leste	1 horas/aula
13/04/2009	tarde	Leste	1 horas/aula
14/04/2009	tarde	Leste	3 horas/aula
15/04/2009	manhã	Oeste	5 horas/aula
17/04/2009	manhã	Oeste	4horas/aula
22/04/2009	manhã	SMS/ Comitê de Ética e Pesquisa	
24/04/2009	manhã	Oeste	3 horas/aula
24/04/2009	tarde	Leste	1 horas/aula
28/04/2009	manhã	Leste	4 horas/aula
29/04/2009	manhã	Oeste	4 horas/aula
08/05/2009	manhã	Oeste	2 horas/aula
12/05/2009	manhã	Leste	2 horas/aula
13/05/2009	manhã	Leste	3 horas/aula
15/05/2009	tarde	Leste	1 horas/aula
19/05/2009	manhã	Oeste	4 horas/aula
20/05/2009	manhã	Leste	1 horas/aula
22/05/2009	manhã	Oeste	1 horas/aula
22/05/2009	tarde	Leste	1 horas/aula
26/05/2009	tarde	Oeste	1 horas/aula
26/05/2009	tarde	Leste	2 horas/aula
02/06/2009	manhã	Oeste	3 horas/aula
18/06/2009	tarde	Leste	1 horas/aula
15/07/2009	tarde	SMED: Equipe de Registros e Coordenação pedagógica	
27/07/2009	tarde	SMS/Postão	
28/07/2009	manhã	SMED/Gestão de Pessoas	

Total de observação realizada: 155 horas/aula.

Total de visitas a SMED: 05

Total de visitas aos setores da SMS: 04

Não foram registradas as visitas em que fui apenas para entregar e/ou pegar documentos.

ANEXOS

ANEXO A - Carta de aprovação do comitê de ética em pesquisa da UFRGS



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CARTA DE APROVAÇÃO**



O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul analisou o projeto:

Número : 2007974

Título : ALTERNATIVAS PESSOAIS E PEDAGÓGICAS PARA O DESGASTE NO TRABALHO DOCENTE NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS SÓCIO-CULTURAIS

Pesquisador (es) :

<u>NOME</u>	<u>PARTICIPACÃO</u>	<u>EMAIL</u>	<u>FONE</u>
VICENTE MOLINA NETO	PESQ RESPONSÁVEL	vicente.neto@ufrgs.br	33085869
BRAULIO AMARAL LOURENÇO	PESQUISADOR	albraulio@yahoo.com.br	

O mesmo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, reunião nº 43 , ata nº 123 , de 22/1/2009 , por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Porto Alegre, quinta-feira, 22 de janeiro de 2009


ILMA SIMONI BRUM DA SILVA
Coordenador do CEP-UFRGS

ANEXO B - Carta de apresentação do orientador

Porto Alegre, 13 de janeiro de 2009.

Exma Professora Cleci Maria Jurach
M. D. Secretaria Municipal de Educação
Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Senhora Professora.

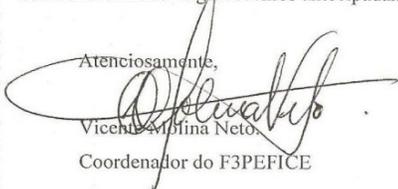
A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), desde 1995, tem se constituído como foco central das investigações do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3PEFICE), que atualmente está registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e vinculado institucionalmente a Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

Trata-se de um grupo composto por estudantes de graduação da ESEF/UFRGS e professores de educação física das escolas da RMEPOA. Na relação em anexo e no site <http://www.esef.ufrgs.br/f3p-efice/> pode ser visto que muitos desses professores já concluíram seus mestrados e suas publicações tendo como referência as atividades de pesquisa realizadas nas escolas municipais.

Assim sendo, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para continuar efetivando nossas atividades de pesquisa nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. O portador Bráulio Amaral Lourenço é professor da RMEPOA, está em fase de conclusão de seu mestrado e pode se constituir em elo de ligação para negociar junto as instâncias da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre autorizações pontuais, quando necessárias, para os períodos e locais para o trabalho de campo.

Sem mais para o momento, nos colocamos a disposição para os esclarecimentos que forem necessários e agradecemos antecipadamente sua atenção ao nosso pleito.

Atenciosamente,



Vicente M. Lima Neto

Coordenador do F3PEFICE

ANEXO C - Carta da Secretaria Municipal de Educação da RME/POA

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ofício 130/09 - GS

Porto Alegre, 12 de fevereiro de 2009.

Senhor Coordenador:

Ao cumprimentá-lo acusamos o recebimento de ofício solicitando liberação de estudante da ESEF/UFRGS para trabalho de pesquisa junto às escolas municipais.

A secretaria municipal de educação vem renovar a autorização, das atividades de pesquisa do grupo de estudantes desta universidade que estão sendo desenvolvidas em nossa rede municipal de ensino desde 1995.

As atividades junto às escolas serão posteriormente debatidas com o professor Fabiano Bossle e o professor Bráulio Amaral Lourenço da RME/POA.

Sendo o que tínhamos para o momento, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,



Cleci Maria Jurach,
Secretaria Municipal da Educação.

ILMO. Sr. Vicente Molina Neto,
M.D. Coordenador do F3PEFICE,
UFRGS.

ANEXO D - Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da SMS



Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO

Pesquisador (a) Responsável: Vicente Molina Neto
Registro do CEP: 354 **Processo N°:** 001.021310.09.2
Instituição onde será desenvolvido: SMED e da SMS-GSSM
Utilização: TCLE
Situação: APROVADO

O Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre analisou o processo N 001.021310.09.2, referente ao projeto de pesquisa: “**Alternativas pessoais e pedagógicas para o desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais**”, tendo como pesquisador responsável Vicente Molina Neto cujo objetivo é “identificar e compreender as alternativas pedagógicas e pessoais dos professores de Educação Física para evitar, superar e amenizar o desgaste ocasionado pelo trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais. Específicos: - Compreender se há algo de sistemático e peculiar na maneira como esses professores conduzem suas práticas pedagógicas. - Identificar se há algum tipo de referencial: na sua formação acadêmica, profissional e pessoal, por exemplo, no qual esses professores pautem seu trabalho e suas vidas. - Identificar se esses professores mantêm algum tipo de expectativa, metas e/ou desafios que buscam alcançar. - Compreender como esses professores percebem os seus contextos de trabalho. - Compreender, dentro do contexto que se encontram, quais os retornos tidos como positivos pelos professores na realização do seu trabalho. - Compreender como os professores resolvem seus problemas rotineiros de aula. Bem como, identificar o que seria considerado, na opinião do professor, um problema rotineiro de aula. - Identificar e compreender as contribuições das formações da escola e da SMED no trabalho desses professores.”.

Assim, o projeto preenche os requisitos fundamentais das resoluções. O Comitê de Ética em Pesquisa segue os preceitos das resoluções CNS 196/96, 251/97 e 292/99, sobre as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde / Conselho Nacional de Ética em Pesquisa / Agência nacional de Vigilância Sanitária. Em conformidade com os requisitos éticos, classificamos o presente protocolo como **APROVADO**.

O Comitê de Ética em Pesquisa, solicita que :

1. Enviar primeiro relatório parcial em seis meses a contar desta data;
2. Informar imediatamente relatório sobre qualquer evento adverso ocorrido;
3. Comunicar qualquer alteração no projeto e no TCLE;
4. Entregar junto com o relatório, todos os TCLE assinados pelos sujeitos de pesquisas e a apresentação do trabalho.
5. Após o término desta pesquisa, o pesquisador responsável deverá apresentar os resultados junto à equipe da unidade a qual fez a coleta de dados e/ou entrevista, inclusive para o Conselho Local da Unidade de Saúde.

Porto Alegre, 01/07/09

Elen Maria Borba

Coordenadora do CEP

ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Comitê de Ética em Pesquisa da SMS

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar de um estudo sobre as **“Alternativas pessoais e pedagógicas dos professores de Educação Física para o desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais.”** Tendo como objetivo principal “ Identificar e compreender as alternativas pedagógicas e pessoais dos professores de Educação Física para evitar, superar e amenizar o desgaste ocasionado pelo trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais.

Durante a realização do trabalho de campo, as informações serão coletadas através de observações, registros em diários de campo, entrevistas e análise de documentos. As observações serão feitas no horário de funcionamento da escola e de realização das atividades docentes como aulas, reuniões, conselhos de classe e intervalos. Serão feitos registros em diários de campo do que for observado. Os registros serão de forma descritiva, não emitindo juízo de valor sobre as observações.

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

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

Sua adesão como colaborador deste estudo não oferece risco à sua saúde e não lhe submeterá a nenhum tipo de constrangimento; Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte de pesquisa; Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados com os processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos educadores, principalmente em âmbitos escolares; A apresentação do relatório final deste estudo também será realizada em sua escola de modo a socializar e discutir com a comunidade escolar os achados da investigação.

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações a qualquer momento, se assim o for desejado.

Para maiores informações ou dúvidas do estudo você poderá requisitar informações sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através do contato com o pesquisador responsável Prof. Dr. Vicente Molina Neto (51) 3308-5821 e o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (51) 32124623.

Data:

Assinatura sujeito de pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

