

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

ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI

**MUDANÇAS SOCIAIS E O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSORADO
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL:
um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**

PORTO ALEGRE

2009

ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI

**MUDANÇAS SOCIAIS E O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSORADO
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL:
um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**

Tese de Doutorado 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 para a obtenção do título de Doutor em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE

W832m Wittizorecki, Elisandro Schultz

Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação Física na escola de ensino fundamental: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. / Elisandro Schultz Wittizorecki. / Porto Alegre: UFRGS, 2009.

227 f.

Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2009.

1. Mudanças sociais. 2. Professores: educação física. 3. Narrativas pessoais. Título. III. Molina Neto, Vicente, orientador.

CDU: 796:37

Ficha catalográfica elaborada por Ivone Job, CRB-10/624

“Sempre mais do mesmo
Não era isso que você queria ouvir?
Bondade sua me explicar com tanta determinação
Exatamente o que eu sinto, como penso e como sou
Eu realmente não sabia que eu pensava assim”

(Mais do mesmo, Legião Urbana)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Elisandro Schultz Wittizorecki

MUDANÇAS SOCIAIS E O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Tese de Doutorado 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 para a obtenção do título de Doutor em Ciências do Movimento Humano.

Objetivo da pesquisa: Identificar, na perspectiva dos professores de Educação Física da RMEPOA, que mudanças sociais influenciam o seu trabalho docente na escola e compreender como experimentam estas mudanças, produzindo respostas e enfrentamentos as demandas sociais, culturais e educacionais na comunidade escolar em que atuam.

Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – EsEF/UFRGS.

Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Aprovada em 17 de julho de 2009.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr^a. Janice Zarpellon Mazo – UFRGS

Prof. Dr^a. Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM

Prof. Dr^a. Valdelaine da Rosa Mendes – UFPel

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio na bolsa de estágio de estudos no exterior.

Ao Prof. Dr. Vicente Molina Neto, pela valiosa generosidade, confiança e apoio durante toda minha trajetória acadêmica.

À Prof^a. Dr^a. Juana Sancho Gil, da Universitat de Barcelona, pela acolhida e pelas contribuições durante o estágio de estudos na referida Universidade.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela preciosa formação que me conferiu na graduação, no mestrado e agora no doutoramento.

À minha família, às pessoas que amo, sempre presentes, dando-me energia e amparo em todos os momentos.

Aos meus parceiros e parceiras do F3P-EFICE, grupo de pesquisa, de estudo, de convivência, de amizade, de aprendizagem.

Às professoras e aos professores de Educação Física colaboradoras e colaboradores desse estudo, pela preciosa contribuição e disponibilidade de partilhar suas memórias, suas experiências, suas vidas.

Aos meus inestimáveis amigos e amigas, pela solidariedade, força e carinho sempre prestados ao longo da caminhada do doutorado.

RESUMO

Esta tese trata de compreender as relações entre as mudanças sociais e os impactos destas no trabalho dos professores de Educação Física nas escolas. Representa o desdobramento da dissertação de mestrado concluída em 2001 que tratava da construção do trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Nessa ocasião, foi realizado um estudo etnográfico com professores desta rede, procurando compreender, na sua perspectiva, como estes construíam seu trabalho docente e como articulavam suas ações frente às singularidades do projeto político-administrativo-pedagógico das escolas municipais. O surgimento de novas demandas ao trabalho docente e a necessidade de reconhecer no processo formativo do professor, o valor das trajetórias pessoal e profissional, levaram-me a formular o seguinte problema de pesquisa: na perspectiva dos professores de Educação Física, que mudanças sociais influenciam o seu trabalho docente na escola e como eles experimentam estas mudanças, produzindo respostas e enfrentamentos as demandas sociais, culturais e educacionais da comunidade escolar em que atuam? Para responder a essa questão, nas decisões metodológicas recorri às histórias de vida profissionais de seis docentes de Educação Física. Busquei construir com esses professores, compreensões e relações entre suas trajetórias pessoais e profissionais e o processo de mudanças sociais que temos vivido, a saber: as novas configurações familiares, o lugar do trabalho no mundo contemporâneo, os efeitos da globalização cultural nas atitudes e relações dos sujeitos na experiência vivida e as reestruturações pedagógicas ocorridas na RMEPOA. O trabalho de campo foi realizado de maio de 2008 a fevereiro de 2009 e a partir da análise das informações, foi possível compreender que os papéis desempenhados pelas novas configurações familiares é um elemento recorrente nas narrativas docentes e que imputam novos significados ao seu trabalho. Também é importante destacar a perplexidade com que os professores descrevem e enfrentam os “muitos mundos” presentes no cotidiano escolar, se referindo as inúmeras possibilidades que os estudantes manifestam em suas origens, experiências, desejos e socializações. Tal diversidade e complexidade são narradas nas histórias de vida dos professores colaboradores com diferentes sentidos: a) por vezes, com ceticismo e desencanto; b) como um desafio mobilizador; c) com serenidade e realismo. Esses elementos constituíram os eixos de análise que conduziram a discussão das narrativas em busca de compreensões para o problema de pesquisa. Longe de estabelecer normativas regulatórias ou um ato de *vouyerismo* frente às narrativas docentes, a pesquisa com histórias de vida revela-se como uma potencialidade para atuar no binômio investigação/formação, permitindo aos professores colaboradores e pesquisador uma ressignificação da vida vivida nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Mudanças sociais. Professores de Educação Física. Histórias de vida. Ensino Fundamental

ABSTRACT

This thesis deals with understanding the relationships between the social changes and their impacts in Physical Education teachers at schools. This work represents the amplification of my Master Final Paper, which was finished in 2001 and whose subject was the construction of Physical Education instructors' teaching work from municipal teaching system in Porto Alegre. In that occasion, an ethnographical research with teachers from this kind of teaching was made, trying to understand on its perspective how they built their teaching work and how they dealt with their actions, facing the singularities of the pedagogical administrative political project of the municipal public schools. The arising of new demand for teaching work and the need for identifying in the teachers' formative process the importance of personal and professional trajectories made me formulate the following researching point, considering the Physical Education teachers' perspective: what are the social changes that influence their teaching practice at school and how do they experience these changes, answering and facing the school community's educational, cultural and social demands, for which they are working? In order to answer these questions, considering my methodological procedure, I analyzed six Physical Education teachers' life histories. I tried to build with these professionals the understandings and relationships between their professional and personal trajectories and the process of social changes in that we have been living, that is: the new familiar configurations, the position of the work in the contemporary world, the cultural globalization effects in people's attitudes and relationship in their life experience and the pedagogical restructure occurred in municipal teaching system in Porto Alegre. The field research was fulfilled from May 2008 to February 2009 and the following conclusions were possible to be reached after the analysis of the information: the roles that were plaid by new familiar configurations are a common element in the teachers' reports and these roles impute new meanings in their practice. It's also important to point out how perplexed the teachers describe and face the "different worlds" presented in the school routine, they refer to uncountable possibilities that students express their origins, experiences, wishes and socialization. This diversity and complexity are mentioned by the collaborator teachers' life history in different senses: a) in turns, with scepticism or frustration; b) as an exciting challenge; c) with serenity and realism. These topics formed the bases of this analysis that became the discussion of the reports possible in search of understanding the research questions. No any intention to establish regulatory rules or any *vouyerism* posture up against the teachers' reports, the research by life histories life can be considered as a potentiality to work using the investigation/formation process, which allows the collaborator teachers and researcher to understand a new meaning of experienced life at schools.

KEYWORDS: Social changes. Physical Educational teachers. Life Histories. Elementary teaching.

RESUMEN

Esta Tesis busca la comprensión de la relación entre el cambio social y los impactos del labor de los profesores de educación física en las escuelas. Representa el desarrollo de la tesis de maestría finalizada en 2001 que supuso la construcción de la enseñanza de los profesores de Educación Física en la Red Municipal de Educación de Porto Alegre (RMEPOA). En ese momento, fue un estudio etnográfico con los profesores de la red, tratando de comprender, en su opinión, como construyeron su enseñanza y la forma de articular sus acciones frente a las características del proyecto político-administrativa de la enseñanza de las escuelas municipales. La aparición de nuevas demandas de la enseñanza y la necesidad de reconocer el proceso de formación del profesorado, el valor de los caminos personales y profesionales me han llevado a formular el siguiente problema de investigación: en la perspectiva de los profesores de educación física, que cambios sociales influyen en la suya enseñanza en la escuela y como es la experiencia que tienen de estos cambios, con la producción de respuestas enfrentamientos y las demandas sociales, culturales y comunidad educativa escolar en el que trabajan? Para responder a esta pregunta, las decisiones metodológicas se basan en las historias de vida profesional de seis profesores de Educación Física. Trato de construir con estos profesores, la comprensión y las relaciones entre sus trayectorias personales y profesionales y el proceso de cambio social que hemos experimentado, a saber: las nuevas configuraciones de la familia, el lugar de trabajo en el mundo contemporáneo, los efectos de la globalización sobre las actitudes culturales y las relaciones de sujeto a la experiencia y de reestructuración de la enseñanza se producen en RMEPOA. El trabajo de campo se realizó a partir de mayo de 2008 a febrero de 2009 y del análisis de la información, es posible entender que el papel desempeñado por las nuevas configuraciones de la familia es un elemento recurrente en las descripciones y que los profesores atribuyen nuevos significados a su trabajo. También es importante destacar la perplejidad con que los maestros y hacer frente a describir la "muchos mundos" en la escuela diario, al referirse a las numerosas posibilidades que los estudiantes expresen en sus orígenes, experiencias, deseos y socializaciones. Esta diversidad y la complejidad se narran en las historias de vida de los profesores colaboradores con diferentes formas: a) a veces, con el escepticismo y el desencanto, b) como un reto de movilización y, c), de forma objetiva y realista. Estos fueron los principales elementos de análisis que llevaron a la discusión de las descripciones en la búsqueda de entendimiento para el problema de la investigación. Lejos de establecer las normas reglamentarias o un acto de vouyerismo narrativa delante de los profesores, la investigación con historias de vida se revela como un potencial para actuar en el binomio investigación y formación, lo que permite los maestros y el personal investigador resignificación una vida vivida en las escuelas.

PALABRAS CLAVE: Cambios sociales. Profesores de Educación Física. Historias de vida. Escuela Primaria.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA.....	23
1.1 MARCO TEÓRICO.....	23
1.2 MUDANÇAS SOCIAIS E A DOCÊNCIA	26
1.2.1 Escolas e docentes em estranhamento.....	27
1.2.2 Um mundo que muda... sempre	32
1.2.3 Que mundo vivemos?	37
1.3 AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO ALEGRE E O CONTEXTO DAS MUDANÇAS.....	42
2. OBJETIVOS	49
2.1 OBJETIVO GERAL.....	49
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	49
3. DECISÕES METODOLÓGICAS	50
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	50
3.2 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO E ELEIÇÃO DOS COLABORADORES	54
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	60
3.3.1 Diário de campo.....	60
3.3.2 Análise de documentos	60
3.3.3 Entrevista	61
3.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	62
3.5 VALIDEZ INTERPRETATIVA.....	63
4. AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	64
4.1 HISTÓRIAS DE VIDA DE ARTUR.....	64
4.2 HISTÓRIAS DE VIDA DE JÚLIO.....	82
4.3 HISTÓRIAS DE VIDA DE ROBERTO	97
4.4 HISTÓRIAS DE VIDA DE CLÁUDIA	113
4.5 HISTÓRIAS DE VIDA DE HENRIQUE	125
4.6 HISTÓRIAS DE VIDA DE SARA.....	140
5. MERGULHANDO NAS HISTÓRIAS	163

5.1 PAPÉIS DESEMPENHADOS PELA ESCOLA NA ATUALIDADE	163
5.2 REESTRUTURAÇÕES CURRICULARES OCORRIDAS NOS ÚLTIMOS ANOS NA RMEPOA.....	172
5.3 LUGARES DO TRABALHO NA VIDA DOS DOCENTES	176
5.4 EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO CULTURAL NO TRABALHO DOS DOCENTES	185
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	191
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES	203
<i>APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO INICIAL DA SMED</i>	<i>204</i>
<i>APÊNDICE B – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFRGS</i>	<i>205</i>
<i>APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO E ENCAMINHAMENTO DA SMED</i>	<i>206</i>
<i>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</i>	<i>207</i>
<i>APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA INICIAL</i>	<i>209</i>
<i>APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA</i>	<i>210</i>

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Colaboradores do estudo.....	59
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECACE – Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPOR - Centro de Preparação de Oficiais da Reserva
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
DEM HAB – Departamento Municipal de Habitação
DERP – Divisão de Esportes e Recreação Pública
EsEF – Escola de Educação Física
F3P-EFICE – Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
FINT – Grupo Consolidado de Pesquisa Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías
IPA – Centro Universitário Metodista de Porto Alegre
PET – Programa de Educação Tutorial
PP – Projeto Pedagógico
PREVIMPA - Departamento Municipal de Previdência dos Servidores Públicos do Município
RMEPOA – Rede Municipal de Educação de Porto Alegre
SERP – Supervisão de Esportes e Recreação Pública
SMEDPOA – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
SMEPOA – Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

INTRODUÇÃO

Aventurar-se a tarefa de pesquisar no âmbito educativo é algo que, me parece, carrega um sentimento ambíguo. Ambíguo na medida em que partindo da insatisfação pessoal, da dúvida, da vontade de saber, da curiosidade de saber, da necessidade de saber, o exercício acadêmico que daí se desdobra convoca a duas exigências: fazer acessível e comunicável as aprendizagens efetuadas nesse processo ao mesmo tempo em que apresentar à comunidade acadêmica conhecimento relevante que possa contribuir na qualificação das práticas pedagógicas.

No intuito de iniciar esse delineamento do problema de pesquisa e suas potencialidades investigativas, procuro reconstruir parte do percurso que me traz diante desse estudo. Meu intento é, ao narrar trajetórias na docência e na pesquisa, caracterizar as experiências vividas, os lugares de onde falo e descrever o que me move nesse trabalho.

Nasci em abril de 1977, em Guaíba¹, Rio Grande do Sul. Sou filho de pais que viveram da agricultura na infância e na adolescência, mas que na década de 70 migraram da cidade de Tapes, nesse estado, para Guaíba, em busca de uma guinada de vida e esperançosos de outras possibilidades que a lavoura de arroz parecia não apontar. Antes de aposentar-se, meu pai trabalhou cerca de trinta e dois anos de sua vida como metalúrgico em uma grande fábrica de elevadores da cidade. Minha mãe, dona-de-casa por imperativa herança cultural, retoma os estudos de ensino médio e superior na década de 90 e hoje atua como psicóloga. Cresci ouvindo suas recomendações: *“tens que estudar para não passar trabalho como teus pais”*, e ainda: *“não quero ver vocês, chegando sujo e cheio de graxa em casa”*, referindo-se a minha irmã e eu. Devo dizer que de fato estudava e ia para escola com absoluto prazer. Não o fazia para cumprir o desígnio materno, me parece. Tinha aficção pelo colorido dos livros, desfrutava do sabor do conhecer conteúdos diferentes, alegrava-me com as merendas, em descobrir gineceus, androceus, planetas do Sistema Solar, sinônimos, hidrografias, personagens históricos. Eu brincava de estudar, não porque não levasse a sério, mas porque estudar me

¹ Cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre.

divertia. Poderia, inclusive, ser classificado como pertencente, dentro do que hoje se denomina, à turma dos “CDF²”.

Tal dedicação e satisfação eram tão marcantes que na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, passei a cogitar a hipótese de me tornar professor. Importante dizer que esse desejo era potencializado pelas vivências em um grupo de jovens do movimento espírita que participei dos onze aos dezesseis anos. Aos treze ou quatorze anos, além da condição de participante de um dos grupos (o de adolescentes), passei a liderar outro: o das crianças de 7 e 8 anos. Minha referência nesse grupo era Luís, militar de ofício, e um mestre na oratória e na relação com as pessoas. Espelhava-me muito nas suas expressões, na sua firmeza no discurso e ao mesmo tempo, na sua leveza no tratamento com os outros. Assim, minhas vinculações ao campo da docência vêm de um pouco antes ao exercício profissional na área da Educação Física.

Embalado por essas experiências e modelos, iniciei os estudos de Ensino Médio com formação em Magistério. Assim, já nesse período, pude conhecer e me iniciar no mundo da educação escolarizada, desde o lugar de professor: as linguagens, as práticas, os rituais escolares, as narrativas dos professores e dos colegas com os encantos e as frustrações do universo docente, as experiências, as descobertas e os choques com que se defrontavam cotidianamente, tudo isso ia me entranhando de tal forma a incorporar as pautas e a cultura do ofício docente. Vivências essas, que tiveram influência decisiva em minha formação universitária e no interesse posterior pelo aprofundamento de estudos acerca das práticas pedagógicas escolares. Posso dizer que jamais me desliguei da escola; como aluno, professor em formação ou docente de fato, sempre me mantive ligado à vida da escola e as suas teorizações.

Já durante a licenciatura em Educação Física (iniciada em 1994 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul), participei de um programa de fomento à formação na graduação chamado PET, Programa de Educação Tutorial³. Essa experiência representou um diferencial na qualificação de minha formação como docente e como pesquisador, porque desde cedo, durante a realização da

² Gíria pejorativa utilizada para designar um sujeito que se dedica intensamente a uma tarefa, quase que exageradamente.

licenciatura, fui iniciado no campo do fazer científico e da produção de conhecimento.

Adentrei a faculdade de Educação Física, portanto, motivado pela idéia de ser professor em escola. Inicialmente, senti um certo estranhamento. Habitado com o clima de “estudante normalista”, cheguei a um lugar que me soava como um clube esportivo. Muitos colegas apresentavam narrativas de suas vinculações pessoais ao campo dos esportes, das danças, das ginásticas, geralmente de âmbito competitivo, e que os levaram a esse curso e, essas, jamais tinham sido vivências que tive, afóra a vida escolar. Gostaria de ser professor. O PET representava uma forma de justificar-me e de dar sentido ao que eu fazia ali: “qual a minha área na Educação Física?”, “que vivência me precede e que poderia me legitimar nesse curso?” Apreciador da pesquisa e do estudo, encontrei nesse grupo a potencialidade que poderia desenvolver em minha formação inicial.

Também destaco que parte de minha trajetória acadêmica e o fato de estar apresentando nesse momento esta tese, tem muito que ver com essa experiência, já que um dos seus propósitos à época era formar tão cedo quanto possível, pessoas para seguirem carreira acadêmica.

Já licenciado, a partir de 1998, passo a trabalhar como professor de Educação Física no Ensino Fundamental, inicialmente na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (em Guaíba), e depois, em 1999, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre⁴. Considero este, um período de intensas aprendizagens profissionais e pessoais, pois o trabalho na escola representava a possibilidade de, juntamente com a imperativa tarefa da intervenção educativa, questionar minhas convicções construídas na graduação e problematizar as situações que vivenciava. É nesse período também que, concomitantemente ao trabalho como professor de Educação Física na RMEPOA, realizo nesta rede de ensino, a pesquisa final dos estudos de mestrado, iniciado em 1999.

Essa possibilidade de experimentar no mesmo contexto e concomitantemente o exercício da docência e da pesquisa, constituiu-se em uma combinação interessante, cansativa e provocativa, uma vez que atuar como docente nesta rede

³ Na época, esse Programa estava vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e se denominava Programa Especial de Treinamento. Em dezembro de 1999, o programa é transferido para a responsabilidade do Ministério da Educação.

⁴ Que passo a denominar de RMEPOA no decorrer deste projeto.

me permitia conhecimento de causa para aprofundar algumas análises e facilidade para estabelecer um vínculo de confiança e reciprocidade com os colaboradores. Por outro lado, exigia a todo tempo, certo estranhamento com minhas concepções e convicções de modo a evitar uma naturalização dos fenômenos estudados. Transitar entre os lugares e entre os olhares de professor e investigador, é algo que me possibilitou uma autocrítica importante e ainda persistente: como contribuir com o avanço do conhecimento, sem cair nas armadilhas e nas repetições de um discursismo acadêmico? Como dar conta das exigências do fazer científico, sem perder a conexão com o fazer docente cotidiano na escola?

Pude encontrar respaldo e alternativas a esses dilemas com a participação, paralelo aos estudos de mestrado, no Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte⁵ (F3P-EFICE), grupo que integro na atualidade e que tem focado estudos acerca das escolas, dos docentes de Educação Física e das práticas pedagógicas que se desenvolvem, fundamentalmente, no âmbito da RMEPOA.

Neste grupo, pude aprender uma forma de pesquisar em que o pesquisador é um sujeito implicado na investigação, ou seja, que se coloca no processo. Aprendi também, uma perspectiva de produzir conhecimento, que ao valorizar a escuta dos docentes colaboradores, busca tanto compreender os significados atribuídos por estes próprios as suas ações, as suas crenças, aos seus valores, as suas perspectivas e motivações, como dialogar com estes no sentido de pensar os problemas cotidianos da docência e alternativas para os desafios dela decorrentes.

Sublinho a relevância das aprendizagens efetuadas no âmbito deste grupo de pesquisa, porque entendo que muito do que aqui me proponho, tem relação com uma história e com um esforço coletivo de fazer pesquisa no universo escolar. Desta maneira, considero que no meu fazer de pesquisador, para além do manejo de determinados referenciais teóricos e ferramentas metodológicas, está presente uma intencionalidade que carrega e considera outras tantas análises, reflexões e problematizações que temos construído ao longo destes últimos anos. Partilho do entendimento que pesquisar e produzir conhecimento não é uma tarefa individual,

⁵ Grupo de pesquisa consolidado e cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil. Website: <http://www.esef.ufrgs.br/f3p-efice>.

pelo contrário, é uma tarefa que ganha sentido exatamente no esforço de relação, de formação e de compartilhamento entre sujeitos.

Quando da realização de meus estudos de mestrado, apresentei dissertação versando sobre a construção do trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre⁶ (WITTIZORECKI, 2001, 2005). Naquela ocasião, realizei uma investigação em quatro escolas desta rede, procurando compreender como estes professores construíam seu trabalho docente e como articulavam suas ações frente às singularidades do projeto político-administrativo-pedagógico desta rede.

Nesta investigação de caracterização predominantemente etnográfica, me servi de instrumentos como entrevistas, observações, diário de campo e análise de documentos para “recriar” a teia de significados que os professores colaboradores atribuíam ao contexto em que estavam inseridos e de como se construíam professores de Educação Física neste.

Sumariando as aprendizagens efetuadas nesse estudo, pude compreender que na construção cotidiana de seu trabalho, o professorado de Educação Física, frente às demandas e exigências decorrentes dos dilemas, inquietações e desafios com que se defrontava em sua labuta diária, produzia estratégias e saberes singulares. Citaria as operações de cooperação entre seus pares, o tensionamento e a resistência entre a negação e a aceitação dos pressupostos político-pedagógicos da administração municipal, a busca de suporte teórico e prático em outras áreas de conhecimento, a confecção de materiais pedagógicos alternativos e o desenvolvimento da competência de leitura situacional (do aluno, da aula, da escola e da comunidade). Foi possível entender que ao construírem seu trabalho, em uma relação dialética, estes docentes também vão se forjando diariamente, afirmando e/ou reelaborando seus significados e concepções de docência, e, portanto, reposicionando o sentido de sua intervenção.

Decorrente desse processo, duas reflexões iniciais me provocaram para a continuação dos estudos e geração do tema de interesse deste projeto: a) os significados atribuídos pelos colaboradores à docência; e, b) a importância de

⁶ Minha opção por adotar as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre como cenário de pesquisa se deu por importantes aspectos que a caracterizam: as mudanças curriculares e administrativas que pude acompanhar nos últimos dez anos, a localização de suas escolas em

pensar as trajetórias pessoal e profissional dos professores como elementos importantes para a compreensão de seu trabalho e de sua prática pedagógica.

A **primeira** questão, e que me parece que tem se mostrado insuficientemente compreendida – tanto para a comunidade de formadores de professores, como para os próprios docentes – diz respeito ao sentido atribuído pelos colaboradores à docência e as mudanças que têm identificado em suas tarefas e em suas formas de ação pedagógica. No trabalho de campo da pesquisa que culminou com dissertação de mestrado (WITTIZORECKI, 2001), os docentes destacavam um importante processo de mudança em suas atribuições, como ilustra o seguinte fragmento de uma entrevista realizada com uma das professoras colaboradoras:

As mudanças das últimas décadas, elas foram muito drásticas, muito rápidas. Os valores mudaram muito e aí, isso exige uma redefinição de papéis tanto das instituições, dos profissionais, das pessoas dentro da família, dentro de tudo, muito grande, muito profundo, assim. E ninguém consegue dar conta disso. Então, fica difícil eu tentar entender o papel docente, eu não posso fazer isso de uma forma isolada, eu tenho que entender o papel da escola hoje, tenho que entender o que significa ser pai e mãe hoje, como é que as famílias estão estruturadas hoje” [Mara, professora de Educação Física, colaboradora da investigação, entrevista realizada em 08/01/2001] (p. 101).

Desde essa investigação pude compreender que os professores se encontravam perplexos frente a algumas mudanças sociais e culturais que têm produzido um distanciamento entre o que a área da Educação Física tradicionalmente construiu como sua tarefa primordial na escola – a aprendizagem das manifestações da cultura corporal do movimento humano – e entre demandas de outras ordens. É possível pensar que esses acontecimentos refletem parte de um processo mais complexo, onde tem ocorrido uma mudança nos padrões de socialização e do papel da escola e dos professores (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Com a conclusão do mestrado, adentrei em novas experiências como docente. No decorrer destes últimos sete anos, venho atuando como professor universitário na formação inicial de professores de Educação Física em uma instituição de ensino superior da região metropolitana de Porto Alegre, trabalhando,

bairros da periferia urbana, o atendimento – majoritariamente – às classes populares e a preocupação com uma política de qualificação e formação permanente do professorado.

entre outras, com as disciplinas de Estágios Supervisionados em Educação Física. Disciplinas essas que são cursadas a partir do meio do curso de Licenciatura em Educação Física e onde se propõe ao acadêmico o exercício docente no universo escolar. Esta experiência permitiu-me retomar as reflexões e indagações advindas da escrita da dissertação e de minha própria trajetória anterior, como professor de Educação Física na Educação Básica.

Algumas das dificuldades e desafios problematizados pelos alunos com que venho trabalhando se aproximam daquelas apontadas pelos colaboradores de minha pesquisa de mestrado: a ampliação de demandas ao professor na escola, a necessidade de dar respostas rapidamente às contingências e aos acontecimentos inusitados no cotidiano escolar, a vivência e a circulação nas complexas relações da micropolítica escolar, além do dilema reprodução/contestação de estereótipos e padrões nesse universo. Por outro lado, muitos dos apontamentos dos professores de extensa carreira docente com quem aprendi pesquisando, retratavam outros fenômenos que permeavam seu labor: a construção de saberes e estratégias advindas de sua longa experiência profissional, a necessidade das operações de aliança e cooperação com outros colegas e a problemática da intensificação e da sobrecarga de trabalho. Estas situações, tal como as relatadas no início deste parágrafo, são vividas e vão ganhando novos sentidos ao longo das trajetórias profissional e pessoal dos professores, caracterizando um processo contínuo de construir-se docente.

A **segunda** reflexão que me ajudou a configurar o problema de investigação dessa tese, diz respeito à necessidade de pensar as trajetórias pessoal e profissional dos professores como elementos importantes para a compreensão de seu trabalho, de sua prática pedagógica e da forma como vão ressignificando a docência no transcorrer desta. Entender melhor esse processo ganha relevância especialmente ao se levar em conta que vivemos tempos de profundas mudanças sociais, marcados, por exemplo, pela inovação e multiplicação das tecnologias de comunicação e difusão do conhecimento; pela flexibilização e reestruturação nas formas e relações de trabalho; pelas transformações nas relações familiares e pela ampliação de espaços e aparatos pedagógicos.

Nesse sentido, a questão central que me incomoda reside em compreender melhor de que forma essas transformações sociais repercutem no âmbito do trabalho docente nos tempos atuais. Aprender como o professorado de Educação

Física elabora tais mudanças e que impactos reconhecem em seu trabalho no âmbito escolar é o desafio que me proponho desenvolver com este estudo, cujo tema de pesquisa poderia ser definido como a relação entre as mudanças sociais e o trabalho docente do professor de Educação Física na escola.

À guisa de iniciar uma justificativa da relevância do tema de pesquisa e da metodologia que pretendo adotar para aprender mais desse, recorro a Ivor Goodson, professor e pesquisador que vem investigando as histórias de vida do professorado:

A perspectiva docente sobre o câmbio é de uma importância crucial, e o desenvolvimento de uma visão longitudinal sobre as transformações que os câmbios contemporâneos estão produzindo na prática docente é fundamental na hora de compreender a permanente transformação do ensino (GOODSON, 2004, p. 40)⁷.

Nesse sentido, apresento preliminarmente um primeiro conjunto de indagações que me conduzem à formulação do problema de pesquisa e neste momento me levam a projetar a presente investigação no âmbito das escolas municipais de Porto Alegre:

a) Os professores têm identificado um fenômeno de ampliação e redefinição de seus papéis e atribuições na escola. A que fatores se devem esse processo?

b) Que mudanças sociais e educativas os docentes reconhecem influenciando em seu trabalho como professor de Educação Física na escola?

c) Como os docentes experimentam esse contexto contemporâneo de complexas mudanças sociais e educativas?

d) Que situações de suas trajetórias pessoais e profissionais influenciam nesse processo?

Assumo minha implicação pessoal com a pesquisa que ora proponho, reconhecendo que estou naquilo que escrevo, que indago, que reflito, que

⁷ As traduções dessa citação e de outras que aparecem no decorrer do trabalho referentes a essa e outras obras em língua estrangeira, são de minha responsabilidade.

problematizo, que omito, porque é assim – pelo menos neste momento – que me é possível, ler, analisar, refletir, sentir e perguntar sobre os temas que ora me dedico estudar.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo configuro o problema de pesquisa e apresento uma revisão de literatura de modo a caracterizar um possível estado da questão acerca das mudanças sociais e suas relações com a prática pedagógica; na sequência, explico as questões de pesquisa que orientaram o estudo e em seguida, descrevo as decisões metodológicas que orientaram o trabalho de campo. Logo depois, apresento as histórias de vida profissionais dos colaboradores da investigação e uma discussão sobre os achados do estudo. Finalizo com as considerações transitórias, as referências e apêndices.

1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

Parto do entendimento de que o problema de pesquisa não existe por si só. O pesquisador é que problematiza a realidade, ou seja, é a adoção de uma postura curiosa, insatisfeita, questionante, ouvinte, reflexiva, que busca compreender o que considera ainda pouco compreensível que forma/conforma/deforma o problema de pesquisa. Ou seja, são construções que a comunidade acadêmica e o pesquisador elaboram e que, portanto, revelam nossa parcialidade e envolvimento com o tema da investigação. Neste sentido, o ponto de partida de minhas indagações nasce de um problema que escolas e professores enfrentam atualmente: a necessidade de repensarem-se a si mesmos diante de profundas mudanças sociais que, me parece, têm levado a importantes mudanças sentido de seu trabalho.

Esta seção está organizada da seguinte forma: inicialmente busco explicitar os marcos ontológicos e epistemológicos que guiam a proposta desta investigação no sentido de demarcar suas possibilidades e limites. A seguir, apresento uma revisão bibliográfica que me permita ampliar o tema das mudanças sociais e suas relações com a docência.

1.1 Marco teórico

Neste exercício de transitar de um tema de interesse a configurar um projeto de pesquisa, entendo ser importante e necessário, demilitar os marcos que orientam esta proposta. Para isso, tomo as contribuições de Guba e Lincoln (1994) para iniciar tal exercício.

Esses autores convidam o pesquisador a localizar suas pretensões e pressupostos, respondendo três grandes questões:

- a) Como concebo a forma e a natureza da realidade? (pergunta ontológica);
- b) Qual é natureza da relação entre o pesquisador – ou possível conhecedor – e o que pode ser conhecido? (pergunta epistemológica), e por fim;

- c) Como pode o investigador chegar a conhecer aquilo que crê que pode ser conhecido e estudado? (pergunta metodológica).

Na linha de entendimento de que o sujeito pesquisador não se constitui como tal solitariamente e não constrói suas ações e sua formação sem ser mediado pelas forças de determinadas comunidades científicas, destaco que as respostas – ou a tentativa de – às questões acima apresentadas começam a tomar forma de modo mais consistente para mim, desde que assisti ao II Seminário de Investigação Qualitativa - a multiplicidade dos sujeitos da investigação⁸ e com os estudos desenvolvidos no estágio de doutoramento junto aos grupos de pesquisa FINT⁹ – Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías e CECACE¹⁰ – Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación, ambos da Universitat de Barcelona¹¹ (Espanha).

Faço essas referências, pois exatamente neste evento, Fernando Hernández (SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: A MULTIPLICIDADE DE SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO, 2006) faz algumas provocações que me levaram a refletir e reposicionar minha atitude investigativa: são os professores objetos ou, efetivamente, sujeitos nas pesquisas? O pesquisador tem conseguido deslizar do lugar de quem leva o conhecimento (metaforicamente, a “iluminação”) aos docentes (metaforicamente, os “pagãos”)¹² no sentido de prover sua “salvação”?

Essas reflexões levaram a revisão de minhas experiências investigativas e dos marcos teóricos desse estudo. Pretendo pesquisar os docentes ou com os docentes? Que espero contribuir com eles? Desejam eles minha contribuição? Que formas de relação seriam eticamente mais comprometidas com os processos formativos de ambos, investigador e docentes? Que tipo de conhecimento é possível construir? A quem interessa esse conhecimento? O que significa “dar voz” ao docente (idéia chave e que muito enfatizei na dissertação de mestrado)?

Enfim, tais indagações me incomodaram e me levaram a um exercício de revisão de como me colocava na pesquisa, refletindo sobre as preocupações que

⁸ Realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de 21 a 23 de março de 2006. Website do evento: <http://www.ufrgs.br/esef/f3p-efice/seminario.htm>.

⁹ Website do grupo: <http://fint.doe.d5.ub.es>.

¹⁰ Website do grupo: <http://cecace.org>.

¹¹ Através do apoio da CAPES, a qual renovo meu agradecimento.

¹² Fazendo referência a metáfora do pesquisador como missionário.

deveriam reger o estabelecimento da relação com os colaboradores no trabalho de campo e, sobretudo, que forma de conhecimento relevante poderia construir.

Do ponto de vista ontológico, e pensando os temas da educação e da docência, entendo que é possível aproximar-se de uma compreensão acerca de suas dinâmicas, de suas contradições, de seus dilemas e conflitos, considerando as singularidades, as culturas e as histórias dos sujeitos e instituições nelas envolvidos. Entendo que constituo parte desta realidade que busco investigar (HAMMERSLEY e ATKINSON, 2001) e compreender, e que ao fazê-lo, também me compreendo e me reconstruo. Em outras palavras, não encaro a realidade como algo fixo, imutável e necessariamente verificável, mas dinâmica e fluída, construída e representada pelos significados da ação humana.

Do ponto de vista epistemológico, considero que na pesquisa, tão importante quanto compreender o que os docentes fazem ou vêm podendo fazer, trata-se de compreender com eles o que reflexionam e como valoram sua experiência. Ou seja, trata-se de uma posição de tentar sair do lugar de pesquisador “missioneiro” e colocar-se enquanto sujeito presente na investigação, dialogante, aprendente e que ao pesquisar com o outro, se reconstrói, se reconhece e cria espaços para que o outro também o faça.

Do ponto de vista metodológico, na medida em que pretendo compreender com os professores de Educação Física nas escolas, que mudanças sociais reconhecem produzindo efeitos em seu trabalho e como esse coletivo docente tem elaborado esse processo no decorrer de sua trajetória docente, será mais coerente adotar uma perspectiva metodológica que dê conta do diálogo entre investigador e docentes, que revise permanentemente as relações de poder entre estes e que fundamentalmente permita reconstruir com eles suas trajetórias profissionais, visibilizando a reflexão e à valoração que fazem acerca de suas experiências.

No item decisões metodológicas, dedico-me a aprofundar tais escolhas, assim como os instrumentos e recursos que fiz uso na construção de respostas possíveis ao problema de pesquisa.

1.2 Mudanças sociais e a docência

Nesta seção procuro apresentar uma revisão acerca de mudanças sociais que de alguma forma possam representar implicações no fazer docente, especialmente no âmbito das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. No entanto, é preciso apresentar duas ressalvas.

Uma das críticas possíveis a essa investigação, poderia se referir a uma pouca proximidade ao fazer específico deste coletivo docente. Em outras palavras, muitas das problematizações e reflexões aqui apresentadas seriam possíveis de se fazer também a outros coletivos docentes, apenas deslocando o foco da natureza do conhecimento trabalhado. Tal dificuldade – se assim pode ser entendida – pode decorrer da recente história de enfoques pedagógicos voltados à formação do professorado que a pesquisa em Educação Física vem construindo. É somente a partir de meados da década de 80, conforme se pode constatar nas produções de Bracht (1999) e Souza e Silva (1998), que o fazer científico na área ganha visibilidade a partir de enfoques sociológicos, epistemológicos, filosóficos e pedagógicos. Reconheço os efeitos desta recente herança¹³ e a necessidade de estar atento a buscar dados e argumentações que possam dar conta dos problemas singulares da área. Ao mesmo tempo, fazendo coro a posição de Molina Neto (1996), entendo que a existência da Educação Física só ganha sentido no universo escolar quando vinculada a uma proposta educativa e a uma teoria pedagógica. Nesse sentido, pensar e investigar as questões da Educação Física na escola, só me parece coerente se fundamentada e ancorada numa discussão que valoriza questões de cunho sócio-cultural, pedagógico e filosófico que muitas vezes transcendem as “especificidades” da área.

¹³ Historicamente o campo da pesquisa em Educação Física e Esporte no Brasil gozou de uma hegemonia no seu fazer científico que privilegiava aspectos médico-higiênicos e relacionados à performance e a aptidão física. A partir do incremento de investigações gestadas desde perspectivas fenomenológicas, hermenêuticas e dialéticas ganhou espaço enquanto foco de pesquisa, temas relacionados às práticas pedagógicas, a formação de professores, ao papel da Educação Física e seus sentidos na instituição escolar, fazendo uso de referências teórico-metodológicas advindos das Ciências da Educação. Em outras palavras, em uma ou outra forma, a área ainda padece de uma séria crítica de sua comunidade científica em relação a dificuldade de estabelecimento de um estatuto epistemológico próprio que possa traduzir nas pesquisas, respostas as suas próprias questões identitárias.

A outra ressalva refere-se à pretensão de investigar mudanças sociais e seus impactos no fazer docente. Sem dúvida que o universo está em constante câmbio e as transformações nas mais diferentes dimensões são inevitáveis. Não é pretensão dessa pesquisa produzir um tratado sociológico acerca destas mudanças, tampouco estabelecer uma relação linear de causa e efeito entre estas e as práticas pedagógicas nas escolas. Atrevo-me, neste momento, e lançando-me absolutamente à dúvida, à incerteza e à aprendizagem, esboçar um quadro teórico que me permita localizar algumas mudanças sociais e suas implicações nos atuais tempos, a partir de produções relevantes que tratam e/ou se aproximam deste tema.

Mas que mudanças são estas? Onde e como estão localizadas e caracterizadas? Melhor dizendo, é possível localizá-las e descrevê-las precisamente? Ou é exatamente o sujeito investigador que, imerso e mergulhado neste mesmo caldo, intenta descrever e dar sentido a essas mudanças e problematizações, ao mesmo tempo em que se interroga, problematiza-se e constrói-se? Entendo, portanto que, longe de uma neutralidade, teorizar e investigar nesse campo problemático só se torna possível a partir do lugar, das vivências e da intencionalidade que permeia o pesquisador nas escolhas e nas omissões dos referenciais teóricos que apresenta na consecução de sua tarefa.

1.2.1 Escolas e docentes em estranhamento

Tomo como ponto de partida dessas reflexões, as considerações de Pérez Gómez (1998), quando alerta que os docentes se encontram no centro do furacão da inegável situação de crise social, econômica, política e cultural que vive nossa sociedade no atual momento, o que lhes provoca uma sensação de perplexidade, em virtude da transformação dos fundamentos que orientavam e legitimavam sua prática. Fundamentos estes que a escola, como produção do Iluminismo, incorporou ao ser engendrada como espaço e veículo de um ideal de civilização, de um ideal de ensino e transmissão do conhecimento, de um ideal de conformação do sujeito humano, sendo os docentes, os agentes desta maquinaria. Para o autor,

A exigência de renovação permanente para fazer frente às necessidades cambiantes da sociedade, ao incremento vertiginoso do conhecimento científico e cultural, às características peculiares e desconhecidas de cada nova geração de estudantes, aos requerimentos de renovação metodológica derivada do

desenvolvimento do conhecimento pedagógico, às demandas da Administração (que impõem modificações políticas e técnicas em cada mudança de governo, legitimadas em maior ou menor grau pela expressão majoritária da população nos processos eleitorais) provoca tanto a tendência positiva à mudança criadora como a frequente perda de sentido, o desconcerto e a frustração (1998, p. 176).

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

Características como a ampliação do papel do professor e a diminuição da responsabilidade familiar sobre a educação dos jovens e crianças; a revolução eletrônica e o intenso crescimento e difusão dos meios de comunicação como instrumentos também pedagógicos (cujos impactos no alunado se dão de forma tão ou mais significativa, quanto à intervenção dos docentes); a exaltação de valores como o individualismo, a competitividade, a rentabilidade e a obsessão pela eficiência são elementos que contribuem para a configuração desta perplexidade docente, frente a uma sociedade em constantes transformações.

Pérez Gómez (1998) ainda caracteriza a escola como uma complexa e fluida encruzilhada de culturas. Seus elementos constituintes seriam: a cultura crítica, representada pelos saberes das disciplinas científicas, artísticas e filosóficas, construídos e acumulados pela humanidade através do tempo; a cultura social, que consiste no conjunto de valores e princípios hegemônicos de nossa organização social; a cultura acadêmica, refletida na seleção dos conteúdos e disciplinas escolares que constituem o currículo; a cultura institucional, presente nos papéis, normas e rituais próprios da escola como instituição social específica; e a cultura experiencial, representada pelos saberes, habilidades e experiências construídas pelo alunado em seus diferentes intercâmbios com o entorno. Na perspectiva desse autor, são tais condições que definem a natureza, o sentido e a consistência das aprendizagens do alunado na vida escolar.

Desde suas análises julgo importante destacar que no contexto brasileiro, se até trinta anos atrás se podia pensar na escola como aparato pedagógico central de socialização e circulação de saberes, hoje isso já não é mais possível. Essa

confluência e diversidade, bem apontada por Pérez Gómez, de saberes, experiências, trajetórias, culturas e valores presentes no universo de escolar tem construído um quadro que vem mexendo com as subjetividades dos docentes e os convidando a repensarem seus lugares na escola, historicamente identificados como legítimos detentores e ensinantes do conhecimento.

Nesta linha argumentativa de mudanças, Hobsbawn (1994), ao analisar as principais transformações do século XX, aponta a insegurança traumática produzida entre os sujeitos quando velhas convenções de idéias e comportamentos caem ou quando perdem suas justificativas. Fatores que levam as instituições e seus atores – como as escolas e os professores – a um certo quadro de desconcerto e incerteza (SANCHO e HERNÁNDEZ, 2004), tendo assim que reelaborar seus papéis sociais e pedagógicos.

Embora partindo de outros pressupostos, Hargreaves (1996) ajuda a entender esse quadro de tensões e câmbios, pontuando que o problema fundamental está na confrontação que se produz entre duas forças poderosas. De um lado, o mundo cada vez mais pós-industrial e pós-moderno, caracterizado por transformações aceleradas, por uma intensa compressão de tempo e espaço, diversidade cultural, complexidade tecnológica, insegurança nacional e incerteza frente à ciência. De outro, um cenário em que o sistema escolar modernista, monolítico, segue buscando finalidades anacrônicas, sustentada em estruturas opacas e inflexíveis. Para o autor, a modernidade – e aqui é possível enxergar muitos dos pilares da escola e do trabalho dos professores nesta – pode ser caracterizada por uma condição social impulsionada pela fé iluminista no progresso científico racional, no triunfo da tecnologia sobre a natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana mediante a aplicação desta bagagem de conhecimentos e domínio científicos e tecnológicos à reforma social.

Por outro lado, ainda Hargreaves (1996), caracteriza o mundo pós-moderno como rápido, comprimido, complexo, instável e inseguro e defende que esta condição apresenta problemas e desafios aos nossos sistemas escolares modernista:

A compressão do tempo e do espaço está provocando mudanças aceleradas, um excesso de inovações e a intensificação do trabalho dos professores. A incerteza ideológica se opõe a tradição judaico-cristã em que se basearam muitos sistemas

escolares e suscita crises de identidade e de finalidade em relação com o que pode constituir suas novas missões. A incerteza científica está acabando com as pretensões de uma base segura de conhecimentos para o ensino-aprendizagem, fazendo que cada inovação sucessiva pareça cada vez mais dogmática, arbitrária e superficial (p. 37).

Reconheço as distintas posições teóricas que argumentam em prol de caracterizações de uma condição pós-moderna (LYOTARD, 1998), de uma sociedade pós-industrial (BELL, 1977), de uma modernidade inacabada (HABERMAS, 2002) ou ainda de uma modernidade líquida (BAUMAN, 2001a). Essas noções, embora não constituam foco de aprofundamento dessa pesquisa, trazem características de parte do quadro social que vivemos e que busco contextualizar. A derrocada da fé no progresso contínuo, a incredulidade nas metanarrativas e a potencialização das tecnologias da informação, são exemplos de transformações que vem marcando a atualidade e demandando novas compreensões de mundo.

Em outra produção, Hargreaves sustenta que grande parte das escolas orientada em princípios “modernos, e inclusive pré-modernos, da fábrica e do monastério” (2003, p. 32), governada por relógios e campanhas, organizadas em níveis e turmas, e ensinando conhecimentos memorizáveis com formas de avaliação tradicionais, persistem com esse “modernismo”¹⁴ convencional através de ações profissionais e administrativas arraigadas na certeza das tradições e da certeza de suas próprias experiências e rotinas, ao invés de se dirigirem as preocupações dos estudantes, das famílias e das comunidades.

Tomo esta, como uma consideração dilemática fundamental à docência, na medida em que o autor identifica a atual configuração social calcada em valores e finalidades que, provavelmente, é bastante distinto dos parâmetros em que muitos professores constituíram sua profissionalidade. Para Hargreaves (2003), vivemos – mais que em uma sociedade do conhecimento¹⁵ – em uma economia do conhecimento e, melhor dizendo, em uma sociedade da aprendizagem. Com essa caracterização, descreve que as sociedades do conhecimento processam informação e conhecimento de maneira a atingir o máximo de aprendizagem, com

¹⁴ O próprio autor se refere a essa expressão entre aspas.

¹⁵ Hargreaves argumenta que tal expressão não é a mais apropriada, mas em função da extensão e aceitação de seu uso, acaba utilizando-a, inclusive para dar nome a sua obra de 2003.

vistas ao estímulo da criatividade e da invenção, além do desenvolvimento da capacidade de enfrentar as mudanças do mundo. Nessa economia do conhecimento:

[...] riqueza e prosperidade dependem da capacidade das pessoas para superar a inventiva e o engenho de seus competidores, para estar em consonância com os desejos e demandas do mercado de consumo, e para mudar de emprego ou desenvolver novas habilidades segundo as exigências das flutuações e crises econômicas (HARGREAVES, 2003, p. 11).

Sustenta ainda que ensinar na sociedade do conhecimento (ou mais além, como ele próprio defende) implica em desenvolver uma profunda aprendizagem cognitiva e emocional, estimulando a criatividade, a invenção, a resolução de problemas e a habilidade de enfrentar as mudanças entre os estudantes, cultivando uma identidade cosmopolita que mostre tolerância com as diferenças de gênero e raça e investindo numa formação do professorado em fortes redes. O paradoxo desses novos desafios, é que essa mesma sociedade do conhecimento implica sérias consequências, como a instabilidade e insegurança social e laboral crescente, sobretudo, em função dos efeitos de fragmentação das flexibilidades econômicas; como o processo de exclusão social acelerado pelas práticas neoliberais, além de levarem as pessoas a situar o interesse próprio antes que o bem social (HARGREAVES, 2003).

Sancho Gil et al. (2006), ao pesquisarem de 2003 a 2006 os efeitos dos câmbios sociais e profissionais no trabalho e na vida dos docentes no contexto espanhol, apresentam uma consideração importante em relação ao significado dos câmbios para os professores e para os investigadores. Narram os autores que com o trabalho de campo e as primeiras entrevistas, os câmbios externos (em princípio, de ordem social, econômica) eram mencionados pelos docentes “de passagem” e ao se referirem a tais mudanças, consideravam muito mais como indicadores de trânsitos, ou seja, reconhecendo-se como sujeitos em trânsito, tanto pessoal como profissional.

Frente a essas descrições, é possível pensar que escolas e professores parecem enfrentar novas demandas e novos contextos de realização de seu trabalho, reagindo com estranheza, dúvida, perplexidade. Com o trabalho de campo, procurei desenvolver uma compreensão de como os professores de Educação

Física nas escolas encontram eco neste quadro de alterações de papéis e finalidades das organizações e dos sujeitos.

Quando do levantamento de bibliografia acerca do tema mudanças sociais, duas noções figuravam constantemente nos textos encontrados: insegurança e incerteza (BAUMAN, 2001a, 2003; CASTRO, 2005; HARGREAVES, 1996; SENNETT, 2003). Nesse sentido, Sancho Gil e Hernández (1997) apresentam uma interessante síntese de como esse quadro de mudança tem provocado impactos:

Os adultos atuais, inclusive os que têm em torno de trinta anos, foram educados para a certeza, para pensar que se deixava de aprender ao deixar a escola ou a universidade, para o trabalho seguro e para a estabilidade. O final de século oferece incerteza, aprender a aprender durante toda a vida é o novo *slogan*, as estruturas laborais, sociais e pessoais tem experimentado mudanças profundas, a estabilidade, como o amor, tem a intensidade de instantes. Adultos e jovens se encontram igualmente mal (ou bem) envolvidos emocional e intelectualmente para dar sentido ao mundo e sentirem-se protagonistas de sua história. O que parece certo é que o papel da educação, escolar ou familiar, formal ou informal e como consequência, o sentido e a função da pesquisa educativa, tem sido também profundamente afetadas (p. 83).

As mudanças sociais, políticas e econômicas que nos afetam a todos, são produzidas pelos sujeitos a partir do tipo de relação que estabelecem na sociedade. Em diferentes momentos históricos, vamos construindo determinados saberes, pautas de comportamento, estratégias de ação que buscam dar sustentação e significado aos nossos atos cotidianos coletivos e individuais. Especialmente no processo da educação escolarizada, os sujeitos que nele se envolvem hoje, parecem chocar-se com parâmetros, papéis e crenças que até então entendiam como legítimos ou ainda, os encontram defasados, carente de sentidos ou obsoletos. Em outras palavras, sempre houveram mudanças sociais. A questão que pode encaminhar uma melhor compreensão desse estudo é: enquanto professores, que mudanças mais nos tocam nos dias de hoje e como estamos lidando com elas?

1.2.2 Um mundo que muda... sempre

Conecto tais reflexões com as contribuições de Sennett (2003), cuja obra apresenta uma ampla análise sobre as novas características do trabalho orientado (notadamente a partir do contexto norte-americano) por uma nova economia,

marcada pela globalização e flexibilidade. De acordo com esse autor, se exige dos trabalhadores um comportamento ágil e disponibilidade ao câmbio de tarefa e de ocupações, desfazendo uma segurança e estabilidades até então vivenciadas. Projetos em curto prazo, transitoriedade, remodelações, inovações, cooperação superficial entre os pares no trabalho parecem ser palavras chaves nesses novos ordenamentos. No entanto, as consequências não param por aí. Acrescenta o autor que essa mudança, e aqui residem os efeitos mais brutais, acaba por debilitar, por corroer valores adotados pelas pessoas no âmbito de seu trabalho e fora dele, como a lealdade, a confiança, a fidelidade, o estabelecimento de objetivos e compromissos recíprocos em longo prazo e a solidificação de laços emocionais duradouros.

Inclusive ao comentar as argumentações de Richard Sennett, Bauman (2001a) revela que “um jovem americano de com nível médio de educação, espera mudar de emprego 11 vezes durante sua vida de trabalho – e o ritmo e frequência da mudança deverão continuar crescendo antes que a vida de trabalho dessa geração acabe. ‘Flexibilidade’ é o slogan do dia” (p. 169). Completa o autor, dizendo que isso não consiste em nenhuma novidade, já o mundo do trabalho sempre foi cheio de incertezas.

Sennett (2003) ainda descreve que o trabalho flexível acaba por levar a um processo de degradação dos trabalhadores de ofício, tornando o trabalho algo superficial e de relativa facilidade de realização por quaisquer outros sujeitos. Um formidável exemplo dessa teorização na sua obra está materializado na descrição das mudanças ocorridas no trabalho de um grupo de padeiros na cidade de Boston, nos Estados Unidos. Através de entrevistas e observações, o autor nos narra que há cerca de vinte e cinco anos, esse grupo de trabalhadores – na sua maioria gregos, e descendentes de outros padeiros – dava conta de seu ofício de forma artesanal: mexendo diretamente nas massas e assando-as em fornos à lenha. Esses sujeitos eram submetidos assim, a altas temperaturas e a uma grande exigência de esforço físico. Com a automação e a adoção de modernas máquinas na atualidade, o pão deixa de ser visto, sentido e tocado pelos padeiros. A metáfora de Sennett (2003) é que o “o pão tornou-se uma representação numa tela” (p. 80), visto que programas computadorizados coordenam o processo de produção. Nesse caso, ao atual padeiro lhe cabe monitorar essa tela e executar os procedimentos que o *software* oferece. Mais adiante, em uma conversa com um padeiro de longa experiência,

Sennett escuta a seguinte frase: “Eu vou para casa, faço pão mesmo, sou um padeiro. Aqui aperto botões” (p. 83).

Tal como pontua o próprio autor, trago a narrativa dessa situação não em função de uma nostalgia aos processos artesanais ou de manufatura dos bens – que reconheço persistirem em diversos contextos e culturas – mas pela possibilidade de refletirmos como as mudanças na organização do trabalho podem repercutir nas nossas vidas e em nossas identizações (SILVA, 2007), especialmente ligadas ao mundo do labor. Nesse sentido, recorro novamente a Bauman (2001a) quando afirma que:

[...] o trabalho perdeu a centralidade que se lhe atribuía na galáxia dos valores dominantes na era da modernidade sólida e do capitalismo pesado. O trabalho não pode mais oferecer o eixo seguro em torno do qual envolver e fixar autodefinições, identidades e projetos de vida. Nem pode ser concebido com facilidade como fundamento ético da sociedade, ou como eixo ético da vida individual (p. 160).

O autor complementa afirmando que, junto com outras atividades, o trabalho adquiriu uma significação principalmente estética. Ou seja, ele muito mais tenderia a satisfação por si mesmo e em si mesmo, não podendo ser avaliado exclusivamente por seus efeitos específicos ou objetivos maiores a que se proporia, dentro de um projeto de humanidade.

Em relação ao debate sobre a globalização, é importante analisar o efeito da crescente integração econômica e especulação do capital internacional. Giddens (1991) explica que a globalização pode ser compreendida como a “intensificação das relações sociais em escalas mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância” (p. 69). Recentemente tem sido possível acompanhar a velocidade com que as flutuações financeiras globais circulam no mundo contemporâneo, com força capaz de desmantelar ou erguer instituições, nações e suas economias locais. Sucede que o tempo de planejamento, implementação e gestão de estratégias e políticas públicas das nações é diferente do tempo instantâneo das transações e movimentações do capital. Nesse sentido, o Estado pode perder força e a capacidade de proteção social e de combate às desigualdades e exclusões decorrentes dessa economia política da incerteza e da flutuação. Umas

das consequências desse processo, por exemplo, é o sentimento de insegurança e vulnerabilidade dos sujeitos frente ao risco do desemprego, da violência e do descaso público que podem levar a uma privatização e individualização da vida cotidiana (BAUMAN, 2001b, SENNETT, 2003).

É importante destacar que a escola, como instituição social, está profundamente implicada com o meio em que se insere, de forma que respira, transpira, reproduz, contesta valores, técnicas, emoções e modelos. Em outras palavras, é possível pensar, portanto, que esses processos macroeconômicos descritos se desdobram em efeitos no cotidiano escolar.

Com a recente crise instalada no cenário mundial, manifesta pelas quedas de bolsas de valores e restrição do crédito internacional, ousa pensar alguns reflexos: países, estados e municípios podem restringir seus investimentos, incluindo a educação. Setores como a indústria, comércio e serviços podem cortar gastos, diminuir empregos e assim, provocar substanciais mudanças no padrão de vida de inúmeras famílias e, inclusive, novos arranjos geográficos de moradia, como bem detectou Diehl (2007). Em pesquisa com professores de Educação Física na RMEPOA, a autora concluiu que, entre outros elementos, o fluxo migratório dos estudantes e suas famílias entre os bairros da cidade interfere diretamente na organização escolar, já que “os sujeitos, ao mudarem de ambiente, levam consigo os costumes e referências culturais do local de origem” (DIEHL, 2007, p. 130).

Em relação ao trabalho docente, a questão das mudanças nas estruturas laborais, ganha contornos específicos. Pelo menos, em se tratando dos docentes da RMEPOA – contexto em que se deu o trabalho de campo desse estudo – a estabilidade laboral não parece ser um nó em sua vida profissional, já que constituem um coletivo de trabalhadores estatais. A questão que se coloca é até que ponto essas novas configurações produzem efeitos nas suas vidas e no seu trabalho? Como se posicionam em relação à natureza de seu trabalho, frente a um mundo de tamanha incerteza, insegurança e amplamente globalizado?

No final de sua obra “A Corrosão do Caráter”, Richard Sennett apresenta uma pergunta bastante provocativa em relação ao sentimento do trabalhador frente ao seu trabalho: “quem me necessita?” (2003, p. 154), descrevendo que se trata de uma pergunta sem resposta imediata, já que a legitimidade de sua ação e de seu papel já não parece ser mais absoluta e segura. A noção de caráter, segundo Sennett (2003) tem haver com o “valor ético que atribuímos aos nossos próprios

desejos e às nossas relações com os outros” (p. 10), e ainda com “os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem” (p. 10). A tarefa empreendida no decorrer desse estudo, em relação ao coletivo dos professores nas escolas, é compreender em que medida estas corrosões tocam o mundo do trabalho dos professores e afetam a construção das legitimidades de suas ações profissionais.

Bauman (2001a) faz um pequeno contraponto em relação ao argumento das incertezas e acrescenta uma outra condição importante da contemporaneidade: a individualização. Para ele, a vida de trabalho sempre foi cheia de incertezas, no entanto, a incerteza de hoje é de um tipo completamente novo, marcada pela poderosa força individualizadora. Diz o autor que “os medos, ansiedades e angústias contemporâneos são feitos para serem sofridos em solidão” (2001a, p. 170), fato que vem no mesmo rol de outras características que apresenta acerca dos laços humanos no mundo – caracteriza o autor – fluído e líquido que vivemos. Precariedade dos laços afetivos, vulnerabilidade das relações e falta de garantias (de sobrevivência, de posição) reaparecem na argumentação de Zigmunt Bauman como profundas marcas sociais da contemporaneidade.

Santos (1996), um dos renomados pensadores da atualidade nas análises sobre a contemporaneidade, em publicação derivada de um seminário organizado pela Prefeitura de Porto Alegre aos educadores da RMEPOA, anunciava sua leitura sobre o tempo paradoxal que vivemos: mutações vertiginosas, globalização econômica, uma sociedade de consumo e da informação seriam alguns fenômenos que caracterizam esse momento em que dispomos de possibilidades técnicas, mas de impossibilidades políticas. Ou seja, se por um lado dispomos de condições de prolongamento e qualificação da vida, nos seus mais diferentes contextos, soa estranho que ainda soframos com as mazelas da fome, do analfabetismo, da violência infantil e familiar, da exclusão social, do desemprego. Particularmente, no contexto e no entorno das escolas abrangidas pela RMEPOA, estas situações estão muito presentes. A escola e os docentes não são blindados à concretude da realidade onde se inserem: respiram e medeiam situações vinculadas a esses fenômenos, que exigem seus posicionamentos, quer no âmbito formal da aula, quer fora dele. A título de exemplo apresento dois fragmentos de entrevistas realizadas com professores da RMEPOA, (WITTIZORECKI, 2001):

Hoje o professor não é só professor, ele não é só professor, porque eu vejo por mim. Eu tenho já trinta e dois anos de magistério, quer dizer já é uma vida dando aula e lidando praticamente com crianças assim como essas daqui. Então, hoje professor não é só professor. Hoje ele é professor, ele é psicólogo, ele é assistente social, ele faz tudo. Eu recolho roupa e distribuo, daqui a pouco, a gente tem que levar eles no médico porque os pais não levam, eles estão cheio de feridas, outro tem que procurar alguém pra vir ver se eles estão com sarna, se eles têm com piolho. Então a gente não é só professora [Cristina, professora de Educação Física, colaboradora da investigação, entrevista realizada em 31/08/2001] (p. 102).

Outro dia ele mostrou que ele fez a letra inicial do nome dele com cigarro [mostrou-me o braço], com ponta de cigarro, ele carimbou assim! O que que tu vai dizer para uma criança dessa? Não sei, tu fica apavorada. Então ele quer conversar, ele quer te mostrar, parece que ele tá pedindo socorro, sabe? E eu não sei o que fazer, então precisaria também nessa área de psicologia, sei lá, de alguma coisa que desse um suporte para ti conversar, sentar, até não só no horário de Educação Física, mas noutro horário, para saber o que tá havendo. Tá havendo alguma coisa muito importante na vida dele, que ele tá pedindo socorro, ele tá mostrando, pô, eu tô me violentando [Vera, professora de Educação Física, colaboradora da investigação, entrevista realizada em 22/11/2000] (p. 77).

É possível perceber o contexto de tensão e de preocupações em que os docentes realizam seu trabalho na realidade escolar a que se propõe esta investigação. Trata-se de situações que dificilmente são abordadas na formação inicial e que as estratégias de formação permanente tem tido dificuldade em oferecer alternativas aos professores. Ainda há o risco de que esses temores e preocupações – que muitas vezes transcendem a esfera das pautas escolares – serem banalizados pelos docentes, incorporando-os com uma “naturalidade” em seu trabalho, em função de sua intensa exposição a tais condições e as suas faltas de respostas para dar conta de situações dessa natureza.

1.2.3 Que mundo vivemos?

Distintos autores, notadamente no campo da filosofia e da sociologia, vêm se dedicando nos últimos anos a construir conceituações que dêem conta de descrever e analisar os tempos que temos vivido. Em suas produções, evidentemente que a partir de diferentes perspectivas, é possível identificar rupturas e transformações de

ordem econômica, cultural, política, social e tecnológica que caracterizam as sociedades contemporâneas. Destaco as noções de modernidade líquida (BAUMAN, 2001a), condição pós-moderna (LYOTARD, 1998), sociedade pós-industrial (BELL, 1977), modernidade inacabada (HABERMAS, 2002) e ainda, pós-modernidade (JAMESON, 1999).

Bauman (2001a) se utiliza da metáfora dos líquidos para descrever as condições atuais da vida social e política: leve, líquida, fluida e muito mais dinâmica que a modernidade “sólida” que superou. Para o autor, a fluidez ou liquidez são “metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade” (2001a, p. 9), já que os líquidos por não manterem sua forma com facilidade, não fixam o espaço, nem prendem o tempo. Ou seja, essa idéia de leveza e fluidez está associada à mobilidade e a inconstância, marcadores importantes na obra de Bauman quando busca contextualizar a contemporaneidade. Essa inconstância e mobilidade estão manifestas nas múltiplas experimentações possíveis dos tempos e espaços pelos sujeitos, nas flexibilizações das rotinas nas organizações, na precarização e desconfiança dos laços humanos, na ênfase às práticas individualistas e individualizadora. Bauman (2001a) ainda argumenta que a “era do *hardware*” representaria essa noção de modernidade pesada e sólida, onde “tamanho é poder, volume é sucesso” (p. 132), ao passo que a modernidade leve, líquida poderia ser chamada de “era do *software*” (p. 137), representando as noções de instantaneidade, perenidade e interconectividade das instituições, da comunicação, do trabalho e das relações entre sujeitos, que marcam os tempos de hoje.

Essa noção de comunicação e interconectividade ganha relevância na obra de Castells (1999) ao argumentar a centralidade da revolução tecnológica pelo qual passam as sociedades contemporâneas. O autor debate como o surgimento, o uso e a aplicação da informação e do conhecimento ganham “penetrabilidade em todas as esferas da atividade humana” (p. 24) e deixam a mão-de-obra pesada não mais como fator determinante do processo produtivo na Modernidade.

Já Bell (1977), descreve a sociedade pós-industrial como uma “sociedade que passou do estágio da produção de bens para o dos serviços” (p. 53). Trata-se da transformação do sujeito da era industrial, do corpo disciplinado, produtivo e dócil descrito por Michel Foucault, no sujeito pós-industrial que “faz parte de diversas amostras, nichos de mercado, segmentos de público, *targets* e bancos de dados”

(SIBÍLIA, 2002, p. 34). Talvez seja interessante refletir se este sujeito produtivo e dócil, de certa forma, não continua a ser cultivado no âmbito da docência, frente a iniciativas como, por exemplo, prêmios, *rankings* e metas propostas por redes públicas e privadas de ensino e que devem ser alcançadas por professores.

É relevante destacar que a escola é um desses espaços da Modernidade que busca conhecer seus sujeitos e assim, melhor governá-los. Na escola não só os alunos, como os docentes têm sido permanentemente examinados, inventados, “a escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na modernidade” (VEIGA-NETO, 2001, p. 109).

De acordo com Lopes e Fabris (2005) por vivermos em tempos de mudança de crise na escola “precisamos, longe de uma esperança salvacionista e imobilizadora, olhar para os sujeitos buscando conhecer melhor as condições de possibilidade que estão produzindo as posições que eles ocupam em suas especificidades” (p. 14). As autoras colocam que estes mesmos sujeitos têm exigido da sociedade e da própria pedagogia uma nova narrativa que lhes outorgaria também um novo posicionamento. Assim, pode-se entender a “crise na escola como uma luta cultural em prol de novas formas de compreensão dos sujeitos da educação” (LOPES e FABRIS, 2005, p. 14).

É neste sentido que penso que a escolha pelas narrativas são interessantes para pensar como a experiência do sujeito consigo mesmo, mais do que idéias e conceitos, com a qual o sujeito se reconhece sendo quem é, adquire destaque especial. De acordo com Larrosa (1995), as teorias sobre a natureza humana tendem a nos descrever pelo viés da imperfeição (citando patologias e formas de imaturidade), criando um critério do que deva ser saúde ou maturidade, por exemplo. O autor situa as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas como espaços institucionalizados onde se almejava a busca pela verdadeira natureza humana que, a partir da autoconsciência, poderia desenvolver-se ou recuperar-se. Nesse sentido as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas produziriam um esvaziamento das experiências como lugar de constituição da subjetividade.

Aqui é importante destacar mais uma vez que a posição concedida ao discurso na constituição subjetiva harmoniza-se com a chamada “virada lingüística e cultural”, que coloca em relevo o papel da linguagem na produção de identidades sociais. Essa dimensão da linguagem, como constitutiva de realidades e um dos

fatores da subjetivação humana, ainda é tema relativamente novo entre os profissionais que atuam diretamente com a educação fora dos meios acadêmicos.

Larrosa (2002) enfatiza a importância da linguagem e da palavra, descrevendo o ser humano como “um vivente com palavra” (p. 21), pois somos aquilo que descrevemos com as palavras. Através das palavras narramos a nós mesmos e concomitantemente nos subjetivamos:

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento e desativação de outras palavras, são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2002, p. 21).

Se as palavras, ou a linguagem, nos subjetivam, isso se dá a partir da relação com o outro. Nos narramos para alguém, a partir das narrativas que já escutamos a nosso respeito, ou seja, a noção de “eu” forma-se desde uma trama discursiva na qual estamos inseridos socialmente. O “eu” como algo dado a partir das relações sociais e a noção de “identidade social” são conceitos considerados na produção de Larrosa (1995), ao questionar idéias como “autoconsciência”, “autodeterminação” e “autonomia”, localizadas não como noções próprias a cada indivíduo, a partir de uma essência de seu “eu”, mas sim como verdades estabelecidas previamente ao sujeito. Ou seja, há uma quebra de um ideal de autonomia presente na Modernidade, através do qual o indivíduo por si só poderia definir-se ou redefinir-se, independentemente dos conceitos ou preconceitos que o cercam. Seria a queda do chamado “eu soberano” (1995), fabricado por uma narrativa linear que condensa os acontecimentos num centro único, considerando a temporalidade contínua. Ou seja, tratar-se-ia de uma ficção fabricada através de “operações de seleção e distorção”, que “limpariam” o campo do discurso de tudo que é aleatório, imprevisível ou que aponte para a fragilidade do eu

Larrosa (1995) refere-se às histórias que contamos e, mais especificamente, às histórias que contamos a nós mesmos, situando em particular, as construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem

respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas. Para dizer de forma breve, o sentido de quem somos é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo que, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade que mantém com os outros textos como de seu funcionamento pragmático em um contexto (LARROSA, 1995, p. 48-9).

Em uma leitura apressada, pode parecer inadequado (ou impreciso, pouco confiável e pouco científico) falar em sentimentos, pensamentos, reflexões e recordações quando nos referimos a uma metodologia de pesquisa. No entanto, aprendi ao trabalhar com narrativas – entrevistando professores e com isso retomando suas histórias de vida – que é inevitável recobrar emoções vividas (agradáveis ou não), reviver sentimentos e, algumas vezes, remexer os silenciamentos, às vezes meus; às vezes dos colaboradores.

Através da narrativa, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de tornar-se professor, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos.

A partir da história de vida, foi possível resgatar o relato de experiências individuais que estabelecem comunicação ou relação com determinados fatos, instantes e/ou momentos, com as histórias que ouvimos ou lemos e que, para os/as jovens, são [foram] decisivos e constitutivos de uma experiência vivida. Tais experiências constituem-nos e são produzidas e mediadas no interior de determinados espaços como a escola ou os espaços que remetem às experimentações nela conhecidas ou, ainda, no interior de determinadas práticas sociais.

Larrosa (1995) diz que a etimologia da palavra narrar vem de *narrare*, que poderia ser entendida como *arrastar para frente*; a palavra “deriva também de ‘*gnarus*’ que é, ao mesmo tempo, ‘o que sabe’ e ‘o que viu’” (Ibidem, p. 68). A expressão “o que viu”, por sua vez, vem do grego *istor*, que significa *história* ou *historiador*. Esse jogo de palavras articulado por Larrosa justifica a idéia de que aquele que narra “é o que leva para frente, apresentando de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória” (Ibidem). As narrativas são, nessa perspectiva, atravessadas por relações de poder, pois se constroem em torno de discursos hegemônicos que, muitas vezes, “encadeiam os eventos no tempo,

descrevem e posicionam os personagens e atores, estabelecem um cenário, organizam os ‘fatos’ num enredo ou trama” (SILVA, 1995, p. 205). Os sujeitos são constituídos pela associação de diferentes discursos e estas associações produzem “histórias muito particulares sobre o mundo, sobre nosso lugar e o dos vários grupos sociais nesse mundo, sobre nós mesmos e sobre o ‘outro’” (Ibidem, p. 206).

As narrativas não constituem o passado *em si*, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re)constroem deste passado, como sujeitos dos discursos que lhes permitem significar suas trajetórias escolares de determinados modos. Silva (1995) diz que as narrativas constituem uma prática discursiva muito relevante, pois elas “contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem às coisas do mundo e a estabilizar e fixar [ao menos provisoriamente] nosso eu” (p. 204).

1.3 As escolas municipais de Porto alegre e o contexto das mudanças

Dentro do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da EsEF/UFRGS, especificamente na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, outros pesquisadores do grupo F3P-EFICE já investigaram a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME), a exemplo de Günther (2000, 2006), Bossle (2003, 2008), Pereira (2004), Molina e Molina Neto (2004), Santini (2004), Silva (2007), Diehl (2007), Santos (2007) e Sanchotene (2007).

Assim, no âmbito deste estudo de doutoramento, também focalizei a investigação nesta rede, uma vez já tendo realizado pesquisa e já trabalhado nesta, foi possível, portanto, aprofundar reflexões, ampliar as experiências no trabalho de campo, potencializar a análise das informações, de modo a viabilizar conhecimento sólido e relevante nesta área do conhecimento.

A RMEPOA está caracterizada por uma proposta educativa que ficou marcada recentemente pela organização curricular em ciclos de formação – e se encontra em um momento diferenciado e interessante para a pesquisa: a mudança de gestão da Administração Municipal e de condução da proposta político-administrativo-pedagógica.

Cabe destacar que de 1989 a 2004, o município de Porto Alegre foi governado pela Administração Popular¹⁶. Na primeira gestão o projeto educacional inspira-se em uma proposta construtivista, baseando-se nas teorizações de Jean Piaget, Paulo Freire, Wallon e Emília Ferreiro. Especialmente a partir da segunda gestão, em 1993, a Secretaria Municipal de Educação – revisando a proposta construtivista – pautou suas ações a partir do princípio da indissociabilidade entre gestão democrática e qualidade de ensino, formando os Conselhos Escolares (órgão máximo das escolas) e investindo nestes, enquanto mentores da discussão de uma nova proposta de gestão nas escolas.

Decorrente da preocupação com a defasagem da escola tradicional em relação às grandes transformações deste final de século, marcada pela existência de processos de exclusão, evasão, repetência e transmissão de conhecimentos vazios de significado, em 1994 é desencadeado o projeto Constituinte Escolar. Além disso, buscava-se, e busca-se, construir um projeto de escola fundamentalmente comprometido com as classes populares. A Constituinte Escolar se tratava de um processo coletivo onde, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar (alunos, pais, funcionários e professores), se definiram os princípios orientadores para a construção de uma escola não excludente, democrática, emancipadora, formadora de sujeitos históricos e autônomos: a Escola Cidadã (AZEVEDO e KRUG, 1999).

Resultante do processo da Constituinte Escolar, que culminou com o Congresso Constituinte em 1994, foi elaborado um documento intitulado “Princípios da Escola Cidadã”. Neste documento, estão presentes os pressupostos que orientavam as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, organizados em quatro eixos temáticos: gestão da escola, organização curricular, avaliação e regras de convivência. Segundo Azevedo e Krug (1999), a Constituinte Escolar reafirmou a democratização radical da escola, vista em três dimensões: a democratização da gestão, a democratização do acesso e da permanência do aluno na escola e a democratização do acesso ao conhecimento.

A democratização da gestão estaria representada pela eleição direta e uninominal dos diretores e vice-diretores das escolas. Além disso, a consolidação

¹⁶ Por Administração Popular podemos entender a identidade e a orientação que se imprimiu à gestão política liderada pelo Partido dos Trabalhadores à frente da Prefeitura Municipal de Porto

dos Conselhos Escolares seria outra forma de democratizar o exercício de poder no interior da escola, uma vez que alunos, pais, funcionários e professores constituidores deste órgão, teriam poder deliberativo sobre assuntos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Em relação a este último aspecto, é importante ressaltar o Planejamento e Orçamento Participativo nas escolas que, a exemplo do Orçamento Participativo do município, tem por objetivo prover as escolas de autonomia na tomada de decisões no que se refere aos gastos com materiais e serviços, e na aplicação dos recursos financeiros.

A democratização do acesso e da permanência do aluno na escola estaria representada por um lado, pelas estratégias de fomento e investimento no aumento do número de estabelecimentos e do número de matrículas, e de diminuição dos índices de evasão e reprovação. Por outro lado, também está representada pelos projetos de inclusão como o EJA: Educação de Jovens e Adultos, pensado como possibilidade de escolarização aos jovens e adultos que não tiveram acesso a essa, em nível fundamental. Também as Escolas para Crianças com Necessidades Educativas Especiais, o projeto para meninas e meninos de rua na Escola Municipal Porto Alegre (EPA) e a expansão das escolas da RMEPOA constituiriam outras estratégias de democratização do acesso e da permanência do aluno na escola.

No âmbito da democratização do acesso ao conhecimento, foram adotadas propostas como os Ciclos de Formação e a organização do ensino a partir de Complexos Temáticos. Os Ciclos de Formação¹⁷ se constituem em uma reorganização dos tempos e espaços da escola, fruto da preocupação com o enfrentamento sério à questão do fracasso escolar. Já os Complexos Temáticos, foram construídos como um instrumento orientador do trabalho escolar, pautados numa ação interdisciplinar entre os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem e os saberes existentes no contexto cultural da comunidade, investigados a partir da pesquisa sócio-antropológica realizada pelos professores. Dessa forma, o ponto de partida para as definições de ordem pedagógica das diferentes áreas do

Alegre, incluindo outros partidos de esquerda.

¹⁷ Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, o Ensino Fundamental está estruturado em três Ciclos de Formação. Os alunos são reunidos por idades em três ciclos de três anos cada, da seguinte forma: No I ciclo estão os alunos de 6 anos aos 8 anos e 11 meses, o II ciclo é constituído por alunos de 9 anos a 11 anos e 11 meses e o III ciclo abarca os alunos de 12 anos a 14 anos e onze meses. Dessa forma, o Ensino Fundamental é ampliado para nove anos de escolarização.

conhecimento era a realidade, onde se enfatizava, sobretudo, a construção de conceitos a partir das diversas situações de aprendizagens.

As escolas por Ciclos de Formação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, ao trabalharem a organização do ensino a partir de Complexos Temáticos, buscam dar conta de dois aspectos essenciais na construção do currículo: ter vínculo com a realidade e planejar coletivamente as ações pedagógicas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1999, p. 12).

Outro aspecto redimensionado foi a avaliação. Baseada em uma concepção emancipatória e entendida como um processo contínuo e participativo, a avaliação foi conceituada como propósito de estabelecer uma investigação durante a ação pedagógica, de modo a estudar atividades necessárias e condizentes ao desenvolvimento da criança e do adolescente, em tempos e espaços que lhe sejam adequados. De acordo com proposta da Escola Cidadã (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1996), a avaliação se daria em três modalidades:

- a) A avaliação formativa se destina a informar a situação em que se encontra o educando no que se refere ao desenvolvimento de sua aprendizagem e no alcance dos objetivos programados para o trimestre. Inclui a auto-avaliação do aluno, do grupo, da turma e dos educadores; o conselho de classe participativo com todas as pessoas envolvidas no processo de avaliação geral da turma; a elaboração de um relatório descritivo de avaliação individual do aluno, realizada pelos professores; e a análise do dossiê (constituído pelos registros sobre as produções dos educandos e pelo relatório descritivo de seu desempenho) pela família;
- b) A avaliação somativa refere-se ao quadro diagnóstico geral resultante no final de cada ano letivo e de cada ciclo de formação, evidenciado pela avaliação formativa, e que aponta o modo de progressão¹⁸ do educando;

¹⁸ A progressão pode ocorrer por três formas: a) progressão simples, onde o aluno prosseguirá seus estudos normalmente; b) progressão com plano didático-pedagógico de apoio, onde o aluno que persistir com alguma dificuldade progride para o ano seguinte mediante a elaboração e

- c) A avaliação especializada constitui-se na avaliação requerida pelos professores e realizada pelo Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) da escola, com o apoio do Laboratório de Aprendizagem e da Sala de Integração e Recursos (SIR), destinada aos alunos que precisam de um apoio educativo especial e, muitas vezes, individualizado.

Outro elemento que considero marcante no contexto desta rede de ensino, é a garantia de espaços de planejamento¹⁹, discussão e reflexão visando qualificar as intervenções na comunidade escolar, além da existência de momentos de formação permanente na forma de reuniões semanais, turnos de formação durante o ano letivo e a realização anual de seminários e outros eventos, tematizando questões da área educacional.

Até 2004, vinha-se implementando, portanto, todo um conjunto de reestruturações e inovações e, conseqüentemente, a criação de mecanismos que desse conta destes, apregoando novas demandas, expectativas e implicações em relação ao trabalho dos professores. Um dos princípios da Escola Cidadã ressaltava, inclusive, que:

O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas, propiciando uma ação pedagógica, dialética, onde se efetive a construção do conhecimento e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pela comunidade escolar, tanto da(o) professora(or), da(o) aluna(o), quanto do(a) pai/mãe e da funcionária(o), através de uma atitude interdisciplinar [...] (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 2000, p. 61).

acompanhamento de um plano didático pedagógico, baseado no dossiê elaborado durante a avaliação formativa, de modo que os professores do ano seguinte possam adequar o seu trabalho, considerando as dificuldades específicas desses educandos; c) progressão sujeita a uma avaliação especializada, onde o aluno que apresentar necessidade de uma investigação aprofundada a respeito de dificuldades além das habituais, poderá passar por uma avaliação especializada (por exemplo, por psicólogos, neurologistas, psicopedagogos) que apontará as bases para a construção de um plano didático-pedagógico de apoio individualizado.

¹⁹ Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, são previstos e garantidos momentos semanais de planejamento coletivo do trabalho dos professores, fato que vem atender uma reivindicação histórica dos docentes.

Esse é outro traço característico desta rede: o atendimento às classes populares. As escolas municipais situam-se nas regiões periféricas de Porto Alegre e atendem, em sua maior parte, crianças e jovens de comunidades carentes. Refletindo sobre a tarefa dos docentes que trabalham neste contexto, Azevedo (1999) opina que:

As professoras e professores vivem cotidianamente esses desafios e têm nas suas mãos, parte da responsabilidade de transformar a instituição pública em um espaço comprometido com os que perdem frente à globalização: as classes populares (p. 10).

A Educação Física é ministrada em todos os anos de todos os ciclos de formação por um professor específico da área. Há também, uma flexibilidade da carga horária destinada à Educação Física, já que as escolas dispõem de uma certa autonomia para construir seus horários. Existem variações de organização no horário escolar em períodos de 45 minutos, de 50 minutos ou mesmo em blocos de 60 ou 65 minutos semanais. Algumas escolas adotam a divisão em tempos iguais para todas as áreas do conhecimento.

Atualmente, esta rede encontra-se em um momento diferenciado, qual seja uma segunda gestão do atual prefeito, após dezesseis anos de um governo, intitulado pela marca de “Administração Popular”. Porto Alegre é governada de 1989 a 2004 por uma aliança de partidos de esquerda, e com o pleito municipal de 2004, o Partido Popular Socialista assume o governo municipal em janeiro de 2005. Com uma mudança de partido (vincula-se ao PMDB), o atual prefeito vence o pleito de 2008 e inicia uma nova gestão em janeiro de 2009.

Com o slogan de campanha “Manter Conquistas! Construindo Mudanças” e calcado em quatro eixos balizadores de ação²⁰, essa transição levou a um processo de avaliação, sobretudo da organização curricular das escolas da RMEPOA, realizada em 2005. Foi produzido um documento chamado “Avaliação dos Ciclos de Formação”. É interessante ressaltar, resumidamente, que de acordo com a análise das respostas, os professores se mostraram favoráveis ao entendimento de que a organização por ciclos de formação contribui para o processo de construção do conhecimento do aluno. Algo que pairava certa dúvida, como mostra estudos de

Günther (2006), Bossle (2003) e Wittizorecki (2001), onde muitos docentes externavam tensionamentos e resistências à proposta pedagógica proposta pela, até então, administração municipal.

Em consulta ao website da Secretaria Municipal de Educação²¹, encontrei a informação de que a RMEPOA conta atualmente com 48 escolas de ensino fundamental e 39690 alunos matriculados neste nível. No total de seu quadro funcional, existem 3940 matrículas de professores, sendo que destes, segundo levantamento de Silva (2007), 215 são professores concursados para a área de Educação Física, com 136 professoras e 79 professores.

²⁰ Desconstrução do racismo de Estado, desnaturalização de padrões; exercício da diferença e produção de singularidades.

²¹ Disponível em <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed>. Acesso em: 01 mar. 2009.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Frente às indagações apresentadas e ao quadro teórico construído, formulei o seguinte objetivo geral do estudo:

Identificar, na perspectiva dos professores de Educação Física da RMEPOA, que mudanças sociais influenciam o seu trabalho docente na escola e compreender como experimentam estas mudanças, produzindo respostas e enfrentamentos as demandas sociais, culturais e educacionais na comunidade escolar em que atuam.

2.2 Objetivos específicos

No desdobramento do objetivo geral da pesquisa, estabeleci os seguintes objetivos específicos, de modo a facilitar a futura construção das categorias de análise e ainda, facilitar o entendimento pelo leitor do que pretendo explorar:

- a) Identificar mudanças sociais que os professores colaboradores reconhecem que influenciam no sentido e na organização de seu trabalho na escola;
- b) Compreender que situações de suas trajetórias pessoais e profissionais influenciam neste processo;
- c) Compreender como os docentes experimentam esse contexto contemporâneo de mudanças sociais e educativas;
- d) Compreender, na perspectiva dos colaboradores, as possíveis relações entre tais mudanças e a sua prática pedagógica.

3. DECISÕES METODOLÓGICAS

A eleição de um determinado enfoque teórico-metodológico manifesta a intencionalidade e os pressupostos do investigador. Assumo, portanto, que as opções que ora apresento, envolvendo seus riscos e implicações, passando pelos instrumentos de coleta de informações, pela eleição dos colaboradores e a forma de relato da pesquisa, revelam conseqüentemente, a compreensão e as expectativas que tenho acerca do fenômeno em estudo.

Considero que o pesquisador integra completamente o contexto em que se constrói a pesquisa. Tal como defendem Measor e Sikes (2004), não se pode ser nem um transcritor passivo, nem um observador desapaixonado. Com essa consideração, vejo a necessidade de que pesquisador também possa escutar-se, narrar-se e se reconstruir no desenvolvimento do processo investigativo, revelando seus trânsitos, suas incongruências, suas dúvidas e suas descobertas.

No fazer da pesquisa, é importante que o investigador possa realizar um movimento de afastamento e aproximação as suas concepções, na tentativa de evitar quer seja, o etnocentrismo do pesquisador, ou o corporativismo e a conseqüente cumplicidade com a realidade pesquisada.

3.1 Caracterização do estudo

De maneira a aprofundar as aprendizagens construídas quando da realização dos estudos de mestrado e por acreditar numa forma colaborativa de produzir conhecimento com o professorado, valorizando suas experiências vividas, busquei dar conta do problema de pesquisa, investindo em um estudo que pudesse construir com os docentes, suas histórias de vida profissionais. Goodson (2004) comenta que este tipo de trabalho tem como objetivo desenvolver estratégias para que os professores analisem e reflexionem sobre sua vida e seu trabalho de tal modo que possam dar respostas mais profundas e poderosas frente à complexidade do mundo socialmente construído da educação.

Bauer e Gaskell (2002) afirmam que parece existir em todas as formas de vida humana, uma necessidade de contar; contar histórias parece ser uma forma elementar de comunicação humana. Argumento que Connelly e Clandinin (1995),

também se põem de acordo, ao defenderem que somos organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. Nesse sentido, para Nóvoa (1995), a aposta em formas de pesquisar que valorizam esse modo de construir conhecimento é “fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico” (p.18).

Tanto Nóvoa (1995) como Bueno (2002) concordam que a partir dos anos 80, há um crescimento na ênfase de pesquisas sobre formação do professorado, a partir de estudos sobre as vidas dos professores, suas carreiras, percursos profissionais e autobiografias docentes. Tal tendência se acentua porque se inaugura um momento nas teorizações e pesquisas educacionais, onde se concebe que a vida do profissional é antes de mais nada, a vida da pessoa que trabalha como professor.

Assim como, outras perspectivas que procuram aumentar a visibilidade dos professores e reconhecer o direito a falar e estar representado (BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001), as histórias de vida podem ajudar a compreender as ligações entre a história do sujeito e a história social, possibilitando sua reescrita pela narrativa pessoal (CUNHA, 1997). Esses autores argumentam que compreender o processo de ensino-aprendizagem não nos permite afirmar uma verdade objetiva. Nessa perspectiva, a tarefa da pesquisa educativa consiste muito mais em apoiar aos professores a melhorar o que fazem, fugindo de um olhar prescritivo e contribuindo a compreender, analisar e interpretar os processos educativos em seus mais amplos aspectos: pedagógico, emotivo, político e moral. Ou seja, a pesquisa avança de uma perspectiva exclusiva de investigação, para atuar no binômio investigação/formação (OLIVEIRA, 2006a; JOSSO, 2004), constituindo espaços de reflexão, onde o “mediante conteúdos de suas histórias de vida, possa participar de uma pesquisa com incidência em seu processo de formação” (OLIVEIRA, 2006a, p. 171). Argumento também partilhado por Nóvoa (1995) ao declarar que todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação.

No entanto, Goodson (2004) chama a atenção para o fato de que conferir protagonismo ao professorado no sentido de narrar e compreender seus trajetos, não lhe garante necessariamente autoridade e autonomia, sobretudo no âmbito das políticas curriculares e administrativas. Que contribuição poderia então, trazer um

conhecimento dessa natureza? No que consistiria sua potencialidade investigativa e educativa?

Nos atuais tempos, em que as constantes reformas legislativas, administrativas e estruturais ganharam visibilidade como as autênticas alavancas de transformação da educação, levando a um entendimento de que implementando outros marcos legais, se poderia contornar os problemas educativos, entendo que uma força desta forma de pesquisar reside na possibilidade do docente reposicionar seu desejo, de identificar o que lhe move e o que lhe impossibilita, de reconhecer também em si e não somente fora de si, as possibilidades de recriação, de reinvenção, de negação, de resistência, das condições e circunstâncias que lhe ajudam ou lhe inviabilizam. Enfim, pesquisar exige interrogar-se, como já publicamos em outro momento (WITTIZORECKI et al., 2006). Concordando com Sancho Gil (informação verbal)²², “não é viável mudar o passado, mas é possível mudar as memórias sobre o passado”.

Para Goodson (2004), a história de vida inicia pelo relato de vida que narra o docente, mas tem como propósito seguir elaborando as informações obtidas. Portanto é importante obter outras informações de outras pessoas, de documentos, de dados históricos, de forma a construir uma análise contextual ampla. Nessa linha de pensamento, Measor e Sikes (2004) comentam que talvez a melhor definição de história de vida, seja a de leitura sociológica da biografia. Ao mesmo tempo, alertam que esse propósito carrega algo de parasitário, na medida em que dependemos de alguém disposto a colaborar, a oferecer um relato de si próprio e, sobretudo, estabelecer uma relação entre autor e leitor, numa espécie de “*voyeurismo* autorizado”. Em outras palavras, é preciso extremo cuidado e reflexão sobre os procedimentos éticos, tanto no estabelecimento do vínculo com os colaboradores, como em sua exposição, já que a investigação biográfico-narrativa pode se tornar pesada e danosa, tanto intelectual, como emocionalmente.

Nesse sentido, Goodson (2004) recomenda que no processo analítico e investigativo, se possa considerar os professores como sujeitos ativos na construção de sua própria história, tendo a oportunidade de também teorizar sobre a mesma. Com isso, é possível questionar os limites entre quem investiga e é

investigado. Quem dirige a pesquisa? Quem se constitui no autor da pesquisa? São perguntas que não encontro respostas imediatas, mas que me levam a conceber uma relação colaborativa no trabalho de campo e que exigem repensar as relações de poder e autoria a todo o momento da investigação.

Connelly e Clandinin (1995) também ajudam a compreender esse tema. Segundo os autores, nosso próprio trabalho “se converte em aprender a contar e a viver um novo relato de pesquisa no ensino e na aprendizagem, que esteja construído de forma colaborativa” (p. 51). Sustentam ainda que tanto quanto construir teorias e ideologias sobre a pesquisa, o mais importante seria pensar sobre o lugar da pesquisa como instrumento de qualificação das práticas e sobre como pesquisadores e colaboradores podem relacionar-se entre si de forma produtiva.

Também é relevante revisar a questão conceitual dos relatos de vida e histórias de vida. Enquanto os primeiros constituiriam uma primeira construção narrativa que uma pessoa faz de sua vida, as histórias de vida consistiriam em um processo mais complexo e denso, que busca localizar o relato dos colaboradores no marco de uma análise contextual mais ampla, ou seja, construir uma narrativa da ação dentro de uma teoria do contexto. Goodson (2004) endossa a justificativa dessa metodologia, na medida em que ela permite “compreender a intersecção entre a história de vida dos sujeitos e a história da sociedade, facilitando uma melhor compreensão das possibilidades, contingências e opções que se abrem frente ao indivíduo” (p. 307). Nessa mesma linha, Oliveira (2006b) pontua que:

Esta tentativa de entender como nos produzimos no que somos hoje, é uma experiência que nos afasta de concepções que se dispõem a prescrever o que os outros devem ser. Ao contrário, nos propomos a conhecer os outros puderam ser, a partir de determinados contextos sócio-culturais (p. 55).

Ou seja, pesquisar com histórias de vida trata de romper uma racionalidade instrumental de concepção de formação de professores e investir numa compreensão contextual e complexa dos processos educativos onde as valorações

²² No seminário “Historias de vida y autobiografías” do Programa de Doctorado “Diversitat i Canvi en Educació: polítiques i pràctiques” da Universitat de Barcelona, professora Juana Maria Sancho Gil, em 14 de maio de 2007.

peçoais, emocionais, técnicas e políticas acerca desses, ganham especial importância.

3.2 Negociação de acesso e eleição dos colaboradores

Levo em conta que o contrato de pesquisa é uma construção social, resultado de uma avaliação realizada por ambas as partes, do que o outro deve dar e do que está disposto a oferecer em troca. Portanto, a negociação de acesso e a clareza nas intenções são fatores de sucesso na coleta de informações e no êxito da construção de laços colaborativos que permitam aos colaboradores e pesquisador, compreenderem os sentidos da pesquisa e reconhecerem-se nela.

Desde 1999, o grupo de estudos e pesquisa F3P-EFICE, do qual participo, vem se dedicando a estudar e investigar práticas pedagógicas e formação de professores de Educação Física no contexto da RMEPOA. Tal escolha se justifica em função das singularidades dessa rede de ensino, como identificou Bossle (2008): a participação da comunidade na escola através dos conselhos escolares, a reestruturação dos tempos e espaços pedagógicos, marcada principalmente pela organização do ensino em ciclos de formação, a utilização do orçamento participativo como ferramenta de gestão na educação, o investimento na formação permanente do professorado. Soma-se a isso, o fato de muitos de nós, integrantes do grupo, trabalharmos como professores de Educação Física na RMEPOA, o que nos poderia conferir conhecimento de causa do universo que pesquisamos e certa legitimidade para propor as investigações.

Assim, enquanto grupo, em 2005 estabelecemos um contato com a SMEDPOA e recebemos um ofício que inicialmente (apêndice A) nos autorizava a realizar os trabalhos de campo nas escolas mantidas pela mesma.

Após a tramitação e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (apêndice B) em março de 2008, comecei os primeiros contatos com amigos e colegas professores de Educação Física da RMEPOA. Visava para levantar informações preliminares de como se encontravam as escolas, de como vinha se desenvolvendo o trato com a Educação Física, de como ocorria a relação mantenedora/escolas e detectar potenciais colaboradores para o trabalho de campo, ou seja, professores de larga

experiência docente e sensíveis a investigação acadêmica. Fui informado de que seria necessário protocolar na SMEDPOA uma solicitação de realização de trabalho científico/acadêmico. Nesse período, intensifiquei a busca de informações sobre a estruturação da RMEPOA, no website da SMEDPOA²³.

Busquei contato presencial com essa Secretaria no início de abril de 2008, de modo a apresentar a proposta de pesquisa e receber autorização para o trabalho de campo nas escolas. Contatei com o setor denominado Agenciamentos Pedagógicos Coletivos (APC). Perguntei sobre a existência de uma assessoria da área de Educação Física para também contatar e recebi a informação de que o setor estava sendo reestruturado, não existindo mais uma pessoa ou seção responsáveis especificamente pela área. Perguntei então se poderia agendar uma reunião com o setor APC para apresentar o projeto de pesquisa e comentar minhas pretensões acadêmicas. Naquele momento fui informado que primeiramente deveria fazer a solicitação por escrito e aguardar autorização. Preenchi o formulário, anexei uma cópia do projeto de pesquisa e me mantive em contato telefônico para acompanhar o andamento do pedido.

Obtive retorno no final daquele mês, onde recebi um documento de autorização e encaminhamento a três escolas da RMEPOA. Perguntei novamente sobre a possibilidade de conversar com alguém do setor APC e fui informado de que naquela tarde estariam em reunião com o Gabinete da Secretaria. Além disso, o documento recebido já me daria acesso às escolas e tão somente me caberia contatá-las, visitá-las e negociar o trabalho de campo. Minha pretensão era poder conversar sobre as características das escolas indicadas e adequação aos objetivos do trabalho.

Ao indagar um pouco mais sobre como ocorriam outros os pedidos de realização de trabalho acadêmico, descobri que o setor recebia muitas solicitações, seja para realização de trabalhos de disciplinas acadêmicas, trabalhos de conclusão de curso, e mesmo pesquisas de mestrado e doutorado nas mais diversas áreas, o que provavelmente levava o setor a uma grande demanda de análises e encaminhamentos. Nesse sentido, decidi não insistir por solicitar uma reunião, pois não gostaria de provocar uma inconveniência.

²³ <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed>.

Durante as visitas às escolas e com o trabalho de campo a pleno, extraviei tal documento e refiz a solicitação junto a SMEDPOA em junho de 2008, recebendo então novo documento (apêndice C).

Havia estabelecido trabalhar com seis professores colaboradores de diferentes escolas, com pelo menos quinze anos de experiência docente. Como me haviam sido sugeridas três escolas, restava-me tentar negociar com os docentes dessas instituições ou ampliar para outros universos, tentando articular outros colaboradores. Registrei em meu diário de campo que me senti desapontado, pois parecia estar engessado em três escolas, quando esperava receber o indicativo de outros locais e, fundamentalmente, indicação de potenciais professores colaboradores que contemplassem as pretensões da pesquisa. Tinha claro naquele momento que o foco da investigação estava centrado no docente – com toda sua história de outras escolas e experiências – e não na instituição escola, o que me parecia apontar o documento de encaminhamento da SMEDPOA.

Estabeleci contato telefônico com uma das escolas sugeridas, a Escola Sumaúma²⁴, apresentando-me e agendando uma reunião para conversar sobre a pesquisa. Tive meu acesso facilitado, pois no dia da reunião fui apresentado à direção por um colega e ex-professor da escola que estava visitando a mesma naquele dia. Também fui apresentado ao professor Mário²⁵, professor de Educação Física mais antigo da escola e, segundo informações de outros professores, um dos mais antigos docentes de Educação Física na RMEPOA (com mais de trinta anos de experiência), fato que vinha ao encontro das pretensões da investigação. Conversamos rapidamente sobre amenidades e apenas expus meu interesse de realizar um estudo com os professores de Educação Física na RMEPOA, e que essa escola havia sido indicada pela SMEDPOA, daí minha presença naquela tarde.

Após apresentar o encaminhamento da SMED à direção e supervisão, apresentei e conversamos sobre o projeto de pesquisa. Recebi o aval de minha

²⁴ Decidi designar as escolas com nomes de árvores, pois com a exigência de preservar o nome das instituições, percebia e me intrigava a escassez dessas plantas no pátio ou no entorno das mesmas. Conhecendo cerca de metade das cinquenta e duas escolas municipais de Ensino Fundamental de Porto Alegre, me dei conta que era notável a exiguidade de árvores, fato que me levou a fazer essa escolha.

²⁵ De modo a preservar a identidade das pessoas, todos os nomes apresentados nesse trabalho são fictícios, conforme previa o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice D).

presença na escola, com a condição de que o estudo não representasse desatendimento dos professores às turmas e de que fosse realmente desejo dos docentes, participar da mesma. Perguntei sobre a existência de problemas prévios em relação a isso e a supervisora narrou-me que frequentemente a SMEDPOA encaminhava pesquisadores para a escola, mas nem sempre os professores estavam convictos de participar dos estudos. Além disso, o tempo de interação mais próximo entre investigador e colaborador seria nos períodos vagos, espaço importante de planejamento e reunião dos docentes.

Reafirmei minha preocupação de não onerar a escola e o trabalho com os alunos. Marquei de retornar na semana seguinte para conversar com professores de Educação Física do turno da tarde, pois a supervisão iria me enviar uma planilha com horários dos mesmos por correio eletrônico. Nessa planilha, figuraria os dias em que os docentes teriam período vago e, portanto, indicaria o melhor momento para dialogar com esses. Decorrido alguns dias, como não havia recebido tal planilha, liguei para a escola e recebi a informação de que os horários das turmas e dos professores estavam mudando, por isso a dificuldade no envio. Após nova ligação, fui informado pela supervisão de que iria me enviar o novo horário. Como isso não ocorreu, resolvi ir à escola, em um dos dias de reunião²⁶, para tentar contato com os docentes de Educação Física.

Reencontrei Mário e no intervalo daquela tarde, lhe falei com mais detalhes dos objetivos e intenções do estudo. Atendeu-me com absoluta presteza e gentileza, inclusive me revelando que recentemente havia participado de outro estudo de mestrado. No entanto, me anunciou que em breve (na época, em duas semanas) entraria em licença saúde para realizar um procedimento cirúrgico e que o processo de recuperação e fisioterapia, poderia levar mais de um mês. Assim mesmo, se mostrou disponível a participar se essa situação não atrapalhasse o andamento da pesquisa. Lhe respondi que a prioridade no momento era a sua recuperação e que oportunamente entraria em contato para articular sua participação como colaborador.

Naquele dia, também conversei com a professora Alice, outra experiente docente da RMEPOA, com cerca de vinte anos de experiência. Apresentei-me e

²⁶ Semanalmente, as escolas da RMEPOA realizam dentro da carga horária semanal, reuniões de professores, tematizando diferentes pautas.

lhe falei do que pretendia nesse estudo. Da mesma forma, me recebeu com gentileza e atenção, mas me respondeu que nesse momento não gostaria de participar da pesquisa, porque estava “descrente” com as possibilidades e efeitos da pesquisa na educação, e isso lhe incomodava um pouco. Ainda me narrou que se chateava com os pesquisadores que “não traziam nada de novo para a escola”. Concordei com sua decepção e disse que respeitava seu posicionamento. Nesse momento, conectei tais argumentos com o que a Supervisão, de certa forma, havia me antecipado. Agradei sua atenção e lhe afirmei que suas considerações eram pertinentes e deveriam ser tomadas como uma importante advertência ao fazer acadêmico.

A declaração de Alice foi de extrema relevância, pois alertou-me para o óbvio compromisso de que o trabalho acadêmico possa repercutir e retornar com relevância ao universo escolar, mas também indicou-me a necessidade de fazer um melhor levantamento dos professores disponíveis a colaboração.

Uma das escolas sugeridas foi descartada pela questão de viabilidade. Se tornaria de difícil acesso para mim, pois situa-se há cerca de 50 quilômetros de minha residência e exigiria um pouco mais de uma hora de deslocamento na ida e outra no retorno, tomando assim, um tempo precioso no trabalho de campo.

Entrei em contato telefônico com outra das escolas sugeridas pela SMEDPOA, a Escola Eucalipto, sendo muito bem atendido por sua direção. Falei do meu interesse de pesquisa e a indicação da escola pela mantenedora. Agendei uma reunião para que pudesse apresentar e aprofundar os objetivos. Nessa, conversei novamente com a direção e recebi a informação de que os professores de Educação Física na escola eram professores de recente nomeação (há quatro ou cinco anos) ou com tempo de experiência docente que não passava de dez anos. Nesse sentido, me pareceu pouco apropriado convidar os professores dessa instituição para o estudo, pois não atendiam os critérios de representatividade tipológica (MOLINA, 2004) construídos no projeto.

Assim, minha estratégia de ação passou a ser entrar em contato com docentes que havia levantado previamente como potenciais colaboradores, através de conversas com outros professores e colegas da RMEPOA, no início do trabalho de campo. A representatividade tipológica dos participantes deveria contemplar:

- a) professoras e professores de Educação Física;

b) docentes de distintas escolas;

c) docentes com diferentes tempos de experiência escolar (até 15 anos, entre 15 e 25 anos, com mais de 25 anos).

Aceitaram participar como colaboradores da pesquisa, duas professoras e quatro professores de Educação Física. No seguinte quadro síntese, apresento alguns elementos acerca de sua formação, experiência e contexto de trabalho.

Nome	Ano e Local de Formação Inicial	Âmbito de Formação	Escola	Regime de Trabalho Atual na SMEDPOA	Tempo de experiência docente Escolar
Cláudia	1990 - UFSM	Mestrado	Nogueira	20h	13 anos
Sara	1985 - IPA	Especialização	Cipreste	40h	17 anos
Artur	1977 - UFRGS	Especialização	Ipê-amarelo	30h	34 anos
Julio	1978 - UFRGS	Especialização	Cedido	40h	26 anos
Henrique	1980 - UFRGS	Especialização	Jacarandá	20h	19 anos
Roberto	1988 - UFRGS	Especialização	Figueira	20h	19 anos

Quadro 1 – Colaboradores do estudo

Fonte: Entrevistas

No decorrer das histórias de vida apresentadas na seção seguinte, detalho a negociação com os colaboradores, bem a sua representatividade tipológica para o estudo.

3.3 Instrumentos de coleta de informações

3.3.1 Diário de campo

O diário de campo consiste no documento em que o pesquisador registra todas as informações que permeiam o processo de investigação, desde a negociação de entrada nas escolas, passando pelas primeiras sensações do contato com os colaboradores até as peculiaridades e curiosidades do ambiente estudado. É nele que o pesquisador lança mão de suas dúvidas, impressões, sentimentos e fundamentalmente, faz suas anotações, tanto descritivas, como reflexivas (TRIVIÑOS, 1995). Nesse sentido, tal autor pontua que:

Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma idéia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades (p. 157).

A realização do diário de campo representa a possibilidade de registrar o cotidiano do trabalho de campo e recriar o contexto estudado, para que no processo de análise, de diálogo com os docentes e da redação final da pesquisa, possa recuperar detalhes, gestos, impressões e assim maximizar, tanto quanto possível, a riqueza dos dados obtidos.

3.3.2 Análise de documentos

Os documentos constituem ricas fontes de dados já que são produzidos num determinado contexto, fornecendo informações sobre esse (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). As autoras ainda ponderam que a análise documental busca informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse. Woods (1995) considera que a análise de documentos consiste num instrumento quase-observacional, já que serve de apoio à observação.

Nessa pesquisa, a análise de documentos incluiu:

- a) Legislação municipal relacionada ao professorado e a educação;
- b) Comunicações e diretrizes enviadas pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre as escolas;
- c) Projetos e publicações dos professores, relacionados ao ensino da Educação Física.

3.3.3 Entrevista

A entrevista constitui uma das mais significativas técnicas para coleta de informações nas pesquisas qualitativas (GOETZ e LECOMPTE, 1988; GÓMEZ et al., 1996; WOODS, 1995). Tal instrumento permite aproximar-se de um maior vínculo do pesquisador com os colaboradores de seu estudo, além de possibilitar aprofundar questões surgidas no decorrer das observações e das notas do diário de campo (NEGRINE, 1999).

Nesta pesquisa, realizei duas entrevistas com cada colaborador. Uma primeira, de maneira semi-estruturada para construir um primeiro relato e obter informações que possam ser aprofundadas em uma segunda entrevista, de caráter aprofundado e com pauta aberta, de modo a contemplar as questões e situações relevantes da primeira.

Em relação à entrevista semi-estruturada, Triviños (1995) adverte que:

[...] essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (p. 146).

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas (sempre com o prévio consentimento dos participantes), transcritas e posteriormente devolvidas aos respectivos entrevistados para que validassem o conteúdo das mesmas e avaliasse a fidedignidade do que foi registrado de seu depoimento. Retomei as condições do termo de consentimento livre e esclarecido, onde

ressaltei a questão da confidencialidade das informações. Informei que os nomes de pessoas e instituições seriam substituídos por fictícios, para preservar a identidade dos mesmos. Apresentei previamente o roteiro da entrevista aos colaboradores de modo a lhes comentar sobre a finalidade desse instrumento e sua importância na construção das histórias de vida e, portanto, na compreensão o problema de pesquisa em questão. Além disso, houve o cuidado de checar o ambiente, as condições acústicas do mesmo, as condições técnicas do material de gravação (gravador, pilhas e material reserva) para que as informações registradas e o processo de diálogo tivessem pleno aproveitamento.

3.4 Análise das informações

Esse estudo não se utiliza de hipóteses de pesquisa com o intuito de verificar a validade de respostas sugeridas para o problema. As investigações desse cunho sentam suas bases, fundamentalmente, sobre a produção do conhecimento a partir da construção de categorias de análise, resultantes do processo analítico das informações coletadas em diálogo com as contribuições do aporte teórico.

Também é importante ressaltar que a análise das informações começa já mesmo quando do momento do trabalho de campo, desde quando se registra as primeiras impressões e mesmo após a devolução aos colaboradores. Entendo, portanto, que não se trata de um processo linear e mecânico. Há um processo de circularidade, que consiste num constante ir e vir aos dados obtidos, aos referenciais teóricos e ao debate público sobre os rumos da pesquisa.

Em um primeiro momento, busquei dar conta desta tarefa e após as transcrições das entrevistas, construir com cada colaborador sua história de vida profissional, para então, numa segunda etapa, investir numa análise transversal de todas as histórias.

A leitura e análise da transcrição das entrevistas me permitiram construir um texto cujo estilo narrativo integra minhas explicações e interpretações, permeadas pelas contribuições do colaborador (em itálico), com vistas a trazer elementos, num primeiro momento, que pudessem contribuir na compreensão do problema de pesquisa.

A partir dessas, construí as seguintes categorias de análise, que integram o capítulo cinco desse trabalho: a) o lugar do trabalho no contexto de vida dos docentes; b) o papel da escola na sociedade; c) as reestruturações e seus efeitos na RMEPOA; d) efeitos da globalização cultural no trabalho dos docentes.

3.5 Validez interpretativa

Gómez et al. (1996), sugere como indicativos de validade de uma pesquisa dessa natureza, a presença prolongada no campo, o intercâmbio de opiniões com outros investigadores e a triangulação. Amparado na contribuição deste autor e na pesquisa realizada por Molina Neto (1996), construí a validade a partir dos diferentes níveis que apresento a seguir.

O primeiro nível de validade diz respeito a devolução da transcrição das entrevistas realizadas aos respectivos colaboradores, para que lessem e, caso avaliassem necessário, incluíssem modificações no relato. Posteriormente, a própria versão de sua história de vida profissional, foi submetida ao debate e aprovação dos colaboradores.

O segundo nível de validade foi construído através da triangulação entre as informações obtidas no trabalho de campo, as contribuições dos referenciais bibliográficos que consultei e as considerações dos colaboradores acerca dos construtos apresentados. Segundo Pérez Gómez (1998), o exercício rigoroso da triangulação oferece uma base rica para oferecer validade interna à investigação, na medida em que o pesquisador estabelece o contraste de suas diferentes interpretações com os fatos registrados e com as interpretações dos sujeitos envolvidos no processo.

Finalmente, o terceiro nível de validade refere-se a devolução e apresentação das interpretações e teorizações construídas ao final da pesquisa, para o coletivo de professores colaboradores, a exemplo do que já realizou Sanchotene (2007), Silva (2007) e Günther (2006). Esse momento tem se revelado de elevada importância para a qualificação do processo de pesquisa, na medida em que permite submeter as considerações da investigação à apreciação e à crítica dos colaboradores, renovando o comprometimento e o respeito ao docente que viabilizou essa forma de pesquisar.

4. AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1 Histórias de vida de Artur

No processo de levantamento de possíveis colaboradores para o trabalho de campo, Artur se encaixava nos critérios de larga experiência na docência em Educação Física (34 anos), e de prolongado tempo de trabalho na RMEPOA (desde 1986). Nesse ano de 2009, Artur deve aposentar-se, já tendo recebido, inclusive, do PREVIMPA, a confirmação do tempo de serviço restante para tal.

Já o conhecia há cerca de sete anos e havia conversado informalmente com ele em outras oportunidades – já que somos colegas em outra Secretaria do Município de Porto Alegre – a respeito do que vinha estudando e pesquisando no doutorado, ou seja, o trabalho dos professores nas escolas frente às mudanças sociais que vivemos. Artur sempre se mostrou interessado e bem articulado na leitura desses fenômenos. Frequentemente me narrava suas experimentações na escola e conversávamos acerca dos desafios e dificuldades da prática pedagógica. Esses elementos me levaram a pensar sua participação como colaborador do estudo. Fiz o convite, lhe detalhando os propósitos da investigação e lhe entregando uma cópia do projeto de pesquisa que orientava a tese. Marcamos de conversar um outro momento para estabelecer as bases da colaboração e confirmar sua disponibilidade em participar do estudo, algo que já se anunciava positivamente. Ao nos encontrarmos novamente, Artur reafirma seu interesse de participação na pesquisa e ao me devolver o projeto, me surpreende mostrando-me uma série de anotações que fez a partir da leitura do mesmo. Digo que me surpreendi, pois não imaginava em um processo inicial de negociação que pudesse obter tamanho envolvimento dos colaboradores em apontar aspectos do projeto para conversarmos em futuros encontros. Logo então marcamos uma primeira entrevista, que durou cerca de uma hora e vinte minutos. Numa outra oportunidade, realizamos um segundo encontro que durou cerca de trinta minutos.

A leitura e análise da transcrição dessas entrevistas me permitiram construir um texto cujo estilo narrativo integra minhas explicações e interpretações, permeadas pelas contribuições do colaborador (em itálico), com vistas a trazer elementos que pudessem contribuir na compreensão do problema de pesquisa.

Artur iniciou o curso de licenciatura em Educação Física na EsEF da UFRGS em 1974. Nesse momento, aos dezoito de idade, havia ingressado no serviço militar através do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre (CPOR), passando a vivenciar a dimensão das práticas corporais submetida aos códigos da instituição militar. Sua inclinação e gosto, porém, pelas possibilidades da Educação Física alcançava outros contornos, sobretudo quando se tratava do conagraçamento coletivo.

E eu tinha o gosto por esse tipo de atividade esportiva, na família, nós éramos 8 irmãos, então o meu desejo era sempre esse, reunir o pessoal, eu que era o organizador. Quando a gente organizava o futebol lá todo mundo ia junto jogar, eram primos que se juntavam, no campinho que tinha lá perto a gente fazia goleira²⁷, fazia marcação organizava os jogos.

Essa narrativa é interessante para compreender o percurso de Artur e os significados que persegue em seu trabalho na escola, na medida em que ressalta nesse momento, mais que os códigos militares que dirigem a prática das atividades esportivas, o valor do aspecto coletivo que a prática esportiva possibilita. Aliás, a experiência em grupos foi apresentada como um elemento marcante na história de Artur.

Outro fator interessante nessa época é que eu fazia parte de grupo de jovens, então eu era membro do grupo de jovens em Porto Alegre, era muito forte isso. Então a gente exercia várias funções dentro do grupo de jovens, cronometrista, recepcionista, espiritualização, coordenação, enfim toda aquela mensagem inicial, toda aquela atividade cultural, recreativa. Então tinha várias funções dentro do grupo: o animador, o coringa que controlava para que não saísse fora das pautas estabelecidas. Então eu fui me organizando também por aí dessa coisa de conviver com o grupo e trabalhar com o grupo. Um pouco depois de eu participar desse momento maior com o grupo em si na comunidade, passei a participar de grupos da cidade, dentro da cidade, de grandes encontros. Bem, eu fazia parte daquela coisa de grupo, entrava em discussões, sempre discutindo vários temas da atualidade,

angústias filosóficas, aquelas coisas todas que se discutia. Eram temas que ao mesmo tempo que eram religiosos também eram de inquietação dos jovens. Então eu participava destes grupos e passei a fundar grupos também. Formei grupo, passei a coordenar grupo, tem um grupo que eu fundei lá na Vila Nova, lá perto da minha casa, eu morava no bairro Cavallhada, na Vila Nova eu formei um grupo que chegou a ter 60 membros. Abri um outro grupo lá na Vila dos Bancários, lá se formou um outro grupo também que tinha uma conotação mais social, esportiva e de inquietações de movimentos de igreja, então nós fazíamos muitas coisas, fizemos até acampamentos juntos lá no Lami, consegui barracas pelo quartel, agitava, enfim, essa era a coisa. Lá se fazia a fogueira e ia se discutir as questões nossas.

É interessante destacar que na trajetória de Artur, em nenhum momento afirmou algo de narrativas tradicionais da profissão docente como o “dom” ou a “vocação”, mas como as diferentes instâncias sociais que ele esteve ligado foram produzindo o desejo de um sujeito que se tornaria professor.

No entanto, entendo ser fundamental chamar a atenção para que pelo menos duas das instâncias (a igreja e a caserna) - que cumpriram a função pedagógica, ou seja, produzir o gosto pela prática docente - aquelas que Foucault, descreveu e mostrou o quanto, na Modernidade, as escolas funcionam como as prisões, os hospitais, os quartéis, os asilos, as fábricas. O que une todas essas instituições é, justamente, a lógica disciplinar que elas colocam em funcionamento. Enquanto que a vida social e comunitária parecia funcionar como um laboratório onde na narrativa de Artur eram experienciados os saberes apreendidos nas instituições mais tradicionais.

Desse modo, posso pensar que não foi por mero acaso, que Artur acessa tais instâncias pedagógicas e não outras, no período de adolescência e passagem para a vida adulta de Artur, o Brasil estava mergulhado num longo período ditatorial (iniciado em 1964) de pouquíssimas liberdades individuais e, nesse sentido, a possibilidade de vivenciar situações coletivas estava relegada as instituições que cumpriram esse papel.

A narrativa de Artur no período pré-definição profissional não teve grande destaque, ainda que seja possível inferir a presença das atividades esportivas tanto

²⁷ Goleira é uma denominação para traves ou balizas que é utilizada no Rio Grande do Sul.

na instituição militar, quanto nas atividades comunitárias, enquanto que na igreja os conteúdos estavam mais ligados as atividades de grupos e recreativas. Tal fato parece corresponder no primeiro caso ao período conhecido como esportivização da Educação Física Brasileira, mas que transcendeu o âmbito da educação física para tornar-se hegemônico entre as práticas corporais. Obviamente atrelado aos objetivos da ditadura militar e do chamado milagre brasileiro.

Em 1975, começa a trabalhar numa escola privada, inicialmente com uma carga horária de 6h/aula semanais. Tratava-se de uma escola próxima a sua residência. Artur sempre que podia, como me narrou “dava uma escapada” para lá, se tornando uma espécie de colaborador, de ajudante das aulas. Em seguida, foi contratado pela instituição, iniciando-se sua primeira experiência docente escolar. Essa etapa é descrita como um momento de importantes descobertas, discussões e trocas com os colegas na escola, sobretudo pelo clima oriundo em função da ditadura militar que ocorria no país até então e o clima de contestação e crítica que se gerava em alguns espaços escolares.

Naquela época eu me inquietava muito com perguntas que faziam, com questionamentos que me faziam colegas da área de estudos sociais. No momento que se estava saindo do militarismo, da ditadura, se faziam muitas perguntas. Olha, estão saindo lá para desfilar, todo mundo batendo o pé, tudo certinho, bonitinho e tal, e naquela época o desfile era assim, a escola que não desfilasse era vista como rebelde, afronta ao sistema. Por outro lado eu tinha colegas que tinham uma posição mais discutida que eu tinha desta área, de escola servindo ao sistema. Aí eu disse: ‘não, eu acho que nós podemos levar a nossa mensagem, no que nós nos contrapomos a situação como está? Podemos transformar o nosso desfile em desfile temático onde a gente pode, a exemplo de escola de samba, ter um tema e as alas levarem uma mensagem’. E daí foi, ‘Brasil ontem, hoje e amanhã’. Começamos a projetar coisas, discutir e o pessoal se entusiasmou, e até aqueles professores - entre aspas, os rebeldes – e que na verdade tinham uma bela visão de mundo, da situação da escola frente a realidade, me fizeram questionar, eu aprendi demais. Tinha um professor lá que era de história e de filosofia, e ele era professor do

*Julinho*²⁸. Ele era um cara muito brilhante nestas questões e eu aprendi muito com ele, assim como com a minha coordenadora pedagógica na época nessa escola. Então boa parte da minha formação como professor, com certeza, naquele momento que eu estava na faculdade, acontecia porque eu estava realmente começando entender sociologia, aliado ao meu gosto de trabalhar no grupo de jovens e de discutir questões, enfim tudo se juntou, foi um caldo cultural mesmo que me levou a essa formação de ser professor, e eu comecei já a pensar nas minhas verdadeiras possibilidades como professor dentro da escola.

Chama a atenção na narrativa de Artur que, em um momento inicial de formação e atuação profissional e, em um momento político e social delicado no país, tenha estabelecido um nível de discussão que lhe permitisse aprender com outros docentes e refletir sobre o sentido de seu trabalho como professor. Artur ainda destaca a colaboração da supervisão escolar dessa instituição, na época, na revisão de suas convicções pedagógicas.

Outro aspecto interessante, é que um pouco antes de Artur iniciar sua atuação profissional propriamente dita, foi também o período de crescimento da insatisfação de vários setores da sociedade brasileira que passaram a exigir mudanças, sendo a principal delas a redemocratização do país. O sentimento de insatisfação esteve diretamente ligado a uma inflação crescente e aumento da desigualdade social, levando o país ao processo de abertura política, estendendo-se de 1974 a 1985.

Até então nós discutíamos muito mais a questão dos esportes, especialmente numa visão em cima do trabalho físico, de resultados, de uma coisa técnica. Começou a me inquietar muito uma supervisora que tinha na escola, uma professora brilhante, uma supervisora brilhante, como poucas que vi, ela me chamava atenção de uma forma muito forte. Eu tinha a clareza de que ela estava me ajudando, que não estava para me queimar. Suas falas iam desde a questão de linguagem, de como eu me comunicava com as pessoas, de escrever, de falar, o que representava

²⁸ Trata-se do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, escola de grande porte bastante conhecida em Porto Alegre e popularmente chamada pelo alcunha de “Julinho”. O Julinho também ficou conhecido por ter alunos em seus muitos anos de existência engajados da vida política, através de manifestações e protestos.

para os jovens, a maneira como eu falava. Na linguagem é que ela começou a me chamar a atenção e também no meu planejamento, em como eu planejava. Aí comecei a ver assim linhas pedagógicas, discutir as metodologias. Discutir pedagogia começou para mim pelas mãos dela. E para mim o marco importante foi o momento em que começou a se discutir na escola, e fechando já com o momento de encerramento da minha faculdade – aquele momento que todos nós sabemos de fechar os conhecimentos – parecia tudo tão solto, as disciplinas, aquele momento que tu está encerrando, as coisas todas que tu tens que lançar mão, de fechamento. E naquele momento nós estávamos trabalhando fortemente no ensinar a pensar, e aí dá uma outra dimensão, não é só trabalhar o físico, é ensinar a pensar. Estudando profundamente aquilo, foram vários anos com aquele trabalho, planejando daquela forma. Eu culminei o meu trabalho final da faculdade, na época em que a gente fazia o estágio, no estágio final a professora dava liberdade de pesquisar um tema dentro de todas as preocupações que tivemos na faculdade. Aí eu escolhi exatamente ensinar a pensar na Educação Física, formulei um trabalho a respeito disso, enfim, foi muito legal, foi uma surpresa para elas no sentido que ainda não haviam muitas discussões dentro desta área.

Artur mesmo sem fazer referência direta a chamada crise da Educação Física brasileira pode sentir os ecos do meio acadêmico da área onde se discutia os objetivos de uma educação física voltada para a aptidão física e para a formação de atletas. Aqui cabe um parêntese, pois estou falando ao mesmo tempo de duas posições que não necessariamente antagônicas, uma que segundo Tarcísio Mauro Vago (2003) há uma cultura escolar, um lócus que por condições objetivas produz uma cultura própria, talvez isso explique que mesmo sem estar inserido nas discussões acadêmicas da área, Artur acessou discussões que fraturavam a lógica hegemônica da área. Por outro lado, concordo com Almeida e Festenseifer (2007, p. 29) quando alertam: “Faz-se necessário, porém, que embora possamos reconhecer que escola possui uma ‘cultura própria’, devemos tomar cuidado para não naturalizá-la”, tal assertiva dos autores marca a importância de reconhecermos que mesmo com sua especificidade esta não está livre de interações, que seus limites são porosos, tem dobras e injunções com as mudanças sociais e com cada momento histórico.

Em 1983 ingressa como docente na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, permanecendo até 1996. Nesse âmbito e nesse espaço de tempo, desempenhou diferentes funções como a coordenação pedagógica da escola e a coordenação da Educação Física, o que ressalta seu nível de envolvimento com a instituição em que trabalhava.

Nos últimos anos temos assistido à proliferação de estudos cuja temática está ligada à profissão docente, nos quais, inclusive, destacam-se análises das relações de gênero. Conforme afirma uma dessas estudiosas, Louro (1992), grande parte dos estudos acadêmicos têm-se direcionado às discussões sobre o ofício de professoras, analisando a maciça presença das mulheres na profissão do magistério.

Parece-me [...] importante notar que, ao contrário do que alguns pensam, se temos poucos trabalhos sobre a educação de meninas e mulheres, talvez tenhamos ainda menos estudos sobre a formação de meninos e homens (LOURO, 1992, p. 62).

As representações que os homens possuem de si na docência dizem muito dos sujeitos professores que são. Elas permitem conhecer um pouco mais sobre as características que eles se atribuem, suas crenças, seus modos e traços. Elas definem seus contornos e caracterizam suas escolhas e trajetórias na docência. Elas são sinalizações que constituem e produzem as identidades profissionais dos professores homens, campo de conflitos e de lutas que se constrói com base nas mais variadas maneiras de ser e de estar na profissão.

Assim, as formas pelas quais os professores constroem, reconstroem ou mantêm a sua identidade de professores homens revelam-se de suma importância para o entendimento dos conflitos e das contradições existentes no desempenho de sua profissão. Afinal, os professores exercem uma profissão socialmente definida como feminina. Assim, a prática e a identidade docente dos professores devem ser compreendidas como formas de se representar a masculinidade na escola.

O discurso da diferenciação do trabalho docente de homens e de mulheres inclui ou exclui materialmente professores e professoras em suas carreiras pela escola. Parece que há maiores oportunidades aos homens para que eles abandonem a sala de aula a fim de ocupar cargos de administração, coordenação, chefia, ou aqueles mais próximos a um padrão social de masculinidade, no caso, o próprio ensino de educação física.

Seu ingresso como professor do Município de Porto Alegre ocorre em 1986, através de concurso público. Na época, os professores de Educação Física nomeados eram lotados em duas alternativas: nas escolas ou nas praças e parques da cidade, através da Supervisão de Esportes e Recreação Pública. Sua chegada ocorre nesta segunda possibilidade, o que não correspondia, inicialmente, exatamente ao seu desejo de atuação no magistério.

Na época eu fui trabalhar no Tristezense²⁹. Aí tinha aquelas coisas de tentar estruturar a comunidade, tentar um trabalho lá, mas eu era mais um cuidador na época do espaço, do que propriamente nós éramos chamados para fazer um trabalho mais pedagógico. A gente organizava as equipes, agendava o campo, tinha muito essa preocupação, e aí na sequência, meu desejo era... desde que eu cumprissem com a faculdade meu desejo era a escola. Na verdade o meu grande objetivo na época era ser professor do Julinho, eu tinha sido aluno lá no Julio de Castilhos e meu desejo era ser professor do Julinho.

Suas primeiras experiências nas escolas da RMEPOA foram com a Educação Física no Ensino Fundamental noturno. Durante o trabalho de campo, me comentou diversas vezes a respeito de sua satisfação em trabalhar valores nas suas aulas. Nesse relato, revela melhor como isso se constrói e os atores envolvidos.

Naquela época assim nos tínhamos um perfil de aluno trabalhador na noite. Trabalhei com a professora Regina, teve uma história assim de trabalhar com auto-superação, tudo que estava relacionado com auto-superação então era trabalhado com eles. Auto-superação em todos os sentidos, não somente auto-superação física, esse era o link. Por aí eu comecei a desenvolver uma idéia assim de se trabalhar em cima de valores, ir além da auto-superação, se auto-superação sozinha não dizia nada, comecei a ver que outros valores eu precisava ter pra me auto-superar, dentro de uma realidade difícil, cultural difícil, de dificuldades, onde o pai e a mãe muitas vezes não tinham estudo, todas as dificuldades que você possa imaginar que nós conhecemos bem de aluno de periferia; querendo se superar, sair de uma situação e passar para outra situação, mais qualificada, como profissional, enfim, como pessoa.

Então eu comecei a formular, fazer outras formulações, e isso me fez fazer outras viagens, de propor um projeto e no final acabar acontecendo. Eu não me contentava ir pra sala dos professores na hora do recreio, e ia brincar com eles na hora do recreio. Eu jogava com eles, inventei uma série de histórias pra eles na hora do recreio até que isso acabou se transformando num projeto: Escola joga e brinca. Então comecei a listar 16 ações dentro deste projeto: Artista por um minuto, Desafio Esportivo, Jogos de Mesa, Torneio Relâmpago. Então se fazia uma série de coisas ali que este projeto começou a ganhar um peso bastante grande, bastante grande na escola. Eu fui muito bem assessorado, quando começou o projeto não parou mais, quer dizer isso reflete uma caminhada reconhecida por quem estava junto, e o projeto era bom não porque era eu, ele era bom pelo conteúdo dele. A gente ouvia assim, por parte dos guardas do município: 'professor, antes com os alunos, nós tínhamos que estar controlando na hora do recreio que não pulasse ninguém, que não saísse ninguém para fora da escola, aquela coisa de matar aula, e agora o nosso trabalho é ao contrário, cuidar para que as pessoas não pulem para dentro'. Então começamos a trabalhar num horário intermediário também, abrir escolinhas em horário intermediário, comecei a desenvolver lideranças, a desenvolver liberdade, espaços onde já haviam lideranças, não só comunitárias, ex-alunos e lideranças assim, talentos dentro da escola, dar espaços pra dança, pra jazz, aconteceu teatro, eu cheguei a fazer um trabalho sobre a importância do teatro, foi uma das coisas que mais me apaixonou foi ver as possibilidades do teatro dentro de uma escola, tanto no campo físico como também no campo das relações, a formação do grupo e tudo que ela pode oferecer.

Isso tudo eu fui dando algumas pinceladas nas escolas que trabalhei: propus um esboço deste projeto na Escola Seringueira, onde eu também passei, na Escola Jacarandá cheguei a trabalhar um domingo lá e tal. Nunca cobrei turno, fazia lá atividades porque acreditava. Depois na Escola Ipê-amarelo, onde desenvolvi mais a minha história como professor, ainda incluímos até um sarau poético musical. A gente chegou a ganhar um prêmio importante de literatura que a Câmara Rio-Grandense do Livro ofereceu para a escola que trabalhava a questão cultural com a comunidade: a escola toda recebeu o prêmio. Isso deu espaço. Depois disso, outras pessoas se entusiasmaram, a diretora nossa se entusiasmou e apareceu a

²⁹ Parque situado na zona sul de Porto Alegre.

possibilidade do projeto Escola Aberta mais recentemente. Então a escola foi praticamente pioneira na história do projeto Escola Aberta. Então articulando com a comunidade para trazer estes talentos pra dentro, para iniciar eu reivindiquei monitores, que até então eram voluntários que nós tínhamos. Envolvermos o rap, o hip hop, várias danças de rua, várias possibilidades passaram a ser trabalhadas, então isso aí foi uma coisa que foi complementando a outra, foi uma coisa bem interessante assim, foi essa a minha trajetória.

É interessante notar que suas experiências pessoais, seja na organização, seja na militância em grupos sociais durante sua juventude, mas principalmente seu perfil aglutinador, são elementos muito fortes em sua história e que invariavelmente se refletiam na atuação como docente de Educação Física. Parece ser uma constante em sua vida profissional, aspectos como a convicção no trabalho em grupo, a opção por enfatizar valores, a mobilização de recursos e parceiros para viabilização de projetos, o que me leva a caracterizar Artur, como um docente bastante implicado com a escola, com a educação e a busca permanente de sentido para as ações dessa.

Apesar de toda implicação com seu trabalho, Artur narra que os objetivos dos projetos que desenvolvera estavam ligados a idéia de superar obstáculos por meio da expressão “auto-superação”, que parece ser algo corrente na Educação Física, ou seja, que através do esforço e da força de vontade se produz transformações. Ainda que para alguns se produza mudanças, para tantos outros que não alcançam a conta passa a ser paga pela ausência desses atributos.

O discurso da “auto-superação” (auto-ajuda, auto-estima) se baseia no argumento de que cada pessoa é completamente responsável por seu próprio sucesso ou fracasso. Isso, no entanto, está intimamente relacionado a uma atitude conformista em relação ao “*status quo*”.

Um dos componentes subjacentes nos enunciados. Está amparada na idéia de que cada um constrói seu próprio destino é desconsiderar as condições sócio-históricas a que estamos submetidos. O fato de uma pessoa estar desempregada seria resultado de sua falta de crença em “subir na vida”, e não da situação do mercado de trabalho, que não absorve toda mão-de-obra.

Exatamente por isso, o docente acredita que esse gênero sustenta um ideal do capitalismo. A auto-ajuda é extremamente favorável a um determinado sistema

econômico ou até de valores, já que busca induzir o sujeito a mudar sua forma de pensar para obter sucesso, em vez de questionar a realidade em que vive. Além disso, promove a idéia de que qualquer um pode mudar de vida.

Ao tratarmos das mudanças que vem transformando a sociedade e afetando o trabalho dos professores nas escolas, Artur destaca o câmbio na estrutura e na noção de família. Sua análise vai mais longe, na medida em que revela o impacto dessa mudança na relação pedagógica de professores e alunos.

A gente nota que mudam as relações lá dentro, a gente percebe que mudou demais aquele conceito de família e estrutura de família que acompanhava o filho na escola, que queria saber dos resultados, pouco existe isso aí. Essa coisa do pai, da mãe, 'ah, vamos comemorar o dia das mães', isso não existe mais na escola, do dia dos pais, não existe mais, celebram dia da família num conceito bem mais amplo que essas datas. A gente nota muitos mundos particulares em função destas questões de pai e mãe trabalhando, e este filho desde cedo sozinho, ele muito dono do seu próprio nariz e pouco aceitando que pessoas estranhas, no caso o professor até então estranho, diga pra ele o que deve ser feito, o que precisa ser feito, porque criam-se mundos muito particulares. Aí são as histórias das gangues, das tribos, os bondes.

Nessa narrativa, Artur chama a atenção para a dificuldade que se impõe ao professor de legitimar sua relação junto ao aluno, quando outros aparatos como os grupos urbanos descritos parecem oferecer acolhimento, referência e elementos mais atrativos que a relação oferecida pela instituição escolar. Também destaca o processo de história de constituição do bairro e da comunidade que acode à escola, como elementos chave para a compreensão da relação pedagógica e do contexto em que se desdobra seu trabalho docente, ao mesmo tempo que idealiza um passado em que a escola e a figura do professor tinham mais força perante as crianças.

Eu noto que na história da Restinga³⁰ houve uma coisa meio de exclusão mesmo. Tem um livro, fruto de projeto de história dos bairros, que fala disso: a Restinga começa mesmo com uma exclusão. Aquela turma toda foi mandada pra lá na época e geograficamente é muito longe, hoje tem ônibus, enfim, uma série de estruturas. Mas até então era uma fazenda, tinha somente uma estrada, era uma imensa fazenda de um lado e de outro. Então começaram a abrir terrenos, largaram as coisas das pessoas tudo lá embaixo de uma figueira, foi uma situação horrorosa pra eles, e isto de uma certa forma parece que mesmo que não dito parece que marca a história das pessoas. Então é uma sensação de exclusão, de um empurrar, de afastar do visual da cidade. Naquele momento em que se fazia toda uma pesquisa na comunidade, o complexo temático, nós percebíamos que realmente havia uma baixa estima, uma autoimagem muito baixa, uma autoestima muito baixa nas falas, em função desta coisa. E lá dentro da Restinga hoje se reproduz aquilo que Porto Alegre produziu na época, em que se criou a Restinga. A gente nota que ao longo dos anos essas casas foram melhorando. E aí então as casas vão mudando, o tempo vai passando, enfim, as pessoas melhoraram suas casas. Algumas pessoas que ficaram ali valorizando suas casas passam a vendê-las e acabam indo para mais longe, então vão sendo os excluídos dos excluídos, eles vão se afastando. Também ocorre que as pessoas vão ficando com um poder aquisitivo um pouquinho melhor e vão comprando do lado, junto a sua casa, um espaço maior. Então eles sabem da sua condição de casas, tem o lance da vergonha às vezes. Me recordo que muitas vezes, aluno se machucou ou coisa do tipo que tu estás levando ele em casa, e ele pede para largar ele longe da porta, ele não quer que tu veja a casinha dele, então essa autoestima aí é uma coisa que marca, e até então eu via a escola como eu tinha visto com meus professores, com meus colegas, que se tornaram professores meus, pra mim meus colegas eram meus professores, o supervisor era meu professor, eu estava lá aprendendo a ser professor. E a escola era uma resposta a realidades. Qual é o mundo que nós queremos? Qual é o futuro, qual é a pessoa que nós queremos chegar, que valores? E hoje eu não estou vendo a escola dessa forma, não estou vendo a escola se preocupando com isso.

³⁰ Bairro da região extremo sul de Porto Alegre onde está situada a escola Ipê-amarelo, onde trabalha atualmente Artur.

Artur reconhece também a limitação do processo de formação de professores e apresenta sua crítica aos modelos de gestão que desconsideram a caminhada de discussões e reformas educativas pelas quais passam os docentes. Para ele, esses fenômenos repercutem diretamente no impacto das ações dos professores junto aos estudantes.

Parece que frente às realidades que são duras, que são duras para as comunidades também, são duras para os professores que, muitas vezes, não recebem a formação necessária em todos os aspectos, técnico e até a formação pessoal. Se hoje eu digo que eu preciso formar uma parte desses alunos, a educação desses alunos, os valores desses alunos, por outro lado eu vejo que não houve uma preocupação da nossa formação tivesse se voltado para isso. Então, o que eu estou notando é que existem excelentes exemplos que contradizem o que eu vou dizer agora, mas a maioria vive um automático e vive a realidade, e não a transporta, não está preocupado em transportar. E essa é uma visão que não é otimista, existem bons exemplos de pessoas que estão tentando diferente; não estou vendo por parte dos gestores uma consistência pedagógica que levem as pessoas se apaixonarem, não digo a cabresto, para querer seguir sendo educador, que seja instigante, para pensar em discutir. Tivemos momentos interessantes no município, não que tivéssemos que apontar metodologia, mas instigantes no sentido de discutir nossas práticas. Por exemplo, o construtivismo na época me pareceu uma coisa muito interessante, foi instigante, foi apaixonante, talvez a metodologia não fosse a melhor apregoada na época, talvez aquela não fosse da melhor forma, mas outras discussões que apareceram foram instigantes, mas bem isso, são uma avalanche de coisas que vem e no passar de uma administração não há um reconhecimento do que foi construído antes e tudo fica terra arrasada e se começa um novo, talvez para o gestor, pras pessoas fique o conhecimento do que foi trabalhado, as preocupações daquilo que foi trabalhado, mas eu não estou tendo uma visão assim muito otimista, e assim é o que eu estou observando na prática dos alunos, na escola assim, como é que esses alunos estão se formando, como é que esses alunos estão saindo da escola, como é que é a formação desses alunos de valores, pessoal, enfim, no momento pra mim está uma situação preocupante, preocupante. Acendeu uma luzinha amarela, já está alaranjando, está muito preocupante.

Artur retoma a questão do “professor automático” e exemplifica como as discussões acerca da prática pedagógica têm lhe soado distantes da realidade escolar, revelando as problemas existentes para a construção do trabalho docente coletivo. Entende que tais dificuldades refletem o individualismo que parece predominar nas relações sociais de hoje. O que lhe surpreende é que esse individualismo aflige também e sensivelmente a classe docente, em princípio, também responsável pela reflexão e transformação de valores como esse.

As discussões junto com o grupo de professores pra pensar escola..., e tem outros colegas que também observam isto, eu notei assim, é... eu digo, mais uma vez, é uma visão que eu espero que ninguém assimile, que continuem tentando, mas que me parece que as discussões vieram muito gostosas, longas discussões, mas que não chegavam à prática, por exemplo, vou dar um exemplo, achavam interessante por exemplo que eu fizesse uma atividade de culminância de trabalho na escola. Umas das coisas que me move é que eu gosto de trabalhar em eventos, e para mim o evento não deveria e não deve ser o momento isolado, deve ser culminância de um trabalho, deve haver um mínimo de preocupação com o tipo de coisas que a gente deve pensar para que as pessoas possam interagir nesse evento. Então nós fazíamos eventos dentro de uma escola com esse olhar né, um olhar como se fosse um farol, um evento como um farol, a mostrar possibilidades. E quando nós fazíamos isto, o pessoal adorava, todo mundo adorava, maravilhoso, trabalhava uma série de valores, frases enfim, desde os congressos técnicos, as reuniões, da festa da realização do evento, tudo maravilhoso, a avaliação era muito positiva por parte dos colegas enfim, mas quando os colegas eram chamados a fazer também suas culminâncias, noutras áreas, na área das ciências, na área da matemática que fossem instigantes nas outras áreas que os alunos... nada. Eu acho a nossa área privilegiada dentro da mídia, em tudo se fala de esporte, da alegria, de uma série de atividades que a gente consegue mobilizar muito a gurizada em torno desses valores, mas a questão cultural, a questão cultural, a leitura da poesia, a lógica, a questão da história, a geografia, isso é uma coisa que não há grandes apreços da mídia e os colegas não faziam por isso. Mais uma vez toca no automático, parece que tem plano que é pra todo ano pra qualquer turma pra toda turma e muitas vezes tu observava que o plano era o mesmo pra 5ª, pra 6ª, pra 7ª,

pra qualquer escola, pra qualquer turma, pra qualquer contexto, então isso para mim é desgastante isso aí, é difícil ouvir as discussões todas idealísticas e eu comecei a me desencantar. Eu acho que o individualismo é uma marca forte, então a construção de como é que se dá isto, como é que se chegou a esta situação de que não é particular da Restinga nem nossa aqui, é uma coisa mundial que as pessoas estão se fechando sim, tentando resolver os seus problemas, e ainda que o coletivo fizesse grandes movimentos, eu não tenho visto muito. Então me parece que as pessoas se encontram muito individualistas, tentando resolver os seus problemas. Isso na escola me bate muito forte, nas famílias isso bate muito forte, é o nosso aluno que vem com essa postura e os professores, por outro lado, não estão longe da sociedade... então cada um quer resolver a sua história, o aluno quer mostrar que sabe jogar muito bem, sabe jogar muito bem e tal, e para ele basta, o processo de aprender ele já sabe bem, mas dividir isso que ele já sabe bem com os outros, não tem sido a preocupação. Isso foi em meus últimos anos aí, uma das maiores preocupações minhas: foi nesse sentido de formar um grupo onde as pessoas pudessem dividir o que já sabem.

Essas mudanças sociais, essas coisas levando ao individualismo eu tenho notado assim que tem trazido bastante problemas não só para os alunos como também para os professores e esse problema se soma, se fosse só do lado por exemplo dos alunos, da comunidade, dos problemas sociais que estão vivendo lá, das mudanças sociais que ocorreram lá, desestruturação da família, sentimento de exclusão essa formação de mundos muito particulares enfim, essa falta de história, essa falta de orgulho em relação a sua própria história, essa religiosidade ausente também, essa descrença, não precisa ser religiosidade no sentido de uma religião pré estabelecida mas uma falta de crença em alguma coisa. Se fosse só de um lado, os professores poderiam pensar, não, nós temos uma proposta para alavancar esta gurizada, estes alunos para um mundo melhor estabelecendo tal e tal projeto, mas isto está atingindo o lado de cá também, daqueles que deveriam estar centrados, seria o lado maduro da relação, que refletiu, que se formou, que está em permanente formação, que está mais bem posicionado em relação a toda esta história, mas está atingindo o lado de cá! E o que eu tenho notado desses problemas, essas mudanças sociais está gerando dentro do grupo dos professores um enfrentamento de grupos que estão se fechando e se enfrentando com crises de relacionamento dentro das escolas. E isso eu tenho ouvido de vários colegas e hoje

eu até disse para um colega. 'vem cá isso também está acontecendo em escola particular?' É bastante sério, anteriormente eu sentia os grupos mais coesos de professor e é até interessante ver nas universidades o que acontece. Mas essa coisa que a gente se sentia bem, se sentia família e nós tínhamos uma proposta e nos sentíamos unidos, esta proposta se individualizou sabe, e aí fragilizou as relações. Então o que está acontecendo do lado de lá, e isso acaba somando pro lado negativo. E aí nesse encontro dessas imaturidades eu não estou vendo a coisa crescer muito positivamente eu não vejo as pessoas se encontrarem, os grupos se encontrarem com razões pra existir e ser como grupo pro outro né, parece que está sendo pra si mesmo.

Em dado momento de nossas conversas, Artur se caracterizou como um professor exigente, “cobrador”. Sua preocupação parecia ser de reforçar a virtude de seu trabalho. Interpretei essa definição como uma ideia de professor que assume a responsabilidade pela condução da aula e se coloca como referência para os outros sujeitos da relação pedagógica. Referência essa que se consubstancia no possibilidade de legar algo aos seus estudantes, como narra no final dessa passagem:

Elisandro, te falando talvez assim da minha preocupação em que eu lutei muito para trabalhar valores, sem descuidar do técnico, sem descuidar da questão física, da qualidade de vida, sem descuidar disso. Então, pensando assim pode dar uma impressão que trabalhando valores é aquela coisa laissez-faire. Eu fui um professor cobrador, não sei se seria esta a palavra, talvez cobrador do que eu tentei ensinar, tentei passar das discussões que fizemos, dos acordos que fizemos, dentro dos grupos, daquilo que estávamos buscando, que estávamos buscando como grupo, esse grupo de voleibol da sétima série, da oitava série e nós fomos buscando isso no grupo, e no momento que é isso que estamos buscando, passei a ser, entre aspas, o cobrador, o mediador entre aquilo que nós dizíamos que queríamos e aquilo que estávamos fazendo. Meus filhos até brincam comigo: “em qualquer lugar que o pai vai, tem alguém que foi aluno dele, tem alguém que cumprimenta, tem alguém que bate no ombro, lembra e chama e tal”. Uma das coisas que muito me toca, porque isso é a história da minha vida, ficou bem claro, é a história da minha vida. Vai caminhando, vai caminhando na Julio de Castilhos, despreocupadamente e

tal, daqui um pouco um aluno me bate no ombro assim e, quanto tempo, um rapaz bem vestido: “pô, tu foste meu aluno, só não estou me lembrando onde”. Então ele disse: “o senhor foi meu professor, talvez o senhor não se lembre, mas eu nunca vou esquecer do senhor”, eu estava numa situação muito difícil, muito enlouquecido, o senhor foi um cara que me fez isso, isso, e isso, que discutiu essas coisas coma gente e tal, trazia valores pra gente, e a gente não estava nem aí, estava afim de atirar tudo pro alto e hoje está vendo aquele prédio lá, eu trabalho lá e eu sou isso, e isso e isso. Trabalhava num cargo de uma financeira interessante e ele disse: “com certeza o senhor foi uma referência para que eu pudesse estar ali, porque em termos familiares eu estava muito mal”. Então aquilo ali sabe, tu saber que pra esse aluno foste importante, muito provavelmente esse seja apenas um exemplo, pra tantos quantos lá a gente foi a diferença, a gente fez alguma diferença para que eles saíssem daquele mundo que é aquele mundo que tu sabe como é. Então, minha aposta é não só nesses valores, mas junto com a garra, a gana, de se superar, e superar inclusive todas essas pressões de se sentir pouco, de se sentir pequeno de superar todas estas limitações aí, isso aí me faz no final da minha carreira satisfeito com alguns resultados. De que a gente fez alguma diferença sim, então eu tenho assim algumas coisas a agradecer; e uma é de ter tido significado no que eu fiz.

Ainda em relação às mudanças que têm afetado o trabalho dos professores nas escolas, Artur destaca a questão da violência urbana. Já bastante alardeada nos meios acadêmicos, como nos de comunicação, parece ser um fenômeno fulcral na vida da escola e da comunidade. O exemplo de um projeto que propôs na escola revela um pouco da perspectiva compensatória que subjaz escolas e docentes ao implantar ações que buscam minimizar ou oferecer alternativas para problemas sociais de grande espectro como esse.

Bom, outra coisa que eu não falei é essa coisa que está me dificultando bastante, nessas mudanças sociais, a agressividade que está atingindo todas as camadas sociais enfim, bate forte na vila essa coisa do poder da arma na mão e tal. Isso fez com que as crianças se recolhessem, muitos se recolheram para as casas, embora muitos não tenham computador, se recolheram para as casas e buscaram outras formas de brincar, de se relacionar e isso está trazendo problemas e dificuldades motoras pra trabalhar aquela coisa da convivência do jogando bola, do

correndo, enfim na rua. Isso se reduziu e foi uma das coisas que me motivou a abrir um espaço na escola para um projeto em que a gente pudesse ter as crianças ali se divertindo em grupo, e daí saíam direto para casa. Elas vinham para a escola, mas na verdade era como um clube, um momento de convívio social, de desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas, de valores, então uma série de coisas ali eles tinham a possibilidade de se desenvolver.

Ao final, Artur fala sobre seu apreço pela escrita, pela sistematização das experiências e das aprendizagens da vida de professor. Conclui, ressaltando a força e a inspiração que dois docentes representaram em seu percurso. Os modelos veiculados por Rosinha e Fernando iam na mesma direção dos sentimentos que sempre mobilizaram Artur em sua história de vida: persistência, superação, otimismo e a valorização das trocas através das discussões.

Tu estavas me agradecendo no início aqui, mas eu também sou grato. E hoje não é meu dia de trabalho, eu vim aqui por isto, assim como o outro estudo sobre trabalho com a educação física que fizeram lá na escola. E aí lendo a tua proposta de pesquisa eu vejo que tu tens alguma coisa que eu sou apaixonado e que me falta, que é esta sistematização, que tu falaste no momento que tu te apaixonou pela coisa da pesquisa, então me faltou de repente este caminho e essa coisa da escrita de colocar no papel as inquietações, as conclusões, e também junto com isso é claro, buscar as bibliografias, que de repente isso que eu descobri, outras pessoas descobriram com certeza. Têm alguns insights que eles são pequenos dentro de um resultado final, uma história de 30 anos, é um somatório bastante grande de pequenos insights, mas realmente importantes, são descobertas que tu vais fazendo, tem várias descobertas que a gente vai fazendo, várias pessoas importantes. Têm várias pessoas, pessoas que se por um lado, por exemplo, que não tinham a clareza filosófica, pedagógica, metodológica, mas que tinham uma garra, uma gana muito grande que tinham acreditado no jovem, de acreditar na profissão, então de uma grande simplicidade pra mim dessas pessoas é a professora Rosinha. É de uma garra, uma persistência na questão do atletismo que até hoje eu vou trabalhar voluntariamente nas rústicas que ela executa lá na escola dela. Esse vigor de querer fazer. Na Secretaria de Esportes, nas discussões todas, o Fernando. Eu trabalhei com ele, nós fizemos grandes discussões, éramos grande

amigos, não sei se tu pudeste conhecer, ele é um cara especial assim nas discussões, então houveram umas discussões muito interessantes, o otimismo deles muito forte sempre, para mim.

4.2 Histórias de vida de Júlio

No processo de levantamento de possíveis colaboradores para o trabalho de campo, Júlio se encaixava nos critérios de larga experiência na docência em Educação Física, ou seja, com mais de 25 anos de trabalho na escola. Seu intenso envolvimento com equipes e eventos esportivos e a diversificação de suas experiências laborais, inclusive como professor do município de Porto Alegre, me levaram a pensar que Júlio poderia trazer considerações e contribuições de outra ordem, em relação aos demais colaboradores. Ao me apresentar a Júlio, falei dos interesses do estudo e de sua representatividade para o mesmo. Mostrei-lhe o projeto de pesquisa que me norteava e agendamos outra conversa. Nesse, combinamos nossa primeira entrevista, que teve a duração de uma e quinze minutos. Nossa segunda entrevista, durou trinta e cinco minutos.

Sua formação inicial ocorre na década de 70 e após um começo de carreira de diversificação de espaços de trabalho, passa a trabalhar na educação escolarizada em 1983. É interessante notar em suas histórias que a Escola Julio de Castilhos, tal como narrara Artur, reaparece como ideal de realização; tornar-se professor do Julinho, parecia representar bastante na época

Ingressei na ESEF da UFRGS em 1975 pelo vestibular. Naquela época o curso de Educação Física tinha duração de três anos com cadeiras pela manhã, pela tarde e pela noite, mas como no primeiro ano junto com faculdade a Educação Física eu tive CPOR eu só podia me ater as disciplinas pela parte da tarde e da noite, então isso fez com que eu permanecesse mais tempo dentro da faculdade. Fiquei lá quatro anos, me formei em 78, mas desde o início da faculdade eu já comecei... além do CPOR eu era estagiário da Prefeitura na recreação pública e instrutor de Educação Física do Colégio das Dores onde eu trabalhava com equipes de handebol. E também depois em 77 eu ingressei em outro estágio na Salus Internacional do Brasil, que era uma clínica de fisioterapia de reabilitação onde a gente atendia as mais variadas áreas que hoje vamos dizer assim, foram restritas

aos fisioterapeutas; nós, profissionais de Educação Física não atuamos mais nestas áreas. Aí me formei em 78 e permaneci ainda 4 anos, atuando como árbitro, não atuando diretamente como profissional de Educação Física e em 82 eu fui contratado pelo Veleiros do Sul para trabalhar com preparação física dos velejadores, ginástica para senhoras e recreação para as crianças, como eu tinha já uma formação recreacionista na Prefeitura e eu já comecei a organizar serviços como colônia de férias e tal. E dali, 82, 83 trabalhando nos Veleiros o horário de trabalho, das 2 da tarde às 10 da noite me facilitava eu freqüentar o curso de pós-graduação. E ali então eu resolvi fazer curso de Pós-Graduação em Ciências do Esporte que era oferecido no IPA e consegui, com o salário que eu recebia, pagar o curso, que naquela época tinha um custo pesado, e aí nesse período eu fiz concurso pro magistério e em 18 de maio de 83 eu ingressei no magistério em colégio estadual. Eu havia me classificado em terceiro lugar no concurso e eu teria direito à uma vaga para professor no Julinho, porque o Julinho tinha duas vagas para professores homens, o primeiro no concurso foi meu irmão, o segundo a Alana que é uma colega da educação física e o terceiro eu, só que como tinham os políticos essa segunda vaga foi dada para o filho de um deputado, então eu arrumei uma encrenca né, na Delegacia de Educação, na 37ª na época, para que eu pudesse ter acesso ali, então como essa vaga já estava preenchida foi oferecida qualquer coisa que eu quisesse. Como eu sempre trabalhei organizando competições desde os meus 13 anos, eu acabei pedindo pra trabalhar na coordenação esportiva. Então eles queriam que eu mostrasse habilidade e eu trouxe todo o meu currículo com todos os documentos de eventos que eu já havia organizado e tudo mais. Eu possuía, na época, também uma empresa de arbitragem esportiva junto como um colega e aí acabei com o meu currículo sendo aceito para trabalhar lá dentro, eu tinha uma formação e uma experiência muito maior do que muitas pessoas que viraram meus colegas e aí fiquei de 83 até 88 atuando na coordenação esportiva pelo estado. E... em 1985 eu fiz um concurso público na Prefeitura em que eles chamavam antigamente de DERP, Divisão de Esportes e Recreação Pública, que depois se transformou na SERP e depois veio a se constituir a Secretaria Municipal de Esportes, onde eu permaneci nessa DERP de 85 até 88. No início de 88 eu assumi a coordenação de Educação Física da rede municipal de ensino e lá eu acabei... além das coisas, do serviços que a gente conseguiu fazer da organização das escolas e tudo, material esportivo adequado, espaços físicos das escolas, nenhuma

escola pública municipal era aprovado projeto de funcionamento sem que tivesse um espaço físico para a Educação Física garantido eu acabei me atritando com a secretária, que na época era a Neusa Canabarro, e me afastei deste processo e desisti de trabalhar no macro sistema e acabei indo pra sala de aula. Então no estado eu fui para uma escola onde eu leciono até hoje, já há 20 anos.

Sua entrada na RMEPOA ocorre em 1985. Após atuar em diferentes escolas, Júlio trabalha por 12 anos na Escola Plátano, escola municipal em que atuou por mais tempo na RMEPOA. Paralelo a essa experiência, seguem suas inserções profissionais em outros espaços, como escola privada, ensino superior ou escola pública estadual, o que lhe caracteriza como um professor que sempre manteve uma elevada carga horária de trabalho.

Na SMED eu comecei a trabalhar em 85, mas na sala de aula em 88. Eu fui pra DEE, Divisão de Educação Escolar, em 88 e permaneci 5 anos na Escola Paineira na escola noturna, na época houve eleições para diretor. E como o diretor era professor de educação física mais antigo na escola e eu novo na prefeitura, acabei sobrando. Aí fui levado para a Escola Plátano e o professor que havia ingressado na direção da escola também era um colega de educação física, então eu acabei ficando 12 anos inicialmente trabalhando com turmas do ensino médio noturno e depois acabei ingressando em turmas de progressão. Acabei começando como professor no ensino médio, fiz alguns regimes, em outras escolas na Escola Jatobá, na Escola Laranjeira, substituindo outros colegas por curtos períodos. Mas depois acabei entrando num processo seletivo na escolha de professores pra atuar no curso normal lá na Escola Plátano mesmo, aí houve essa seleção na rede e eu fui o professor disponível para trabalhar com isso. Até porque na época eu estava ainda vinculado ao IPA, onde eu lecionava na faculdade na prática de ensino do handebol e isso aí me facilitou ser aceito. E depois comecei a trabalhar também com formação de professores do magistério na área fundamental de desenvolvimento corporal, e percepção do eu infantil e em seguida abriu um espaço para professores atuar nas turmas de AP, não sei se tu sabes o que são AP's, AP's, são turmas de primeira série que não evoluiu, alunos que não progrediram, exatamente. Então alunos que não progrediram AP por várias síndromes, então o conhecimento que eu tinha de desenvolvimento neuromotor, então eu tentava apoiar o grupo de

professores que atuavam ali nessas turmas de AP's. E permaneci ali até... então 2006 eu fui colocado a disposição, que foi quando encerrou o período de gestão do diretor, o professor Daniel então teria que sobrar alguém e foi direcionado pra mim, eu era o terceiro mais antigo na escola e acabei optando por sair em direção a Câmara, me desliguei na sala de aula na Prefeitura e fui pra Câmara e da câmara pra... eu tive essa fase também de lecionar na faculdade em 97 até 2002. Início de 2003: 340 professores e funcionários foram demitidos, então foi um... terra arrasada na faculdade. Então... esses foram os dois empregos mais permanentes que eu já estive, mas daí como eu tive... eu trabalhei dentro do Veleiros do Sul, que foi um experiência agradabilíssima, principalmente por ter trabalhado como um grupo classe A, coisa que eu não estava acostumado, eu um cara pobre de origem de família humilde, minha mãe só tinha o ensino primário, meu pai tinha o ginásio estudando a noite depois que saía do trabalho, então eu estar no meio desse grupo classe A nunca foi uma característica minha... então eu tive que me adaptar, me educar, cuidar o vocabulário para poder incluir o classe A no meu dia a dia, não só pelo fato deles me incluírem mas eu também passar a incluí-los e aceitá-los porque as diferenças eram gritantes, essa inclusão tem dois lados. E no Colégio Santa Inês também, trabalhei em 84, 85, quando eu fui nomeado na Prefeitura, eu larguei, 83, 84, eu acabei largando porque eu não tinha mais tempo, eu tinha 40 horas no Estado e mais 20 na Prefeitura... foi uma experiência diferente do colégio particular, com outras características. Mas o que eu sempre considero positivo que me ajudou a enfrentar as características do trabalho do magistério público estadual e municipal foi o fato de que antes de eu trabalhar nos dois eu era um cara que vinha da iniciativa privada, sem os vícios de um cara que entrou no serviço público para sentar na cadeira, então, essas coisas assim que... a questão assim de como é que eu acabei o magistério da Educação Física foi uma coisa muito estranha.

Na narrativa que segue, Júlio traz elementos bastante interessantes para compreender sua escolha pela área da Educação Física como campo profissional. A experiência esportiva na juventude foi algo importante nessa decisão, no entanto, o pano de fundo para tais escolhas e percursos tem relação com uma doença enfrentada aos onze anos de idade.

Com 11 anos de idade eu estudava no Colégio Inácio Montanha onde as professoras de Educação Física maravilhosas, a Glória e a Ana, A Glória é nome de escola. Elas prepararam um grupo de alunos pra participar dos jogos do centenário da Sogipa em 1977 e nós treinamos uma atividade de ginástica, ali foi a minha primeira experiência com esportes a nível de competição porque ali era uma competição, até então a gente só participava das brincadeiras escolares, jogos escolares... e... no final desse ano, início do ano seguinte eu tive uma doença muito grave nos rins, glomerulonefrite, que é uma inflamação nos rins. Eu passei um ano e meio sem poder fazer atividade física nenhuma, o meu irmão ia para o colégio no mesmo turno que eu e levava as minhas pastas e eu ia arrastando os pezinhos até o colégio e no colégio eu não podia subir as escadas e tinha um elevador exclusivo para os professores e eu tinha acesso. E no fim desta doença, quando eu consegui me... eu ia ao médico e ele disse assim... “tu tem que fazer tudo que tu conseguir, permanecer ativo, então agora tu tem que fazer tudo e mais um pouco, porque tu venceu”. E aí eu iniciei num processo de experimentação, fui tentar jogar futebol como todo mundo, tive uma lesão grave na perna e tive que operar a perna, uma bola na perna e eu acabei indo atrás de um colega que foi pro remo do União e acabei virando remador. Só que o remo do União tinha uma característica, nós éramos todos jovens, 13, 14 anos de idade até 15 mais ou menos, e a gente treinava porque nós éramos muito grandes, muito fortes e tinha um treinador argentino que nos colocava a treinar com os caras de renome do adulto, era muito forte pra nós, na época no infantil o treinamento era 500 metros e o juvenil era 1000 e a gente tinha que ir puxando, então a gente começou a ter várias pessoas no barco, era o Sandro, eu o Carlos, o Miguel, as pecinhas que podiam treinar no mesmo horário então acabamos três nos afastando... a gente enjoava, tinha sensações horríveis num treinamento forte, isso aí nos afastou, então larguei o remo. Como eu era alto, um cara com um metro e oitenta e três com 14 anos de idade, então fui tentar o basquete no União. Eu sempre fui grandão, desengonçado como todo e qualquer grandão que cresce rápido, o corpo permanece pequeno e pra dominar esse espaço corporal... então fui tentar o basquete, tava todo mundo na quadra eu já tinha feito umas cinco faltas e já estava no banco de novo... e dessa característica o professor de Educação Física observou isso como positivo para o esporte dele, foi o Professor Bruno que me observou e convidou, “olha aqui ó, tu não serve para o basquete mas para o handebol, tu é o cara” e dali eu comecei a pegar

gosto, e isso me criou uma vinculação muito forte com o Bruno... não só pela valorização no espaço e comecei a ver teorias, na execução. E seguidamente faleceu meu pai, então o vínculo com o Bruno é que me manteve ativo com o homem mais velho que pudesse me orientar e ensinar alguma coisa. Então o esporte serviu pra isso, pra me resguardar, e também nesta época um pouquinho antes da saída do remo e entrada no handebol eu comecei a freqüentar a igreja onde eu jogava futebol de salão como goleiro, então tinha tudo a ver, como eu jogava handebol, não tinha medo de bolada, tinha força no braço para colocar a bola em jogo, a bola pesadona como era, a noção de quadra era a mesma, então os espaços assim foram adequados. Eu brinquei um pouco na igreja com o futsal, mas com o handebol eu comecei a jogar no Julinho, o Julinho já estava três anos sem perder pra ninguém e aí comecei a jogar na seleção de handebol e então fui prestar vestibular para Educação Física, não tinha dúvida nenhuma.

O interessante é que o meu foco para entrar na Educação Física nunca foi melhorar a minha condição de atleta, mas tentar possibilitar para outras pessoas que tivessem como eu tive a chance de ter um professor de Educação Física que pudesse dar um destino sério. A gente tudo... família pobre fica assim pensando... uma condição positiva, uma forma de elevar a autoestima, este tipo de coisa, coisas que na minha adolescência foi fundamental. E outra que o sucesso desportivo ele te provoca um reconhecimento social muito maior, eu sempre tive estimulado já a partir de casa, posições sobre determinados assuntos, às vezes, uma situação que ficou muito clara alguns avanços no processo quanto as posições, mas sempre fomos incitados a ter posições. Então o meu convívio era a liderança dentro da sala de aula, presidente, líder de turmas, presidente do grêmio estudantil, então estas coisas facilitavam e como eu estava no meio desportivo, eu era destacado pelos colegas. Eu tinha facilidade de me expressar oralmente na época e... mas como eu te disse, eu sempre tive uma dificuldade muito grande na produção de textos, meus conhecimentos de Português sempre foi muito conturbado, eu considero hoje que o programa esse do Word é o meu maior professor de Português que me liberou a expressão escrita.

Ao contar dos sentidos que busca imprimir em seu trabalho como professor, Júlio parece refletir as mesmas marcas que vivenciou enquanto estudante: ou seja,

narra a escola e suas aulas como espaço de relação, e até mesmo como espaço de catarse e elaboração de emoções.

Duas coisas que fico conversando com os meus amigos, primeiro a minha terapia, que aqui é que eu faço trocas. Eu digo para eles, a gente tem que chegar aqui de manhã brincando, conversando, dizendo palhaçada, tentando fazer com que aquele peso, aquelas coisas que tem fora da sala de aula fiquem lá fora, botar pra fora, se tem que abraçar, abraçar, se tem que chorar, chorar, então são emoções que muitas vezes é difícil de tu... ter uma ação normal fora da atividade da educação física, da promoção do esporte, tu manifestar, mas dentro do esporte tu manifesta. Os mecanismos de transferências são muito mais fáceis. O guri revoltado, tu dá a bolinha pra ele e vê o que ele faz, tu desafia o revoltado, quem busca e analisa aquela revolta como uma coisa positiva, pô esse cara ta reproduzindo várias coisas, agora existe uma coisa assim, eu tive uma experiência que causou um certo medo. Até pelo vínculo com o Bruno, no início da minha vida como profissional de Educação Física, eu queria é lógico treinar equipes, arbitrava e tudo e enveredei para esse ramo da competição de auto nível. E no alto nível tu diferencia um profissional de outro, lógico no domínio profundo de técnicas avançadas de treino e dentro disso o treinamento psicológico; eu comecei a fazer cursos de treinamento psicológico até pra me auxiliar, fazer com que nos momentos de dificuldade, digamos assim, numa equipe que está desgastada, não adianta pisotear, saber como conduzir o grupo num caminho de um possível sucesso não só na esfera de um resultado positivo, mas a satisfação de fazer. Aí eu comecei a me aprofundar nisso e tive uma experiência que me assustou assim, porque eu acho que eu não tinha o conteúdo anterior, maduro o suficiente para saber como trabalhar aquilo. Eu treinei uma equipe de estudantes de Porto Alegre, a seleção de Porto Alegre estudantil para disputar a Olimpíada Estudantil Secundarista do Estado em 77. Fui com uma equipe de jovens que eram muito amigos e tudo mais e fomos lá tivemos barreiras, mas vencemos, nós entramos numa condição assim que a quadra era pequena e nos favorecia, mas vencemos. No ano seguinte, em 78 eu ia enfrentar na etapa final desses jogos uma equipe também de Santa Maria que era a base da seleção brasileira na época e eles tinham ido num campeonato sulamericano, e eu já sabia disto, e comecei a trabalhar uns dois meses antes um treinamento mental com os meus atletas repetindo mensagens de desafio e condicionando cada um ao

sujeito que ele iria enfrentar na época da competição. Aí convoquei todo mundo, tivemos um primeiro encontro na fase de classificação, caímos na mesma chave, perdemos pra eles, perdemos tipo assim... cinco, seis gols, no handebol moderno é pouco mas na época era muito perder por cinco, seis gols, isso num dia. No dia seguinte fomos disputar quartas de final de manhã, semifinal de tarde, ganhamos e voltamos a enfrentar essa equipe de Santa Maria na final. E aí que aconteceu um fato antes do jogo, eu passei a transmitir mensagens para cada um dos meus atletas de tudo aquilo que eu vinha incentivando eles dois meses antes, e nós jogamos... teve duas prorrogações... empatamos no primeiro tempo 15 a 15, no jogo normal 15 a 15, empatamos 17 a 17 na primeira prorrogação e ganhamos de 19 a 17 na segunda prorrogação, só que o fato que mais me chamou a atenção, quando terminou o jogo, nós ganhamos, eu sai vibrando, os reservas saíram vibrando, a equipe que estava na quadra permaneceu em posição de expectativa como se estivessem ainda marcando os caras, isso aí me chamou bastante atenção, eu tentava sacudir os caras, vamos lá. Na noite o grupo ainda estava bem tenso, no dia seguinte de manhã, chegando... que a gente veio de viagem de volta e... foi show, na volta quando nós chegamos de madrugada em Porto Alegre o grupo começou a ganhar, depois de um soninho e tal. Então na realidade eles ficaram sobre um processo de como se estivessem em transe, direcionados para bloquear os caras. Jogaram contra a seleção brasileira e conseguiram ganhar da seleção brasileira que é um ato que... deveriam ter chorado, gritado, esperneado, isso aí mexeu comigo. Aí parei de mexer com isso porque eu não sou... no meu significado não soube fazer com que aquilo ali se transformasse numa coisa positiva, não é só o resultado ali, é pelo fato de... na realidade eu senti como se eu estivesse usado as pessoas, nisso aí para atingir um objetivo e não necessariamente deles, eu acho que era, porque eles ficaram satisfeitos. Esse trabalho de controle mental tem que ser trabalhado por pessoas que tenham mecanismo de resolução dos problemas mais profundos.

Júlio reconhece a historicidade de sua formação inicial e os efeitos desse contexto no âmbito de seu trabalho e de seus colegas de profissão na área de Educação Física. No entanto, narra suas experiências dizendo buscar contestação a um modelo tradicional na época e valorizar outras formas de relação, de conteúdos, de avaliação e de sentido para suas aulas de Educação Física.

Eu fui formado dentro da época da ditadura, fui aluno de professores ditadores, então na minha escola, no Julinho, nós socialistas éramos contra este tipo de coisa, a gente tinha que pagar muito a conta por essas coisas, tivemos muito as orelhas puxadas, muitas portas de empregos foram fechadas pela minha opção política, porque eu, junto com alguns colegas nós éramos socialistas, mas anticomunistas, isso é coisa que muitas vezes as pessoas não conseguem entender. Porque o comunismo pra nós não era a solução do Estado, não garantia nossos direitos porque o estado tinha uma tutela sobre todas as coisas. Então eu entrei na escola como professor, escola onde tu recebia o plano de curso pronto, as unidades prontas, o que eu fazia era pegar o plano de curso, o plano de unidade e adaptar meus planos na aula, apresentar para a supervisão e executar aquelas aulas. Todas as abordagens, todas as intuições que eu fazia tinham que ser além daqueles mecanismos que estavam ali bem claros na minha frente, tenho que trabalhar hoje com arremesso em suspensão no handebol, aí então eu mostrava primeiro as técnicas de arremesso e suspensão do handebol, só que tudo dentro de uma cultura de um professor tecnicista, só quer saber o resultado. A gente como oriundo de um modelo esportivo, tem a tendência de repetir. Só que começou a provocar até assim muitos momentos de reflexões não só individuais como nos grupos de colegas que transitei, por exemplo, no colégio Santa Inês os alunos eram avaliados numa disciplina X lá pelo número de saques que eles acertavam, dez saques, acertou dez ganhou dez, acertou um ganhou um. Basquete, lance livre, arremessei dez lance livre, acertei cinco... então não era levado em conta a desenvoltura na execução do movimento e sim o resultado do movimento, a técnica do jogo, a forma natural, vamos dizer assim, a forma natural com que o indivíduo executava o movimento de forma ordenada, controlada, não era tão valiosa quanto o resultado da ação. Então o cara podia chegar todo torto, com um braço só, de costas, atirou a bola de basquete, se caísse dentro o ponto era a nota e se errasse era zero. Então eu não concordava com isso, não via nisso razoabilidade, o resultado não era fundamental e sim o aspecto de ser solidário no jogo, outras características de quem tinha jogado um esporte coletivo, e tentei introduzir isso. Tanto que naquela época, em 83, eu introduzi como critério de avaliação num colégio com alunos de terceira e quarta série do antigo primeiro grau e de sétima e oitava, avaliação sociométrica, aí o que que a gente produzia? A gente produzia no grupo com a orientadora educacional o aumento das ações do aluno, das relações do aluno, e o tipo de relação, não

interessava se fosse positivo ou negativo, o importante é que o aluno tivesse ações. Quando o indivíduo que não se relacionava socialmente, ele dentro das planilhas tinha menos causos, cada caso positivo ou negativo era mensurado como sendo de evolução, sinal que o indivíduo passou a perceber o outro do grupo. Nós tínhamos uma orientadora educacional na época, a irmã Maria, uma professora da PUC, ela permitia que a gente ousasse e isso aí não era por todos os professores da escola até porque a maioria seguia no mesmo... por um lado até facilitou a minha permanência na escola durante dois anos, por outro, em seguida que ela saiu da escola o que aconteceu? Eu fui saído também, então deu a casualidade de que em seguida eu fui nomeado na prefeitura e fui seguindo

Nas escolas públicas estaduais a tendência era que o padrão de trabalho fosse feito durante toda a vida do aluno, o aluno entrava na 5ª série para aprender, ah... uma característica, não se trabalhava futebol em escola, o futebol era trabalhado, uma atividadezinha, uma brincadeira com bola de futebol, tipo esculhambol. O futebol não era trabalhado como unidade de conteúdo da Educação Física. Então nós trabalhávamos com vôlei, basquete, handebol, atletismo, algumas escolas que tinham estrutura maior, conseguiam introduzir ginástica e dança, mas essas eram as quatro modalidades que vinham prontas do MEC, todo o referencial e programa vinham em função disso, saía de uma escola pra outra, podia mudar algum detalhezinho, mas a base era a mesma. Então na realidade nós professores, naquele momento nós poderíamos virar meros executores daquela programação, mas a gente como sempre querendo questionar, começava a introduzir outros mecanismos. Como por exemplo, jogar um basquete com bola de handebol ou um foco cesta dentro do basquete trocando passes de vôlei, no jogo de basquete trocando passes com momentos de recepção e de passes do voleibol, toques com recepção com manchete. Utilizavam-se mecanismos, técnicas desportivas de uma modalidade com o resultado da outra. Então começava a ter barreiras, “ah, não gosto de basquete”, não gosta de basquete o quê? Ah, não acerta na cesta? Bom não acerta na cesta com a técnica de acertar na cesta de basquete, mas será que com a bola de handebol tu não consegues? E aí o camarada pegava a bolinha de handebol e fazia a cesta, a guria pegava com um toque de vôlei e fazia a cesta. Então tu conseguias fazer a atividade que envolvia os meninos e as meninas e numa modalidade que tu gostava. Hoje vamos fazer... esse mês nós vamos fazer a atividade X, todo mundo vai participar, e nisso a gente conseguiu desenvolver um

gosto dos alunos por todas as modalidades, terminava aquela coisa assim inicial de alienação, de tortura que eu escutei durante parte da minha vida, “ah, não gosto de handebol”, “não gosto de jogar porque só tomo bolada na cara”, a pessoa não tinha sido nem orientada a se proteger ou se esquivar da bola, quer dizer, só podia odiar, a bola muito dura, a bola feita pra atleta, bola de competição, uma guriuzinha de 5ª série toma uma bolada, nunca mais vai querer saber mesmo.

Ao falarmos das mudanças sociais e seus impactos na escola e no trabalho do professor, Júlio comenta da noção de referência que tal instituição representava na comunidade e da forte aliança entre essas, o que parece não visualizar tanto hoje.

A escola do meu início profissional, ela era um ponto de referência na comunidade que ela estava inserida, as famílias recorriam a escola por referência que essa escola tinha no bairro. Todo mundo conhecia os vizinhos da escola, conheciam os professores, conheciam a direção da escola e as famílias dos alunos também transitavam por dentro da escola. Por incrível que pareça, o processo de, entre aspas, de democratização da escola, também a eleição direta dos diretores, concurso, eleição direta para a função de supervisão dentro das escolas, distanciou as famílias da escola. As famílias ficaram do lado de fora do muro, então a escola se transformou ainda mais um feudo nosso, lá dentro acontecem coisas que no geral muita gente não sabe externamente o que acontece, mas como o corporativismo, nós professores prendemos este tipo de informação dentro da escola. O bullying é existente no dia-a-dia, as expressões que alguns colegas nossos utilizam pra avaliar, pra se relacionar com alguns alunos são casos de internação.

Então, tentando assim retomar, a escola tinha um outro significado, o aluno vinha pra essa escola em busca de um tal conhecimento que as famílias não detinham e que ele próprio não detinha e que nós professores até detínhamos. Com a evolução dos processos de comunicação, de informação, os alunos passaram a ter acesso a mecanismo de informação, internet e tudo mais o que eu considero hoje que um aluno sentado na frente da internet, com orientação, ele consegue ter acesso na internet, em uma hora acesso a mais conhecimento do que uma semana de aula na escola. Em uma hora orientado, ele consegue ter acesso a mais conhecimento do que uma semana na escola porque os mecanismos de acesso às

novas informações, as novas técnicas de ensino, os novos processos pedagógicos dos professores, nós professores é muito distante. A maioria dos professores em razão ao salário de trabalho que recebem, tem que trabalhar 60 horas, ou seja, está comprometido nos três turnos pelo trabalho. Mal sai de um lugar, eu já estou correndo para ir pro outro, eu não entro no espaço para trocar energia com as pessoas, então este distanciamento fez com que os professores também se distanciassem das causas sociais, na maioria das escolas os professores transitam pela escola e os problemas daquela comunidade escolar não são bem vistos, bem enxergado pelos professores devido principalmente a essa aceleração.

O fundamental da escola pública municipal ainda é a participação da família nos processos da escola, essa garantia de participação é fundamental. Eu sei que é um lugar que mudou muito... o que aconteceu é o seguinte, eu acho que o auge disso já aconteceu, é como tudo que é coisa nova, ela é valorizada no início, depois cai no desuso e descaso. Na escola municipal a eleição do conselho escolar é quase como uma eleição de minivereador, vereador de bairro. O pessoal fazia campanha eleitoral, saía nos parques de esportes e tudo mais, como é o conselho tutelar, o conselho tutelar é indivíduos que hoje ultrapassam, tentam uma vez ser conselheiro tutelar, conseguiu, a próxima ele vai para vereador, e aí o que surge com isso? O distanciamento. Os partidos políticos começaram a entrar dentro dos conselhos tutelares, então hoje os partidos têm os candidatos de partidos... as eleições das pessoas que estão envolvidas nas questões comunitárias, são pessoas que estão envolvidas em algumas questões partidárias... exatamente isso, a tentativa de se apropriar do aparelho conselho tutelar é fundamental, isso aí de uma certa forma resguarda as comunidades porque grande parte dos focos de principais violências das cidades estão em torno dos bairros onde as escolas municipais estão localizadas. Se tu fizesse assim um mapeamento das escolas municipais e dos locais de residência ou do trânsito dos agentes de violência no sentido das coisas assim mais do cotidiano, não daquelas maiores que são de roubo e apropriação indébita de milhões, de desvios de milhões, de colarinho branco; eu estou falando do mais baixo assim, das relações mais comuns, tráfico de drogas, tiros, violência contra a mulher, estão em torno da periferia das escolas municipais porque as escolas municipais estão inseridas nos pontos mais carentes da cidade, então, estão vinculados... a Prefeitura de Porto Alegre sempre se baseou nisso, cada projeto novo de desenvolvimento de determinada área, a Prefeitura investia com os projetos

do DEMHAB, havia um investimento de uma escola municipal naquele entorno. Então os focos de violência estão em torno dessas escolas, e várias questões de violência ocorrem inclusive dentro mesmo da escola.

Não tem coisa mais gratificante do que tu entregar um relatório, um parecer discutindo com uma mãe, conversar com ela. Mas retornando as questões, como nas comunidades, a escola municipal está inserida em comunidades mais carentes, a valorização do espaço da escola é muito mais assim, vamos dizer... enriquecedora e gratificante do que nas outras, por quê? Porque se tu queres fazer uma reunião de família, tu podes através do conselho escolar, da administração da escola, requerer um espaço na escola. Por exemplo, na Escola Plátano fazia-se assim, um monte de atividades de aniversário, de casamento, de reuniões de família tudo nos espaços da escola, nos finais de semana.

Júlio narra a violência como um fenômeno que entende estar mais presente no seio escolar, isso tem lhe causado uma certa estranheza e perplexidade. Ao mesmo tempo, reconhece isso como um reflexo social e assume que enquanto professores, temos utilizado de recursos e estratégias que parecem não envolver os estudantes, tal como outros recursos midiáticos mais recentes.

A questão da violência contra o professor e do professor tá mais em voga. No início da minha carreira profissional tu dificilmente escutava alguém dizer que tinha apanhado de aluno. Hoje é muito comum tu transitar em alguma reunião de escola e ouvir colega relatar que ou ele mesmo já apanhou de algum aluno, principalmente mulheres, homens já é mais difícil, principalmente mulheres que apanharam de alunos. O que esse aluno é? O espelho de sociedade como um todo. Como as famílias estão muito mais desajustadas, como a escola ainda é uma escola que tenta ser uma informante, produzir conhecimento, de levar conhecimento ao aluno e nem consegue, porque o interesse desse aluno não é mais em torno do conhecimento, o aluno que não tem uma disposição para ações passivas na escola, ele passa a ser um agressor. Primeiro porque ele transgride dos conceitos de disciplina e coisas da própria escola e outra porque ele passa de uma certa maneira a ser um contestador. Só que lembrando, nós que hoje somos professores, nós éramos contestadores de ontem, somos os contestadores de hoje, só que hoje nós não permitimos este outro tipo de contestação. Se no passado, a contestação era

com os fenômenos de democracia, de liberdade de expressão, de pensamento, hoje é liberdade de ação, o aluno que agir de uma forma diferenciada, nós não aceitamos, num outro foco. O ato de transgredir continua, mas numa outra dimensão. Incrível isso que a escola ainda é um ponto, um grande ponto, uma central de concorrências de interesses e de divergências de interesses, só que hoje os focos são outros, os focos que alimentam essa divergência são outros. Agora, como é que tu consegues assim, colocar um aluno em sala de aula, sentado, abrir um livro de história e dizer pra ele “lê o capítulo tal e responde o questionário sobre a segunda guerra mundial”, se têm inúmeros, dezenas de filmes tu podes até teatralizar aquilo. Tu projetas três, quatro filmes de determinado tema faz um debate sobre a postura dos personagens do filme, das ações do filme, o indivíduo grava muito mais a história do que lida num livro, decorado, exatamente isso, vai ter muito mais representatividade pra ele, no cotidiano dele. O tapa que o aluno dá no professor, é um gesto que revolta, será que não é semelhante ao bofetão, ao soco que o professor dá no aluno dando um livro pra ele ler sob pena que poderia ser muito mais agradável na percepção dele? Eu quero te auxiliar, então eu tenho que te estimular, eu tenho que te tirar desta situação de equilíbrio, para te levar para um caminho diferente, ou eu quero marionetes? Eu que sempre quis ser revoltado contra aqueles princípios, tentavam dimensionar a minha mente no espaço, hoje eu faço a mesma coisa.

A estranheza frente a outras configurações familiares parece ser um outro elemento novo que demanda entendimento do professor hoje e representa um a importante mudança que parece impactar no trabalho docente, tal como narra Júlio.

Há o tio que hoje é pai, o tio que hoje é padrasto, o ex-padrasto que hoje é casado com a irmã, as organizações familiares nesses núcleos são bem diferentes. O camarada que é ao mesmo tempo, pai e avô, que hoje é pai e avô são coisas que hoje transitam pelo nosso dia a dia. Então na escola tem um camarada que vem pra reunião de pais e ele ta representando ali o filho e o neto, é o pai do neto também, são coisas que acontecem. Tio e sobrinho na mesma aula, já peguei esses casos. Com idades semelhantes, pro sobrinho o tio é burro e o sobrinho que diz que o tio é burro, e o tio diz “em casa, vou te bater o brim”. Em casa ele tem a respeitabilidade aquela que fica, o tio tem que respeitar. E coisas assim, pai separado, e um vê tal

coisa do filho e no outro dia vem o outro casualmente porque existe caso de pai e mãe dentro da escola em que o pai não vive dentro do lar, seja o pai ou mãe vai até a escola e no outro dia aparece o outro com relatos diferentes, como é que tu administra isso? O que que faltaria hoje na escola com essas problemáticas? Uma pessoa com formação de serviço social, um antropólogo seria muito importante pra acrescentar em torno de visão e leitura do contexto. O assistente social seria fundamental porque a gente perde muito tempo em reuniões buscando soluções pros problemas, ou seja, a questão do desemprego, a questão da violência. A escola não pode mais se ater ao conhecimento; ela acaba sendo um centro de convivência. O conteúdo acaba não sendo o fundamental, as relações sociais têm que ser o principal, elas que vão fazer que existam o que a gente chama de permanência, evitem a evasão. Quanto mais pessoas e experiências pedagógicas que a escola conseguir trazer pro seu dia a dia, mais próximo este aluno vai estar da sala de aula.

Nesse sentido, entende que ao professor de Educação Física é necessário uma ampla visão de mundo e uma revisão no modelo de formação inicial, pois se passamos por modelos tecnicistas e biologicistas de formação inicial, hoje enfrentamos modelos que parecem não dar conta das demandas que as escolas e as comunidades apresentam.

O professor de educação física atualmente tem que ter toda uma visão de mundo assim bem diferente, o currículo da educação física, a formação dos professores também é uma coisa que agride bastante, por quê? Se no meu tempo ele era tecnicista voltada pro desporto, ele passou para um segundo momento que eu acompanhei que foi o pessoal da área pedagógica, ou melhor, da área científica mandando lá, todo mundo queria saber de fisiologia, treinamento esportivo, exatamente isso, se aplicava teste de Cooper para tudo. Até pra entrar na faculdade de educação física tinha que fazer teste de Cooper, então os objetivos todos eram as questões fisiológicas a questão desportiva tudo não tinha incidência. Tanto é que o camarada podia se formar sem conhecer nada sobre várias modalidades esportivas, sendo que no meu tempo tu só se formava se tu conhecesse tudo, futsal, basquete, tênis, esgrima, natação, ginástica rítmica desportiva, tinha que passar por tudo e aí o pessoal da fisiologia... porque tinha aquela questão, quem se formou na UFRGS tinha três opções, primeira, segunda, terceira opção, o camarada fazia

vestibular para medicina, segundo biologia e terceiro Educação Física, o mestrado da Biologia, da Medicina, na educação física então qual é a tendência? Dar uma conotação maior biológica da educação física. E o terceiro tempo que eu chamo da educação física são os tempos modernos, são os tempos pedagógicos, só se escuta o camarada dizer “ah, a linha pedagógica para trabalhar com a educação física”, ele discute a linha, mas não sabe o que trabalhar, ele não consegue perceber o que, parece que dissocia os conteúdos da educação física, não consegue transitar com o corpo de fato entendeu, com a especificidade, é... tem que ter senão descaracteriza, de tanto descaracterizar que a educação física perdeu o seu espaço. Tu vai em algumas escolas, não, as crianças só ficam brincando, e é brincando mesmo, recreação sem ter objetivos porque eu até digo assim ó, tu pode levar as crianças ao parque, se tu utilizar o parquinho da escola como ponto de conhecimento, saber como a criança vai se prevenir de lesões naquele espaço, segundo: desafios, ver a criança crescer, tem condições tranquilas de fazer a criança sair dali, agora nesse processo assim mesquinho de que se conta os minutos para ficar com as crianças como é numa escola ciclada lá... uma hora e trinta minutos, uma hora e vinte com um grupo de crianças. A gente sabe, quarenta, quarenta e cinco, no máximo cinquenta minutos a criança ainda consegue te perceber, daqui a pouco elas esquecem, se tu não tiver mecanismos de ruptura, retomada, ruptura, retomada, a tua aula se torna monótona, a ação pedagógica se perde. Eu consegui perceber em escolas professores que perdia alunos na aula e não percebia.

Então todo esse contexto de violência transita também por dentro da escola e nós não temos solução. Aquilo que a gente comentou antes, no meu tempo eu era um número, mas o professor sabia o meu nome. Hoje eu sei o nome, mas não identificam quem é a pessoa, ah, o nome eu conheço, quem é? Não sei. Aí ele diz: “fulano ta aí?” o professor vira pra sala e diz: “quem é fulano”, final do ano letivo não sabe, tem várias coisas complicadas hoje.

4.3 Histórias de vida de Roberto

No processo de levantamento de possíveis colaboradores para o trabalho de campo, Roberto se encaixava nos critérios de experiência entre 15 e 25 anos na docência em Educação Física. Já o conhecia anteriormente e sua atuação em

diferentes escolas da RMEPOA me fez pensar que tal diversidade de experiências poderia ser interessante ao estudo. Além disso, sua leitura ponderada e equilibrada acerca da escola, da educação e do trabalho docente são elementos marcantes de Roberto que igualmente poderiam contribuir para as questões que a tese propunha. Ao convidá-lo a participar da pesquisa, mantive os mesmos passos adotados com os demais colaboradores: passei-lhe uma cópia do projeto para lhe esclarecer melhor sobre as finalidades e características do estudo. Com seu aceite, passamos a dialogar com mais frequência e combinamos uma primeira entrevista que teve a duração de uma hora.. Na segunda oportunidade, nossa entrevista durou vinte e cinco minutos.

O professor Roberto ao relatar a sua vivência e experiência profissional evidencia aspectos determinantes do seu aprendizado docente, refletindo na constituição de ser professor de Educação Física.

Os caminhos percorridos por Roberto foram diversos. As experiências vividas nos múltiplos espaços e lugares em que atuou como docente possibilitou estruturar saberes fundamentais a respeito do trabalho docente. Deste modo, as experiências vividas pelo professor Roberto revelam que aprender a ser professor na ação significa que ao realizar uma reflexão da sua prática pode contribuir para redimensionar o trabalho docente.

É possível perceber na narrativa do Roberto que em sua caminhada docente, se propôs a novos desafios, possibilitando se desenvolver profissionalmente.

Na realidade assim, na educação física em 85 entra questão do vestibular em 85, ingresso na educação física em 85, me formo em 88, três anos e meio de faculdade mais ou menos. Fiz na UFRGS, e no meio disso tirando os três primeiros semestres, os demais sempre foram com estágios envolvidos na área.

Aí depois de formado já, enquanto fazendo faculdade trabalhei com arbitragem, voleibol, foi a primeira função, fiz curso de árbitro na federação e aí arbitragem nos finais de semana, esse foi o meu primeiro ganha pão da área. Aí na sequência, começo a trabalhar com um clube de Canoas, o CSSGAPA com preparação física com treinamento de voleibol e um pouquinho antes disso também eu tive uma passagem numa academia, Poliesporte com musculação, trabalhando com musculação, em função de contatos, conhecer professora, professores, consegui esses estágios. Em alguns casos como o CSSGAPA já não era nem

estágio, era uma coisa meio de carteira assinada, trabalhando. Aí, bom... em escola, aí me formo em 88, em 89 eu faço uma especialização lá na UFRGS também, em Ciências do Esporte que era medicina do esporte, ciências do esporte, e aí em 90 eu tenho a minha primeira experiência em escola propriamente dita, na Fundação Bradesco lá de Gravataí. Vou lá, faço uma entrevista, eu tinha não uma indicação mas um colega meu do pós tinha me avisado "vai lá que tem uma vaga", sem dica de ninguém, fiz uma entrevista, fiz os trâmites lá e comecei a trabalhar. Lá na fundação Bradesco não tinha esse conhecimento, lá é uma escola normal, na época de ensino de primeiro e segundo grau, hoje em dia fundamental e médio, também curso técnico, e lá eu começo a trabalhar com turmas. Primeiro momento eu fui contratado como técnico de vôlei e basquete e executo a função durante um ano e nesse um ano nós vamos fazer um curso em São Paulo, que está implantando o construtivismo na rede da Fundação Bradesco e aí no outro ano os caras acabam com os treinamentos todos. E aí muda, o professor andou saindo lá e aí eu fui convidado a assumir turmas de quarta série, foi a primeira experiência em escola. Foi interessante, foi legal a escola era uma escola bem organizada, o interessante é que eu trabalho com uma clientela de educação popular, mas é uma instituição privada. Então o equipamento, a estrutura da escola era bem melhor né, e a clientela era uma clientela difícil, e turmas de iniciativa privada de 40, 45 alunos, algumas coisas peculiares, tipo, eram só meninos em algumas turmas, outras eram só meninas, então isso caracterizava um pouco a fundação. Era uma coisa assim desafiadora, tipo assim, de ser a primeira experiência com aluno propriamente. Eram turmas grandes, só meninos, um pouco diferente do que eu tinha visto na universidade, mas foi uma experiência legal, eu fiquei quatro anos. Aí em 91 eu começo na parte de escola, o primeiro ano foi treinamento, em 91 eu começo também numa escola particular aqui em Canoas, na época no Colégio São Paulo né, e na época era de uma congregação católica, irmãs servas de Maria Imaculada, servas de Maria. A proposta era atender sétimas e oitavas séries, então nesse tempo eu fico atendendo de 91 até 96, muda um pouquinho a história, em 94 eu fico atendendo na Fundação Bradesco com alunos de quarta e quinta série, no colégio São Paulo com alunos de sétima e oitava série e no CSSGAPA com treinamento de voleibol, uma época bastante difícil, bastante trabalho. Muda em 94, muda isso à medida que em 94 a possibilidade de trabalhar na ULBRA, no primeiro momento com treinamento de voleibol com categorias de base e aí depois na sequência, logo

na sequência no outro semestre, eu entro em agosto aí no início do outro semestre eu fui trabalhar no curso da licenciatura de educação física. Aí eu saio da Fundação, largo a fundação e fico na ULBRA, São Paulo e no CSSGAPA à essa altura eu também já tinha saído. No São Paulo paralelo as aulas existe um projeto meu de treinamento de voleibol e esse projeto começa a envolver uma carga horária relativamente grande, paralelo as aulas de sétima e oitava série e esse projeto de treinamento de voleibol de mirim até a categoria juvenil, então aí fica a ULBRA com curso superior, cadeira de atividades pré desportivas, São Paulo, sétima e oitava série e o treinamento com essas categorias, desde o básico até o juvenil. Na ULBRA além do curso tinha um envolvimento também com o voleibol. Até em função da distância, em função das possibilidades na ULBRA, eu tive possibilidade de entrar no curso superior, a questão de doutorado, tinha a possibilidade de trabalhar com voleibol que era uma paixão, então em 94 eu saio da Fundação em agosto mais ou menos e começo na ULBRA. Aí no São Paulo, a história vai até 2001, sempre nesse formato, sempre atendendo turmas de sétima e oitava série, mudou pouco nos dez anos de 91 à 2001, mudou pouco o formato eu atendia turmas de dois turnos pela manhã e à tarde eu tinha esse grupo de treinamento que também era de duas, três vezes por semana, então foi um ciclo assim deste trabalho e uma coisa que muito me motivava era essa possibilidade de trabalhar desde a formação até a ponta. Teve alunos meus que trabalharam comigo de 11 até 16, 17 anos, isso é uma coisa muito legal. Em 96 eu fui chamado no concurso pra cargo de técnico em educação física aqui na prefeitura municipal de Canoas que aí é pra atuação em praças e parques aqui de Canoas. Aí em 96 eu trabalho numa praça próximo a escola São Paulo, na praça quase que na frente do colégio, foi um período interessante, eu atendia na escola e atendia na praça, uma realidade contrastante. Então alguns alunos meus iam pra praça pra reforçar o treinamento de voleibol, mas a coisa não funcionava tão redondo como eu imaginei que pudesse funcionar, aí tinha as interferências... um espaço público, as condições de material eram diferentes das condições de materiais que tinham nas escola e até a questão dos alunos da escola particular dentro do espaço público. Em 97 troca o governo e aí eu sou convidado para trabalhar na Sede, na época o Departamento de Desporto, Lazer e Recreação aqui de Canoas e aí eu vou trabalhar com o pessoal na organização de eventos no serviço de desporto, responsável pelos jogos do aniversário de Canoas. Em 96 em Canoas, em 97 eu fui pro departamento e aí em 2000 eu sou chamado no concurso

pra rede municipal de Porto Alegre. Aí eu vou trabalhar na Escola Sumaúma próximo ao CEVI, ali no Ingá, aí sim, a educação popular como mantenedora a Prefeitura de Porto Alegre, uma instituição pública, diferente da Fundação que era uma entidade privada. Então lá... assim, dificuldades no início, a questão de me adaptar, a proposta dos ciclos era uma novidade ainda, a escola tinha ciclado há pouco tempo e ainda tinha muita coisa assim que tava no papel, mas não tava na prática, aí tu entra no meio dessa história, tu entra meio perdido. As condições da escola não eram das piores em termos de estrutura, diferente da minha realidade que eu vinha de escola particular, diferente, é claro que era muito menos fácil, muito menos material, mas a comunidade não era das comunidades mais difíceis, o local ali não era dos mais... mas ali já tem enfrentamento já forte assim, uma questão lá disciplinar bem diferenciada, bem marcante que... difícil de acompanhar do ritmo que eu vinha... da cidade, vinha trabalhando em praças e parques. Aí em 2001, final de 2001 faço concurso pra secretaria de esportes, aí entro na secretaria de esportes e aí em maio de 2002 sou convidado para assumir mais uns 20h, e nesse período eu me exonero da matrícula de Porto Alegre, da matrícula da SMED, já determinando uma preferência né, bem isso. Não se sai porque tava legal, porque tava bom. Na época eu tava trabalhando no CECOVE e mesmo sendo uma comunidade difícil, o trabalho lá funcionava muito bem, as referências eram muito boas e fui trabalhar as 20 horas no Alim Pedro com a Solange lá e também um trabalho bem legal, o trabalho que era feito anteriormente pelo professor Oto também era legal, então peguei um pouco do trabalho do Oto na sequencia e a coordenação com a Solange, então tudo favoreceu. Mas já chama a atenção aí a questão da exoneração né, já sinaliza que tipo de formato tu quer pra ti. Em 2000 inicio na secretaria de esportes, 2003 vou lá pro Eventos desde então venho trabalhando lá, permaneço lá e em 2007 faço um novo concurso para as duas, pra SMED e pra SME, passo nas duas, mas na realidade sou chamado na SMED, na SME fiquei mal classificado e ano fui chamado. Bom, vamos assumir, aí por uma questão bem marcada financeira de ir atrás e tentar melhorar. Largada em 2007, quem chega ou Restinga 20 horas ou 10 horas na Cruzeiro e 10 horas na Bom Jesus. Morando em Canoas, vamos encarar 10 horas e sendo que na Bom Jesus, 10 horas pela noite ainda. Então vamos lá né, quem está chegando não escolhe muito, aí pra minha surpresa, pra minha grata surpresa a questão da noite me chama muita atenção em função de ter um cunho diferenciado de toda proposta que é de jovens e adultos né, que aí eu passo a me

apropriar, eu sabia muito pouco da proposta, e me surpreende que dentro de uma comunidade difícil, a escola em si bem... as condições bem ruins, o acesso difícil. Mesmo assim deu pra fazer um trabalho legal, deu pra fazer um trabalho bacana na Escola Cinamomo, na Bom Jesus. Do outro lado na Cruzeiro, Escola Eucalipto, também uma comunidade difícil, mais central, numa região de mais fácil acesso, mas uma comunidade também difícil e aí pra trabalhar com o primeiro ciclo né, jardim. Que que eu enxerguei assim, quando cheguei assim, na época na Escola Sumaúma quando eu me exonerei, eu estava tendo uma experiência com A10, que eu nunca tinha dado aula.

O relato, a seguir, nos alerta para a deficiência da formação docente em Educação Física, mostrando que alguns aspectos encontrados contexto escolar não são abordados na formação inicial.

É possível perceber que buscou superar a deficiência da formação, ao evidenciar que o aprendizado de como realizar o trabalho docente, nos ciclos iniciais, teve como base a relação com seus filhos, que tinham a mesma idade dos seus alunos.

Essa deficiência é citada por Gonçalves (1995, p. 164), como o “choque do real” onde os aspectos da formação inicial mostram-se ineficientes e, por vezes, inadequados ao contexto encontrado nas escolas onde os professores realizam o trabalho docente.

E aliás, uma crítica à universidade, na formação, eu não tive nenhuma cadeira que eu me lembro que abordava a questão da educação física infantil. O que eu acho que mudou muito foi a forma de enxergar, foi a função dos meus filhos, que aí eu chego em casa, filhos da idade dos alunos que eu tava vendo, a questão dos gostos, das coisas que chamam a atenção, a comunicação. Quando eu me exonerei da Escola Sumaúma eu estava tendo a primeira experiência e estava muito difícil com uma turma de A10. Na época o Ramon que é o meu mais velho, ele tinha em 2002, ele tinha 2 anos. Quando eu assumi em 2007 lá na Escola Eucalipto, o Gustavo que é o mais novo está com 5 e o Ramon está com 7, que são as idades dos meus alunos, estavam nesta faixa etária. Então isso me favoreceu bastante assim a forma de chegar, eu entendia o que chamava a atenção deles e isso eu acho que ajudou bastante e, para mim continuar, uma coisa difícil, a questão da

formatação, do currículo, que tipo de coisa tu vai trabalhar...mas pelo menos a abordagem, a forma de tu chegar nas crianças eu acho que isso facilitou bastante.

E voltando então em relação a Escola Eucalipto, essa experiência com séries iniciais, aí no final de 2007 eu sobro no quadro da Escola Cinamomo de noite, na EJA. No meu entender onde eu estava tendo mais prazer, estava gostando dos retornos que eu estava tendo com o público adulto. Principalmente adulto eu trabalhava lá com os iniciais, com as totalidades iniciais né, que normalmente é formado por adultos, adultos analfabetos e estava tendo um retorno interessante assim, daí sobrando eu vou procurar outra escola e aí as possibilidades não eram muitas, vou para uma escola que é na Glória, perto do Alpes e lá também a proposta de séries iniciais. Começo 2008 com séries iniciais na veia. Acho que até dentro da proposta, que tipo de conteúdo agrada mais, que formas de desenvolver as realidades distintas, mesma mantenedora, mesma proposta, mas realidades bem distintas né, a comunidade lá dos Alpes, uma comunidade bem diferenciada, mesmo sendo uma educação popular, mas uma coisa me passava muito a idéia de que a comunidade comprou a escola, de que a escola era da comunidade. Tinha um trabalho muito forte lá, inclusive de uma professora de educação física, professora Soraia que é a coisa de abrir a escola nos finais de semana, antes dos projetos da UNESCO, isso já é um trabalho que havia há muito tempo, líderes da comunidade trabalhando junto com as escolinhas. Então isso me parecia muito forte lá, me pareceu muito forte, pelo pouco tempo que eu fiquei de março à agosto lá e isso eu sentia que amenizava as relações na questão da aproximação da supervisão, dos alunos, eu achava um pouco diferenciado. Bom, aí fechando 2008 eu consigo um remanejo, nesta altura tinha aparecido uma vaga aqui no Humaitá, mais próximo de casa, a noite me favorecia, a questão das 20 horas na mesma escola. Daí também a estas alturas eu estava 10 horas em cada escola, não participava de reunião em nenhuma na escola, chegava lá dava minhas aulas e ia embora. Se por um lado tem a questão positiva porque tu te envolve menos com as picuinhas da escola por outro lado também tu perde todo o planejamento da escola, das coisas bacanas que acontecem, não são muitas as vezes no planejamento, mas as poucas coisas né, que acontecem tu fica meio fora. Então essa coisa de ter as 20 horas, uma escola mais próxima, a noite que me interessava e também mais próximo de casa, tudo isso favoreceu então desde agosto eu estou com as 20 horas na EJA, na Escola Figueira. Acho que a EJA tem uma característica muito próxima, se pode dizer

assim, mais próxima dessa educação que eles se propõem em praças e parques, coisas que o aluno vai lá te procurar, não tá ali porque é obrigado, não tem conselho tutelar em cima, em alguns casos até tem, tem menores de idade também, mas a grande maioria não, são trabalhadores que estão ali no seu terceiro turno, o vínculo é outro né, o aluno da EJA, o cara vem ali atrás do conhecimento, ele não está ali obrigado. Ele está ali para completar uma lacuna dentro da vida de estudante dele e são pessoas que... tem vários casos de pessoas que estão lá acompanhando seus netos, não dependendo tanto do ensino assim para tocar suas vidas, mas estão querendo melhorar né.

Aí tu está ali no colégio as vezes, muitas vezes tá uma obrigação imposta ali, social, “tu tem que ir”, “tu tem que ir”, algumas vezes se justifica na questão do bolsa família, as vezes se justifica pelo conselho tutelar, o governo deveria usar bem isso no sentido de atrair as pessoas. Porque se não estão na escola não vão enxergar o benefício que escola pode trazer para a vida deles, se não enxerga isso dentro da escola não vai ser na rua que vão ver isso, então...

O relato evidenciou o sentimento de incompetência dos professores e equipe administrativa da escola em lidar com a falta de motivação de alguns alunos na aula, trazendo consequências para o trabalho docente.

Destaca, ainda, que a Educação Física é a disciplina que os alunos mais gostam, pois entende que as atividades esportivas despertam o interesse e participação dos alunos, sendo um momento em que eles podem descontraírem e jogar longe dos espaços fechados em que realizam as outras aulas.

O relato de Roberto enfatiza que a Educação Física poderia além de desenvolver os conteúdos específicos – esporte, jogo, ginástica, lutas, atividades rítmicas e expressivas –, utilizar novas estratégias, tornando as aulas mais atraentes e significativas.

O que eu vejo, hoje o que eu vejo é uma incompetência nossa, e quando eu digo nossa eu digo professores, direções no sentido de a gente não conseguir atrair esses alunos e aí tu fica meio amarrado por algumas questões, eu digo assim, tu tem um aluno que desestabiliza a tua turma e daí tu não dá a tua aula, tu não consegue desenvolver o seu conteúdo em função de um, mas às vezes esse um é um, dois três, é quatro e aí tu não consegue desenvolver a tua aula em função disso.

E aí a escola não tem mecanismo pra dar conta disso, de que forma eu vou resolver isso? A escola como um todo, os professores, a direção, a supervisão, bom, as vezes tu na tua aula tu não consegues resolver isso.

Eu vejo na educação física assim uma coisa interessante, é disparada a disciplina que mais chama a atenção das crianças. Por que motivos? Bom, trabalha com a coisa do jogo, que está dentro do lúdico, trabalha num espaço aberto, mesmo que esteja num espaço fechado num ginásio, bom, tem um bom espaço para poder trabalhar com movimento, diferente das outras disciplinas, parado, sentado, mas em contrapartida os conteúdos, a coisa de conseguir atrair, isso eu acho que a gente ainda tem muito a trilhar. Tem que achar um pouco essa fórmula aí. Em vários momentos, tu traz propostas novas, tu tentas desenvolver alguns conteúdos, as vezes tu acerta, e não por falta de literatura, literatura tá cheio de coisas, tem várias coisas, tu passa pela especialização esportiva, tu passa pelos jogos cooperativos, tu passa por lutas, passa por ginástica, tu passa por...bom, mas de que forma que tu consegues fazer com que isso atraia...

O professor Roberto demonstra preocupação em torno das condições do trabalho docente e de seu significado para os alunos, destacando a necessidade de conscientizar os alunos da importância da escola para o seu desenvolvimento pessoal. Reconhece também que a escola de hoje mudou em um aspecto substancial: deve prover a inclusão de modo amplo e geral. Inclusão, segundo Roberto, na perspectiva de acolher e viabilizar todos os sujeitos que estão na escola:

Nestes 20 anos mudou muito, no sentido que hoje esse aluno tu tem que dar conta independente do que ele fizer na tua aula, a escola está aberta para esse aluno. Está muito mais uma coisa de conscientização, mas ao mesmo o tempo que ele leva para se conscientizar, é o tempo que tu está sofrendo para conseguir desenvolver uma aula legal. Então, eu lembro que com turmas era difícil, passava a manhã inteira com quarta, quinta série com turmas de 40, 45, chovia, aí o espaço não era o melhor e a coisa era pegada, mas se produzia trabalhos muito legais. Alguns conteúdos que na época eram o mote, os movimentos fundamentais, tipos de caráter, atividades pré-desportivas ali, como é que iam desenvolver. Existia naquela época, talvez em função da instituição se conseguia levar a cabo, a coisa

funcionava. Hoje em dia nas experiências, nas últimas experiências, eu tive experiência de passar um ano todo com uma turma e não consegui fazer nada. E não era eu, e tu olhava e dizia "era eu o problema", não, tu olhava pro teu colega, o paralelo, o outro também não fez nada, aí tu fica "pô tchê que incompetência é essa?" que não consegue atender uma turma pequena, mas foi essa turma, a do lado ali tu conseguiu fazer alguma coisa, conseguiu fazer, propor alguma atividade. Então assim, é muito sensível, eu acho uma linha muito tênue, várias coisinhas fazem a diferença, às vezes um comportamento do professor, o comportamento dos alunos, algum comportamento de alguma orientação de escola, de uma supervisão, da forma como encaminhem os problemas, para as soluções que dá, isso pode fazer a diferença.

Eu não me balizo nessa história assim. Se for ver por essa história de disciplina, nunca tive muito problema, nunca me considerei um aluno problema, muito pelo contrário eu era muito mais pelo lado dos CDF do que do lado do problema. Mas independente disso a escola tinha outros mecanismos, o aluno que não funcionava, ele saía da escola. De uma forma ou de outra, de formas mais fáceis de enxergar do tipo, vai expulsar da escola, vai sair da escola, vai suspender da escola ou de outras formas, o aluno não passava, reprovava dois, três anos, ele fatalmente saía da escola. No modelo de ciclo, tu pega um modelo de ciclo onde esse aluno não vai reprovar e ele sabe que na vai reprovar. Então ele vai conviver contigo os nove anos, então isso é uma novidade no processo, que gera angústia é uma coisa nova, e nós estamos falando em nova, mas se tu pensar na proteção disto, porque ainda hoje tu vais para algumas discussões e o pessoal, a sugestão é suspender, tirar, e realmente não pode fazer isso.

Acho que a escola mudou, nuns itens bem fundamentais, legisladora, acho que de forma correta, hoje em dia tu tens uma proposta que tem a maior parte das crianças dentro da escola que era uma coisa que há muito tempo se pensava, se tentava... então hoje a escola realmente é pra todos. A questão da inclusão, uma inclusão tanto do deficiente, tanta a inclusão por deficiência, por patologia quanto aquela inclusão social efetivamente, inclusão daquele cara que não tem acesso, que não tem grana. Então isso mudou bastante, a escola antigamente era isso, a escola tinha formas e formas de mandar embora os alunos, a famosa evasão, ou tu podias suspender o aluno, expulsar, reprovar, ou tu podia reprovar ele dois, três anos que ele ia embora. Hoje em alguns modelos, nas escolas municipais de Porto Alegre, por

exemplo, o aluno não reprova e segue na escola, e a escola tem que aprender a conviver com esse aluno, acredito que isso seja uma dificuldade da escola hoje em dia. Se tu for pensar isso é uma coisa nova na educação escolar..

É claro que a escola que nós vivenciamos está bem diferente da atual escola e principalmente em se tratando de escola de classe popular. Então esses todos são desafios ao professorado. Eu acho um momento difícil pro professor, e aí o legislador quando ele pensa essas coisas, essas questões de trazer efetivamente todo mundo pra escola, aí tem uma questão de preparação desse professor para atender esse todo mundo. Que são esses alunos que a gente está de defrontando. E dentro de uma estrutura onde o professor está ainda um pouco confuso pela questão do profissional de educação, onde tem toda uma briga se é professor, se é profissional, se tem alguns direitos, que eu entendo que sejam pertinentes, é um discurso pertinente, mas por outro lado daqui um pouco na sociedade também vai ter uma cobrança tal qual. Como profissional tu tem... o Estado vai te cobrar coisas também, a sociedade vai te cobrar coisas. Então isso também coloca o professor embretado, o professor também está bem embretado. De um lado uma legislação que coloca todo mundo na escola, por outro lado aqueles alunos que estão ali te chamado, te encarando, te pedindo e por outro lado uma sociedade que está te cobrando "ó, tu tem que produzir". E por outro lado ainda, a tua formação também né, tu está ali pra passar alguma coisa, levar algum conhecimento e as vezes tu está ali e não consegue fazer isso, bom, que profissional sou eu? Eu quero continuar 30 anos me frustrando na minha profissão? Qual é o profissional que faz isso? Qual é o profissional lá que vai se formar, vai ter a sua carreira e vai querer isso.

Pessoalmente, a minha busca, até pelo que eu relatei antes, é uma educação diferente dessa que está dentro da escola justamente por isso se eu for formar uma equipe lá, eu sei o meu objetivo e eu sei como é o meu grupo. Na escola formal hoje, tu chega lá com uma turma e eu passo o ano inteiro e eu não consigo saber até que ponto eu ajudei, o quanto eu ajudei e se eu ajudei. Então que tipo de professor tu quer ficar te sentindo? Incompetente? Frustrado? Então a minha trajetória aponta muito nesse sentido: a preferência pelo EJA, a questão da educação em praças e parques, a educação mais informal que não está dentro da escola, isso tudo me leva... eu acho que justifica as minhas opções. Acho que estou contribuindo mais, me sinto melhor como profissional onde eu estou atualmente. E isso não é por acaso, acho que exemplifica bem o que eu estou pensando hoje de educação, não

que tu não possas fazer, tu pode, mas o momento é difícil. Respeito muito quem tem uma trajetória na escola, consegue hoje caminhar dentro da escola com uma trajetória, se sentindo bem profissionalmente, conseguindo desempenhar um bom trabalho, respeito muito, porque olha, é um momento bem difícil. Eu avalio dessa forma, acho um momento bem difícil, como profissional, como professor, enxergo muitas dificuldades. Pela formação que se tem, pelo tipo de profissional, como é que tu te formaste, pela base que se tem, a escola popular que tu viu na tua época de faculdade, isso tudo está no caldo ali, isso tudo está permeando.

Roberto ainda descreve que o prazer em jogar futsal, vôlei e basquete no recreio escolar, nas praças e parques em sua infância e adolescência o influenciou na escolha pela Educação Física como campo profissional, refutando a idéia do professor “modelo” que pudesse tê-lo influenciado em sua escolarização.

Acho que não é um momento, acho que é uma trajetória. Eu te falei no início ali, eu nunca tive um destaque nas aulas de educação física, eu nunca fui o melhor aluno, nunca fui um atleta em escola, mas sempre fui peladeiro, um cara que gostava de jogar em praças e parques, sempre joguei muito. Então isso dá um pouco o meu perfil, o meu interesse. A coisa da escola não tem muito essa vinculação com a educação física da escola, que eu tive na escola, não enxergo muito isso. Nunca participei de um time que representasse a escola, para algumas pessoas isso chama, meio que há uma quebra, uma ruptura. No meu caso não, acho que é uma trajetória, eu jogava futsal no recreio, jogava futebol numa quadrinha perto de casa, bom, depois abriu um parque mais na sequência, joguei vôlei, joguei basquete, vários amigos, meu grupo social se estabeleceu lá. Então acho que ali justifica um pouco a minha opção profissional, e qual o caminho que eu estou dando pra história.

E uma coisa que eu acho que também foi legal foi a possibilidade de trabalhar na formação do curso superior, foi uma coisa legal, a coisa de ter que sistematizar o conteúdo, ter que sistematizar o conhecimento ali pra passar, isso foi uma experiência legal, uma experiência que eu entendo bem positiva assim, me fez enxergar de uma forma diferente. Assim, bom tu está trabalhado com pessoas que vão estar trabalhando na frente dos alunos, isso foi uma experiência interessante. Acho que dentro da área, eu passei por várias formas diferentes assim: com escola,

com esporte de performance, com escola de séries iniciais e cheguei a trabalhar no São Paulo com o ensino médio também, nível superior, então isso te dá uma visão global da história. Estas coisas que chamaram um pouquinho mais para a compreensão de educação física, de esporte, de atividade física assim.

Tudo vai refletir na tua aula, mas a tua aula ali é a tua aula, tem muito mais de ti do que está te cercando. Em alguns casos eu acho que esse é um mérito da escola pública e por outro lado pode ser um problema na escola pública, dependendo de quem está na frente, dependendo de quem é o dono da aula, quem é que está dando a aula, quem é que está mediando, então pode ser uma grande coisa em alguns momentos ou ser o pior das coisas. Assim, senti lá atrás em 2000, 2002 uma apropriação da proposta. A proposta era ciclo, eu me lembro que na época do planejamento que pra mim foi uma coisa muito difícil trabalhar em cima do complexo temático, demorei para entender aquela história. Na época eu não sabia e ainda hoje eu tenho dúvidas se sei trabalhar com essa proposta. Acho que no EJA a proposta está um pouco mais claro, ainda se continua trabalhando com o complexo temático. Mas nisso tudo eu enxergo, vejo como grandes dificuldades ainda, apesar de todo esse embate político-pedagógico, sinto uma grande dificuldade de coisas pequenas, de conteúdo: o que tu vai trabalhar na tua aula? A gente trabalha com atividade física, tu vai demonstrar lá, qual é a sistematização que tu vai dar para aquele conteúdo? Tudo bem, que tu faça o conteúdo, que tu explore junto com teus alunos, que descubra lá no complexo temático, bom, mas dali até o final do ano, quais são os conteúdos que tu vai lançar mão? Isso eu enxergo com uma dificuldade, eu vejo poucas pessoas nessa trajetória, passando por várias escolas, por vários professores, poucos professores tem isso sistematizado com clareza. Claro que, às vezes, as pessoas não têm isso registrado, isso é outra coisa. O que eu falo é a coisa da sistematização, bom, eu vou trabalhar neste trimestre esse tipo de coisa mais práticas, de tal forma, para obter tais resultados, isso eu vi pouquíssimas pessoas que tem essa clareza. E nesta forma que conteúdos eu vou lançar mão? O que eu vou trabalhar? Eu vi professores de educação física fazendo excelentes trabalhos com teatro. Então eu acho que a escola explora pouco isso eu acho que tinha que ter uma cobrança nisso, os professores tinham que ter isso sistematizado, que nessas passagens que eu tive eu peguei no meio do caminho, eu saí no meio do caminho e eu não deixei e eu não peguei por falta de... Tem que ter alguém que diga: “o trabalho que a escola que se propõe tem essa linha”, “nós

pensamos e trabalhamos nesse conteúdo”, “a educação física desenvolveu nesse decorrer, esse conteúdo para chegar nesse objetivo”. E isso me angustia dentro da escola, isso é uma coisa que angustia porque pô, sabe, que linha é essa da educação física? Eu falo educação física porque é a minha praia, agora, não vejo isso diferente em outras disciplinas. Talvez um pouquinho mais claro porque tem uma cobrança maior, mas eu vejo essa questão de conteúdos, que conteúdos? Quais conteúdos? Aí eu vejo uma história “ah, não pode ser conteudista”, me incomoda um pouco isso. Podia ter alguns conteúdos mínimos, eu acho que...não sei, eu olho autores que batem muito forte nessa questão, mas aí eu vejo..., poucos conseguem uma proposta política diferenciada, que resultados que tu consegue? Aparece esses resultados, tu vê de uma forma efetiva? Aí tu lê Paulo Freire, tu vê Esther Grossi, conseguiram alguma coisa, mas quem mais faz isso e mostra isso? Na escola eu vejo muita coisa, muita reunião, muita política, as figuras falando muita coisa, mas na prática cara... tu vê quem efetivamente consegue algum resultado, quem dá aula e às vezes as pessoas não estão nem falando em que tipo de autores se baseiam. Então essa coisa do blá, blá, blá, meio políti... meio politiqueiro..., não sei se é politiqueiro porque não é política partidário, é um troço assim...e a aula? E os teus alunos estão fazendo o que? Estão aprendendo o que? Efetivamente o que eles sabem fazer? “Ah, mas eles estão se formando cidadão”. Tudo bem, mas na tua função de formar cidadão, tu és professor de Educação Física, tem que se formar cidadão e tem que saber chutar uma bola, tem que saber dar uma manchete, tem que saber... entendeu, ou se tu preferir, nenhuma dessas três, tudo bem, mas eles têm que saber dançar... tá, me diz o que tu quer? Se não me diz eu não sei, e nem tu sabe...

Na Escola Eucalipto, uma última experiência, o professor tem mania de contar caso, contar experiência e isso é... mas assim ó, uma turma de B, B20, equivalente na seriação à quarta ou quinta série. O professor chega lá, os caras vem de uma realidade e o professor soltava uma bola de futebol toda aula, aí chega tu...bom, o que eu vou fazer com esses caras? Atividades pré-desportivas, eles estão indo pra uma fase de desenvolvimento que merece uma atenção com um esporte um pouquinho mais tematizado, jogos pré-desportivos, bom, vamos lá então, vamos trabalhar com o que? Vamos trabalhar com jogos pré-desportivos de handebol ou de basquetebol, privilegiando passe. Bom, eu estou te falando isso, mas não escrevi, mas essa é a sistematização que eu acredito. Bom de que conteúdos eu vou lançar

mão? Bom, vou lançar mão de jogo dos dez passes, vou ir mudando, nos dez passes eu vou colocar uma goleira pra fazer uma finalização, vou chegar mais perto do jogo de voleibol, mas também ao invés de uma goleira eu posso colocar um cesta e aí já vira basquete. Isso que eu acho que é uma sistematização e isso eu vejo muito pouco, pouco registrado, eu digo de uma proposta, tu tem que chegar na frente dos teus alunos com uma proposta. Caso contrário, o que nós vamos fazer?

Tu vai pra uma reunião de área e a coisa não anda. E aí se juntar a escola toda, piorou. Pouca gente assim com objetividade e isso me incomoda, incomoda, não interessa se tu é PT, eu sou PSDB, nós estamos aqui para trabalhar juntos e o que vai nos unir, aí interessa o que vai nos aproximar não o que vai nos diferenciar, enquanto professor daquela mesma turma, eu não quero saber da tua tendência político-partidária, mas eu quero saber que conteúdos vão nos aproximar. É isso, e o resto é o resto. O que interessa é que nós somos paralelos naquela turma, temos um objetivo em comum. Vem cá aqueles alunos também estão dando problema contigo? Também estão dando comigo, também estão dando com a colega, nós temos 4 ou 5, então nesse coletivo, esse nosso pequeno coletivo está tendo problemas com os mesmos alunos. Bom, que solução a escola vai nos ajudar? Que solução nós enquanto professores vamos propor para resolver aquele problema? Que solução a supervisão, a orientação vai vir junto conosco desenvolver? Sabe, esse tipo de coisa, uma coisa objetiva. Fora isso fica na lenga, lenga que a coisa sai de lugar nenhum e chega em lugar nenhum. Aí fica naquelas reuniões intermináveis, ninguém quer se comprometer e aí não acontece nada. Também trabalhei com uma BP, uma turma de progressão no terceiro ciclo lá, aquela turma também todo mundo com um déficit total de aprendizagem, turmas de adolescentes de 12, 13 anos, alguns em situações de rua já meio que abandonado e vem a mantenedora conversar com os professores com propósitos...

A diferença que eu sinto é uma questão de apropriação da coisa, a questão dos ciclos lá atrás estava clara, a proposta era essa, estava claro; agora é uma coisa assim... bom, talvez o modelo seja este, estamos resolvendo... na prática eu não senti muito, tive mais contato com a mantenedora nessas reuniões de BP, onde a idéia de docência compartilhada onde trabalhavam dois professores na mesma turma. Mas na verdade na aula de educação física era eu sozinho, não mudou muito para minha prática. E aí, cheio de interesses esses caras, tentativa e erro, propõe

um dia uma coisa e vai até quando? De repente, tu acerta na veia e dali tu tenta avançar; foi assim, na prática foi assim.

Essa questão assim de, a classe popular é uma coisa chocante, te choca enquanto pessoa de saber das realidades, de saber como é que vive essas pessoas e de que forma chegaram ali na escola tanto para as crianças quanto para os adultos, então isso sempre te dá, às vezes... por mais que a tua realidade hoje seja uma realidade de conforto, as condições materiais que tu tem, tu sabe que a maioria das pessoas não estão na tua condição. Então isso é uma coisa que te faz te colocar no lugar do outro, não que eu não tivesse muita essa história até porque eu venho de uma origem bem humilde, mas tu manter isso é uma coisa bem difícil. A maioria não está ali, a gente que lida diariamente com esta questão é um pouco complicado, tu vai querer comprar um carro da hora e tu chegar naquela realidade com um carro bacana, então isso enquanto ser humano é uma coisa que está sempre te jogando para o teu lugar no mundo. Tu és mais um, se eventualmente tu tem um pouquinho mais hoje na questão material, é hoje, pode ser que amanhã tu não tenha mais. Então eu muito tenho aprendido nessa função, mas isso é uma coisa que sempre me chama muita atenção na questão de trabalhar com classes populares, independente do contexto né, sem escola. Sem em escola, se em EJA, ou parque e praça. Isso sempre me chama muita atenção e aí como cidadão, como pai, pela preocupação de passar pra os teus filhos os valores de efetivamente de formação, de responsabilidade e não coisas... ah, ter isso é bom, ter aquilo é bom. Não! Ser isso é bom, ser assim é bom. Então, esse se colocar a frente destas questões assim, te remete ao teu dia a dia, a tua vida ao teu lugar no mundo, tu é mais um, tu está ali circunstancialmente, tu vai fazer parte da vida daquelas pessoas não sabe quanto tempo. No São Paulo eu fiquei ali durante seis, sete anos, lá na Bom Jesus eu fiquei fazendo parte da vida das pessoas durante três, quatro meses, que naquele momento que tu estás ali, tu tens que ser uma pessoa importante pras pessoas, é isso. Naquele momento! Independente do tempo, mas naquele momento que tu sejas uma pessoa importante, que tente fazer a diferença, e em várias situações tu tenta fazer a diferença de forma positiva, porque a realidade da maioria é uma realidade muito dura, muito difícil, as condições são muito precárias.

4.4 Histórias de vida de Cláudia

No processo de levantamento de possíveis colaboradores para o trabalho de campo, Cláudia se encaixava nos critérios de experiência de até 15 anos na docência em Educação Física. Sua formação em nível de mestrado era algo que me levava a pensar que sua compreensão acerca do problema de pesquisa poderia trazer outros elementos ao estudo. Como já a conhecia, houve uma negociação facilitada. Da mesma forma, após sua anuência em participar da investigação, lhe envie uma cópia (em formato eletrônico) do projeto para lhe esclarecer melhor sobre as finalidades e características da pesquisa. Nossa primeira entrevista teve a duração de cinquenta minutos. Na segunda oportunidade, nossa entrevista durou trinta minutos.

Cláudia narra suas motivações para realizar o curso de Educação Física e a influência que a vivência com a dança teve nesse processo.

Iniciei a minha formação na Universidade Federal de Santa Maria em 1986 e me formei em 1990. Estou fechando 19 anos no ano que vem de formada. Fui bailarina, o que me motivou a educação física foi a minha experiência com a dança e essa questão assim “ah, o magistério”, eu sempre me identifiquei com esse papel de professora na dança, tanto que as minhas experiências na escola foram mais com a dança. Rapidamente eu comecei a dar aula paralelamente a minha formação de bailarina, porque eu me identificava. Então eu já buscava, acompanhava a professora, ela me arrumou várias oportunidades assim... inicialmente quebrando o galho dela, dando aula pra ela ou acompanhando, me deixava fazer todas as aulas. Eu me identificava com esse papel de dar aula. Mas a paixão pela dança que me fez buscar a educação física, não necessariamente assim, não era exatamente a dança, mas tinham várias impossibilidades de fazer um curso de dança naquela época, a faculdade inicial que eu conhecia, era a federal da Bahia, em seguida abriu a UNICAMP na década de 80. Não preciso muito bem o ano, mas enfim, era tudo muito distante da minha realidade de menina. Iniciei no curso de educação física com 17 anos, então aquelas coisas assim, um sonho muito distante, não sabia exatamente o que era um curso de dança. E foi uma decisão até um pouco dolorosa, porque eu não sabia exatamente se eu ia pro ramo das artes. Então influenciou também o fato da minha professora na escola ser formada em educação física e

apresentar outras possibilidades de trabalho, ela era professora do estado, ela era professora de ginástica olímpica e tinha a academia, então foram as minhas motivações iniciais.

A partir da minha formatura continuei a trabalhar com grupo de dança, paralelo a isso eu me identificava muito com a área da pesquisa, acabei em seguida entrando num curso de pós-graduação. Então foi o primeiro pós-graduação que eu iniciei e não concluí. Foi em São Paulo com curso de método, dança e educação física, nesse curso que nós fizemos em Santa Maria e tinha essa pós-graduação em São Caetano com o professor Edison. E ali ele lançava uma proposta interligada à educação física no final da década de 80, então fiz essa pós e não concluí em função dos planos, Plano cruzado se eu não me engano na época, em que as coisas aumentavam exorbitantemente. Era um curso intensivo de verão e que continuava em julho e explodiu aquela crise, enfim, aí interferiu nesse processo. Em seguida me inseri num pós em Santa Maria, eu me articulava mais na área do desenvolvimento humano.

Em nossas conversas, Cláudia manifestava uma crítica ao modelo escolar vigente. Sua compreensão acerca da escola que regula tempos e espaços, que normatiza saberes, que enquadra sujeitos era algo que lhe incomodava e isso lhe levava a não se imaginar como docente em escola.

Uma das coisas que eu me lembrava muito assim da minha experiência de aluna, em quase toda minha vida eu estudei em escola pública e quase toda a minha trajetória em escola do estado, eu tinha certa aversão daqueles moldes de escola pública. Então assim, hoje a gente olha para os nossos alunos aqui, eu não condeno porque faz parte desse processo que vai amadurecendo. Eu não me identificava com a realidade de escola, pra mim era uma coisa que era ultrapassada na minha visão aquele modelo de escola, o modo como conduzia os alunos, para as minhas crenças da época... pensava que não ia trabalhar na escola.

Cláudia descreve um momento marcante em seu percurso, ocorrido em 1993. Muda-se de cidade em busca de outras perspectivas profissionais e acadêmicas que a capital gaúcha parecia lhe oferecer de modo mais promissor que em Santa Maria.

Em 93 eu venho pra Porto Alegre tentar o mestrado na ESEF na UFRGS, foi assim, ninguém acreditava que eu fosse conseguir, lá de Santa Maria, uma mera desconhecida. Então eu vim pra Porto Alegre, mas o meu grupo de dança, fazia uns cinco anos que a gente já estava... até então a dança ainda era pra mim aquele mote desencadeador de tudo. Então eu passei a continuar trabalhando com dança vinculada as academias, viajava para Santa Cruz, Santa Maria também, mas eu senti a necessidade de continuar estudando e também como era muito assim meu papel no grupo de dança era de coreógrafa, diretora, às vezes bailarina, porque acabei assumindo outras funções e aquela coisa da bailarina acabou não tendo muito espaço. Quando eu vim pra Porto Alegre buscar também conhecimentos, eu pense: “agora eu vou pra Porto Alegre fazer o mestrado que era o meu sonho e continuar atuando como bailarina”. Aí eu me mudo pra Porto Alegre em 1993 e me insiro no mestrado na ESEF/UFRGS, foi a primeira tentativa que eu não concluí esse mestrado na UFRGS, fiquei lá em torno de uns três anos na ESEF. Nesse meio tempo, as coisas foram se modificando, aquela necessidade de ter uma coisa mais regular, de não ficar tão dependente daquele número de alunos e as situações que começaram assim, com a minha proposta de trabalho no mestrado era problematizar a questão da dança na escola. Tenho inclusive muito material, não sei por que ainda não joguei fora mas está lá, talvez um dia sirva pra alguma coisa (risos), mas enfim, assim de compreender um pouco como esse processo da dança estava mergulhado nas escolas de Porto Alegre. Então eu fui começando a fazer estas saídas a campo, fiz algumas entrevistas, poucas observações porque eu fiquei apertada. Quando eu achei o que eu queria fazer e quando eu consegui conciliar o meu interesse teórico com os interesses do meu orientador, foi um processo bem difícil, eu estava já esgotada no tempo. Então eu fiquei assim espremida porque não me deram nenhuma chance, além daquele tempo. Porque eu até teria se eu tivesse buscado, mas na época eu não sabia nem como buscar essas coisas. E comecei a compreender um pouquinho dessa dança na escola, sem falar na dança na educação física, mas coincidentemente o que apareceu nas escolas da rede municipal de Porto Alegre é que estes projetos destes trabalhos com dança foram origem da disciplina da educação física. Não era das artes. Então isso me abriu um pouco e cada vez mais eu sentia aquela necessidade de ir pra escola e quando eu me dei conta tinha perdido um concurso para o município e estava envolvida com o

mestrado e daí eu fiz um concurso pra Esteio em 1996 que eu iniciei a minha experiência docente na escola.

É na rede municipal de ensino de Esteio, cidade da região metropolitana de Porto Alegre que Cláudia inicia sua experiência docente no mundo da escola. Esse período representa um momento de transição e confrontação para a professora, pois se via frente a necessidade de reposicionar suas expectativas e seu planejamento (advindos da área da dança e de uma formação na pesquisa) frente a cultura escolar da Educação Física um tanto quanto esportivista e tradicional.

Então foram seis anos após a formatura. Inclusive eu ainda estava com um vínculo com o mestrado, então eu achei que iria fazer muitas coisas legais com os alunos, a gente tenta normalmente com gás pra tentar modificar, até porque em Esteio naquela época eles não tinham profissionais especializados. Na verdade geralmente eles tinham de primeira a quarta série, em algumas escolas estava se implantando esse processo de ter todo o ensino fundamental, então de quinta e sexta série eles não tinham professores especializados. Fizeram o concurso e foi uma gama de pessoas de Porto Alegre que começaram a trabalhar nas áreas especializadas, na educação física. Então a gente entrou, teve um certo atrito com aquele pensamento da direção, a direção explicou tudo que as pessoas poderiam fazer. Imagina, sair do mestrado com um monte de idéias, ninguém aceitava muito aquele modo de pensar em Esteio. Mas foi uma experiência de três anos, eu sempre com essa minha idéia de trabalhar dança na escola, tentando, perseguindo. Mas era uma educação física que estava sempre voltada pro desporto, o desporto em geral. Existiam os jogos municipais, levei os alunos pra participar, eles adoravam, eles não tinham muitas oportunidades então foi aquela educação física mais tradicional. Quando eu fazia a aula eu me lembro que eu levava os colchonetes para a quadra, fazia coisas que eles não estavam muito habituados, muitas turmas para cada professor.

Sua entrada na RMEPOA ocorre no ano de 2000, após concurso realizado em 1998. Trabalhou somente em duas escolas municipais: Escola Nogueira e Escola Carvalho.

Em Porto Alegre foi a partir de um concurso em 98, geralmente passa em torno de quatro anos entre um concurso e outro. Na verdade fui nomeada em 2000, fui para a Escola Carvalho é uma escola na zona leste. O começo foi difícil, porque na verdade a gente teve uma... essa minha experiência na escola em Esteio era totalmente diferente, da população que a gente atendia na escola de Porto Alegre e também da proposta pedagógica. A escola que eu iniciei é uma escola que nasceu ciclada, de todo esse processo de ciclar as escolas. Mas esse ciclado pra mim era... por mais que eu estivesse estudado pro concurso... isso só vai se apropriando depois que tu está naquilo ali, então parece assim: desaprender as coisas..., então pra mim esta proposta, não exatamente dos ciclos, mas a proposta da escola com tema gerador, trabalhar com a fala da comunidade, isso é o mote desencadeador da proposta pedagógica, era uma fala da comunidade, pra mim isso era um terreno totalmente fora da minha... não tinha pé nem cabeça, fiquei sem chão, não sabia nem o que ensinar. Parece que a primeira coisa é que te tiram o chão e como é que tu vai construir uma proposta de educação física partindo de uma fala da comunidade e trabalhar com crianças pequenas? Na Escola Carvalho eu tinha que trabalhar com crianças de A20, primeira série na época e com alunos de progressão que são aqueles alunos que estavam fora da faixa etária, a nível de conhecimento. Então tinha primeiro ciclo, segundo ciclo, terceiro ciclo ao aluno de progressão e nessa loucura de começo procurando compreender o que era essa proposta. A nossa diretora era muito "caxias" ela era uma pessoa que abraçava essa idéia dos ciclos, dos temas geradores, da proposta inicial do PP das escolas cicladas e ela exigia muito que o nosso planejamento estivesse de acordo. Claro que ao longo do tempo a gente vai achando as nossas maneiras de..., tem todo um conjunto de conhecimentos, de saberes aí que vão me dar suporte, não tem como estar preso nessa fala pra trabalhar com a educação física, não tem como me engessar nisso e tentar... acabei trabalhando do modo que eu concebia a educação física e tentando entender que processo era esse nas escolas cicladas.

Fui para a Escola Nogueira em 2004. Foi assim, quando eu tive o meu filho em 2001, em 2002 eu procurei conciliar o trabalho na Universidade e o trabalho no município. Eu pedi uma licença interesse do município então assim, foi super difícil conseguir porque eu não tinha uma justificativa plausível na opinião deles. Eu cheguei bem honesta que eu queria mergulhar um pouco mais na maternidade, queria acompanhar mais o meu filho, era um direito que me assistia, ora, uma

licença interesse é um interesse particular e aí eu dei essa saída. Quando eu consegui a licença interesse, em seguida eu... foi assim... a licença interesse é até dois anos mas vai depender do modo como eles te concedem, eles me concederam um ano com possibilidade de renovar por mais um ano, enfim, me chamaram... eu consegui em maio de 2003 e no outro ano me chamaram, não renovaram a minha licença. Então em 2004 eu tive que voltar e aí a gente perde a lotação original. Então foi assim que a Escola Nogueira já sabia que eu tinha um grupo bem legal, apesar de ser um pouco mais afastada do que a Escola Carvalho, do local onde eu moro.

A Escola Nogueira pra mim foi uma escola que representava a questão dos espaços físicos para a educação física, ela já se diferenciava bastante da Escola Carvalho. A começar com uma sala de dança, a escola já tinha uma trajetória de fazer oficinas de dança, existia uma sala de dança com outros materiais que não se restringia as quadras voltadas pro esporte e um espaço físico muito amplo também, então essa era uma das primeiras coisas que te desafia. Puxa, tem o espaço e eu já tinha essa questão da dança na minha vida, continha os espaços diferenciados. Muito espaço físico, muita área pra gente trabalhar, que era grande a escola, com bastantes espaços livres assim, não com estrutura na realidade. Então essa foi uma das primeiras coisas que me chamou a atenção, essa trajetória da escola ter uma sala de dança diferenciada da maioria das escolas que eu conhecia. Já existia um grupo de pessoas que já trabalhava com isso, então a gente chega, vai chegando de mansinho pra tentar colocar. Então uma das possibilidades a gente vai compreendendo ao longo da trajetória nessa proposta dos ciclos em Porto Alegre foi essa possibilidade do professor ter oficinas que compõem a sua carga horária. E oficinas, seja lá do for... então isso assim era uma coisa que eu pensava como possibilidade de dividir. Claro que na escola tinha aquela necessidade muito grande do professor, muitas turmas, tinha sete turmas por professor, até achar uma brecha que eu pudesse entrar com a oficina eu teria que ampliar a minha carga horária. Aí tinha a Universidade que eu trabalho nisso aí, não tinha como ampliar minha carga horária e não queria abrir mão da Universidade, além de toda a vida da gente que já é complicada, não tinha como ampliar mais do que eu já tinha de trabalho, então a prioridade é sala de aula, mais turmas possíveis, trabalhar com o maior número de turmas possíveis. A escola foi aquele desafio, mas o espaço pra mim é uma coisa que marca assim como um lugar diferenciado, porque eu comecei a trabalhar regularmente com as minhas turmas nesse espaço de dança. Não era minha aula lá

dentro, mas quando eu conseguia o espaço assim, uma vez por semana deixava fixo para cada turma pra gente trabalhar na sala de dança. Tinham muitos que nunca tinham passado por esta experiência de ir lá pra dentro, trabalhar no chão, trabalhar o corpo, trabalhar alongamento, trabalhar outros tipos de destaque que muitas vezes passam batido. Primeiro, a gente vem conquistando essas oficinas, então têm todo aquele conjunto de práticas na minha escola que tu faz um projeto, tu defende o projeto diante dos professores, o projeto é aceito ou não é aceito. Existia essa possibilidade, essa gestão democrática de gerenciamento dos espaços e isso possibilitou outros modos de a gente exercer a nossa prática de educação física. Bom, a problemática paralela a isso, todas as dificuldades que são comuns na nossa área: trabalhar com sobrecarga de alunos, com crianças às vezes um tanto difíceis nessa questão do limite, tu trabalhar com crianças pequenas, pequenas geralmente de primeiro ciclo, então bastante desgastante, trabalhar direto no sol com várias turmas, sobe e desce escada pra cima e pra baixo, aquele cotidiano que vai te desgastando, vai te tirando aquele teu centro, o que eu quero, o que eu vou trabalhar com os alunos.

Cláudia renova sua crítica a compreensão de escola como espaço regulador de tempos e espaços dos sujeitos. Para ela, essa é uma dificuldade importante ao trabalho docente na atualidade, na medida em que a escola parece não levar em conta outras formas de socialização dos jovens, outras formas que os estudantes têm de experimentar os tempos e espaços e a própria significação que atribuem a isso.

Uma das coisas que incomoda muita gente é essa relação professor e aluno, isso é gritante. Eu não posso me queixar dessa relação entre professor e aluno, eu tenho bastante facilidade em me aproximar, então normalmente são crianças barulhentas, crianças que não param para ouvir a explicação da aula, pra ouvir a proposta da aula, então é aquele relacionamento difícil e pra mim estas questões que interferem, como eu tinha comentado antes da nossa formação, desse modelo, dessa organização de tempo e espaço que, na minha opinião, ela está falida. Claro que falida nesse sentido de dar sentido as nossas práticas, qual é o significado? Pra mim... então a gente entra muito naquela questão de... me aflige porque tu tem que passar, como eu tenho essa minha experiência da dança me fez refletir a questão da

consciência do corpo, de sentir-se no seu corpo, então eu me senti sempre muito implicada em passar isso para as crianças, de tomar posse de si mesmo, da sua reflexão, da questão de escolhas, do que fazer, então isso pra mim ainda é uma coisa que é uma meta do meu trabalho, então eu digo, tem várias coisas, eu não cheguei lá com a intenção “vou chegar aqui, vou ensinar a técnica do vôlei”, eu já não tinha essa mentalidade tecnicista de ensinar, só que muitas vezes, todo essa efervescência da escola e as expectativas que teu aluno tem da Educação Física, já acaba muitas vezes, te limitando nesse modo de conduzir a tua aula. Até tu conseguir um ambiente propício para eles refletirem sobre si mesmo, pensar, dançar, alongar, refletir o corpo, arriscar outros modos de se mover, que era sempre a minha proposta, com os pequenos era mais fácil trabalhar com isso, acho assim, é bem próprio. Mas isso tudo era muito cansativo, pra eles educação física é o pátio, é o brincar livremente, muitas vezes não ter nem um momento dirigido na aula, então acaba entrando nesse conflito do que tu pretende trabalhar e do que a criança tem como referência do que é a educação física, esse significado pra escola. Então isso pra mim me incomodou um pouquinho, porque a partir do momento que eu tenho que brigar, que eu tenho que exigir determinado comportamento, assumir uma postura que eu sempre relutei, como eu falei no início essa questão da escola, o que eu conheci de escola não me agradava aquele modelo, da repressão, então isso me feria. Quando tu percebe que estás reproduzindo os mesmos mecanismos disciplinares pra conseguir passar alguma coisa que me interessa e o quanto que me interessa, interessa para o meu aluno; então a partir dessa minha experiência eu tenho buscado dar significado para aquilo que não tem significado e é uma difícil tarefa porque eu saio totalmente... fujo do metier, fujo dos conteúdos tradicionais da educação física pra trabalhar com estas questões, investir nessa questão de parar, de sentir, de pensar, de exercitar o corpo... E não é tão tranquilo assim, porque muitas vezes a gente se sente... até que ponto eu não tenho essa responsabilidade de trabalhar com esses conhecimentos tradicionais, enfim... mas eu acho que a gente acaba sempre ficando naquela... refletindo muito sobre o que ensinar, mas para que e para quem ensinar também é... pra que ensinar isso e o que significa isso pro meu aluno, isso sempre vai me atravessando, essa questão não é tão tranquila, essa relação de ousar algumas coisas, mas também deixar de trabalhar com outras atividades. E muitas vezes abrir mão de uma condução mais direta de trabalhar com educativos ou exercícios, então a gente acaba também se ferindo porque em alguns

momentos essas aulas parecem uma aula que não tem uma direção, muitas vezes um grupo de alunos vai jogar futebol, trabalha algumas coisas centradas com todos e vão jogar futebol e tu acaba tentando oportunizar que outras práticas sejam realizadas com os alunos, mas trabalhando com interesse, que pra mim isso é uma palavra chave, o aluno ter interesse no que ele está fazendo. Pra mim assim, a minha relação de corpo , o que eu penso que é obrigado não funciona; mas é um choque na escola porque não é isso..., não é o que muitas vezes... os outros professores não pensam assim, não é o que a escola quer que a gente direcione mais o trabalho.

Cláudia descreve uma experiência vivida na escola em que pode contar com um espaço coletivo de escuta e de compartilhamento das dificuldades e soluções. Para ela, tal episódio foi positivo, já que os episódios de isolamento e de enfrentamento individual são recorrentes na vida escolar do professor.

Então é uma luta diária ali com todas estas problemáticas que ainda circulam na escola, que acabam assim também nos fazendo pensar durante todo o tempo a questão da violência a todo tempo, a questão da agressividade dos alunos, que eu acho que atravessa as aulas sim sem dúvida. Nesse caso, a gente tem um grupo de escola que reflete bastante coisa, não é todo o grupo, não posso dizer que é todo o grupo, inclusive são experiências que eu acho até que se diferenciam das outras escolas. A gente teve um grupo com um psicólogo dentro da escola que foi uma possibilidade que a escola solicitou. Aliás, o grupo de professores solicitou. A gente conquistou assim, então agora esse grupo com psicólogo precisa fazer parte das formações, fazem tudo pra tu desistir. Mas foi uma experiência super gratificante essa possibilidade de poder colocar as angústias, as suas raivas, as suas descrenças com os colegas, mediar as suas ações, encontrar possibilidades na voz do outro de outros modos de conduzir com estas questões. Então foi uma espécie de terapia de grupo, mas centrada nestas questões escolares, foi uma experiência bem interessante que o fato de não ter continuado tão sistematicamente ele desencadeou outros processos na escola. As pessoas sentaram e conversaram mais, tem pessoas que se recusam totalmente de participar, de fazer parte, ficou livre a adesão enfim, mas acho que é uma coisa que ficou, que deu retorno para se falar disso, das suas angústias, deste trânsito na escola. Lidar com o aluno é muitas

vezes aquelas velhas questões, muitas vezes o professor se sente, eu me sinto sozinha pra enfrentar as situações que tu não tem... aquela carga que tu absorve da agressividade de estourar, mandar para aquele lugar. Eu tenho essa característica de tentar resolver os meus problemas porque é aquela sensação de não dar nada, tão famoso, que tu leva pra direção e a criança volta pior. Parece que eu me sinto um pouco fracassada de não ter conseguido resolver o meu problema com a criança, geralmente o problema não é contigo, geralmente o problema da criança extrapola aquela educação, aquela agressão não é direcionada a mim, às vezes tu estás mediando uma situação de conflito onde ocorre muita agressividade.

Ao falar de sua formação no mestrado, Cláudia traz uma narrativa muito interessante a respeito das mudanças acerca de sua visão da educação e de suas (im)possibilidades.

Olha, eu acho que o mestrado que eu concluí recentemente ele foi bastante... não é uma situação específica, eu sinto que foi assim... me constituindo, não como uma outra pessoa, mas foi me reformulando algumas coisas, alguns pensamentos. O mestrado recentemente eu terminei, na segunda tentativa de mestrado (risos) em estudos culturais, que era outra linha de trabalho, de referencial teórico assim até então distinto daquele que eu desenvolvia na área do desenvolvimento humano, do desenvolvimento motor, então abriu um pouco o meu leque, do modo de ver a escola. E isso mexeu com os meus conceitos, eu acho que... não me deu nenhuma solução, os problemas cotidianos, em alguns momentos até potencializa o impotente, porque quando tu pensa puxa “eu estou aqui”, tudo que eu negava essa questão de ser disciplinadora exatamente esse o papel da escola e que eu faço muito bem. Quando tu te dá conta que tu faz parte dessa engrenagem, desse sistema, desse disciplinamento, que a escola é produtiva, ao mesmo tempo pra mim essa questão do significado, não é nem destas leituras especificamente do mestrado, mas pra mim é uma crença e acho que a adesão ao trabalho da educação física tem que ter significado pro aluno. Eu acho assim que a questão que foi mais recente e modificou bastante a minha relação na educação física foi o fato de ter sido implantado... a gente criou um outro sistema de educação física do terceiro ciclo, da educação física ter sido no turno inverso e a partir de oficinas que as crianças podem optar se vão fazer aula de dança, se vão fazer aula de basquete.

Então os professores, assim, o grupo cada um assumiu as oficinas que se sentia mais a vontade em conduzir bem assim e tentando... todo mundo mostrando que é possível dar uma aula, ter um rendimento que sai um pouquinho daquele caos que a gente chamava aula de Educação Física. Porque estava todo mundo insatisfeito, na verdade, parece que a gente não sabe por onde vai desvencilhar este novelo pra modificar a aula. E foi uma possibilidade, foi uma ousadia de certo modo. A partir do momento que a gente iniciou estas oficinas, a educação física tem assim, o terceiro ano de oficinas e isso modificou muito a relação dos professores com a educação física e com o aluno. Acho que ainda está se construindo, não é uma coisa pronta pra aperfeiçoar, mas isso mudou bastante e com estas questões que é bem da contemporaneidade dos projetos, das verbas do Governo Federal, esses incentivos para escola de turno integral que tem circulado na educação veio a calhar. Esse projeto foi anterior a essa idéia de turno integral, mas fechou com a idéia que a Prefeitura estava com o campo se abrindo de tentar implantar o turno integral, não nos moldes do Collares, mas uma nova possibilidade de ser por livre adesão às atividades da escola, proporcionar esse turno integral sem obrigar o aluno a estar lá dentro que é diferente. Então uma idéia casou com a outra e possibilitou que a gente está investindo nessa outra. Então a minha relação tem mudado bastante, trabalhar com os alunos maiores, trabalhei o ano passado com a oficina de dança e oficina de futebol feminino.

Ao se referir as mudanças sociais, Cláudia descreve a escola como um espaço de resistência, no sentido de que resiste a outras configurações, a se deixar permear por outras formas de comunicação, por exemplo.

Primeiro que a escola é a resistência, é a anti, parece que não quer aceitar os moldes, nas quais nos baseamos das rotinas escolares... é a resistência. Esse mundo que invade por todos os canais e que muitas vezes nós fingimos não enxergar que atravessa a escola da periferia, também as crianças com celular, a relação com computador, com internet, eles têm contato, assim... os comportamentos são diferentes nesse sentido, eles absorvem, então a gente pensa, "ah, eles não tem acesso", eles vão pra lan house, eles jogam jogos pela internet, usam o MSN, "ah, tu não tem ORKUT professora, como é que tu não tem ORKUT?",

professores que trabalham, que tem uma proximidade com essa linguagem tem um outro trânsito.

Ainda pensando as mudanças sociais, indaguei Cláudia a respeito do que demanda de nós, professores de educação física, todo esse quadro de transformações e de novas possibilidades comunicativas, midiáticas. Para a professora:

É pensar qual o meu papel diante de tudo isso, qual o papel da educação física diante de tudo. Muitas vezes nós estamos na contramão porque usar um celular na aula de educação física parece que não tem sentido, mas o celular para essa criança é quase a extensão do seu corpo. Dificilmente a criança, pré-adolescente, adolescente está com IPOD, conectadinho com o celular, com as fotos, isso interfere assim na aula, querem fotografar, querem registrar, como tu vai lidar com isso? Diante de uma perspectiva tradicional não é possível. Ou finge, ou tu largas de mão e fica cada um “a deus dará”, ou tu passa a dialogar com todas essas coisas né? Na verdade quem se dispõe a olhar essa juventude como uma possibilidade, depende do modo como tu enxerga estas questões. Também existe aquele discurso, está tudo perdido, não tem mais respeito, usam boné na sala de aula, estes discursos circulam, estão juntos, são diferentes discursos dos professores com diferentes concepções acerca das questões. Eu acredito nisso senão não estaria remando lá ainda sabe, eu acredito que é possível sim, mas eu aposto muito, não sei se estou certa ou estou errada, mas é um questionamento, mas eu acho que é uma questão relacional. Professor e aluno para mim é estar aberto para receber e se doar também, que eu posso não querer mudar nada de mim, ficar fechada, imune, a sua realidades, suas sujeiras, seus piolhos e eu posso ficar compartilhando achar que eu tenho que aprender e o que ensinar com tudo isso.

Ao finalizar, Cláudia se reconhece como sujeito em construção e que vem buscando em pequenas ações, em pequenas conquistas do cotidiano, algumas pistas para solucionar as demandas de seu trabalho. Assume que dificilmente se consegue atingir a todos os estudantes e que nesse momento, o mais valioso nas aulas de Educação Física seria possibilitar que o aluno conheça mais dele mesmo.

É alguém que está em busca de alguma coisa, eu não me vejo como alguém que está pronta pra trabalhar com isso, mas que está buscando lidar com isso, que não está renegando, eu não acredito nesse modelo de escola que nos foi ensinado, tão bem ensinado que hoje nos possibilita estar mansamente na sala, nesse modelo eu não acredito. Ao mesmo tempo, o que colocar no lugar? Aquela velha questão, não se tem claro algo que venha a substituir esse modelo. Então a gente fica empolgada, olhando na minha trajetória pequenas conquistas, de conseguir colocar as coisas que eu acredito em ação, produzir significado em algumas coisas que eu acredito, e o meu aluno sentir que isso tem significado no cotidiano, atualmente acho que isso está presente no cotidiano do que alguns anos atrás, acho que apesar de toda essa turbulência, apesar de todas essas coisas, creio que eu tenho conquistado um certo espaço, está me possibilitando estar mais afinada com o que eu penso e o que eu estou fazendo. Que a distância entre o que eu pensava e que eu fazia era maior, agora não. Não sei se eu me fiz entender, estar conseguindo trabalhar dentro de, alguns momentos pelo menos, dentro das coisas que tu acredita ser necessária pra formação do aluno. Eu acredito que essa questão pra mim é central: conhecer-se, compreender-se, possibilitar que o aluno conheça mais de si mesmo a partir das práticas do corpo é uma conquista. E é um trabalho de formiguinha, que eu não posso ficar esperando que eu vou atingir a todos. Então esse trabalho de oficina possibilita que tu direcione mais o teu trabalho para as coisas que tu acreditas.

4.5 Histórias de vida de Henrique

No processo de levantamento de possíveis colaboradores para o trabalho de campo, Henrique se encaixava nos critérios de experiência entre 15 e 25 anos na docência em Educação Física. Sua experiência como diretor e vice-diretor de escolas municipais também foi um elemento que endossava sua representatividade junto ao grupo, já que tendo experimentado funções de gestão, poderia narrar situações e aprendizagens de outra esfera da vida docente. O conhecia por ocasião de meu ingresso na SMEPOA, em 2000. Na época, quando de minha lotação nessa Secretaria, deveria escolher entre dois centros comunitários como local de trabalho. Ao visitá-los para proceder a opção, conheci Henrique, que naquele momento, era

coordenador de um desses centros e me recebeu como possível futuro professor. Acabei por optar pelo outro centro.

De todas as formas, fiquei bastante impressionado com a serenidade e a tranquilidade com que Henrique me explicou o funcionamento da SMEPOA, as características da região (onde ainda trabalha hoje) e sua comunidade, sua experiência na RMEPOA e as peculiaridades do funcionalismo público municipal. A partir dessas memórias e sabedor de sua experiência como gestor (foi o primeiro diretor da Escola Jacarandá), decidi procurá-lo para lhe convidar a ser colaborador da pesquisa.

Da mesma forma que com os outros colaboradores, entreguei-lhe uma cópia do projeto de pesquisa e agendamos uma primeira conversa. Ao me receber, mostrou inclinado em participar, mas gostaria de compreender o quanto tal processo lhe envolveria. Expliquei que se tratava de uma pesquisa que buscava escrever histórias de vida de professores de Educação Física e então compreender quais mudanças sociais estão afetando nosso trabalho na escola e de que maneira. Para isso, gostaria de agendar alguns encontros nos locais e horários que lhe fosse possível, para conversarmos sobre o tema e futuramente gravar esses diálogos na forma de entrevistas. Tivemos mais três contatos telefônicos, onde não conseguimos viabilizar data e horário comuns, mas trocamos impressões sobre a finalidade e o marco teórico-metodológico da pesquisa.

Me comentou da satisfação de ver uma forma de pesquisa que contemple o que os professores estão fazendo nas escolas e que isso possa representar um retorno e um outro olhar sobre a docência. Tivemos duas entrevistas gravadas: uma com duração de cinquenta e cinco minutos, e outra com cerca de vinte minutos. O fruto dessas transcrições compõe o texto abaixo, onde busco manter o protagonismo do colaborador em sua narração em primeira pessoa, alterando momentos de narração e explicação de algumas passagens e argumentos seus.

Henrique começa narrando suas influencias familiares na opção pela docência como projeto de trabalho em sua vida.

Eu acho importante dizer que eu venho de uma família de professores. Então, meu pai foi professor, minha mãe foi professora, eu virei professor e tenho irmãs professoras. Meu pai tinha uma expressão que internamente em casa e até as vezes abria assim: “professor é o bicho do diabo”, e isso eu não entendia o que era

aquilo... assustou, assustava, o que é isso? E depois ao longo da minha vida profissional eu vim a dar algumas interpretações a isso. Fui procurando entender que história é essa que professor é um bicho do diabo. E eu percebo algumas situações que o poder que eu tenho como professor é fabuloso, tanto pro bem quanto pro mal, talvez a isso ele se refira. Essa certa rebeldia do professor que muitas vezes se prontifica a incorporar um projeto, algumas coisas assim possam ter haver com isso que ele falava. Então eu me criei dentro de uma família de professores e mais do que isso, vinculados a uma instituição. Meu pai e minha mãe na década de 40, junto com outros amigos, criaram uma instituição educacional privada, mas vinculada a uma concepção filosófica religiosa, kardecista, e que em torno disso constituíram uma instituição que teve então escola, na época, primária de primeira à quinta série, tinha berçário, tu então as vezes recebia a criança de berço e tinha na sequência escola profissional. Teve serralheria, marcenaria, teve gráfica, uma coisa fabulosa! Eu convivi dentro disso, inclusive até o primeiro ano do primário eu estudei dentro desta instituição e esta instituição atendia crianças carentes das vilas próximas, que era no centro da cidade, hoje centro da cidade, rua Santana com princesa Isabel e atendia as vilas próximas que hoje já não existem, que a partir da década de 60 migraram para a Restinga, vila Santa Luzia, vila dos Marítimos e outras ali próximas. Então esse movimento de escola, de estrutura de instituição escolar ela estava na minha vida desde o início e ficou certamente no meu subconsciente. Eu quando lá no vestibular coloquei que queria medicina e fiz mesmo vestibular para medicina e lá em terceira opção coloquei Educação Física. Eu tenho impressão que esse ambiente familiar e também institucional dessa instituição deve ter marcado bastante. E é claro, isto a gente acaba tendo maturidade depois de tomar muito susto né, depois de ter muito receio, depois de se retrair muito, até que a gente tem a tranqüilidade de se abrir e refletir: o que que é? O que que vem? Vamos lá, vamos conversar, vamos resolver.

Segundo Andaló (1995), a prática docente é histórica e reflete um complexo processo de apropriação, que envolve tanto a história de vida individual de cada educador como a história das práticas sociais e educativas. Destaca que a docência não se reduz à mera reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais, mas que trata-se de um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e,

individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas. Em seu trabalho, a autora busca compreender os modos como os professores vivenciam e representam o processo de trabalho docente em seu cotidiano, entendendo-o como construção de experiências singulares, que podem ser identificadas a partir de valores e das trajetórias dos sujeitos.

Henrique iniciou a licenciatura em Educação Física na UFRGS em 1975, tendo concluído em 1980. Nesse período, também cursou parte da faculdade de Odontologia. Em 1981 realizou um curso de pós-graduação em nível de especialização, tornando a fazer outro em 1984. Prestou concurso para professor do município de Porto Alegre em 1983 e em novembro de 1985 foi nomeado. Tal como Artur, foi inicialmente lotado para trabalhar como professor de Educação Física numa praça da cidade.

Naquela oportunidade na secretaria de educação tinha duas ou três divisões, a divisão de cultura que hoje é a secretaria de cultura, a divisão de esportes, hoje secretaria de esportes e a divisão de educação que hoje gestiona a secretaria de educação. No primeiro momento me foi apresentado um documento e foi solicitado assinar o compromisso de trabalhar em praças. Para mim naquela oportunidade foi uma surpresa, nem tanto porque eu já havia estagiado, e é mais ou menos a história que muitos de nós, já havíamos estagiado no serviço de recreação ou na própria divisão de recreação ou depois na supervisão de recreação, hoje secretaria de esportes. Eu havia sido estagiário então quando era então o Serviço de Recreação Pública. Como já tinha trabalhado na Praça Osório, já conhecia as outras praças e tudo mais, virei professor na Praça Osório. , pretendia ser professor a princípio, fazer junto o curso de odonto junto e então lá na Praça Osório, entregue aos leões da praça, me dei conta que era professor. Entrei direto na divisão de esportes e recreação. Eu realmente vim atuar na RMEPOA como professor quando assinei uma segunda matrícula em 1990.

A iniciação à docência é um período marcado por sentimentos ambíguos. Se, de um lado, ela é caracterizada como etapa de tensões, angústias e insegurança, por outro, o iniciante a professor sente-se alegre frente a situação de possuir sua própria turma e pertencer a um grupo de profissionais.

O início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes actividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares. Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projectos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços (CAVACO, 1995, p.162-163).

Valorizando a prática como espaço de reflexão e construção de saberes e compreendendo a aprendizagem profissional da docência como um processo que ocorre ao longo da carreira (MOLINA NETO, 1996; IMBERNÓN, 2000).

Em 1990, passa a trabalhar em uma escola municipal na região do Morro da Cruz (zona leste da cidade), situada relativamente longe de sua região de residência (zona sul da cidade). No ano seguinte, em 1991, solicitou remanejamento para tal região e passou a trabalhar na Escola Seringueira.

Não foi um período muito longo, mas foi um ano gostoso, conheci essa região do Barro Vermelho, depois a secretaria de esportes veio a ter uma unidade bem ali junto e eu já conhecia. Naquela época, na parte em volta da escola tinha ali uma praça com algum equipamento, balanço, escorregador, e atrás tinha uma área descampada. E aquele espaço a gente utilizava muito porque o espaço interno era muito disputado e eu pegava meus alunos, dava volta na escola e utilizava a parte atrás ali. Lá pelas nove e meia passava uma tropa de vacas, a gente parava para as vacas passarem. Então, essa é a dinâmica fora da escola que a gente começou a conhecer.

Em 1992, assume uma função de assessoria pedagógica na Supervisão de Esportes (hoje Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer), passando a atuar com toda sua carga horária nessa atividade. Ao retornar para a escola, passa a trabalhar na mesma região onde atuava antes (bairro Restinga, na zona sul da cidade), atuando agora na *Escola Araucária*.

Na Escola Araucária então, trabalhei uma meia dúzia de anos, tínhamos então naquela oportunidade uma equipe de colegas, que quando eu fui vice diretor dessa escola vi se constituir e tive alguma possibilidade de auxiliar talvez e até facilitar a chegada de alguns colegas que eu conhecia, alguns colegas de curso de ESEF e que estavam lá nas proximidades. Eu tentei acolher e facilitar a chegada desses colegas na Escola Araucária. Vim então acompanhar essa equipe, foi um momento muito gratificante, porque colegas que assim, primavam pela qualidade do trabalho, cuidado com que faziam, muita dedicação, muita disciplina, nós tínhamos reuniões semanais da equipe que era super aproveitada, intensa, produtiva, então foi muito gostoso.

Outra experiência marcante em sua história é sua chegada à Escola Jacarandá, escola em que atua hoje e onde foi diretor.

Eu havia quebrado os pratos com a então secretária de educação. Eu assumi na divisão de esportes em 85, primeira matrícula, e em 86 já era chefia, eu chefiava as unidades recreativas. E em contato com os projetos da secretaria de educação, nós tivemos um momento de avaliação e não fechamos muito as nossas percepções e fui convidado a me retirar e assumir o Parque Partenon. Passei um tempo lá, o Parque Partenon naquele momento era o que em algum momento a Restinga foi, “ah tu não quer fazer mais nada, tu não está contente, então vai pra lá”, e eu fui e foi fabuloso. Conheci o pessoal da Vila Maria da Conceição, aquela dinâmica toda. Então foi uma vivência muito rica. Em um determinado momento um colega disse: “o Henrique, estou precisando, e a Secretaria está precisando de alguém para compor uma direção na Restinga”. Bom... vamos ver o que é, vim a ser vice-diretor da Escola Araucária e na sequência, fui convidado a ser o diretor da Escola Jacarandá.

É importante dizer que a Escola Jacarandá começou funcionando nas dependências da Escola Araucária. Dessa forma, Henrique acompanhou todos os momentos de construção da primeira escola, sendo vice-diretor da segunda. Naturalmente, foi convidado a assumir sua direção, quando da conclusão da construção de seu próprio espaço.

Como vice-diretor na Escola Araucária, acompanhei o final da construção. E como diretor da Escola Jacarandá acompanhei a conclusão da construção e a composição das primeiras equipes. Não durou muito, porque em seguida quebramos os pratos de novo. Havia um projeto da então secretária que vir a ser a prefeita de Porto Alegre, tentou me cooptar para isso, eu disse “não, muito obrigado”, então encerramos. Então a minha situação tanto de vice-diretor como diretor, da Escola Araucária, como da Escola Jacarandá foi um período rápido.

Em 1997 é novamente convidado a assumir uma equipe de assessoria pedagógica na SME. Trabalho que persiste até 2001. No retorno à SMED, volta a trabalhar na Escola Jacarandá. Trata-se de um retorno bastante significativo, pois além de ter sido o primeiro diretor dessa escola, sua saída, de acordo com seu relato, foi um tanto quanto desagradável. A possibilidade de retornar então, parecia representar uma possibilidade de reelaborar tal situação vivida.

Em 1997 fui convidado a assumir uma equipe de assessoria pedagógica na SME, num trabalho que a gente fez e que eu tenho assim muito carinho, tivemos uma equipe que afinou muito, que conquistou muitas coisas que a gente se propôs a buscar. E chegou um momento que eu percebi que aqui concluímos uma etapa, daqui pra frente é outra etapa e bom, então está na hora de encerrar. Eu tenho por bem isso, procurar ver qual é a etapa e... bom, aqui encerrou. Agora retomo as minhas atividades como antes. Pedi meu retorno com a carga horária que no momento era de 20 horas que estava na minha matrícula para a rede escolar, me apresentando no setor de RH: “tu vais então... na zona sul tem a Escola Jacarandá, tu conheces?” Conheço. “Tu vais pra lá”. Tá bom, vou para lá, receoso, porque tive um momento assim, uma passagem que foi forte né, e quando saí de lá, saí com lágrimas nos olhos. Porque a gente procura entrar dentro do projeto e quando por qualquer motivo, ainda que por muito justo e a gente tenha convicção de que fez certo e de que é assim mesmo, e esse projeto é retirado, a gente fica com a garganta apertada. E essa saída é assim, saiu, to saindo tchau, viro as costas e nunca mais vi ninguém né. Então tinha aquela coisa assim, como é que eu vou ser recebido lá né. Não tenho nenhuma pretensão a não ser retornar e dar aula, e foi legal, o pessoal me recebeu bem, tive depois de lá pra cá algumas pessoas que me descreveram algumas coisas, me auxiliaram a enxergar algumas coisas. Então era

uma expectativa que eu tinha, saber como é que as pessoas viram aquilo, como é que acompanharam, o que acharam daquilo. E aí a partir de 2001, depois de ter ficado três ou quatro anos nesta assessoria pedagógica da SME, eu voltei à rede escolar e de lá pra cá dando aula. Muito gostoso, porque é um desafio, sempre é um desafio. Reacomodo o que é a minha proposta de trabalho, revendo, podendo trocar com colegas, uma boa equipe de colegas, colegas também dispostos a repensar, colegas que ousam olhar e abrir o seu trabalho e dizer “estou um pouco perdido aqui, gostaria de trocar contigo pra ver se a gente consegue achar algumas referências”, construir algumas balizas pra seguir o movimento. E isso foi bem legal, é claro que nem todos os colegas têm esta disposição, alguns por receio, outros por convicção que não devem fazer, a gente respeita, mas alguns se propõem a isso. E nessa relação a gente vai tentando construir algumas coisas.

Ao analisar a trajetória da RMEPOA e as diferentes propostas lançadas pelas diferentes gestões, Henrique faz uma importante reflexão acerca da maturidade que foi construindo em relação às inovações implantadas. O contato e as trocas com esse professor me levaram a pensar que sua forma serena, ponderada e articulada de comunicar-se oralmente, está também expressa na forma como vê as mudanças na educação e as situações cotidianas da escola.

Eu passei por várias propostas e projetos da rede, a escola integral por exemplo, Escola Jacarandá, vamos iniciar com escola integral, então qual é o projeto? Quais são as ações que vão além do turno regular compor essa proposta de educação integral? Elas têm alguma coisa haver com aquilo que o turno integral é desenvolvido? Deve ter? Não deve ter? Então estes questionamentos estão sempre te acompanhando. Depois disso construtivismo, depois do construtivismo, a Escola Cidadã e assim por diante. A gente então vai aprendendo a se relacionar e criando uma certa..., não queria dizer tranquilidade que pode parecer uma postura meio passiva, mas a gente vai se tornando mais seguro nessa relação, mais maduro nessa relação. A tendência é que no início é meio reacionário assim... de travar o pé no chão, daqui não saio, daqui ninguém me tira, o novo me assusta. Hoje em dia me sinto mais maduro e até consigo auxiliar alguns colegas que num primeiro momento tomam um susto com o novo, “não, calma”, “vamos ver, vamos analisar”, “nós temos condições, nós somos um grupo que está dentro de uma instituição que tem o

privilégio de poder construir o seu projeto pedagógico”. Então, não precisamos ficar neste susto, a gente pode com tranquilidade analisar o que está proposto, buscar um diálogo e no nosso ritmo, ir construindo aquilo que for interessante.

A cultura docente (MOLINA NETO, 1996) constitui o componente privilegiado da cultura da escola como instituição. Ela se materializa nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que os professores desempenham nos modos de gestão, nas estruturas de participação nos processos, nas crenças dos professores e em sua tomada de decisões. Porém, hoje ela vive momentos delicados, o que incide em uma tensão inevitável e preocupante entre as exigências de um contexto social em constantes mudanças, incerto, caracterizado pela evolução tecnológica, a pluralidade cultural e, principalmente, pela dependência dos movimentos do livre mercado mundial em oposição aos costumes estáticos de um sistema escolar sem flexibilidade, opaco e burocrático.

Eu já presenciei, eu já passei por momentos assim que a mantenedora fez diversas propostas de relação com a rede escolar, eu acho que isso é central: a maneira como a mantenedora pretende e investe pra constituir essa relação com a rede escolar. E especificamente na nossa área de educação física, então eu já tive momentos em que isso foi assim, houve investimento pesado nesta relação, se constituiu pessoas, recursos humanos, tempos, espaços para que essa relação se desenvolvesse e já houve momentos em que nada foi feito. E passamos de um pra outro, então a gente fica assim entre... a escola sendo buscada pela mantenedora para montar projetos, para ouvir, as vezes mais propositiva, às vezes mais no sentido de “o que vocês precisam?”, tentando ouvir, consultar e ver o que é possível constituir juntos; e também momentos de nenhuma relação. E isso define muito, mas também define a maneira como a escola reage, é aquilo que eu te falava, da maturidade ou não do colega ou do conjunto de colegas que estão na escola. Às vezes a mantenedora tem uma proposta séria, competente, bem estruturada, mas a escola tem dúvidas sobre isso e não aproveita. É difícil isso, eu sempre disse que o conjunto dos professores é bastante reacionário: quando nada há, cobra muito, quando há se retrai, se trava, fica desconfiado, eu lamento um pouco isso porque eu acho que se perde possibilidades.

Todos esses fatores levantados por Henrique fazem com que os docentes se sintam cada dia mais inseguros, indefesos e ameaçados pelas mudanças na qual não podem ou não sabem acompanhar. Suas crenças e valores são questionados e desvanecem não encontrando substitutos nem compreensões válidas levando-os a reações ineficazes, a um comportamento de passividade, inércia ou regresso a comportamentos gregários, conservadores e obsoletos que dão primazia ao isolamento ou ao autoritarismo (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Chama a atenção o perfil equilibrado e mediador de Henrique, intermediando as relações escola/SMED e se colocando aberto ao projeto do coletivo docente da escola.

Percebi que Henrique se fortaleceu no grupo e com o grupo. Isso, de certa forma, reafirma o que diz Fiorentini (2000, p. 257): “é no grupo e através dele que os professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros: quando os professores trabalham sozinhos são mais fracos; quando eles trabalham unidos se tornam mais fortes dentro da instituição”.

Atualmente, o que eu defendo na minha escola? Nós temos as possibilidades, muitas possibilidades, nós podemos construir o nosso projeto pedagógico. Ainda no ano passado, a mantenedora fez um investimento bastante grande para que as escolas escrevessem e concluíssem seus projetos políticos pedagógicos, como é que eu me movimentei dentro da minha escola? E como na escola hoje tenho uma posição dentro da direção, eu fiz de uma maneira bastante privilegiada, num espaço sendo bastante ouvido pelos colegas. Vamos cumprir, mas vamos cumprir sabendo que não basta fechar um documento, porque um documento pronto é um documento que tende a ser colocado numa gaveta e vamos nos entender satisfeitos porque está pronto. Então prefiro um documento em constante construção e elaboração e reconstrução, que um documento pronto, é claro que tendo um documento pronto não é um problema desde que a gente não esqueça dele, que a gente não esqueça que ele sempre tem que estar sendo revisitado e redesenhado. Então isso é o que a minha escola hoje procura fazer. Se consegue? Não. De forma completa não, mas tenho presente de que isso é necessário buscar, então nós estamos tentando dentro da escola fazer isso tendo uma boa relação com a mantenedora e aí dentro do espaço da educação física, que é o que nos interessa, criar as condições para

pensar qual é o nosso projeto. São diversas concepções, sempre são, são diversas caminhadas, sempre são, são diversas maneiras de estar juntos, mais aberto, menos aberto, mais propositivo, mais retrancado, sempre é algo, eu acho que a gente faz um trabalho bom e eu acho que nós temos uma base boa.

Quando abordamos a questão das mudanças sociais e seus impactos no trabalho dos professores, Henrique refuta a noção nostálgica de que em outro momento histórico a escola e a docência eram melhores. Sua compreensão vai no sentido de reconhecer a mudança como algo intrinsecamente ligada a ordem do mundo. Duas situações são narradas pelo professor como importantes mudanças que geram efeitos no trabalho do professor: as crenças docentes acerca da organização curricular da RME em ciclos de formação e o crescente tempo despendido no gerenciamento de conflitos nas escolas pelos professores.

Eu diria assim, acho que algo está mudando no mundo, portanto nada de novo. Acho que algo mudou na escola, e aí tem algo de novo que eu tento identificar, não sei se tem o valor que eu estou lendo e está ligado com a nossa determinação de manutenção do nosso investimento em manter os alunos na escola. Eu falando só isso pode ter uma compreensão não completa do que eu estou querendo dizer. A partir do projeto de Escola Cidadã e todo o seu desdobramento, nós passamos na rede a ter a estrutura ciclada, uma idéia de não retenção, de progressão continuada que na prática se deparou com uma série de dificuldades. Eu acho que uma das dificuldades foi a dificuldade de compreensão de nós professores sobre este processo, de o que ele tem de bom e o que ele tem de limites, então o que eu tenho dito para os colegas, “a escola ciclada é ótima”, ela não é problema, o problema é que ela não é solução pra tudo. E muitos de nós passamos a trabalhar como se a escola ciclada fosse solução pra tudo, e não é. Dentro disso o aspecto avaliação ele foi pouco desenvolvido. E, em geral, percepção minha Henrique, até hoje nós ainda não conseguimos instalar na escola ciclada o processo de avaliação que ela necessita, mais, a que merece. Ela necessita até para que a gente possa fazer com que o aluno avance sempre, ele tem que ter uma avaliação muito mais competente, muito mais frequente, permanente e nós não estamos fazendo isso. Sequer pra que ele saiba onde está, para que a família possa entender qual é a caminhada, o que ele está conseguindo reunir nesta caminhada, o

que ele está colhendo nesta caminhada e o que ele não está conseguindo colher, o que ela está deixando pra trás, aquilo que ele vai poder recuperar lá na frente no que ele não colheu e o que ele não vai mais recuperar. Então isso nos impõe alguns problemas, isso é novo, isso nos exige uma postura diferente, não é como antigamente, antigamente o aluno que não acompanhava, ele acabava no final das contas sendo excluído. E ele não era mais alguém na qual tinha que dedicar qualquer atenção, qualquer atenção, energia, seja o que for. Hoje nós temos, então esse é o novo, esse é um desafio grande! Acho eu que é o ponto, pelo menos da minha percepção. E uma fala que fica junto comigo desde que eu ouvi de um colega nosso que tem conhecimento da vida e ele dizia o seguinte: "hoje na escola nos dedicamos 90% ou mais do nosso tempo ou da nossa energia para gerenciar conflitos e isso nessa medida é complicado, dedicar bastante tempo para gerenciamento de conflitos é normal, agora nessa dimensão de 90% assusta.

Henrique problematiza as representações construídas acerca da escola ciclada, identificando na avaliação e as providências que decorrem desse processo, a questão mais desafiadora. Em outras palavras, nesse modelo de organização curricular, ainda se está aprendendo a lidar com essa demanda de efetivamente garantir a inclusão dos estudantes, sem com isso ferir o seu direito a aprendizagem. Quanto ao gerenciamento de conflitos, Henrique faz uma leitura bastante precisa do fenômeno, mas preocupante: a necessidade do professor autorizar-se. Tal necessidade e exercício pode ser entendido como um saber docente, na perspectiva de Tardif (2008). Para o autor, o saber docente não se caracteriza por simplesmente transformar um objeto ou situação em outra, mas também, transformar a si mesmo no e pelo trabalho:

Eu acho que hoje nós temos uma situação que o professor não se sente muito autorizado, não que ele não tenha mais autoridade, ele que não está se sentindo autorizado. Eu procuro evitar isso do autoritarismo na minha ação, alguns colegas até me acham autoritário. Comentam: 'puxa, a aula do Henrique é super rigorosa, regrada, disciplinada, ela tem um formato duro'. É claro que tem algumas situações em relação a área de cada um, o quanto que cada um entende que sua área de conhecimento é importante, é válida, é atual e vai ser importante para a formação dos seus alunos, então isso é uma coisa que eu me questiono sempre e

me proponho estar sempre repensando do que eu estou propondo, é válido? E aí procuro situar esses elementos de aula na comunidade, na história de vida, nas possibilidades desses alunos, naquilo que eles vão ter no seu grupo social, nas possibilidades de vida que eles terão. Eu acho que alguns professores ficam na dúvida sobre isso. Alguns partem para uma situação um pouco extremada, dizem “é esse o meu canto, é isso que eu faço e nada mais me interessa”. Então se fecha em torno do seu campo de conhecimentos e aí fica uma situação de pouco diálogo e me parece que também dificulta um pouco o processo, porque não consegue criar alguns atrativos sem fazer alguns links, fica um pouco duro o processo da aula, e talvez indigesto esse desenvolvimento de alguns temas, de alguns conteúdos.

Ao analisar a contemporaneidade e os efeitos das condições materiais concretas de que dispomos hoje, Henrique faz um comentário que evoca a metáfora do hipertexto³¹ e sintetiza parte do desafio do tempo que nos toca viver: muitos mundos em paralelo e as múltiplas possibilidades que isso desencadeia.

Eu tenho assim uma compreensão pra mim que eu acho uma situação de muitas possibilidades e ao mesmo tempo de muitos mundos convivendo em paralelo. O que eu estou querendo dizer com isso é que a gente tem acesso hoje a tanta coisa, então a gente pode estar hoje em contato com um mundo com uma extrema limitação de recursos de toda a ordem e ao lado um mundo com imensas possibilidades de recursos, então esse convívio de diversos mundos e quando eu falo diversos mundos, diversas realidades sociais num espaço muito curto de tempo e de espaço, isso mexe, isso mexe né. A gente chega para dar uma aula e cada aluno tem uma experiência né, tem um que tem televisão em casa e está acostumado a ver os canais locais, fica até três horas da madrugada vendo não sei o que, ele vai pra lan house, o que ele tem acesso lá? Então assim, as possibilidades são tantas que eu não tenho como dizer “o meu aluno é isso”, não sei, cada um é uma situação diferente, e como ele reage a cada um desses

³¹ Hipertexto diz respeito a um texto, normalmente em formato digital, de onde se pode acessar outras informações (como figuras, outros textos, sons) através do uso de *hiperlinks*, ou seja, a ideia da metáfora é que assim como um texto pode se ligar a outros tantos textos e informações continuamente e não linearmente, o texto/roteiro de uma aula pode desencadear o acesso as vidas, experiências e memórias dos sujeitos nela envolvidos, de modo, muitas vezes, surpreendente, contrastante e absolutamente complexo.

ambientes que ele tem contato? E como ele interpreta essa situação de que ele vive num espaço que é uma vila na Restinga que não tem às vezes saneamento básico, mas sabe que ali do lado tem outras situações de alto poder tecnológico, de recursos. Então são vários mundos convivendo ao mesmo tempo, isso é uma situação nova porque além da existência desses diversos mundos, eles estão presentes e ao nosso alcance, no mínimo na tela. Isso é uma situação nova, isso é um desafio pra nós, então eu acho que isso é uma coisa que a gente hoje tem que entender e dar uma resposta. Ao mesmo tempo como é que eu me preparo para lidar com isso? Eu tenho dito, aí eu me lembro até de momentos que acompanhei aqui em Porto Alegre Morin, Mafesoli, Baudrillard, falando sobre os nossos tempos e a minha conclusão: nós estamos num mundo de possibilidades, existem diversas possibilidades e resta a mim procurar construir alguma.

A posição de Henrique não chega a surpreender ao se conversar e conviver com ele. Sua clareza, seriedade e tranqüilidade ao analisar essas e outras questões complexas, é algo marcante de sua pessoa. Evidentemente, sua primeira reação frente a tal realidade passou por momentos de perplexidade, de surpresa, mas vale destacar seu perfil sensato e mediador, que lhe permite ler atentamente os fenômenos a sua volta e posicionar-se de forma equilibrada e ativa.

Num primeiro momento susto e medo, quando passa susto e medo a gente vai tentando entender. No início, que nem o garoto que entra na quadra para jogar, ele não entende, fica baratinado. Fica com o olhar que nem o vôo da mosca, que não sai para lado nenhum e não fixa em nada. Então, esse é o primeiro momento, mas depois a gente vai começando a entender algumas coisas e vai tentando se posicionar e bom, é isso. Então tu começa a ver que tu podes tentar constituir um espaço, eu tenho uma área de abrangência na qual eu posso então tentar conversar, combinar, propor e construir e ter algum raio de ação.

Inspirado na obra de Nieto (2006), Razões do professorado para seguir com entusiasmo, conversamos sobre as estratégias e o processo que construiu que lhe permite encarar tais desafios e complexidades da contemporaneidade. Em sua fala, reconhece os momentos de desânimo e da necessidade de se recompor nos

processos, mas identifica modelos pessoais bastante profundos que ajudam a explicar sua conduta.

Bem na linha do que me parece, aí talvez não tenha a mesma convicção para poder explicar. Acho que assim, a questão do abandono, a questão da aposentadoria em serviço, tudo isso passa muito, tudo isso tem... todo o final de dia tem um pouco disso, todo o final de semana tem um pouco disso, todo o final de ano letivo tem um pouco disso. “Eu quero correr, vou fugir, quero abandonar”. “Como eu gostaria de ter um pouco mais de paz, um pouco mais de organização, um pouco mais de método, um pouco mais de energia pra poder fazer”. Bom, e não tem, então o que vou fazer? Então tem que construir ou fugir mesmo. Talvez por falta de opção para onde correr, (risos), talvez por outras razões, talvez por coisas lá do início do exemplo de pai de mãe, bom, daí são coisas profundas. Acho que enfrento os problemas tanto quanto qualquer outro colega, a maneira como reajo talvez é própria minha. E acho que tem haver com formação, com as pessoas com as quais eu convivi, com as suas lutas, com aquilo que eu entendo que é a minha luta, talvez então isso... e eu não sei se isso se sustenta no ar de alguma forma, se é alguma coisa que não tem materialidade além daquilo que eu estou pensando sobre mim, o que seria a minha luta, a razão da minha existência, então partimos para questões mais filosóficas, ideológicas e que tenho uma formação forte neste aspecto. Tem pessoas importantes da minha formação que me passaram isso desde muito cedo e que me levaram até assim a uma idéia de que vale a pena estar no campo de batalha. É claro que tem momentos em que eu tenho que me retirar e me recompor, refazer a minha energia, mas isso beira assim o aspecto de missionário, talvez, talvez, eu procuro evitar isso, não gostaria que ficasse nesta linha, nesta imagem, não gostaria. Em casa desde muito cedo meu pai me ensinou a procurar trabalhar muito com a razão, questionar tudo.

O convívio no trabalho de campo com Henrique foi muito interessante, pois sua conduta calma e serena contrasta muito com a forma de como me vejo de ser e estar no mundo. Suas características – já bastantes descritas – me serviram como um espelho, levando-me a pensar sobre minha própria (e permanente) construção. Ao compartilharmos essas reflexões, reitera sua marca de sujeito aberto e sensível a sua reconstrução e ao reposicionamento de suas convicções.

Eu até de diria assim, eu nunca me levei muito a sério. Em que sentido? De que nessa minha construção eu estou sempre muito aberto, ela tem que ser revista, ser repensada, reconstruída e ao mesmo tempo que eu me sinto seguro pra dizer “olha, estou com esta proposta, estou acreditando nela por isso, por isso e por aquilo, estou sustentando ela na minha caminhada, nas minhas experiências, no meu estudo, nas contribuições destes e daqueles, eu também estou sempre aberto a “me equivoquei neste aspecto” e estou revisando. Acho que desde o início fui sempre muito aberto a isso, e estar aberto a isso me dá muita tranqüilidade de fazer, de apresentar uma proposta determinada. Então eu acho que é isso, eu não me sentiria tão a vontade de dizer “olha o meu trabalho tem esse formato”, se eu não tiver a convicção de que ele vai ser reformulado em algum momento, que ele pode ser melhor e que outras pessoas certamente tem propostas muito melhores, então é isso. Tenho firme a lembrança dos diversos e muitos colegas com os quais convivi que somaram muito a todo momento, então, acho que aquilo que eu sou hoje é somatório de tantas vivências, convivências, principalmente.

4.6 Histórias de vida de Sara

No processo de levantamento de possíveis colaboradores para o trabalho de campo, Sara se encaixava nos critérios de experiência entre 15 e 25 anos na docência em Educação Física. Já a conhecia anteriormente e ao convidá-la a participar da pesquisa, de imediato aceitou. Como já havia participado como colaboradora de outro estudo de nosso grupo (F3P-EFICE), comentou-me de sua satisfação e aprendizagem ao colaborar em pesquisas, pois gostava de falar de suas experiências, e ademais, sempre aprendia com o processo. Passei-lhe uma cópia do projeto para lhe esclarecer melhor sobre as finalidades e características do estudo. Combinamos uma primeira entrevista que teve a duração de uma hora e trinta minutos. Na segunda oportunidade, nossa entrevista durou trinta e cinco minutos.

Sua representatividade também se reforça pelo intenso envolvimento com a dança na RMEPOA, tanto com a organização como na apresentação de espetáculos na própria escola e em eventos da SMEDPOA, pois além das aulas de Educação

Física, vinha trabalhando com projetos e grupos de dança na sua atual escola. Como já largamente discutida na bibliografia acerca da formação inicial do professorado de Educação Física, essas suas vivências pessoais com a área da dança lhe propiciaram experimentações e a inclinação que lhe levaram posteriormente as escolhas profissionais que lhe inseriram no campo da Educação Física.

Quando eu era criança eu já brincava de professora na casa da minha avó, então já tinha aquela coisa assim de imaginar. Aí depois, com a história da Dança, de ser bailarina, o que eu queria sempre ter feito era Dança, mas não tinha aqui. Na minha época de graduação quando estava na época de vestibular, com 17, 18 anos, só tinha na Bahia, e nem pensar, assim para as minhas..., falta de condições, assim, não tinha como eu ir pra Bahia sozinha fazer isso. Aí eu me lembro que todo mundo dizia: - Faz Educação Física e tal! Mas eu não queria porque na época, nos últimos anos eu nem fazia Educação Física na escola, porque eu fazia dança, então eu nunca participava, não era uma coisa que me agradasse muito. Aí a minha primeira faculdade que fiz foi a de Filosofia. Eu fiz um ano de Filosofia na UFRGS, mas eu me senti muito perdida, não tinha grupo, era uma cadeira com cada grupo, eu não tinha uma base, o meu segundo grau foi muito técnico.

Depois de um primeiro ano de faculdade, onde tinha ingressado bastante jovem, Sara tem dificuldades para se ambientar ao curso e se ver na área. A partir da influência familiar, sobretudo de seu pai, e com sua vinculação a dança, decide cursar Educação Física, não sem alguma resistência inicial, pois ainda não via tal área como a mais identificada com suas práticas, gostos e experiências no momento.

Eu parti de um pressuposto que eu já tinha lido muito coisa que eu não tinha lido! Que eu não tinha essa história de vida assim. Aí foi muito difícil pra mim. Eu fazia poucas disciplinas também porque eu dançava, eu queria dançar, eu já trabalhava, então ficou difícil. Aí eu tranquei, mas eu gostei muito; assim, acho que tinha muito a ver comigo, mas aí eu tranquei e o meu pai me pressionou bastante na época: “vai fazer Educação Física, Educação Física dá dinheiro, tem tudo a ver contigo, é o que mais tem a ver com a Dança”. E realmente naquele momento era o

que mais tinha a ver com a Dança. Eu tentei fazer pra Artes Cênicas, mas não passei, daí eu fiquei muito frustrada porque não tinha passado, aí eu fui pra Educação Física. Aí eu adorei porque eu fiz no IPA. Gostei, achei que o ambiente era legal, sempre fui super responsável, estudava bastante. Eu já me casei no 2º semestre, e meu marido já era formado em Educação Física, já me ajudava bastante nessa coisa de pesquisar, de estudar mais. Na verdade, ele direcionou muito a minha vida pra dar aula, para pegar um emprego fixo.

O trabalho como professora na escola não era algo vislumbrado por Sara quando de sua formação inicial. Sua paixão era e é o mundo da dança, tanto que aos dezessete anos já era professora dessa modalidade. No entanto, é possível perceber a influência que seu cônjuge parece ter exercido para ela viesse a trabalhar em um mercado de trabalho mais tradicional, como a escola que lhe pudesse assegurar determinados direitos trabalhistas que até então atuação no campo da dança parecia não garantir.

No início eu dava aula só de dança. Trabalhava em academia com aula de dança. Eu comecei na ACM³² de Porto Alegre, ainda quando eu estava no segundo grau, terminando, indo pra fazer o vestibular. Porque a minha professora de dança foi pra São Paulo e eu entrei no lugar dela. Ela era uma pessoa assim com muitos anos de dança, e eu peguei toda a clientela dela e o lugar dela e foi assim. Eu tinha 17 anos, comecei assim na cara e na coragem. Quando eu saí da ACM então, eu fui pra uma pra uma outra escola que eu acabei ficando lá 17, 18 anos dando aula porque eu dançava, uma escola super boa na época. Comecei com uma turma e fui ficando, fui ampliando, e eu só trabalhava ali. Aí quando chegou assim no meu último semestre eu cansei um pouco assim daquela exigência ali da academia, falta de grana também, porque eu ganhava só por hora/aula, não tinha férias, não tinha décimo terceiro, nada disso. E o meu marido sempre me deu um toque assim: “oh, tu tá te formando, tu tem que procurar uma coisa formal, tu tem que investir em ti, tem que buscar os teus direitos”, porque eu não tinha carteira assinada. Eu tinha aquela vida assim que na época que as pessoas que viviam do Teatro, da Dança, funcionava desse jeito! E eu achava que era bom, eu achava que tinha mesmo um

pouco de receio, porque eu nunca quis ir pra escola, eu não queria ir pra escola. Eu trabalhei com segundo grau no meu estágio e eu cada vez que eu entrava na escola eu me dava conta: não é isso que eu quero! Eu não vou vir pra escola, eu quero é trabalhar com dança.

Após esse etapa de trabalhar em escolas de dança, Sara se aventura em um outro posto de trabalho: nos Correios. Tal opção vem ocorrer justo por sua preocupação e pressão em buscar um trabalho que lhe pudesse garantir maior renda e direitos trabalhistas mais formais que até então não desfrutava. Foi uma experiência dolorosa e dilemática, pois ao mesmo tempo que atingiu seus pleitos, gozava de condições relacionais pouco favoráveis no ambiente de trabalho, além da desconexão de suas tarefas com a natureza do curso superior que havia concluído.

Quando eu saí da escola de dança eu tinha feito um teste nos Correios que o salário era muito bom, eu passei no teste, super bem, tinha até me esquecido que eu tinha feito o tal do teste e me chamaram no final do ano. Como eu ia mesmo parar de dar aula, era dezembro, eu fui ser atendente lá, atendente operacional, trabalhar no balcão. Foi horrível assim, nunca imaginei que eu fosse fazer aquilo, mas ao mesmo tempo eu ganhei muita grana. Então eu ganhei assim em um mês, eu ganhei o que eu ganhava em quatro dando aula. Mas foi muito difícil porque eu tava me formando e sonhando que eu ia trabalhar com o corpo, com a Dança. E eu tava lá atrás do balcão sendo xingada o dia inteiro por aquele chefe; Correios é uma coisa bem rígida assim. Tinha horário até pra ir ao banheiro, foi muito difícil. Ficava pensando: agora que eu to me formando, eu to aqui! Trabalhando aqui desse jeito, vendendo selo, lambendo selo, sendo xingada o tempo inteiro, e eu não vou poder nem sair, porque era a primeira vez que eu tinha tudo isso 13º, férias, carteira assinada, plano de saúde, conta em banco. Como é que eu vou sair disso agora? Como é que eu vou largar isso aqui meu Deus! Será que eu vou passar a minha vida inteira, o que adianta agora eu me formar? Eu estava num período de depressão. Passei as minhas férias inteiras ali trabalhando pensando o que eu ia fazer e tal! Eu já comecei a repensar de repente eu vou ter que ir pra escola. Eu vou ter que fazer alguma coisa. O meu marido já dava aula no Estado. Vai ter que ser por aí então!

³² Associação Cristã de Moços.

Seja onde for vai ser melhor, eu me identifico mais do que aqui, num trabalho que não tem nada a ver comigo. E eu queria, afinal de contas, eu tinha me formado e eu queria fazer o que eu tinha estudado

Em 1992 realiza concurso para professor de Educação Física para a rede pública estadual do Rio Grande do Sul, sendo nomeada em uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre: Alvorada. Seu ingresso como docente no mundo da escola ocorre paralelo a sua primeira gravidez. Nessa primeira experiência, narra uma situação limite que pôs em xeque suas convicções acerca de onde deveria/gostaria trabalhar.

E me defini. Bom, então chegou a hora. Eu já tentei outra coisa, já vi que eu não vou ser uma bailarina profissional, não é isso que vai sustentar a minha vida. Fiz o concurso para professor no Estado e passei, fui trabalhar em Alvorada. Estava grávida quando eu entrei, eu entrei no calendário C³³, em Alvorada. Não preciso te dizer que foi horrível, porquê o calendário C da Neuza Canabarro foi, acho, que a coisa mais chocante que a gente, uma das coisas mais chocantes que a gente já viveu. A escola em que eu entrei em Alvorada era uma escola bem complicada, uma escola estadual numa zona bem perigosa. Eu entrei em novembro e trabalhei janeiro, fevereiro, porque o calendário C tinha férias em maio. Aí eu vivi a primeira situação complicada assim. Eu me lembro que eu era outra pessoa, embora que eu fosse uma pessoa assim, sempre fui muito metódica, muito formal. E a minha posição como professora desde o início lá com 17 anos era assim, mas eu era uma pessoa mais meiga, mais próxima. E nunca imaginei que eu fosse dizer e ouvir coisas que hoje em dia eu ouço e digo pro meus alunos, que eu fosse me colocar nessa posição que às vezes eu me vejo, assim colocada. E aí ali em Alvorada eu me lembro que o calendário C era assim, só tinha um professor, não tinha nenhum serviço, não tinha merenda, não tinha biblioteca, não tinha nada. E grávida ainda do primeiro filho, estava me sentindo super vulnerável. E a minha escola ficava numa zona de invasão, era uma escola bem grande, tinha um espaço muito bom. E a

³³ De 1991 a 1994, na gestão do governador Alceu Collares, a então Secretária Estadual de Educação, Neuza Canabarro implantou o calendário rotativo que criava três organizações de anos letivos nas escolas, com inícios em março (férias em janeiro e fevereiro), maio (férias em março e abril) e julho (férias em maio e junho).

quadra onde eu dava aula assim era aberta não tinha nada coberto assim, não tinha ginásio. Tinha um buraco no muro que era da invasão que a escola não fechou porque não adiantava fechar, então era melhor negociar com eles. E aí era bem onde ficava assim a zona de toda a bandidagem, bandido pesado mesmo assim, e os pequenos então estudavam ali, eu dava aula para os pequenos e sempre a aula rolava tranqüila, mas nessa época em janeiro a escola era vazia só tinha vice-diretora e 3 ou 4 professores do tal do calendário C. Num dia desses que eu estou dando aula, o pessoal invadiu a quadra, os adultos ali.

Recolhi as crianças e fui para a sala de aula e disse para a vice-diretora: olha eu vou ficar em sala porque tem muita gente adulta lá na quadra e eu acho que não é legal e vou ficar aqui. Mas jamais eu ia me dirigir assim a eles, eles roubavam a bola, a gente negociava que dos pequenos eles não roubassem e deixassem ali. Já era uma situação difícil pra mim assim, viver aquilo que eu nunca tinha vivido, grávida, me sentindo muito frágil mesmo assim, num lugar muito distante, eu demorava muito para chegar em casa. Levei as crianças pra sala de aula continuei trabalhando ali. E a vice-diretora ficou com muito medo e chamou a polícia. E lá a polícia quando conseguia pegar, não interessava o porquê motivo, já levava preso e já deixava lá uma semana, duas, apanhando porque todos eles já tinham seus históricos. E isso aconteceu num dia, e no outro dia que eu tinha que voltar pra escola eu voltei pra dar aula e uma criança pequena me disse: “Profe, tu sabe aqueles homens? Eu acho melhor tu nem voltar aqui porque eles estão dizendo que quando eles saírem, eles vão fazer contigo a mesma coisa que tão fazendo com eles. Mandaram te dizer, que tu espere”.

Aí eu fiquei apavorada, imagina eu com um baita barrigão, o meu filho nasceu em março isso era, janeiro eu estava com 6, 7 meses. “Mandaram dizer que vão pegar a professora de cabelo comprido”. Aí eu desesperada em casa sem saber o que fazer. a diretora me liga: “Tu não vem mais aqui, tu não pisa mais em Alvorada, eu vou te levar o ponto pra assinar em casa até a gente conseguir uma transferência pra ti. Isso não vai ser fácil porque tu estás em estágio probatório”. Fazia três meses que eu tava na escola. Ai foi a primeira situação muito chocante porque eu pensava assim: o que foi que eu fiz? Eu não fiz nada. Comecei a me dar conta desse mundo assim. E eu sentia muita pena porque eu pensei assim: no fim aquelas pessoas estão apanhando, sabe Deus o que mais na cadeia, por ter entrado na minha quadra, e tão achando que eu falei alguma coisa, mas eu não fiz nada.

Com esse episódio, Sara exemplifica uma situação limite bastante parecida com que muitos professores de Educação Física enfrentam nas escolas: como as aulas ocorrem majoritariamente no espaço físico externo às salas de aula, uma maior exposição a intervenções de outros sujeitos e acontecimentos na aula é inevitável. Nessa oportunidade, Sara aguardou a transferência de escola em casa cerca de três meses. Com o nascimento de seu primeiro filho, entrou em licença maternidade e ao retornar a trabalhar, foi lotada em uma escola na cidade Cachoeirinha, também na região metropolitana de Porto Alegre.

Em Cachoeirinha peguei a época de um interventor, a escola estava vivendo uma situação muito difícil na época dos interventores, foi um colega nosso até da Educação Física que era o interventor, muito autoritário; a escola tava vivendo um momento muito difícil assim, mas era uma escola boa com muito recurso. Foi a única escola que eu trabalhei que tinha pista de atletismo, ginásio. Então eu consegui desenvolver um trabalho muito legal l, com os alunos. Pensei: bom consegui! Cheguei num lugar vou dar a minha aula, tem recurso, tem um monte de coisas. Nessa época o meu concurso era pra 38ª CRE que era só grande Porto Alegre, mas eu tinha feito já o concurso pra 1ª CRE em Porto Alegre. Eu acho que estava há uns três meses lá em Cachoeirinha e me chamaram para o concurso aqui. Vim para uma escola, o Anne Frank, que era do lado da minha casa.

Nisso tudo eu também continuava dando aula de Dança. Eu tinha 20h no Estado e o resto eu dava aula na academia com o balé. Aí eu me apaixonei no Anne Frank, eu dava aula só para os pequenos e a maioria dos meus horários era com uma turma de altas habilidades. O Anne Frank é uma escola boa, pequena, numa zona central, onde eu vivi uma outra realidade. Eram crianças de classe média baixa, crianças até pobres também, mas com família, com uma outra estrutura. O trabalho foi muito bacana e eu só saí do Anne Frank quando eu fui para município, mas o salário era horrível.

Em 1996, através de concurso público, Sara ingressa como professora Educação Física na RMEPOA, na Escola Jacarandá, no bairro Restinga. Narra esse começo como de grande empolgação, pois perspectivava um melhor salário e até a possibilidade de trabalhar com balé na escola, fato que lhe causava grande

motivação. No entanto, esse entusiasmo inicial ganhou outros contornos ao iniciar sua atuação cotidiana. Como se tratava de uma escola bastante longe de sua casa, atendia uma comunidade que não conhecia, e recém ingressava em uma nova rede de ensino, conta de sua dificuldade nesse processo inicial na RMEPOA.

Aquele ano foi, eu acho, um dos piores anos, os anos mais difíceis assim da minha vida! Eu ia em ônibus porque eu não tinha carro, eu tinha que sair de casa às 6h15min da manhã. Naquela época já tinha uma manhã reduzida para as pessoas poderem se deslocar, o turno da manhã terminava às 11h30min. Eu tinha um período em cada turma, e eu tinha 16 turmas. Eu saía de lá às 11h30min e lembro que eu vomitava todos os dias no ônibus. O almoço na escola começava às 10h30min, ali começava a comilança. Na Escola Jacarandá de manhã eu atendia os pequenos. É uma pobreza, não sei hoje como está, mas na Restinga Velha tinha criança que morava ainda em caverna, morava no meio do morro que não era casa era um buraco no meio do morro. Então na hora da merenda não podia dar o que sobrava, mas a família ficava na porta, ficava a família, ficava os cachorros, ficava os irmãos, e eu ainda não tinha me acostumado mesmo depois assim de Alvorada. Nessa época eu fazia terapia e eu me lembro que a minha terapeuta dizia: - Olha, tu tem que pedir uma transferência porque não é uma questão de adaptação. Tu não vai te adaptar. Eu tava deprimida, eu tava passando mal já, porque eu vomitava sempre. O motorista do ônibus me dizia assim: professora, tu tem que tomar um remédio! Mas não era uma questão de enjôo, era depressão, eu me sentia muito mal.

Nesse momento, Sara cogita a possibilidade de se exonerar da RMEPOA e novamente a pressão familiar pela manutenção do emprego e da estabilidade laboral vem à tona, sobretudo por parte de seu marido.

Eu disse para meu marido, mesmo com toda dificuldade de grana, no final do ano eu vou sair, eu vou largar o município. Aí foi uma crise familiar, mas ele aceitou, chegou um ponto que ele aceitou. Eu disse: não consigo mais. Eu tinha me exonerado do Estado e disse: eu vou buscar outros caminhos. Eu vou tentar uma escola particular, eu vou fazer outro concurso, eu não vou conseguir ficar. Aí eu me dei conta: de repente eu vou conseguir uma transferência. E todo mundo dizendo:

jamais tu vai sair da Restinga, porque ninguém quer vir pra cá. Aí me tranqüilize; sabes quando tu chegas assim a uma definição. Eu disse: - ou eu vou me transferir, ou não vou mais dar aula aqui! E aí saí de férias, fui fiz entrevista na Escola Cipreste, fiz teste, o que eu achei estranho, porque eu já tinha feito concurso, eu já era uma pessoa do município, mas eu fiz teste para a Escola Cipreste e para uma outra escola que agora não to me lembrando o nome, estudei ainda pra fazer o teste, fui lá fiz entrevista e tudo, porque muita gente queria ir a Escola Cipreste. No primeiro dia de aula quando eu cheguei na Restinga a diretora disse: ué, que tu estás fazendo aqui? Tu não és mais daqui, tu és do Cipreste. Cheguei nessa escola já no fim da manhã de reunião, feliz da vida. A Escola Cipreste além de ser uma escola menor, de ter todo esse histórico de todo mundo gostar, tem um ambiente encantador. Acho que 50% do que faz as pessoas ficarem no Cipreste, é o ambiente. Como fica perto do mato, tu dá aula assim com passarinho cantando.

A Escola Cipreste, onde Sara trabalha hoje, representa um marco na sua história de vida profissional, seja pela localização geográfica mais favorável, como pelas condições relacionais mais solidárias que encontrou no ambiente de trabalho. É preciso ressaltar também que nessa escola, Sara encontra espaço e acolhida para seus projetos com dança, o que, pessoalmente, lhe conferia grande entusiasmo.

Na Escola Cipreste encontrei os meus pares. Encontrei a Angelita, professora de Artes Plásticas que me acolheu, que fazia um trabalho legal. E eu comecei mesmo na Educação Física já trabalhando com Dança e aí me achei assim. Naquele momento, A Escola Cipreste tinha ainda uma outra realidade. É uma escola pequena.

A professora Angelita representa um momento de virada para Sara, ou como se refere Josso (2004), representa um momento ou acontecimento charneira. Para a autora, momentos charneira³⁴ são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um espécie de “divisor de águas”. No caso, a parceria e a

³⁴ Segundo a revisora da obra, Cecília Warschauer, “charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articula as etapas da vida” (JOSSO, 2004, p. 64).

influencia de Angelita levou Sara a uma leitura e compreensão da dança mais próxima da arte, que do espetáculo, como até então tinha experimentado em sua vida.

A Angelita além de professora de artes ela é uma artista plástica, desde o primeiro ano ela já fazia os vernissages e eu comecei a me relacionar melhor com o grupo a conhecer melhor as pessoas. A Angelita é muito agregadora. Ela entrou junto com o surgimento da Escola Cipreste, ela foi pra lá para montar a escola digamos assim, e ela já estava lá há uns dez...dez não...uns seis anos quando eu cheguei. Eu dançava ainda, eu convidava as gurias para irem ver assim como elas nos convidavam para o vernissage e eu comecei então a ter uma outra visão daquilo, só um pouquinho, essa pessoa é uma artista e ela achou uma outra maneira de viver da arte dela, ela dava aula para uma turma, ela tem salário fixo, ela ensina. Ela não tem uma galeria dela, ela não vive desse marketing de ser só uma artista, ela tem um salário, ela trabalha o tempo inteiro com o que ela gosta e é uma artista e essa pessoa também está me chamando pra fazer parte, porque eu a admirava bastante. Está vendendo quadros, estudou, já viajou pelo mundo inteiro, enfim, tem uma gama de conhecimentos assim, e eu ali ainda focada naquela coisa de academia e dança querendo ser uma bailarina que faz espetáculo uma vez por ano onde ninguém me valoriza, onde as pessoas acham que dança é puramente performance.

Pensei: eu posso fazer diferente. Então a Angelita começou a me chamar , ela não precisava ter me chamado quando no nosso primeiro trabalho, o Siron Franco foi buscar ela para fazer uma “instalação” no MARGS. O Siron Franco que é um artista tão reconhecido. Ele foi no município buscar crianças, o município escolheu a nossa escola e a Angelita trabalho dela e ela me chamou e eu levei os meus alunos e fiz uma releitura corporal da obra do Siron. Definitivamente a Angelita tem um papel chave nessa minha mudança. Dentro da escola uma outra maneira de trabalhar com a dança e na verdade de ampliar o meu conceito de dança porque eu vinha de um conceito muito limitado. Essa parceria me fez buscar, eu não sabia que eu podia pesquisar em dança, que eu podia estudar, que eu podia relacionar a dança com as artes plásticas.

Sara passa a trabalhar na Escola Cipreste em um momento chave na RMEPOA. Muitas escolas estavam implantando os ciclos de formação e sua chegada coincide com essa inovação na Cipreste. Juntamente com ela, mais vinte novos professores aí ingressam, propiciando um clima de aprendizagem e de construção coletiva de uma nova escola.

Comecei com 20h na escola, e já desenvolvi o meu trabalho de dança dentro da Educação Física e daí comecei a entender assim como é que funcionava o município que era uma coisa que me encantava. A quantidade de cursos que a gente podia fazer, de qualidade mesmo. O incentivo que tinha a formação, ao estudo que eu nunca tive no Estado.. E eu comecei fazia tudo que era curso que dava no meu horário que era de graça e aquilo me encantou. Eu fiquei apaixonada pelo município. E a idéia dos ciclos também era uma idéia que me encantava. Se funcionasse eu achei que era uma coisa bem legal por tudo que eu já tinha vivido. Tinha muita gente estudando na escola e ajudando a implementar os ciclos, tinha uma assessoria, tinha muita gente da SMED lá dentro. Não que funcionasse muito, mas as pessoas estavam ali para discutir, para conversar, para ver como é que podia ser, como é que não podia, isso eu achei muito legal. Na primeira oportunidade eu peguei mais horas e fui trabalhar no Laboratório de Aprendizagem fazer um trabalho com Psicomotricidade para poder sair da academia de dança, que eu trabalhava bastante e não tinha um retorno financeiro positivo. Eu estava vivendo uma outra realidade, de eu poder fazer os meus projetos, escrever, publicar, eu já tinha publicado o trabalho de uma releitura corporal que eu tinha feito do Acervo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul, um trabalho todo de expressão corporal. Tinha saído na Zero Hora, tinha tido um programa todo do Lasier Martins no Jornal do Almoço³⁵, eu achei aquilo encantador. E eu estava lá na Escola de Dança como instrutora: eu fazia coreografia, eu criava, mas eu não era nem professora, eu era uma instrutora e começava a achar aquilo um absurdo. Eu com a minha formação, com tudo que eu estava fazendo do outro lado, na escola.

³⁵ Tradicional programa de telejornalismo transmitido ao meio-dia pela RBS TV no Rio Grande do Sul, desde 1972.

Sara narra sua inserção na Escola Cipreste como um marco na realização profissional, seja no aspecto financeiro, como na implementação de seus projetos com dança. A escola a acolheu, acolheu suas propostas e isso revertia agora na possibilidade de se enxergar professora de escola, fato que não cogitava e não desejava quando de sua formação inicial. No entanto, é interessante notar que Sara distingue seu trabalho enquanto professora de Educação Física e professora de dança. Na primeira, sente dificuldades e pouco a vontade para fazê-lo; na segunda, domina com profundidade e o realiza com tranqüilidade.

Fiquei três anos nesse projeto do Laboratório de Aprendizagem, saí e fiquei aí então com 30h na Educação Física e 10h na Dança. E aí na Dança foi, desde o início, muito legal, a escola sempre acolheu o trabalho, sempre teve uma repercussão muito grande. É a minha história de vida. Eu sempre digo assim: dá certo porque no fundo é o que eu sei fazer, porque a Educação Física eu sempre luto muito eu tenho que estudar muito pra dar uma aula. Por exemplo, de basquete todo ano eu tenho que estudar. E isso é uma coisa muito clara, eu não sei demonstrar, eu sei a teoria todinha, mas na hora que eu vou demonstrar os alunos percebem que eu não domino aquilo, e fica difícil de ensinar. Meus alunos não progridem como eu gostaria como é na Dança. Na Dança é um trabalho diferenciado, é um trabalho de excelência mesmo, eu consigo que eles façam coisas que ninguém imagina que eles vão fazer. Acontece que eu domino, eu sei fazer aquilo. É minha área de conhecimento que não é no resto. E aí na Escola Cipreste, a realidade foi mudando, a clientela foi mudando.

Ao tratarmos das mudanças sociais e que de algum modo poderia repercutir em seu trabalho, Sara indica a transformação no perfil das comunidades que buscavam a escola. Notou que, paulatinamente, comunidades mais periféricas acudiam à escola, muito provavelmente em função da política de combate à evasão escolar e de democratização do acesso e permanência na escola, como pretendia a política educacional do município na época (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1996).

A clientela foi mudando e a escola foi se tornando mais parecido com o que era a realidade do município mesmo. No início, a Escola Cipreste atendia a clientela

ali daqueles condomínios que têm ali na Vila Petrópolis, no bairro Protásio Alves, mas antes se chamava Morro Santana. Então tinha gente ali daqueles blocos. Era uma outra clientela. E eu peguei isso assim, foi mudando com a história dos ciclos, também de ter que acolher mais os alunos, foi pegando aquele pessoal todo lá de cima que não comportava mais nem na Escola Pau-Brasil. Então foi mudando a clientela e hoje em dia assim a nossa realidade não é diferente de nenhuma outra escola. O que eu acho que ajuda um pouco mais é o o fato dela ser uma escola pequena, ainda se manter como uma escola pequena e o lugar, o ambiente que é esse ambiente de muito verde.

Agora, o que mais me impressiona é a questão da estrutura familiar. Essa questão da estrutura familiar não ser mais a mesma é problemática, de não ter mais família, do assistencialismo que gira como um todo em torno disso. Hoje em dia tu tens muita criança que mora em determinado lugar, que tem um pai e uma mãe que não é porque assumiram ou porque pariram aquela criança, e sim porque aquela criança tem às vezes uma pensão de alguém que já morreu. Então é interessante por outros motivos ficar com aquela criança, mas não é uma família que se responsabiliza por ela

Sara também identifica mudanças importantes no sentido e na organização familiar como elementos que provocam efeitos no trabalho do professor na escola. O principal choque com que se enfrenta parece ser entre a noção de família que vivenciou enquanto filha e agora vivencia enquanto mãe (com sua filha, seu filho, seu marido e mais que isso, unidos por laços de proteção, afeto, de compromisso, de solidariedade e hierarquia) e aquela noção de família que identifica em sua comunidade onde trabalha.

Talvez a melhor maneira de elucidar essa sensação de desenraizamento/desligamento é a categoria proposta por Giddens, ou seja, o termo *desencaixe*. Em sua teoria, esta concepção sobre a sociedade explica o processo de deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espço (GIDDENS, 1999).

Este fenômeno é resultado do processo de compressão do tempo-espço, capaz de gerar uma profunda perturbação e uma diversidade de reações sociais, culturais e políticas, e expressa-se de inúmeras formas (HARVEY, 1999). Para o autor, essa expressão define processos que revolucionam as qualidades objetivas

do espaço e do tempo, a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos.

Independente do projeto político pedagógico [da escola], ela ainda é feita pra quem tem família. Sabe, não interessa que tipo é a escola, qual é o projeto pedagógico porque a gente está sempre correndo atrás. A gente ano a ano, muitas vezes, trimestre a trimestre a gente, reavalia e pensa e repensa como pode fazer para melhorar, mas isso é um movimento isolado, esse é o movimento que continua não mexendo na base da história. A nossa expectativa continua sendo essa, de que o aluno saía dali dando conta de determinadas coisas que não fazem parte do referencial dele que deveriam fazer, que eu acho que é direito dele, mas que não encontra eco na família.

Sara chama a atenção para os efeitos que as distinções de procedência social impactam no trabalho do professor. Para Pierre Bourdieu (1990, 1992, 1996), a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso. A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. As normas e constrangimentos que caracterizam uma determinada posição na estrutura social não operariam, assim, como entidades reificadas que agem diretamente, a cada momento, de fora para dentro, sobre o comportamento individual. Ao contrário, a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados.

Bourdieu observa, ainda, que esse sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação. Desse modo, uma relação dinâmica, não previamente determinada, entre as condições estruturais originais nas quais foi constituído o sistema de disposições do indivíduo e que tendem a se perpetuar através deste e as condições – normalmente, em parte

modificadas – nas quais essas disposições seriam aplicadas. Em poucas palavras, a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas.

Eu tenho uma formação não só profissional, mas eu tenho uma formação de vida que faz com que eu continue assim inconscientemente, inocentemente, eu não sei esperando determinadas coisas que não vão acontecer, e que são muito distantes do meu referencial. Eu me lembro que uma vez eu disse muito triste assim, já cansada, indignada com os alunos pequenos: - Por que que eles brigam tanto na fila se todo mundo ia chegar? Sabe? E aí antes de eles me responderem eu fiz um insight, e a resposta veio. – Não professora, não é verdade, o último não vai ganhar! E essa não é a minha experiência de vida! As filas que eles enfrentam, os últimos não ganham. Quem está por último não tem atendimento. Demorou muito tempo pra eu entender. Esse não é, não é o meu mundo. Eu não sou melhor nem pior, mas enfim não é o meu referencial. Eu demoro muito tempo pra sacar essas coisas e até então nesse percurso eu sofri, eles sofreram e eu não atingi o que eu imaginei que eu ia atingir. Dentro da própria escola, muitas vezes, tu tens assim, as primeiras turmas têm uma coisa de merenda, as outras têm outra.

Ao analisar seu percurso profissional na RMEPOA, Sara faz uma reflexão acerca das mudanças pessoais que lhe ocorreram em função das transformações no seu trabalho. Reconhece que as situações de tensão e conflito enfrentadas na escola com os estudantes, colaboraram para mudar a forma como conduz as relações sociais no seu cotidiano.

O sentido, ou sentidos, de cada ato no caso de minha interlocutora ou de um grupo social, só ganha solidez quando relacionado com os estados pelos quais passou a estrutura do campo³⁶ enquanto espaço relacional dos postos, posições e disposições dos agentes dentro desse campo em cada momento. Assim, “toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus* e reconstitui a série das

³⁶ Três conceitos são basilares na obra de Bourdieu: campo, habitus e capital. Um campo pode ser definido como uma configuração relacional de forças em disputa pelo que é considerado importante no campo, “um espaço de conflitos e de concorrência no qual os concorrentes lutam para estabelecer o monopólio sobre a espécie específica de capital pertinente ao campo” (1990, p.32).

posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos" (BOURDIEU³⁷, 1996). Mas essa reconstituição parte do ponto de vista externo ao interlocutor, parte do ângulo de visão de quem reconstitui o campo como espaço social onde essa história de vida se delineia.

Eu já passei por tantas fases, algumas de profunda tristeza, de depressão por todas às vezes que eu fui agredida, que eu me senti ameaçada. Isso acontece muito, acontece muitas vezes. Já me senti frustrada. Eu, eu acho que eu fico remoendo muito as coisas eu queria lidar melhor com isso. Lidar com estresse que nem bicho. É aquela história, o gato fica estressado quando o cachorro passa, ele se estressa, ele fica com medo, ele fica estressado. No momento que ele não está mais enxergando o cachorro acabou o estresse. O ser humano não é assim. O professor também não é assim. O teu estímulo passou, tu saíste da escola, mas eu chego em casa estressada. Eu constantemente avalio que eu sou uma pessoa diferente com os meus filhos, com o meu marido, com as pessoas em função da minha história profissional. Eu me tornei uma pessoa mais agressiva. Eu não era uma pessoa que gritava, porque eu não tenho esse histórico assim. A minha família não é uma família que gritava. As minhas professoras também não, porque naquela época só olhavam para a gente e deu. Eu tenho uma experiência de vida, embora o meu pai seja uma pessoa com pouca escolaridade, a minha mãe também, aonde assim, toda vez que a gente vinha relatando alguma coisa da escola a primeira pergunta deles era assim: - O que que tu fizeste? Qual foi a tua responsabilidade nisso? Nunca eu ouvi do meu pai e da minha mãe assim: ah, aquele professor, aquela vagabunda. Coisa que a gente ouve de criança pequena e tu sabes que ele ouviu em casa, e que essa é a realidade assim, sempre o professor o culpado. Muitas vezes os pais quando vão na escola vão querendo saber o que tu fizeste, para agredir.

Cabe destacar que a biografia, na perspectiva de Bourdieu, e no caso dessa tese e meus colaboradores, independe do indivíduo estando vinculada ao conceito de agente operando em um campo de forças, que por muitas vezes, não reconhece

³⁷ Para parte da análise da narrativa de Sara recorro as formulações de Pierre Bourdieu porque me parece que boa parte dos conflitos que a colaboradora apresenta (como lugar de procedência, educação e meio familiar) podem ser pensadas a partir das suas contribuições a Sociologia da Educação.

o sentido real de sua ação, em um conjunto mais vasto de caminhos possíveis à sua geração.

Os acontecimentos biográficos são eventos em um fluxo social mais vasto, correspondem a abalos parciais cujo epicentro escapa ao ângulo de mirada do próprio agente. Esses fatos biográficos correspondem, para Bourdieu, a colocações e deslocamentos dentro dos diferentes estados do campo, ou seja, nos diferentes momentos distributivos dos diversos capitais aí investidos, principalmente as relações entre capital econômico e o capital simbólico (específico ao campo e que o define como tal). (MONTAGNER, 2007, p. 255-6).

Um das reações a esse processo e narradas por Sara é o reconhecimento do limite do trabalho do professor e de seu próprio. Reconhece essa limitação com certa desesperança. Nesse momento, Sara narra a desistência como, nas palavras de Woods (1995), uma estratégia de sobrevivência.

Eu me sinto, muitas vezes, muito frustrada. Eu acabei fazendo coisas que eu não me via fazendo assim. Por exemplo, têm determinados alunos, determinadas turmas que eu desisto, que eu já me dei conta que eu não vou dar conta de tudo. Então algumas coisas me tocam demais, às vezes, me imobilizam perante a turma. Por exemplo, eu já notei que vou direcionar para aqueles que eu consigo e vou assumir que eu não vou dar conta de tudo, e que alguns realmente eu não vou conseguir atingir, embora isso me deixe frustrada e passei a fazer isso. Que era uma coisa assim que eu nunca imaginei que eu fosse fazer: desistir de uma turma. A falta de respeito, a falta de comprometimento, a agressão, chegou num ponto que eu não estou dando aula. Eu atualmente tenho uma turma que é assim. Uma turma diferente. Porque o nosso último contrato pedagógico que foi possível depois de n tentativas foi esse: olha, quando o nível chega ao ponto de eu me sentir muito mal, eu vou sair da aula, vocês vão ter falta, porque a aula não vai acontecer e é isso. Então não tem como tu tirar um aluno, dois, eu é que tenho que sair! E é isso que está acontecendo. Por outro lado, as horas que eles passam ali na escola são muito poucas comparado à vida deles. A realidade deles é tão difícil, eu me questiono assim: puxa vida o que será que vai atingir o meu aluno que é violentado em casa, que está passando fome? O que será que eu vou dizer para ele que vai fazer ele achar que isso aqui é importante? Eu tive um aluno, um aluno na Restinga lá com 8

anos 1º ano lá, 1ª série naquela época era seriado, que não sentava. Aí quando eu fui perguntar assim: por que ele não sentava? E ele me diz: ai profe, o meu pai brinca com a minha bunda toda noite, eu tenho dor! Daí tu pensa assim: o que será que eu vou ensinar para esse aluno? Será que faz sentido? Será que só o momento prazeroso? Muitas vezes eu me pergunto isso.

Nesse sentido, um outro elemento que interpreto a partir da fala de Sara se refere não só a uma mudança no papel socializador das famílias, mas também de uma fragilização da relação dessas com a escola, tradicionalmente pautada nas noções de reciprocidade e confiança, mas que hoje descreve com outros contornos.

Os pais colocam as crianças na escola por motivos que não seja o serviço que a escola tem para oferecer, que é a educação. Colocam primeiro porque é obrigação, porque senão o Conselho Tutelar vem em cima. Depois porque eles têm n assistencialismos em função dos filhos estarem na escola. Se os filhos não estiverem lá, eles não têm o Bolsa Família, eles não têm isso, eles não têm aquilo. Como é a escola do município que tem almoço, que tem merenda, que tem o Cidade Escola³⁸, que tem as oficinas, que tem muitas coisas, na verdade é muito fácil. Tu joga tudo lá dentro e a escola que dê conta.

Sinteticamente, é possível dizer que as reflexões de Pierre Bourdieu sobre a escola partem da constatação de uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. As posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes.

Para Bourdieu (1992), essa correlação nem é, obviamente, casual, nem se explica, exclusivamente, por diferenças objetivas (sobretudo econômicas) de oportunidade de acesso à escola. Segundo ele, por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as

desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Essa correlação só pode ser explicada, na perspectiva de Bourdieu, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter.

Sara conta que tem buscado suporte a essas situações na formação permanente, sobretudo nas leituras e nos seminários onde tem a possibilidade de compartilhar as dificuldades e estratégias de enfrentamento com seus pares. Vale ressaltar que esse apoio não se restringe somente as situações da prática pedagógica.

Vale ainda destacar a importância de um componente específico do capital cultural, a informação sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino. Não se trata aqui apenas do conhecimento maior ou menor que se possa ter da organização formal do sistema escolar (ramos de ensino, cursos, estabelecimentos), mas, sobretudo, da compreensão que se tenha das hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro.

Outro aspecto diz respeito à diversidade interna do sistema de ensino. As escolas e os próprios professores, dentro delas, não seriam todos iguais. Há variações no modo de organização da escola, nos princípios pedagógicos adotados, nos critérios de avaliação. Não se pode desprezar o efeito dessas variáveis no desempenho escolar dos alunos. Parece claro, por exemplo, que as várias iniciativas que buscam promover uma aproximação mais respeitosa entre a cultura escolar e a cultura de origem dos alunos – organizando o ensino a partir dos conhecimentos anteriores trazidos pelos alunos, respeitando e valorizando os modos de fala e as tradições de cada grupo social.

Uma coisa que eu sempre busco é estudar. Eu me sinto muito acolhida quando eu leio alguma coisa e vejo que eu não estou sozinha, que não é somente no município de Porto Alegre, que isso que vem acontecendo com a escola é uma

³⁸ O projeto Cidade Escola gerenciado por professores da Rede Municipal de Ensino. Os alunos da escola participam de atividades como Letramento, Música, Teatro, Artes Plásticas, Informática e

coisa mais ampla, que outros professores estão vivendo, isso me faz repensar. Agora nas Conversações Pedagógicas eu vi o carro de uma professora, porque o meu foi riscado, eu vi o carro novinho, um carro zero, escrito todo ele: - Vadia, vadia, vadia! E ai quando eu olhei aquilo eu disse assim: puxa, como eu sou frágil! De onde essa pessoa tirou força? Porque ela anda com esse carro, e eu não queria andar com o meu riscado, mas o meu não tinha nada escrito, o meu era risco. O dela está escrito vadia em todos os lados, por qualquer ângulo que tu olhar, está escrito vadia. Eu fiquei pensando assim: o que será que move essa pessoa?

Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 21), Bourdieu observa que,

a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da 'boa educação'. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores.

Em relação as mudanças políticas e administrativas ocorridas na SMEDPOA, Sara revela uma questão interessante, a de que a proposta de organização do ensino em ciclos de formação traz uma maior exposição ao trabalho do professor. Entendo essa noção de exposição como a necessidade de mostrar seu trabalho, revelar suas idiossincrasias, compartilhar o planejamento, enfim, tentar dar conta de um trabalho docente coletivo, já profundamente explorado por Bossle (2008).

Essa proposta ela te expõe muito mais do que, do que era a seriação. E essa questão assim do discutir, do estudar, isso tudo mudou assim com as gestões. No início foi bem aquele choque positivo, de ver que tinha uma injeção de ânimo, de incentivo, assim. O município era petista e o Estado não era, isso foi uma mudança grande. A questão do protagonismo assim, do escrever, da pesquisa estar dentro da escola. Isso desde quando eu entrei no município teve isso, da proximidade do gestor junto contigo e do secretário. Na época da Sofia Cavedon³⁹, por exemplo, a

Esporte no turno oposta ao das aulas regulares.

³⁹ Foi Secretária Municipal Adjunta de Educação de 1997 a 2000 e titular do cargo em 2003 e 2004.

Sofia era uma secretária que ia nas nossas formações, que fez dinâmica corporal que eu estava conduzindo, ela fazia, ela ia lá conversar, ela vai nos espetáculos. Isso foi uma coisa que eu senti, me senti um pouco perdida quando mudou agora. Eu disse: puxa vida! Agora eu não sou mais conhecida! Antes eu entrava na SMED e conversava com todo mundo. E agora nem mesmo a assessora da secretária não consegue te receber. Então essa é uma mudança. Isso foi uma coisa que eu senti assim, me senti mais abandonada.

Infelizmente, toda vez que muda uma administração muda tudo, a sensação é que tu começou do zero. Perdem-se os documentos na SMED, tu não acha mais coisas que deveriam ficar, porque quem faz o município somos nós, não a administração, a administração vai e vem, eu continuei mas cada vez que vem uma nova administração as coisas se perdem todas, então agora nessa nova administração, ninguém mais conhece o meu trabalho. Ninguém mais me conhece, então agora começa tudo de novo, então, “olha essa é a Sara, ela faz uma trabalho com dança, ela precisa de tais materiais, ela precisa de tais espaços, ela tem tantos alunos, isso funciona assim” ..., “não, mas tira, o que ela está fazendo com vinte horas de dança se está faltando professor de Educação Física”, “não mas só um pouquinho, esse trabalho tem quinze anos na Escola Cipreste, ela atende tantos alunos”...começa tudo de novo.

Ainda assim, Sara identifica maior reconhecimento e prestígio em seu trabalho na RMEPOA em relação às experiências anteriores. É nessa rede de ensino e com as vivências pessoais que a mesma possibilitou, que pode se reconhecer “mais professora”, exercendo protagonismo de suas convicções e projetos profissionais.

Nós temos assim espaço pra esse protagonismo, para implementar os teus projetos, isso foi muito legal, me fez sair da academia de dança, onde eu me sentia bem isso uma instrutora, para me senti uma professora sabe, criando coisas. Nisso, aqui tem muito espaço.

Ainda revisando seu percurso, Sara narra que os primeiros anos na atual Escola em que trabalha – Cipreste – foram momentos de encantamento, de se sentir reconhecida, de estar “fazendo arte”. A essa etapa, seguiu-se um período de

autocrítica, de assunção da impotência frente a alguns problemas sociais (como a violência urbana) e desconstrução de uma certa ingenuidade frente as possibilidades da escola e dos docentes.

Depois a coisa deu uma estagnada assim, uma parada. Quando eu fiz a minha pesquisa do pós, um dos meus objetivos eram ver se eles tinham autonomia pra freqüentar esses espaços, porque eu mostrei que o museu era de graça, que eles poderiam ir lá, que era um direito deles, que aquilo apesar de ser um espaço formal, é para comunidade; que é de graça eles podem ir lá visitar pode ser um momento de lazer, e no entanto eu vi que não tinham essa iniciativa, que fora os momentos que as crianças se apresentam eles não freqüentavam os espaços, que eles não passaram a ouvir outros tipos de música, enfim, que era muito legal, que eles gostam, que eles reconhecem, que eles aprenderam, mas aquilo não desencadeou outras ações, então isso foi uma coisa que eu descobri lá na minha pesquisa. E eu comecei, acho, a partir dali a perceber as minhas limitações, eu tinha essa prepotência de achar que eu ia salvar que eu ia transformar e muitos alunos não se transformam, eles dançam, eles gostam, mas eles continuam lá com as suas dificuldades, os seus problemas, continuam lá morrendo de bala perdida, continuam sendo agressivos, eu continuo muitas vezes sendo atacada e ameaçada como vários outros professores, eu não ganhei um espaço diferenciado em função do meu trabalho e do meu empenho. A primeira coisa que eu senti foi isso assim, depois daquele momento que fica meio desencantada de analisar, mas eu estou sendo muito prepotente, porque que eu achei que a dança, o espetáculo, a roupa bonita fosse salvar o mundo, não vai! E aí comecei a botar os pezinhos no chão e ver que em qualquer área, e qualquer professor é assim, qualquer escola tu vai ajudar alguns, outros não.

Em outra análise sobre as mudanças ocorridas em seu percurso profissional, Sara se lê como sujeito aprendente e reconhece a necessidade de assumir a limitação do trabalho do professor, de assumir as suas próprias limitações e impotências como elementos relevantes para se posicionar de modo menos ingênuo frente ao seu trabalho no cotidiano da escola.

Acho que eu amadureci, eu fui obrigada a estudar, a me conhecer melhor, a ser menos prepotente porque eu acho que eu era mais, a me dar conta de que..., por que tu achas que o teu trabalho é que vai resolver a situação de todo mundo? De que é um processo mesmo, pena que tenha gerado assim até o momento mais frustração do que realização. Então assim, me descobri professora me aprendi a me aceitar eu acho também assim com as minhas limitações, isso é uma coisa importante, que é difícil aceitar, que tu é limitada. Foi muito difícil pra mim essa coisa de dizer assim: olha, não consegui! Não dei conta desse grupo aí! Uma coisa assim que eu tenho sempre pensado e aprendido, é que a minha paixão é a Dança. Se eu tivesse tido talvez mais talento, ou começado mais cedo, enfim se eu tivesse tido outras oportunidades, se eu tivesse tido essa chance eu seria uma bailarina. Se tu me dissesse assim: o que tu queria ao nascer de novo? O que tu queria ser? Eu queria ser uma bailarina. Abriria ao de tudo na minha vida pra ser uma bailarina. Bom eu não fui, então isso durante muito tempo foi uma frustração. Bom eu fui pra Educação Física e hoje em dia eu vejo assim: bom, a minha função não era ser bailarina, era ensinar! E isso eu aprendi no município a ver a Dança como educação, porque eu vim do clássico, é o que eu mais gosto de fazer e tal. E o clássico é uma coisa, uma outra exigência, uma outra rigidez, e isso não é a Dança. Não é só isso que é a Dança. Então hoje em dia eu vejo a Dança assim em outros momentos, em outras pessoas, em todo mundo. E eu consegui trabalhar a Dança e me encantar e fazer uma coisa bonita e que encanta as pessoas e que emociona e que não é performance. Assim, buscar em cada aluno assim o que que é a Dança dele, e isso é uma coisa bonita assim a minha história com a Dança que eu busquei um outro caminho. Não busquei por escolha, eu acho que eu não escolhi conscientemente, eu fui indo. Muitas vezes foi por eliminação: bom, se eu não posso fazer isso, vou fazer aquilo! Mas isso é uma coisa bonita!

5. MERGULHANDO NAS HISTÓRIAS

Nesse capítulo busco construir um texto que possa dar conta do problema de pesquisa eleito e dos objetivos dele decorrentes. A pretensão é tecer uma análise a partir das histórias de vida dos colaboradores de modo a identificar, na sua perspectiva, as mudanças sociais que reconhecem exercendo influência em seu trabalho docente na escola e discutir a experimentação desse processo pelos mesmos.

A partir do trabalho de campo e da revisão do referencial teórico, pude aprender que as principais mudanças narradas pelo professorado e que impactam em seu trabalho tinham que ver com:

- **os papéis desempenhados pela escola na atualidade;**
- **com as reestruturações curriculares ocorridas nos últimos anos na RMEPOA;**
- **com os lugares que o trabalho ocupa na vida desses docentes e;**
- **com o processo de globalização cultural.**

Essas categorias constituem as subseções desse capítulo e a seguir, passo a discuti-las mais detidamente.

5.1 Papéis desempenhados pela escola na atualidade

Um dos elementos destacados pelos colaboradores em suas histórias e que descreve uma importante mudança no contexto de seu trabalho parece ser as transformações no entendimento e na estrutura de família. Artur narra em suas histórias que se “percebe que mudou demais aquele conceito de família e estrutura de família que acompanhava o filho na escola, que queria saber dos resultados, pouco existe isso aí”. Exigências sociais e econômicas que levam progenitores e cuidadores, sobretudo em classes populares, a trabalharem durante toda a jornada diária vão inviabilizando que o núcleo duro familiar possa se fazer presente e participativo no seio escolar. Durante o trabalho de campo, não raras vezes escutei histórias (e pude observar nos inícios e encerramentos de aulas) de “irmãs”, ou

seja, irmãs responsáveis por serem cuidadoras e, praticamente, mães de seus irmãos mais novos.

Sigo o argumento de Artur para buscar entendimento de como tal mudança impacta no cotidiano escolar e na prática pedagógica: “a gente nota muitos mundos particulares em função destas questões de pai e mãe trabalhando, e este filho desde cedo sozinho, ele muito dono do seu próprio nariz e pouco aceitando que pessoas estranhas, no caso o professor até então estranho, diga pra ele o que deve ser feito, o que precisa ser feito, porque criam-se mundos muito particulares. Aí são as histórias das gangues, das tribos, os bondes”. O que parece acontecer é que a dificuldade ou ausência da intervenção familiar enquanto locus de socialização primária (TEDESCO, 1998) tem comprometido a relação pedagógica entre professores e estudantes nas aulas, enquanto locus tradicional da socialização secundária. Além disso, outros aparatos, outros lugares, outras comunidades (BAUMAN, 2003) como as descritas por Artur, parecem oferecer acolhimento e rotina que famílias parecem não ofertar e cuja “aconchegância” e sedução – usando um termo de Zygmunt Bauman – são de difícil competitividade para as ferramentas e discursos dos docentes.

Outra dimensão a ser levantada é o distanciamento das relações entre a escola e a família. Para além do que defende Tedesco (1998), ao descrever que os limites entre as funções socializadoras da família (função primária, enquanto construção de vínculos afetivos) e da escola (função secundária, enquanto processo de ampliação da integração dos sujeitos na sociedade) parecem estar se diluindo, também foi possível compreender nas narrativas docentes não somente uma dissolução ou confusão dessas dimensões, mas em muitas ocasiões, uma ruptura na relação escola/família.

Dados publicados recentemente pelo IBGE (BRASIL, 2006) confirmam as mudanças provocadas pela nova ordem social na família brasileira. Dentre as inúmeras mudanças na composição e no funcionamento da família, provocadas pela nova ordem social, destacamos as que seguem: 1. incorporação da mulher ao mercado de trabalho; 2. diminuição das taxas de fecundidade; 3. aumento da expectativa de vida; 4. diminuição no número de filhos; 5. aumento das separações e divórcios; 5. novas configurações familiares, na qual os filhos vivem com apenas um dos pais, com parentes ou até mesmo sozinhos em novas formas de aglomerados humanos.

De acordo com o IBGE:

As famílias brasileiras vêm mudando em uma série de aspectos devido, principalmente, às transformações culturais ocorridas nas últimas décadas no mundo industrializado, o que resultou em novos tipos de arranjos, fato este que merece estudos específicos. Entretanto, pode-se mencionar que as tendências mais proeminentes observadas, a partir de dados de pesquisas domiciliares, são, sem dúvida, a redução do tamanho da família devido ao processo de redução da fecundidade e ao crescimento do número de famílias chefiadas por mulheres. Esta última decorrente do ingresso maciço de mulheres no mercado de trabalho e do aumento da esperança de vida ao nascer das mulheres (BRASIL, 2006).

Essas mudanças não se deram ao acaso e trouxeram duras conseqüências para uma sociedade habituada ao padrão convencional da família mononuclear (composta por pai, mãe e filhos). Uma das conseqüências mais prejudiciais à ordem social advindas das novas configurações familiares foi a diminuição do tempo real que os adultos passam com os filhos, tempo que atualmente é ocupado por outras instituições (creches, escolas, instituições beneficentes, clubes, ONGs) ou pela exposição prolongada aos meios de comunicação, especialmente a televisão e a internet.

As seguintes passagens da professora Sara estão bastante coerentes com essa ideia:

Essa questão da estrutura familiar não ser mais a mesma é problemática, de não ter mais família, do assistencialismo que gira como um todo em torno disso. Hoje em dia tu tens muita criança que mora em determinado lugar, que tem um pai e uma mãe que não é porque assumiram ou porque pariram aquela criança, e sim porque aquela criança tem às vezes uma pensão de alguém que já morreu. Então é interessante por outros motivos ficar com aquela criança, mas não é uma família que se responsabiliza por ela.

Independente do projeto político pedagógico [da escola], ela ainda é feita pra quem tem família.

A nossa expectativa continua sendo essa, de que o aluno saía dali dando conta de determinadas coisas que não fazem parte do referencial dele que deveriam fazer, que eu acho que é direito dele, mas que não encontra eco na família.

Ouso pensar que uma importante consequência dessa ruptura descrita, são os projetos compensatórios que gestores e professores buscam implementar nas escolas. Artur, por exemplo, ao detectar o problema da violência e da agressividade na comunidade e a conseqüente retração de crianças e jovens nos espaços públicos de lazer, narra sua preocupação em propor um projeto que viabilizasse um espaço de brincar, de se relacionar, de conviver dentro da escola. Dimensões essas que reconheço vitais ao desenvolvimento e a formação dos sujeitos, mas que por força das configurações sociais, acabam sendo incorporadas como compromissos das escolas e dos professores, fato que demanda a esses, novas pautas de aprendizagem e entendimento sobre seus lugares e papéis.

Igreja, justiça, família, escola, dentre outras instituições, existem para atender os indivíduos que compõem uma determinada sociedade num determinado momento histórico. À medida que essa sociedade se transforma, todas essas instituições se esforçam para acompanhar essas transformações que, invariavelmente, se originam na superação dos modos de produção vigentes. No caso em tela, a revolução provocada pelos modos de produção flexível foi decisiva para o processo de desmantelamento da família nuclear tradicional, composta por pai, mãe e filhos, dificultando a tarefa de colocar em compartimentos estanques os papéis sociais da família e os papéis sociais da escola.

Ainda na perspectiva dos possíveis sentidos dos projetos dentro das escolas, Sara denuncia uma conotação assistencialista desses. Para essa docente, muitas vezes ocorre dos “pais colocarem as crianças na escola por ene motivos que não seja o serviço que a escola tem pra oferecer, que é a educação”. Evidentemente que a escolarização é obrigatória, mas o que Sara chama a atenção são os apoios destinados as famílias e que em sua análise, geram um certo descomprometimento familiar e com isso, novas demandas a escola. Completa Sara, “como é a escola do município que tem almoço, que tem merenda, que tem o Cidade Escola, que tem as oficinas, que tem muitas coisas, na verdade é muito fácil. Tu joga tudo lá dentro e a escola que dê conta”. Entendo essa declaração como uma preocupação com a intensificação do trabalho docente que remete a uma exigência grandiosa aos professores: prover a inclusão de todos os estudantes. Roberto reitera essa noção em seu relato:

Hoje a escola realmente é para todos. Antigamente a escola tinha formas e formas de mandar embora os alunos, a famosa evasão, ou tu podias suspender o aluno, expulsar, reprovar, ou tu podias reprovar ele dois, três anos que ele ia embora. Hoje em alguns modelos, nas escolas municipais de Porto Alegre, por exemplo, o aluno não reprova e segue na escola, e a escola tem que aprender a conviver com esse aluno, acredito que isso seja uma dificuldade da escola hoje em dia.

É preciso considerar que os professores colaboradores procedem de espaços sociais, simbólicos e culturais distintos da grande maioria dos estudantes dessa rede. Significa dizer que, provavelmente, suas concepções, seus valores, suas experiências de vida, suas lacunas, tendem a ser bastante distintas, fato já destacado por Santos (2007):

Meu trabalho como professor da rede municipal de ensino de Porto Alegre me mostrou uma realidade onde o choque cultural entre os sujeitos que formam a comunidade escolar gera uma certa tensão, que acaba por influenciar, consideravelmente, a prática pedagógica desenvolvida na escola. Nesse espaço encontram-se, entre outros, professores e estudantes que, geralmente, são de tempos históricos, classes sociais e estruturas familiares diferentes, e o professor, por ser o proponente da ação pedagógica acaba, por vezes, impondo, ou tentando impor, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos, esquecendo que sua cultura não é única ou de mais valor que outra(s)” (p. 12).

Essas considerações podem levar os docentes a uma expectativa de escola com missão salvadora, capaz de mudar os sujeitos, seus hábitos, seu entorno. A seguinte narrativa de Sara ajuda a compreender tal argumentação:

Eu me lembro que uma vez eu disse muito triste assim, já cansada, indignada com os alunos pequenos: - Por que que eles brigam tanto na fila se todo mundo ia chegar? Sabe? E aí antes de eles me responderem eu fiz um insight, e a resposta veio. – Não professora, não é verdade, o último não vai ganhar! E essa não é a minha experiência de vida! As filas que eles enfrentam, os últimos não ganham. Quem está por último não tem atendimento. Demorou muito tempo pra eu entender. Esse não é, não é o meu mundo. Eu não sou melhor nem pior, mas enfim não é o meu referencial. Eu demoro muito tempo pra sacar essas coisas e até então nesse percurso eu sofri, eles sofreram e eu não atingi o que eu imaginei que eu ia atingir.

Nesse sentido, a fala de Sara nos convida a pensar sobre uma certa ingenuidade docente ao resistir em reconhecer as limitações e impossibilidades das

práticas escolares – e porque não dizer das nossas próprias –, ou talvez, nas palavras dessa professora, de uma certa prepotência ao crer na meta-narrativa clássica de que o discurso pedagógico escolar daria respostas as questões educacionais, e sobretudo, sociais.

A primeira coisa que eu senti depois daquele momento que se fica meio desencantada de analisar, puxa mas eu estou sendo muito prepotente, porque que eu achei que a dança, o espetáculo, a roupa bonita fosse salvar o mundo, não vai! E aí começar a botar os pezinhos no chão e ver que em qualquer área, e qualquer professor é assim, qualquer escola tu vai ajudar alguns, outros não.

Me permitirei algumas divagações, sempre provisórias: ao longo do texto e a partir das narrativas dos interlocutores parece ficar evidente uma certa falência de um modelo escolar e de educação diante das mudanças sociais do nosso tempo.

Nesse caso, trata-se de repensarmos a própria noção de educação. Educação não reduzida a escolarização, não como sinônimo de uma metapedagogia, não como uma educação maior, mas uma educação menor, do cotidiano. Entender esta educação e a própria aprendizagem como algo incontrolável, que se processa nas brechas.

Somos convidados, proclamados, convocados a pensar a diferença na educação, seja por interesse, curiosidade ou exigência da atual racionalidade política. Nessa direção, proponho o questionamento feito por Gallo (2005, p. 221): “podemos, professores que somos, deliberadamente escaparmos da vetorização metodológica da repetição, da identidade, para produzirmos alteridade, para produzirmos vetores de diferenciação?”

Na narrativa abaixo Roberto expõem sua angústia perante o outro:

Então, esse se colocar a frente destas questões assim, te remete ao teu dia a dia, a tua vida ao teu lugar no mundo, tu é mais um, tu está ali circunstancialmente, tu vai fazer parte da vida daquelas pessoas não sabe quanto tempo. No São Paulo eu fiquei ali durante seis, sete anos, lá na Bom Jesus eu fiquei fazendo parte da vida das pessoas durante três, quatro meses, que naquele momento que tu estás ali, tu tens que ser uma pessoa importante pras pessoas, é isso.

Para alguns autores tidos como pós (modernos, estruturalistas e colonialistas) a experiência da aprendizagem e da diferença se dá nesses entre-lugares,

interstícios (BHABHA, 1998), espaços vazios, não-lugares (BAUMAN, 1999), inter-ser, linhas de fuga, intermezzos (DELEUZE e GUATTARI, 2004). Estes são espaços de negociação das relações culturais, que muitas vezes subvertem regras e dificultam definições de resultados *a priori* (MACHADO, 2009). Por isso, para Roberto o tempo e a necessidade de se fazer importante para os alunos, produzir algo que não seja efêmero num mundo efêmero, e penso que os discursos ainda muito presentes que estabelecem esquemas ou planejamentos pedagógicos rígidos e totalizantes acabam por colocar ainda mais peso sobre os ombros dos docentes.

Nas palavras de Gallo:

Pode até haver métodos para ensinar (eles pelo menos servem para tranqüilizar as consciências perturbadas dos professores), mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem escapa, sempre. O aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades (GALLO, 2005, p. 104).

No trecho que segue, Sara nos dá algumas pistas sobre essa noção de educação que não se restringe a educação maior, que foge na matarrativa pedagógica de que o professor pode tudo e que muitas vezes se coloca na ordem do imponderável:

Eu acabei fazendo coisas que eu não me via fazendo assim. Por exemplo, têm determinados alunos, determinadas turmas que eu desisto, que eu já me dei conta que eu não vou dar conta de tudo. Então se algumas coisas me tocam demais, às vezes me imobilizam perante a turma, por exemplo, eu já notei assim que já percebi isso, que ou eu vou direcionar então pra aqueles que eu consigo e vou assumir que eu não vou dar conta de tudo, e que alguns realmente eu não vou conseguir atingir, embora isso me deixa frustrada e passei a fazer isso. Que era uma coisa assim que eu nunca imaginei assim que eu fosse desistir de uma turma.

Sara parece nos falar num ponto fundamental, ou seja, trata-se da possibilidade de o professor assumir sua impossibilidade, sua desistência, e até mesmo sua impotência.

Nesse sentido que talvez possa ser possível nos entender enquanto professores como vetores de diferenciação, pois nos propomos a colocar em

suspenso as nossas verdades. Longe de apontar um caminho milagroso, e consciente de que certas coisas possam ser inegociáveis, penso que talvez, com isso, seja possível desestabilizar representações e dar vazão aos espaços vazios. Certamente, tais espaços não serão “permitidos”, senão seriam qualquer coisa, menos espaços vazios.

No entanto, Roberto narra como essa permissão de desistir é entendida como culpa, ou incompetência:

Na escola formal hoje, tu chega lá com uma turma e eu passo o ano inteiro e eu não consigo saber até que ponto eu ajudei, o quanto eu ajudei e se eu ajudei. Então que tipo de professor tu quer ficar te sentindo? Incompetente? Frustrado? Então a minha trajetória aponta muito nesse sentido: a preferência pela EJA [Educação de Jovens e Adultos], a questão da educação em praças e parques, a educação mais informal que não está dentro da escola, isso tudo me leva... eu acho que justifica as minhas opções.

Conforme Giroux (1995), levar em consideração a prática da vida cotidiana não significa privilegiar o pragmático em oposição à teoria, mas sim, ver essa prática inspirada em considerações teóricas reflexivas e, ao mesmo tempo, transformadora da teoria. Neste sentido, entendo que “a teoria tem que ser feita, tem que se tornar uma forma de produção cultural; ela não é um mero armazém de insights extraídos dos livros dos ‘grandes teóricos’” (idem, p. 97).

Na opinião de Claudia, as chamadas tecnologias digitais também exercem influência no relacionamento entre professor-aluno:

A escola é a resistência, é a anti, parece que não quer aceitar os moldes, nas quais nos baseamos das rotinas escolares... é a resistência a esse mundo que invade por todos os canais e que muitas vezes nós fingimos não enxergar que atravessa a escola da periferia, também as crianças com celular, a relação com computador, com internet, eles têm contato, assim... os comportamentos são diferentes nesse sentido, eles absorvem, então a gente pensa, “ah, eles não tem acesso”, eles vão pra lan house, eles jogam jogos pela internet, usam o MSN, “ah, tu não tem ORKUT professora, como é que tu não tem ORKUT?”, professores que trabalham, que tem uma proximidade com essa linguagem tem um outro trânsito.

Para Gómez (2006), inúmeras são as mudanças no plano educacional provocadas pelas mídias e pelas novas tecnologias. O autor nos lembra como, há

alguns anos, o professor era o detentor do conhecimento, na medida em que ele (e o livro) representava o - por vezes inquestionável – saber. As crianças e os jovens iam para a escola para aprender. Hoje, porém, é possível observar uma subversão, digamos assim, das hierarquias tradicionais de ensino, já que os alunos “questionam o professor, questionam seus saberes enciclopédicos, esvaziados de significado, diante da abundância representacional e policromática dos ecossistemas comunicativos” (idem, p. 96). Assim, além de enfrentar este novo desafio em sala de aula (de alunos, por vezes, com acesso a mais informações do que o próprio educador), o professor precisa também saber fazer uso das novas tecnologias.

Julio na mesma linha aponta aspectos interessantes:

A escola tinha um outro significado, o aluno vinha pra essa escola em busca de um tal conhecimento que as famílias não detinham e que ele próprio não detinha e que nós professores até detínhamos. Com a evolução dos processos de comunicação, de informação os alunos passaram a ter acesso a mecanismo de informação, internet e tudo mais o que eu considero hoje que um aluno sentado na frente da internet, com orientação ele consegue ter acesso na internet em uma hora acesso a mais conhecimento do que uma semana de aula na escola. Em uma hora orientado, ele consegue ter acesso a mais conhecimento do que uma semana na escola porque os mecanismos de acesso às novas informações, as novas técnicas de ensino os novos processos pedagógicos dos professores, nós professores é muito distante.

A tecnologia pode ser útil para integrar tudo o que se observa no mundo, no dia-a-dia e para fazer disso objeto de reflexão. Exemplo disso são as próprias comunidades criadas pelos alunos no ORKUT, onde em forma de fórum, se cria um âmbito de narração a respeito de escola de professores de colegas e de suas experiências. Interessante seria se essas narrativas pudessem ser objeto de análise, discussão, debate, de forma a retornar ao cotidiano escolar.

Para Silva (2001, p. 37):

Vale dizer que precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial. É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem contudo, submetê-la a tirania do efêmero.

Bauman (2003), ao abordar a ideia de comunidade, relaciona ao sentimento de segurança, referindo-se ao que as pessoas procuram nos dias de hoje. Em matéria publicada no Jornal Zero Hora de Porto Alegre no dia 23/12/2006, intitulada “A febre do ORKUT”, uma adolescente de 14 anos afirmou que “o Orkut é a pracinha de hoje em dia. Ao invés de irmos para as ruas, estamos todos plugados no Orkut”. Nessa perspectiva, se pode pensar que tal canal de comunicação e entretenimento pode representar o escape para situações de violência física urbana, oferecendo um ambiente mais “seguro” (BAUMAN, 2003) e onde os sujeitos poderiam encontrar e comungar com seus pares naquele momento.

5.2 Reestruturações curriculares ocorridas nos últimos anos na RMEPOA

A análise das narrativas dos professores de Educação Física mostram duas formas de mudanças vivenciadas por esse coletivo: a experiência de ter que lidar tanto com as mudanças sociais contemporâneas quanto com as mudanças ocorridas a partir da implantação do Projeto Educacional Escola Cidadã. Os professores evidenciam a complexidade do seu papel diante de um contexto educacional e social em mudança, pois esses professores, ao relatarem o seu cotidiano pedagógico possibilitaram entender que estão passando por uma conflituosa redefinição do seu fazer pedagógico e de ser professor de Educação Física na escola e sociedade atual.

As mudanças sociais e as inovações impulsionadas pelo Projeto Educacional “Escola Cidadã” exige que os professores pensem a construção de uma nova escola e, por consequência, gera a necessidade de refazerem o seu trabalho docente como professores de Educação Física.

O contexto contemporâneo de mudanças sociais e educacionais vem desacomodando, tanto os professores quanto o cotidiano pedagógico na escola. Neste sentido, Nóvoa (1995) esclarece que as atuais mudanças sociais transformam profundamente o trabalho docente, ocasionando uma sensação de desajustamento, dificultando o seu fazer pedagógico.

É possível perceber essas mudanças no relato que a professora Cláudia faz a partir de sua vivência nas aulas Educação Física, experiência essa que possibilitou mudanças em seu trabalho docente:

A questão que foi mais recente e modificou bastante a minha relação na educação física foi o fato de ter sido implantado... a gente criou um outro sistema de educação física do terceiro ciclo, da educação física ter sido no turno inverso e a partir de oficinas que as crianças podem optar se vão fazer aula de dança, se vão fazer aula de basquete. Então os professores, assim, o grupo, cada um assumiu as oficinas que se sentia mais a vontade em conduzir bem assim e tentando... todo mundo mostrando que é possível dar uma aula, ter um rendimento que sai um pouquinho daquele caos que a gente chamava aula de Educação Física. Porque estava todo mundo insatisfeito, na verdade, parece que a gente não sabe por onde vai desvencilhar este novelo pra modificar a aula. E foi uma possibilidade né, foi uma ousadia de certo modo né, que na verdade tem o estatuto, o estatuto não, pela proposta não existia impedimento pra isso, a gente nunca tinha buscado isso. A partir do momento que a gente iniciou estas oficinas, a educação física tem assim, o terceiro ano de oficinas e isso modificou muito a relação dos professores com a educação física e com o aluno

Penso que os diferentes modos de se apropriarem da reestruturação curricular e de criar novas formas de lidar com as mudanças sociais e educacionais, cujos efeitos se manifestam no cotidiano pedagógico das escolas, pode ajudar a construir outros caminhos de organizar o trabalho docente.

A política educacional, denominado Projeto Educacional “Escola Cidadã”, que a Administração Popular adotou na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre busca qualificar o trabalho docente, investindo na formação dos professores, o que pressupõem um comprometimento com a aprendizagem dos alunos, bem como possibilitar que os docentes enfrentem os desafios impostos pelo momento atual da sociedade e pelas mudanças educacionais.

A formação docente é compreendida pela professora Sara, como uma atividade docente de fundamental relevância.

Aí eu comecei com 20h na Escola Cipreste, comecei já desenvolvi o meu trabalho de Dança dentro da Educação Física e daí comecei a entender assim como é que funcionava o município que era uma coisa que me encantava. A quantidade de cursos que a gente podia fazer, de qualidade, né. O incentivo que tinha a formação, ao estudo que eu nunca tive no Estado. As formações do Estado eram um fiasco, era uma coisa que ninguém queria fazer, que não levava a nada. E eu comecei fazia tudo que era curso que dava no meu horário que era de graça e aquilo me encantou assim né. Dizia: - Bah, quanta coisa eu posso estudar de graça. Eu fiquei apaixonada pelo município. E a idéia dos ciclos também era uma idéia que me encantava assim, se funcionasse eu achei que era uma coisa bem legal por tudo que eu já tinha vivido.

Dentre o conjunto de princípios que orienta a organização curricular em Ciclos de Formação – Projeto Escola Cidadã⁴⁰, talvez o princípio 14 dê conta da política de formação permanente:

Garantir a formação de todos os segmentos e formação permanente e continuada para os/as trabalhadores/as em educação, na própria unidade de ensino e em outros espaços proporcionados pela mantenedora e entidades conveniadas, voltadas às questões de ensino-aprendizagem (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, 1996, p. 35).

Em outro momento da entrevista, essa mesma docente evidencia que a política de formação permanente possibilitou estudar e discutir aspectos envolvendo os saberes necessários ao trabalho docente, além de contribuir com mudanças no âmbito pessoal.

Muita gente na Escola Cipreste estudando e ajudando a implementar o ciclo, isso eu achei muito legal também assim. Tinha uma assessoria, tinha muita gente da SMED lá dentro. Não que funcionasse muito, mas as pessoas estavam ali pra discutir, pra conversar, pra ver como é que podia ser, como é que não podia, isso eu achei muito legal. E aí na primeira oportunidade eu peguei mais horas eu fui pro Laboratório de Aprendizagem fazer um trabalho com Psicomotricidade pra poder sair da academia de Dança né, que eu trabalhava bastante e não tinha um retorno financeiro legal assim.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB - nº 9394/96), regulamenta dois princípios a serem observados para a gestão democrática (inc. I e II, art. 14). Determina que os professores, participem da elaboração do projeto da escola, garantindo a participação de pais e alunos nos Conselhos Escolares. Esse, processo, de gestão democrática, também está contemplado no inciso VI, artigo 206 da Constituição Brasileira promulgada em 1988. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90, incentiva a participação da criança e do adolescente, na tomada de decisões no que diz respeito a sua vida e de seu direito a liberdade de opiniões e expressão. Nesse sentido, o projeto Escola Cidadã possibilitou que todos os

⁴⁰ Os princípios da Escola Cidadã elaborados no I Congresso Constituinte, em 1995, foram ampliados no II Congresso Municipal de Educação realizado em 1999.

segmentos – pais alunos, professores e funcionários – possam participar como protagonistas no processo pedagógico, através dos Conselhos Escolares, órgão máximo de gestão das escolas municipais, de acordo com o Caderno Pedagógico 9 (1996): “A gestão da escola será desenvolvida de modo coletivo, com a participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos, oportunizando a alternância no exercício da representatividade” (p. 35-36). Tema abordado na fala do professor Júlio:

No município existe um órgão chamado Conselho Escolar, o conselho escolar é muito mais ativo porque todo mundo quer receber uma valorização das suas ações. Então os pais humildes, as mães humildes sentem nesse processo de participação no conselho escolar uma valorização do seu grupo, no seu pessoal, então eles se interessam e mesmo as pessoas semi-analfabetas, sem noção de grafismo conseguem demonstrar uma riqueza, uma capacidade brilhante de percepção dos fenômenos sociais. A percepção que elas têm é incrível, a ponto assim de em reuniões do Conselho Escolar a professora sugerir coisas e a mãe sugerir coisas que a gente nunca tinha pensado. O aluno tal é um aluno que tem tais, tais, tais, tais características aí; ela que conhece, diz: “quem sabe o problema não está ligado ao fato de ele não ter cama em casa”, a gente nunca pensou nisso, a gente não conhece a casa do aluno, quantas vezes a gente transita próximo, o professor não mora perto.

Nesse relato é possível perceber que o processo de gestão democrática propõe um olhar contextualizado da sociedade, voltado aos sujeitos envolvidos na comunidade escolar. Assim, repensar a escola como espaço democrático de construção de conhecimento é o grande desafio que os professores estão, no momento atual, enfrentando no trabalho docente, especificamente no que diz respeito ao rompimento das relações hierárquicas de mundo e submissão de poder autoritário e centralizado, que permeiam as relações internas da escola.

Sem dúvida, constituir os Conselhos Escolares nas escolas é uma inovação prevista pelas legislações em vigor, com o objetivo de descentralizar e democratizar o processo educacional, de oportunizar a participação da comunidade, de comprometimento dos professores, funcionários, pais e alunos e estabelecimento de alternativas reais para resolução dos problemas atuais da educação.

A seguinte fala do professor Roberto chama para a reflexão sobre o papel docente no contexto atual de mudanças sociais, algumas vezes, corroído por sentimentos de desencantos e impossibilidades:

Hoje o que eu vejo é uma incompetência nossa, e quando eu digo nossa eu digo professores, direções no sentido de a gente não conseguir atrair esses alunos e aí tu fica meio amarrado por algumas questões, eu digo assim, tu tem um aluno que desestabiliza a tua turma e daí tu não dá a tua aula, tu não consegue desenvolver o seu conteúdo em função de um, mas às vezes esse um é um, dois três, é quatro e aí tu não consegue desenvolver a tua aula em função disso.

Um dos aspectos de ampla complexidade do Projeto Educacional implantado na RMEPOA diz respeito as decisões curriculares e os relacionados a avaliação, conforme podemos observar na fala do professor Henrique.

A partir do projeto de Escola Cidadã e todo o seu desdobramento, nós passamos na rede a ter a estrutura ciclada, uma idéia de não retenção, de progressão continuada que na prática se deparou com uma série de dificuldades. Eu acho que uma das dificuldades foi a dificuldade de compreensão de nós professores sobre este processo, de o que ele tem de bom e o que ele tem de limites, então o que eu tenho dito para os colegas, “a escola ciclada é ótima”, ela não é problema, o problema é que ela não é solução pra tudo. E muitos de nós passamos a trabalhar como se a escola ciclada fosse solução pra tudo, e não é.

Conforme a fala do professor é possível observar que a progressão continuada vem afetando as ações no trabalho docente, principalmente no que se refere ao seu entendimento e sua realização. Essa fala do professor novamente remete a assunção da limitação da escola e do professor como agentes “salvacionistas” e responsáveis exclusivos em tratar as mazelas sociais.

5.3 Lugares do trabalho na vida dos docentes

No intento de compreender que mudanças sociais os professores colaboradores reconhecem que influenciam no sentido e na organização de seu trabalho na escola e como as experimentam, as informações do trabalho de campo e as contribuições dos aportes bibliográficos, sobretudo Bauman (2001), Sennett (2003) e Dejours (1992) me levaram a pensar a necessidade de analisar os lugares do trabalho na vida dos docentes.

Com a opção metodológica de construir histórias de vida de professores, pude aprofundar uma compreensão dos processos através dos quais essas pessoas se formam e como lêem seu percurso laboral nesse momento de suas vidas. Foi

possível aprender com os professores a enorme multiplicidade de experiências que cada um vive, de onde tira lições, acumula preocupações, improvisa soluções e se reinventa permanentemente. Mais do que o passado, as histórias de vida pensam o futuro. Ou seja, para além da reflexão acerca dos balanços, retrospectivas e memórias, estes estão potencialmente carregados de futuro. Assim, durante o trabalho de campo, procurei manter um vínculo com os colaboradores e um caminho metodológico que pudesse valorizar o que Josso (2004) sugere de pesquisa-formação.

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (2004, p. 25).

Nesse sentido, Sara ao relatar a leitura que tem de seu percurso, reconhece o processo de conhecimento de si e autoformação que viveu a partir de seu trabalho, explicando como essas aprendizagens colaboraram para que pudesse articular seu itinerário de forma mais serena e “confortável”. Para Sara, aceitar sua própria impotência, sua própria incompletude, revelou-se um processo duro e difícil, porém de necessária realização, pois lhe permitiu encarar o trabalho com menor sofrimento e maior clareza de suas possibilidades.

Acho que eu amadureci, eu fui obrigada a estudar, a me conhecer melhor assim, a ser menos prepotente porque eu acho que eu era mais, a me dar conta de que..., por que tu achas que o teu trabalho é que vai resolver a situação de todo mundo. De que é um processo mesmo, pena que tenha gerado assim até o momento mais frustração do que realização. Então assim, me descobri professora, aprendi a me aceitar também assim com as minhas limitações, isso é uma coisa importante que é difícil aceitar, que tu és limitada. Foi muito difícil para mim essa coisa de dizer assim: olha, não consegui! Não dei conta desse grupo aí!

Quero destacar que não estou certo de que tal narrativa de Sara traduz necessária e linearmente os efeitos formativos dessa forma de fazer pesquisa. Penso que ao lhe conferir protagonismo e dar-lhe suporte a se autorizar a dizer de si, esse estudo pode colaborar muito mais a que outros professores possam

examinar seus percursos, reconhecer suas singularidades, “para que surja um ser que aprenda a identificar e combinar constrangimentos e margens de liberdade. *Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir*, guiada por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central que oferece a transformação da abordagem Histórias de Vida” (JOSSO, 2004, p. 58-59, grifo do autor).

Cláudia diz de si de forma parecida a Sara, ao identificar a limitação do alcance de seu trabalho:

Eu acredito que essa questão pra mim é central: conhecer-se, compreender-se, possibilitar que o aluno conheça mais de si mesmo a partir das práticas do corpo é uma conquista. E é um trabalho de formiguinha, que eu não posso ficar esperando que eu vou atingir a todos.

Então a gente fica empolgada, olhando na minha trajetória são pequenas conquistas, de conseguir colocar as coisas que eu acredito em ação, de produzir significado em algumas coisas que eu acredito e o meu aluno sentir que isso tem significado no cotidiano, atualmente acho que isso está mais presente no cotidiano do que alguns anos atrás, acho que apesar de toda essa turbulência, apesar de todas essas coisas, creio que eu tenho conquistado um certo espaço e está me possibilitando estar mais afinada com o que eu penso e o que eu estou fazendo. A distância entre o que eu pensava e que eu fazia era maior, agora não.

Bauman (2001) argumenta que o trabalho foi elevado ao patamar de principal valor nos tempos modernos, principalmente pela “moderna ambição de submeter, encilhar e colonizar o futuro, a fim de substituir o caos pela ordem e a contingência pela previsível (e portanto controlável) seqüência dos eventos” (p. 157). Adverte ainda o autor que ao trabalho foram atribuídos muitas virtudes e efeitos benéficos, como o aumento da riqueza e diminuição da miséria, além de sua “suposta contribuição para o estabelecimento da ordem, para o ato histórico de colocar a espécie humana no comando de seu próprio destino” (idem).

A partir dessas falas é possível pensar que essas professoras assumem o caráter limitado do trabalho docente, cuja satisfação parece advir mais dos pequenos avanços e conquistas do cotidiano, que de efeitos maiores tradicionalmente alardeados pela meta-narrativa clássica do discurso pedagógico escolar. Tal idéia se assemelha ao que descreve Bauman (2001), ao afirmar que o

trabalho ganha uma significação principalmente estética, onde se espera que possa ser satisfatório em si e por si mesmo.

O contato com os colaboradores no trabalho de campo me permite pensar que os docentes parecem rejeitar uma gratificação que remeta a uma noção “missioneira” ou “vocacional”. Sara, por exemplo, faz uma análise interessante do trabalho que tem que fazer, aulas de Educação Física – por imperativo do cargo a que prestou concurso – e do trabalho que efetivamente gosta de fazer: aulas de dança.

Para tentar contornar ou camuflar o sofrimento, os trabalhadores usam as ideologias defensivas, como deixar de tomar iniciativas e assumir responsabilidades, se fechar, não se comunicar com os outros e passar a se preocupar somente consigo, desconfiando dos colegas de trabalho que poderiam estar tentando prejudicá-lo de alguma maneira. Assim, o relacionamento é rompido para evitar conflitos (DEJOURS, 1992). Nesse sentido, Sara narra:

E isso é uma coisa muito clara, eu não sei demonstrar, eu sei a teoria todinha, mas na hora que eu vou demonstrar os alunos percebem que eu não domino aquilo, e fica difícil de ensinar. Meus alunos não progridem como eu gostaria como é na Dança. Na Dança é um trabalho diferenciado, é um trabalho de excelência mesmo, eu consigo que eles façam coisas que ninguém imagina que eles vão fazer. Acontece que eu domino, eu sei fazer aquilo. É minha área de conhecimento que não é no resto.

No decorrer do trabalho de campo, conversamos algumas vezes sobre o sentido no trabalho nas nossas vidas. Em dado momento, Sara me comenta “eu quero é ser feliz no meu trabalho”, revelando a pulsão fundamental que lhe move. Contudo, pode-se compreender que o sofrimento pode ter como conseqüência a criação de uma defesa, isto é, a criatividade é usada para transformar o sofrimento aumentando a resistência do trabalhador ao risco de desestabilização psíquica e somática. Neste caso, o trabalho funciona como mediador da saúde.

Ainda pensando nos lugares que o trabalho vem ocupando para os docentes colaboradores, Henrique chama atenção para a condição permanente de revisar-se como uma marca que o trabalho docente lhe provocou. Ele se vê como um sujeito que enxerga a necessidade de se ler, de se revisar, de ler o mundo, de ler os sujeitos e com isso estar aberto a transformar-se junto com as mudanças desses últimos. Algo que, se por um lado lhe possibilita uma posição dinâmica e de

viabilidade frente as mudanças sociais, por outro lhe coloca no âmago da instabilidade e vulnerabilidade que a modernidade líquida (BAUMAN, 2001) parece oferecer.

Nessa minha construção eu estou sempre muito aberto, ela tem que ser revista, ser repensada, reconstruída e ao mesmo tempo que eu me sinto seguro pra dizer “olha, estou com esta proposta, estou acreditando nela por isso, por isso e por aquilo, estou sustentando ela na minha caminhada, nas minhas experiências, no meu estudo, nas contribuições destes e daqueles, eu também estou sempre aberto a “me equivoquei neste aspecto” e estou revisando. Acho que desde o início fui sempre muito aberto a isso, e estar aberto a isso me dá muita tranqüilidade de fazer, de apresentar uma proposta determinada. Então eu acho que é isso, eu não sentiria tão a vontade de dizer “olha o meu trabalho tem esse formato”, se eu não tiver a convicção de que ele vai ser reformulado em algum momento, que ele pode ser melhor e que outras pessoas certamente tem propostas muito melhores.

Por outro lado, Júlio alerta que essa condição de revisar-se e de ler mundo nem sempre pode ser favorável a todos os professores, uma vez que a intensificação do trabalho docente – largamente discutida por Hargreaves (1996) e que abordei em outro momento (WITTIZORECKI, 2001) – pode gerar um isolamento dos sujeitos e uma certa automatização de suas ações. Julio mesmo, por exemplo, trabalha como professor na Prefeitura de Porto Alegre, no regime de 40h, e ainda atua outras 20h na rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

A maioria dos professores em razão ao salário de trabalho que recebem, tem que trabalhar 60 horas por, ou seja, está comprometido nos três turnos pelo trabalho. Mal sai de um lugar, já está correndo para ir para o outro. Não se entra no espaço para trocar energia com as pessoas, então este distanciamento fez com que os professores também se distanciassem das causas sociais, na maioria das escolas os professores transitam pela escola e os problemas daquela comunidade escolar não são bem vistos, não são bem enxergados pelos professores devido principalmente a essa aceleração.

Nesse sentido, Julio revela uma importante consequência das mudanças sociais que entende estar impactando nos professores: com a intensificação do trabalho e a aceleração na noção de tempo, parece haver uma certa “miopia” docente em relação as características e demandas de seu grupo de trabalho, de sua escola, da comunidade onde atua e, por sua vez, do mundo em que vive. Quero com

isso argumentar que parece ocorrer no trabalho docente uma incorporação rotineira de tais demandas e intensificações da prática pedagógica, como algo a ser inevitavelmente vivido e aceitado.

Duas coisas que fico conversando com os meus amigos, primeiro a minha terapia, que aqui é que eu faço trocas. Eu digo para eles, a gente tem que chegar aqui de manhã brincando, conversando, dizendo palhaçada, tentando fazer com que aquele peso, aquelas coisas que tem fora da sala de aula fiquem lá fora, botar pra fora, se tem que abraçar, abraçar, se tem que chorar, chorar, então são emoções que muitas vezes é difícil de tu... ter uma ação normal fora da atividade da educação física, da promoção do esporte, tu manifestar, mas dentro do esporte tu manifesta. Os mecanismos de transferências são muito mais fáceis.

Também é relevante destacar que o trabalho docente tem se constituído num trabalho que demanda profundamente a dimensão emocional dos professores e é um tema que merece problematização. Nessa perspectiva, vale destacar o estudo de Santini (2004) na RMEPOA, que levanta alguns fatores que vem contribuindo ao desenvolvimento da Síndrome do Esgotamento Profissional em professores de Educação Física: a escolha profissional, as limitações da formação acadêmica e as condições de trabalho nas escolas (representadas pelo novo modelo de ensino na RMEPOA, pela sobrecarga de trabalho, pela multiplicidade de papéis, pela estrutura das escolas municipais, pelos fatores sociais mais amplos e pelas relações interpessoais).

Subjacente a noção de síndrome de esgotamento, está uma concepção que patologiza as sensações de angústia, medo, dúvida, incerteza, desencantamento, isolamento – citando apenas alguns sentimentos captados no trabalho de campo – manifestados pelos professores. Ao mesmo tempo, o que a bibliografia mostra é que esses sentimentos parecem denotar os próprios tempos que vivemos. Parafraseando a canção Índios⁴¹, composta por Renato Russo, parece que temos “um mundo doente”. Dessa forma, minha reflexão propõe pensar um direito a se desencantar, de pensar o direito a isolar-se. Como prevenir a angústia dos professores? Como tratar as instabilidades e incertezas que perpassam diariamente a prática pedagógica dos docentes?

⁴¹ “Quem me dera ao menos uma vez, que o mais simples fosse visto como o mais importante, mas nos deram espelhos e vimos um mundo doente”.

Entendo que cabe um parêntese aqui, uma vez que vivemos um tempo em que praticamente todos os domínios da vida humana são passíveis de serem patologizados. Se estamos tristes, temos depressão; se temos medo, síndrome do pânico; se estamos agitados, podemos ser diagnosticados como hiperativos. Tal ampliação psicopatológica vem atingir diretamente uma carreira historicamente posicionada como passível de adoecer, no entanto, cabe pensarmos que os discursos medicalizantes fazem parte de uma estratégia mais ampla da indústria farmacêutica internacional.

Me apoio novamente em Dejours, que ao contrário de postular o trabalho como fator fundamentalmente enlouquecedor, afirma que os trabalhadores não se apresentam exclusivamente passivos em face das exigências e pressões organizacionais, e, sim, capazes de se proteger dos efeitos nocivos à saúde mental. Eles sofriam, mas sua liberdade se exercia, mesmo que de forma muito limitada, na construção de *sistemas* defensivos, fundamentalmente coletivos.

Cabe refletir: será que não temos, se esse for o caso, o direito de adoecer? E mais, será que o adoecimento necessariamente é algo ruim? No livro clássico de Georges Canguilhem, “O normal e o patológico”, o autor nos mostra que tais posições são absolutamente devedoras na noção de normalidade de cada sociedade. Nas palavras do autor:

É só a partir dessas considerações que podemos entender melhor o que o autor define por normal, que só pode ser entendido no plano individual da normatividade biológica que aceita as leis naturais em estado patológico dentro do funcionamento do próprio organismo e é obrigatoriamente relacionada com o meio: “[...] um ser vivo é normal num determinado meio na medida que ele é a solução morfológica e funcional encontrada pela vida para responder às exigências do meio [...]”. É dessa relação essencial da vida com o meio, relação natural, que ele explica a necessidade do normal na consciência humana, necessidade anterior à própria consciência por ser fruto da relação do ser com meio; “em germe, na vida”. A patologia então pode ser uma variação normativa da vida, mas não é regida pela mesma norma que a fisiologia, ou seja, ela deve ser relacionada à vida e não à saúde (CANGUILHEM, 2006).

Estabelecido o conceito de normal defendido pelo autor, podemos adentrar à questão inicial: como a medicina e a sociedade por conseguinte estabelece o que é normal? “[...] determinado indivíduo pode se encontrar à “altura dos deveres resultantes do meio que lhe é próprio”.

Mas ainda assumindo a noção corrente de adoecimento, sugiro que pensemos na positividade deste momento, para repensar, rever os caminhos e quiçá, sair da crise. Quantas pessoas se mantêm, em tese, sadias subjetivamente a partir de uma série de defesas, negando suas dificuldades, seus conflitos e suas angústias?

A pesquisa com histórias de vida me levou a compreender as idiossincrasias dos docentes colaboradores, a compreender o discurso de verdades desses sujeitos. Talvez mais relevante que tratar o mal-estar docente (ESTEVE, 1995) dos professores, seja lhes conferir espaços e tempos que rompam a noção lógica de tempo, para que se autorizem a narrar, e com isso, deslizar para outros lugares que lhe permitam ler a si e seu trabalho de outro modo. Nas palavras de Josso:

O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo de nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube [e pode] aproveitar, criar e explorar (JOSSO, 2004, p. 58).

Recorro novamente às narrativas de Sara, ao falar de sua chegada na primeira escola da RMEPOA. Seria viável “tratar” seu mal-estar? Como reposicionar seu desejo frente a um contexto jamais experienciado antes?

Na Escola Jacarandá de manhã eu atendia os pequenos. É uma pobreza, não sei hoje como está, mas na Restinga Velha tinha criança que morava ainda em caverna, morava no meio do morro que não era casa era um buraco no meio do morro. Então na hora da merenda não podia dar o que sobrava, mas a família ficava na porta, ficava a família, ficava os cachorros, ficava os irmãos, e eu ainda não tinha me acostumado mesmo depois assim de Alvorada. Nessa época eu fazia terapia e eu me lembro que a minha terapeuta dizia: - Olha, tu tem que pedir uma transferência porque não é uma questão de adaptação. Tu não vai te adaptar. Eu tava deprimida, eu tava passando mal já, porque eu vomitava sempre. O motorista do ônibus me dizia assim: professora, tu tem que tomar um remédio! Mas não era uma questão de enjôo, era depressão, eu me sentia muito mal.

Nesse caso, a solução encontrada pela professora foi pleitear uma transferência de escola onde pudesse realizar um trabalho que traduzisse seu desejo, que representasse reconhecimento e a possibilidade de fazer aquilo que melhor entendia no momento: aulas de dança. Ao falar de sua mudança para a Escola Cipreste, diz que:

Eu estava vivendo uma outra realidade, de eu poder fazer os meus projetos, escrever, publicar, eu já tinha publicado o trabalho de uma releitura corporal que eu tinha feito do Acervo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul, um trabalho todo de expressão corporal. Tinha saído na Zero Hora, tinha tido um programa todo do Lasier Martins no Jornal do Almoço, eu achei aquilo encantador.

No conteúdo significativo do trabalho, a adaptação do conteúdo da tarefa às competências reais do trabalhador, pode desencadear situações de subemprego de suas capacidades ou situações complexas, com risco de um fracasso. Os fatores que envolvem tais situações implicam a dificuldade prática da tarefa, a significação da tarefa acabada em relação a uma profissão e o estatuto social implicitamente ligado ao posto de trabalho (DEJOURS, 1992).

Quando a liberdade de trabalho diminui, ou seja, o trabalhador não pode ter iniciativa diante de um acontecimento, caracterizando uma organização autoritária, a relação do trabalhador com a organização é bloqueada, pois este não tem a liberdade de fazer uso de suas aptidões psicomotoras, psicossensoriais e psíquicas. Se fizesse uso de sua criatividade para adequar o trabalho a sua personalidade, teria possibilidade de diminuir sua carga psíquica e encontrar prazer no trabalho. Quando isso não acontece, a energia pulsional é acumulada no aparelho psíquico podendo refletir no corpo, desencadeando perturbações e fadiga física (DEJOURS, 1992).

A história de Roberto também caminha nessa perspectiva, de busca por um lugar que pudesse trazer a confiança e o prazer em seu trabalho, o que se traduzia, no seu entendimento, de modo significativo. Após exonerar-se (no ano de 2002) e prestar novo concurso (em 2007) para a SMEDPOA, acaba por atuar como professor de Educação Física na EJA e nessa etapa de escolarização encontra os retornos e a segurança.

Para minha surpresa, pra minha grata surpresa a questão da noite me chama muita atenção em função de ter um cunho diferenciado de toda proposta que é de jovens e adultos, que aí eu passo a me apropriar. Eu sabia muito pouco da proposta, e me surpreende que dentro de uma comunidade difícil, a escola em si bem difícil, as condições sociais bem ruins, o acesso difícil. Mesmo assim deu pra fazer um trabalho legal, deu pra fazer um trabalho bacana na Escola Cinamomo.

No final de 2007, eu sobro no quadro da Escola Cinamomo de noite, na EJA. No meu entender onde eu estava tendo mais prazer, estava gostando dos retornos que eu estava tendo com o público adulto.

Acho que estou contribuindo mais, me sinto melhor como profissional onde eu estou atualmente [atuando com EJA]. E isso não é por acaso, acho que exemplifica bem o que eu estou pensando hoje de educação, não que tu não possas fazer, tu pode, mas o momento é difícil. Respeito muito quem tem uma trajetória na escola, consegue hoje caminhar dentro da escola com uma trajetória, se sentindo bem profissionalmente, conseguindo desempenhar um bom trabalho, respeito muito, porque olha, é um momento bem difícil.

Assim, o sofrimento pode ser determinado pela insatisfação do trabalhador, tanto pelo fato de não ter no trabalho uma via de descarga de energia que seja efetiva e de acordo com sua personalidade, como também no que se refere a desejos e motivações. O trabalhador, em confronto com a realidade, busca significação para as tarefas que realiza perante a organização do trabalho.

5.4 Efeitos da globalização cultural no trabalho dos docentes

Ao me lançar a tarefa de identificar mudanças sociais que os docentes colaboradores reconhecem que influenciam no sentido e na organização de seu trabalho na escola, me deparei com a intensa vontade de contar dos professores, seja suas memórias traumáticas, suas experiências positivas, os acontecimentos marcantes, pessoas importantes ou suas aprendizagens e descaminhos.

O período de trabalho de campo me permitiu pensar que há uma necessidade dos professores falarem de si, do que vivenciam, do que sentem. As mudanças sociais, problema de pesquisa eleito para essa tese, figura como um dos temas candentes, entretanto, não é o único; o que me fez refletir que talvez não seja o central na vida profissional dos colaboradores. De todas as formas, ficou

claro a necessidade dos docentes de falar, de dizer de si e dos episódios vividos na escola, de modo a elaborar e melhor ler as situações vividas e suas implicações no trabalho.

Essa vontade de falar pode estar ligada a uma certa apreensão dos professores acerca de sua condição no mundo, onde narram uma fragilização e individualismo dos laços entre os sujeitos na atualidade, talvez fruto de uma globalização cultural. Artur, por exemplo, fala do efeito que essa fragilidade pode causar nas relações na escola: imaturidade e enfrentamento entre grupos de professores.

Essas mudanças sociais, essas coisas levando ao individualismo eu tenho notado assim que tem trazido bastante problemas não só para os alunos como também para os professores e esse problema se soma, se fosse só do lado por exemplo dos alunos, da comunidade, dos problemas sociais que estão vivendo lá, das mudanças sociais que ocorreram lá, desestruturação da família, sentimento de exclusão essa formação de mundos muito particulares enfim, essa falta de história, essa falta de orgulho em relação a sua própria história, essa religiosidade ausente também, essa descrença, não precisa ser religiosidade no sentido de uma religião pré estabelecida mas uma falta de crença em alguma coisa, mas isto está atingindo o lado de cá também, daqueles que deveriam estar centrados, ser o lado maduro da relação, que refletiu, que se formou, que está em permanente formação, que está mais bem posicionado em relação a toda esta história, mas está atingindo o lado de cá! E o que eu tenho notado desses problemas, dessas mudanças sociais está gerando dentro do grupo dos professores um enfrentamento de grupos que estão se fechando e se enfrentando com crises de relacionamento dentro das escolas. Esta falta de maturidade por parte de quem está dirigindo gera mais imaturidade de quem está do outro lado.

Me parece que as pessoas se encontram muito individualistas, tentando resolver os seus problemas. Então isso na escola me bate muito forte, nas famílias isso bate muito forte, é o nosso aluno que vem com essa postura e os professores, por outro lado, não estão longe da sociedade... então cada um quer resolver a sua história, o aluno quer mostrar que sabe jogar muito bem, sabe jogar muito bem e tal, e pra ele basta, o processo de aprender ele já sabe bem ou dividir isso que ele já sabe bem com os outros, não tem sido a preocupação. Isso foi em meus últimos anos aí, uma das maiores preocupações minhas foi nesse sentido de formar um grupo onde as pessoas pudessem dividir o que já sabem.

Evidentemente que não se deve desconsiderar a micropolítica escolar e a inevitável associação e identificação dos pares em função de suas convicções

políticas e educativas, enfim, de visão de mundo. No entanto, o que Artur parece denunciar é que: a) as mudanças sociais tocam a todos os grupos e sujeitos, provocando consequências que, às vezes, independem de profissão, formação, classe social ou lugar no mundo; b) os confrontos e disputas entre professores parecem dificultar o desempenho da função simbólica de “adulto” da relação educativa, ou seja, enquanto sujeitos de um suposto saber que deveriam orientar, mediar, cuidar.

Ao narrar o seguinte acontecimento em sua escola, Cláudia parece reforçar esse entendimento de que os professores carecem de tempos e espaços de escuta (MOLINA NETO e MOLINA, 2002):

A gente teve um grupo com um psicólogo dentro da escola que foi uma possibilidade que a escola solicitou. Aliás, o grupo de professores solicitou. A gente conquistou. Mas houve conversas assim: ah então agora esse grupo com psicólogo precisa fazer parte das formações, ou seja, fazem tudo para tu desistires. Mas foi uma experiência super gratificante essa possibilidade de poder colocar as angústias, as suas raivas, as suas descrenças com os colegas, mediar as suas ações, encontrar possibilidades na voz do outro de outros modos de conduzir com estas questões. Então foi uma espécie de terapia de grupo, mas centrada nestas questões escolares. Foi uma experiência bem interessante, mesmo com o fato de não ter continuado tão sistematicamente, ele desencadeou outros processos na escola. As pessoas sentaram e conversaram mais, tem pessoas que se recusam totalmente de participar, de fazer parte, ficou livre a adesão enfim, mas acho que é uma coisa que ficou, que deu retorno para se falar disso, das suas angústias, deste trânsito na escola.

Molina Neto e Molina (2002) alertam que os tempos e interesses de professores e gestores por vezes são divergentes, enquanto os primeiros costumam agir por suas idiosincrasias, os segundos tendem a elaborar políticas públicas a partir do discurso acadêmico, pouco ouvindo os docentes. Essa distância parece provocar um efeito (e ao mesmo tempo sua solução) comum entre os professores colaboradores: a aula possível. Ao narrar, por exemplo, as situações vividas na escola, em que tem entrado em conflito com os estudantes em função do uso de telefones celulares nas aulas, Cláudia pondera o exigente exercício de diálogo, de mediação e compreensão da cultura discente. A questão que merece reflexão é: quem dialoga com o professor? Quem lhe dá suporte nesses dilemas do cotidiano escolar?

O que vem demandando de nós? É pensar qual o meu papel diante de tudo isso, qual o papel da Educação Física diante de tudo isso. Muitas vezes nós estamos na contramão, porque usar um celular na aula de educação física parece que não tem sentido, mas o celular para essa criança é quase a extensão do seu corpo. Diante de uma perspectiva tradicional não é possível. Ou finge, ou tu largas de mão e fica cada um “a deus dará” ou tu passa a dialogar com todas essas coisas. É quase que um abismo, a gente tenta construir essas pontes. Na verdade quem se dispõe a olhar essa juventude como uma possibilidade? Depende do modo como tu enxergas estas questões.

É possível pensar então que esse isolamento e insegurança que aflige também os docentes, tradicionais executores da função de conduzir os sujeitos através da maquinaria escolar, pode estar provocando o que Henrique mapeia muito bem, de desautorizarem-se, ou seja, uma crise de legitimidade da ação do professor: “Eu acho que hoje nós temos uma situação que o professor não se sente muito autorizado, não que ele não tenha mais autoridade, ele que não está se sentindo autorizado”.

Outro elemento importante levantado pelos colaboradores como impactante em seu trabalho dos professores é o entendimento de que vivemos um mundo de muitas possibilidades ou ainda de muitos mundos em paralelo. A descrição que Henrique faz abaixo de como vê o mundo que vivemos remete a metáfora do hipertexto, ou seja, a possibilidade de se interconectar a diferentes conjuntos de informações, vivências e âmbitos de socialização de modo muito rápido e efêmero. Essa experimentação parece ser nova e desafiadora aos docentes, na medida em que a escola classicamente assumia para si a prerrogativa de locus central socializador de nossa sociedade, e, agora parece não ser tanto atualmente, outros espaços também estão realizando essa tarefa.

Dentro da escola existem muitos mundos convivendo em paralelo. O que eu estou querendo dizer com isso, a gente tem acesso hoje a tanta coisa então a gente pode estar hoje em contato com um mundo com uma extrema limitação de recursos de toda a ordem e ao lado um mundo com imensas possibilidades de recursos, então esse convívio de diversos mundos e quando eu falo diversos mundos, diversas realidades sociais num espaço muito curto de tempo e de espaço, isso mexe, isso mexe. A gente chega para dar uma aula e cada aluno tem uma experiência, tem um que tem televisão em casa e está acostumado a ver os canais locais, fica até três horas da madrugada vendo não sei o que, ele vai pra lan house, o que ele tem acesso lá, então assim, as possibilidades são tantas que eu não tenho como dizer “o meu aluno é isso”, não

sei, cada um é uma situação diferente, e como ele reage a cada um desses ambientes que ele tem contato? E como ele interpreta essa situação de que ele vive num espaço que é uma vila na Restinga que não tem às vezes saneamento básico, mas sabe que ali do lado tem outras situações de alto poder tecnológico, de recursos. Então são vários mundos convivendo ao mesmo tempo, isso é uma situação nova porque além da existência desses diversos mundos, eles estão presentes e ao nosso alcance, no mínimo na tela. Isso é uma situação nova, isso é um desafio pra nós, então eu acho que isso é uma coisa que a gente hoje tem que entender e dar uma resposta. Ao mesmo tempo como é que eu me preparo para lidar com isso? Falando sobre os nossos tempos e a minha conclusão: nós estamos num mundo de possibilidades, existem diversas possibilidades e resta a mim procurar construir alguma, se é que eu tenho energia, disposição e interesse e convicção disso, e é isso.

O entendimento de Artur segue na mesma linha de pensamento de Henrique:

A gente nota muitos mundos particulares em função destas questões assim de pai e mãe trabalhando e este filho desde cedo sozinho, ele muito dono do seu próprio nariz e pouco aceitando que pessoas estranhas no caso o professor até então estranho, diga pra ele o que deve ser feito, o que precisa ser feito, porque criam-se mundos muito particulares, aí são as histórias das gangues, das tribos, os bondes.

Dessa forma, as mudanças em marcha na esfera social impactam os docentes de diferentes formas. As histórias de vida narradas pelos colaboradores e o contato com esses no trabalho de campo me permitem identificar três formas de reação: a) por vezes, com ceticismo e desencanto, frente as demandas de seu trabalho; b) outras como um desafio mobilizador; c) e ainda, com serenidade e realismo.

As falas de Sara e Henrique, respectivamente, evidenciam suas reações e ajudam a compreender essa argumentação:

Uma coisa que foi decisiva hoje em dia eu acho que isso é uma coisa muito triste que me deixa muito triste mesmo, mas é o que eu sinto né, infelizmente. Eu, têm algumas crianças que com 5, 6 anos eu acho que não tem mais jeito! Eu nunca imaginei isso antes, eu sempre achei que alguma coisa tu podia fazer. Hoje em dia eu acho que tem criança que já nasce pronto independente da sua condição, e que tu vai dar um empurrão, têm outras que a gente ajuda, que tu consegue, ajuda e têm outras que não têm nada que tu faça, isso é uma coisa que eu mudou em mim, eu nunca imaginei que fosse assim! Hoje em dia tem criança que eu,

têm alunos que eu olho e penso assim: - Esse não tem mais solução! Não tem! Isso, isso é uma mudança forte em mim, porque me tornou, ajudou, me influenciou a me tornar uma outra pessoa.

Num primeiro momento susto e medo, quando passa susto e medo a gente vai tentando entender. No início, que nem o garoto que entra na quadra para jogar, ele não entende, fica baratinado. Fica com o olhar que nem o vô da mosca, que não sai para lado nenhum e não fixa em nada. Então, esse é o primeiro momento, mas depois a gente vai começando a entender algumas coisas e vai tentando se posicionar e bom, é isso.

Roberto apresenta um depoimento em sua história de vida que evidencia sua reflexão e preocupação do que significa estar/ser professor em uma escola e na comunidade em que se insere:

Por mais que a tua realidade hoje seja uma realidade de conforto, as condições materiais que tu tem, tu sabe que a maioria das pessoas não estão na tua condição. Então isso é uma coisa que te faz te colocar no lugar do outro, não que eu não tivesse muita essa história até porque eu venho de uma origem bem humilde, mas tu manter isso é uma coisa bem difícil. A maioria não está ali, a gente que lida diariamente com esta questão é um pouco complicado, tu vai querer comprar um carro da hora e tu chegar naquela realidade com um carro bacana, então isso enquanto ser humano é uma coisa que está sempre te jogando para o teu lugar no mundo.

A partir das narrativas dos colaboradores, pude compreender que a metanarrativa da educação como tábua de salvação para as mazelas sociais e do progresso da humanidade como processo contínuo e infinito não parecem fazer tanto sentido aos professores quanto as ações e reflexões desencadeadas em cada situação do cotidiano. Parece haver uma sensação de dúvida quanto as possibilidades efetivas da educação e da escola e muito do que dá sentido ao trabalho desses docentes é narrado pela humildade e pela potência de reconhecer suas limitações e anunciar seus avanços nas pequenas ações de suas aulas e relações na escola com os estudantes.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Nomeio essa última seção do trabalho dessa forma, exatamente por considerar que as histórias escritas, as informações levantadas e as interpretações produzidas representam uma transitoriedade na construção do conhecimento e na formação do pesquisador. Buscarei nesse momento, evidenciar as aprendizagens efetuadas, as dificuldades encontradas e por fim, trazer argumentos que possam responder as questões que nortearam a tese.

Representou uma inovação em minha formação, fazer pesquisa através de histórias de vida. O desafio de conduzir o processo metodológico ao compartilhar vidas de outras pessoas, revirar fatos, conhecer temas caros aos docentes, insistir em questões delicadas, desnudar suas convicções, foram elementos que, muitas vezes, me ocasionaram reflexões e temores se deveria estar devassando dessa forma as vidas dos colaboradores. Mais ainda, me levou a repensar a própria questão da autoria do estudo. Com que legitimidade o pesquisador assina e assume a integralidade de um escrito, produzido, compartilhado, confessado, entre tantos sujeitos? Confesso que autorizar-me a escrever e assumir que estava em outro lugar e com outros interesses – a pesquisa e sua forma de produção de conhecimento – em relação aos colaboradores, me foi deveras dolorido. Dor que pude sentir realmente, e manifestada ainda de outras formas, quando, ao estudar e procurar interpretar histórias de vidas tão diversas, percebi-me, analisando e interpretando, ao mesmo tempo, minha própria história, e, dessa forma, minhas próprias escolhas, frustrações, desencantos, desejos e esperanças.

Outro elemento delicado na condução do trabalho refere-se ao próprio problema de pesquisa eleito: mudanças sociais. Talvez em função de não ter tido conhecimento de causa e contextual de boa parte de momentos históricos narrados pelos docentes, encontrei dificuldade na tarefa de analisar e interpretar determinados acontecimentos vividos pelos colaboradores e fazer relação com o contexto social da época em que o fato ocorreu e o contexto histórico atual. Diria mais, reconheço que enfrentei uma crise de legitimidade para abordar o tema, entendendo que não teria alcance suficiente para esgotar a densidade de interpretações que as informações possibilitavam. Quando Artur e Júlio narravam suas expectativas e plano de trabalhar no *Julinho*, não tinha a exata noção do que

isso representava, por não ter vivenciado esse contexto histórico e tampouco ter estudado nessa escola. Da mesma forma, ao narrar os efeitos da ditadura militar na formação inicial em Educação Física, dos impactos disso na sociedade e nas escolas – fato que só conheci através dos livros, filmes e histórias contadas – me dei conta que me alcance para narrar e interpretar tais situações seria, evidentemente, limitado. Tal fato, me levou em diferentes momentos a parar de escrever até que conseguisse autorizar-me a dialogar com e interpretar situações vividas de pessoas que tinham vivido até o dobro de tempo que eu.

O fato de ocorrerem mudanças no mundo e na sociedade não é novidade. O desafio do estudo foi precisar de que mudança se falava e explorar objetivamente o problema de pesquisa, quando em muitas oportunidades, o colaborador manifestava vontade e satisfação de narrar suas experiências, seus dilemas, aprendizagens episódios marcantes, o que, sem dúvida, deve ser valorizado num estudo que utilize as histórias de vida.

As mudanças sociais que pude compreender e que os professores colaboradores reconhecem influenciando no sentido e na organização de seu trabalho na escola dizem respeito: a) ao entendimento de que há uma transformação no papel socializador da família e um certo distanciamento nas relações da escola com essa; b) ao lugar que o trabalho vem ocupando em suas vidas, onde sobretudo têm buscado realização e satisfação no êxito de pequenas situações do cotidiano; c) as reestruturações administrativas e pedagógicas implantadas pela SMEDPOA nas últimas gestões; d) as transformações nas relações advindas do processo de globalização, e que podem ser sintetizadas nos sentimentos de insegurança, isolamento, diminuição de sua legitimidade como docente.

Foi possível compreender ainda, que os papéis desempenhados pelas novas configurações familiares é um elemento recorrente nas narrativas docentes e que imputam novos significados ao seu trabalho. Do mesmo modo, é importante destacar a perplexidade com que os professores descrevem e enfrentam os “muitos mundos” presentes no cotidiano escolar, se referindo as inúmeras possibilidades que os estudantes manifestam em suas origens, experiências, desejos e socializações. Tal diversidade e complexidade são narradas nas histórias de vida dos professores colaboradores com diferentes sentidos: a) por vezes, com ceticismo e desencanto; b) como um desafio mobilizador; c) com serenidade e realismo. Esses elementos

constituíram os eixos de análise que conduziram a discussão das narrativas em busca de compreensões para o problema de pesquisa.

Parece evidente que tais mudanças têm impactado nas aulas dos professores, principalmente quando suas tarefas cedem lugar a necessidade de gerenciar conflitos gerados a partir do ambiente extra-escolar, quando os docentes não se autorizam a exercer seu lugar e suas prerrogativas como tal, em função da fragilização da rede de proteção que existe nas escolas.

Em relação às mudanças educativas e gerenciais implantadas na RMEPOA, tal como já apontavam os estudos de Günther (2006), Diehl (2007) e Bossle (2008), o ensino organizado em ciclos de formação levou os docentes a um processo de questionamento de sua forma de trabalhar e a conseqüente necessidade de formação, pois não tinham respostas e alternativas para as exigências que o novo modelo impunha. Mas a implicação mais interessante narrada trata de caracterizar o profundo efeito dessa mudança nos docentes: essa forma de organizar o ensino expõe o professorado. Expõe no sentido de que frente a exigência do trabalho coletivo, frente a exigência de conectar-se com sua comunidade, frente a exigência de pensar educação e escola num modelo diferente daquele que foi socializado, leva o professor a se rever, a se repensar, a pensar o mundo, a se reinventar constantemente e compartilhar isso com seus pares. Elementos nada fáceis numa sociedade individualista, de pouca segurança global e bastante imediatista.

Essas mudanças e seus efeitos poderiam ser pensadas e identificadas em outros coletivos docentes, no entanto, em relação aos professores de Educação Física, tais situações ganham especial distinção na medida em que lidando com a linguagem corporal como objeto de conhecimento e trabalho, o professorado dessa área do conhecimento atende situações de aula onde os estudantes parecem se externar mais e revelar mais de si, o que torna a aula uma espécie de hipertexto. Ou seja, em um espaço de quarenta e cinco minutos, com trinta pessoas interagindo corporalmente, se tem acesso a suas múltiplas concepções: de vida, de saúde, de corpo, de gênero, de raça, de relação, de amizade, de justiça. Cada fala dos sujeitos em aula ou cada episódio vivido pode representar uma possibilidade de aula para o professor, uma possibilidade de intervenção que remete para outras situações, falas e intervenções. Como apontam Connelly e Clandinin (1995), as narrativas dos

professores colaboradores não me permitem construir um “argumento hollywoodiano⁴²” para a narrativa dessa tese. Pelo contrário, longe de uma narrativa linear, os argumentos dos colaboradores me fazem ver que o trabalho docente – ou poderíamos dizer num trocadilho (dor)sente – tem sentido o efeito de uma sociedade diversa, globalizada, acelerada, que idealizava a educação como salvadora da humanidade e ainda não encontrou respostas satisfatórias ou confortáveis para dar conta disso.

Longe de estabelecer normativas regulatórias ou um ato de *vouyerismo* frente às narrativas docentes, a pesquisa com histórias de vida revela-se como uma potencialidade para atuar no binômio investigação/formação, permitindo aos professores colaboradores e ao pesquisador, uma ressignificação da vida vivida nas escolas. Tal como argumentam Connelly e Clandinin (1995), penso que as histórias de vida de docentes podem contribuir para que se possa convidar outros docentes a se autorizarem a narrar suas histórias e que essas possam gozar igualmente de validade e força, ao conectar o particular e o geral, o detalhe e a globalidade.

⁴² No sentido de um “final feliz”.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, C. S. A.. (1995). **Fala, professora!**: repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes.

AZEVEDO, J. C.; Krug, A.. Século XXI: qual conhecimento? qual currículo? In: SILVA, Luiz Heron da. **Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 7 - 17.

BAUER, M.; JOVCHELOVITCH, S.. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z.. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a.

_____. **Globalització**: les conseqüències humanes. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2001b.

_____. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRACHT, V.. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**. Ano XIX, nº. 48, p. 69 – 88, agosto/1999.

BRASIL. IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2005**. Rio de Janeiro, 2006.

Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2005/default.shtm>>. Acesso em 25 abr 2009.

BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1977.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ; M.. **La Investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

BOSSLE, F.. **Planejamento de Ensino dos Professores de Educação Física do 2º e 3º Ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

_____. **O “Eu do Nós”**: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Porto Alegre:

UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

BOURDIEU, P.. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

_____. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. A dissolução do religioso In: BOURDIEU, P.. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BUENO, B. O.. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CASTRO, A. M. D. A.. Mudanças tecnológicas e suas Implicações na política de formação do professor. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 469-486, out./dez. 2005.

CASTELLS, M.. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CANGUILHEM, G.. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A.. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p.155-191.

CONNELLY, M. F.; CLANDININ, J. D.. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995, p. 11 – 59.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan/Dez 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 fev. 2009.

DEJOURS, C.. **Loucura do trabalho**. São Paulo: Oboré; 1992.

DELEUZE, G; GUATTARI, F.. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. São Paulo: Ed. 34, 2004.

DIEHL, V. R. O.. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre: implantação e implementação do projeto Escola Cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

ESTEVE, J. M.. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A.. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Celebra, 1995.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

GALLO, S.. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.) **Cultura, poder e educação**: um debate sobre os estudos culturais. Canoas: Editora da ULBRA, 2005.

GIDDENS, A.. **As consequências da modernidade**. Sao Paulo: UNESP, 1991.

_____. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GIROUX, H.. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOETZ, J.; LECOMPTE, M.. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.

GÓMEZ, G. R. et al. **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona: Aljibe, 1996.

GÓMEZ, G. O.. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, D. (org.). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

GONÇALVES, J. A . M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 141-169.

GOODSON, I. (org.). **Historias de Vida del Profesorado**. Barcelona: Octaedro 2004.

_____. El estudio de las vidas del profesorado: problemas y posibilidades. In: GOODSON, I. (org.). **Historias de Vida del Profesorado**. Barcelona: Octaedro 2004, p. 297 - 313.

_____. **Preparation of Life History Interviews**. Disponível em: <<http://www.ivorgoodson.com/s-Preparation>> Acesso em 24 fev. 2009.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 1994, p. 105 - 117.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. **A formação permanente de professores na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no período de 1989 a 1999**: um estudo a partir de quatro escolas da rede. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

_____. **A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos**: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HAGEMEYER, R. C. de C.. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P.. **Etnografia: métodos de investigación**. Barcelona: Paidós, 2001.

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

_____. **Enseñar el Sociedad del Conocimiento**. Barcelona: Octaedro, 2003.

HARVEY, D.. **A Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.

HOBSBAWN, E. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HERNÁNDEZ, F.. Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico (Prólogo). In: GOODSON, I. (org.). **Historias de Vida del Profesorado**. Barcelona: Octaedro 2004, p. 9-26.

IMBERNÓN, F.. **La formación y desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó Editorial, 2000.

JAMESON, F.. Cinco teses sobre o marxismo atualmente existente. In: WOOD, Ellen M. e FOSTER, John B. (Org.). **Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 187-195.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J.. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, jan/abr 2002, p. 20-28. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf> Acesso em 15 mar 2009.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H.. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. In: **28ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)** - 40 anos da pós-graduação no Brasil, 2005, Caxambu

(MG). Disponível em
<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15874int.rtf>> Acesso em 2 abr 2009.

LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 53-67, 1992.

LYOTARD, J.. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, F. de C.. Pedagogia e diferença, faíscas e armadilhas. Revista Virtual P@rtes. São Paulo, 2009. Disponível em
<<http://www.partes.com.br/educacao/pedagogiaediferenca.asp>> Acesso em 24 mar 2009.

MEASOR, L.; SIKES, P.. Una visita a las historias de vida: ética y metodología de la historia de vida. In: GOODSON, I. (org.). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro 2004, p. 269-298.

MOLINA NETO, V.. **La cultura docente del profesorado de Educación Física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. (Tese de Doutorado). Barcelona: Universidad de Barcelona, 1996. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação), Departamento de Didática e Organização Educativa, Universidad de Barcelona, 1996.

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo (org.). **A pesquisa qualitativa em educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS/SULINA, 2004, p. 107-139.

_____; MOLINA; Rosane K. O que os professores de Educação Física têm a dizer sobre os ciclos de formação. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 235 – 247.

_____. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**. Porto Alegre. V. 8, N.1, p.57 - 66, 2002.

MONTAGNER, M. A.. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan/jun 2007, p. 240-264.

NEGRINE, A.. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Editora da Universidade/Sulina, 1999, p. 61-93.

NIETO, S.. **Razones del profesorado para seguir con entusiasmo**. Madrid: Octaedro, 2006.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A.. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.78, p. 15-35. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso Acesso em 30 mar 2009.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Editora do Porto, 1995.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, V. F. de. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, V. F. de. (org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006a.

_____. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, E. C. de (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b, p. 47 - 57.

PÉREZ GÓMEZ, A.. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PEREIRA, R. R.. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SANCHO GIL, J.; HERNÁNDEZ, F.. La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. **Revista de Educación**. Madrid, n. 312, p. 81-110, 1997.

_____. La formación del profesorado en tiempos de incertidumbre. **Movimento**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 9-39, janeiro/abril de 2004.

_____. et al. **Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes: implicaciones para la mejora de la educación**. Disponível em <http://www.cecace.org/docs/Simposium_1.pdf> Acesso em: 11 nov. 2006.

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.

SANTOS, B. de S.. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. dos. **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, M. V. dos. **O Estudante Negro na Cultura Estudantil e na Educação Física Escolar**. UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento

Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SANTINI, J.. **A síndrome do esgotamento profissional**: o “abandono” da carreira docente pelos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal. **Cadernos Pedagógicos**. Porto Alegre, n. 9, dez/1996, p. 7 - 32.

_____. 3º Encontro das Escolas por Ciclos de Formação. **Cadernos Pedagógicos**. Porto Alegre, n. 19, 1999.

_____. II Congresso Municipal de Educação: teses e diretrizes. In: **Cadernos Pedagógicos**. Porto Alegre, n. 21, mar/2000.

SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: A MULTIPLICIDADE DE SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO, II. Porto Alegre, 21 a 23 mar. 2006.

SENNETT, R.. **La corrosión del carácter**: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama, 2003.

SIBÍLIA, P.. **O homem pós-orgânico**: corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, L. O. e. **Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identização docente em educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SILVA, M. L. da. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. In: SILVA, M. L. da. (org). **Novas tecnologias** – educação e sociedade na era da informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T. T.. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, R. V.; SILVA, R. V. S. As Ciências do Esporte no Brasil nos últimos vinte anos: contribuição da pós-graduação Estrito-Senso. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, número especial, p. 54-64, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEDESCO, J. C.. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C.. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

WITTIZORECKI, E. S.. **O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: um estudo nas escolas do Morro da Cruz. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

_____ ; MOLINA NETO, V.. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47– 70 janeiro/abril de 2005.

_____ ; BOSSLE, F.; SILVA, L. O. e; OLIVEIRA, L. R. de; GUNTHER, M. C. C.; SANTOS, M. V. dos; SANCHOTENE, M. U.; MOLINA, R. K.; DIEHL, V. R. de O.; MOLINA NETO, V.. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**. Porto Alegre, v. 12, n. 2 p. 9-33, 2006.

WOODS, P.. **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1995.

APÊNDICES

Apêndice A – Autorização inicial da SMED

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Of. 168/05 – GS

Porto Alegre, 22 de abril de 2005.

Senhor Coordenador::

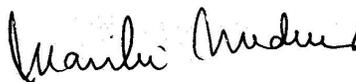
Ao cumprimentá-lo, acusamos recebimento de ofício solicitando liberação de estudantes da ESEF para trabalho de pesquisa junto a nossas escolas.

A Secretaria Municipal de Educação vem autorizar as atividades de pesquisa de grupo de estudantes desta Universidade que estão sendo desenvolvidas em nossa Rede Municipal de Ensino.

As atividades junto às escolas serão posteriormente debatidas com a professora Maria Cecília Camargo Günter, portadora de vosso ofício.

Sendo o que tínhamos para o momento, colocamo-nos à disposição para qualquer outro esclarecimento.

Cordialmente,



Marilú Fontoura de Medeiros
Secretária Municipal de Educação

Ilmo Sr. Vicente Molina Neto
M.D. Coordenador do F3PEFICE

Apêndice B – Carta de aprovação do Comitê de Ética da UFRGS



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CARTA DE APROVAÇÃO**

pro~~x~~pesq

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul analisou o projeto:

Número : 2007815

Título : MUDANÇAS SOCIAIS E O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Pesquisador (es) :

<u>NOME</u>	<u>PARTICIPAÇÃO</u>	<u>EMAIL</u>	<u>FONE</u>
VICENTE MOLINA NETO	PESQ RESPONSÁVEL	vicente.neto@ufrgs.br	33085869
ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI	PESQUISADOR	elisandro@tagline.net	

O mesmo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, reunião nº 22 , ata nº 102 , de 13/3/2008 , por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Porto Alegre, sexta-feira, 14 de março de 2008


ILMA SIMONI BRUM DA SILVA
Coordenador do CEP-UFRGS

Apêndice C – Autorização e encaminhamento da SMED



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ENCAMINHAMENTO DE SOLICITAÇÃO DE TRABALHO CIENTÍFICO/ ACADÊMICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Venho solicitar junto a esta Secretaria autorização para realizar atividades com fins acadêmicos e/ou de pesquisa nas escolas dessa rede, conforme exposto abaixo. Nesta oportunidade, comprometo-me a divulgar o resultado do trabalho.

Requerente: ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI
 Instituição: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO / UFRGS
 Tema/ Objeto (Projeto de Pesquisa): MUDANÇAS SOCIAIS E O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA
 Duração: JULHO / 2008 A MARÇO / 2009
 Público Alvo: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
 Escolas (Nível de ensino): ENSINO FUNDAMENTAL
 Síntese do trabalho: O estudo ^{busca} compreender que mudanças sociais os professores de Ed. Física desta rede reconhecem como significativas no sentido e na organização de seu trabalho na escola e como experimentam estas mudanças, produzindo respostas e enfrentamentos a novas demandas sociais, culturais e educacionais
 Orientadora do projeto: PROF. DR. VICENTE MOLINA NETO
 Data: 30/06/2008 Telefone: (51) 96927666 / 34800325
 Assinatura: Elisandro Wittizorecki

na comunidade
escolar em
que atuam.

AUTORIZAÇÃO

A secretaria municipal de educação, através dos Agenciamentos Pedagógicos Coletivos, recomenda o atendimento da solicitação acima, conforme possibilidade da escola, encaminhando o(a) referido (a) professor(a) para a(s) Escola(s):

EMEF EMEF e EMEF

Agenciamentos Pedagógicos Coletivos

Rosana Castilhos Fernandes
Coord. Adjunta do APC
Matr. 23632 1/01

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar de um estudo sobre mudanças sociais e o trabalho docente do professor de Educação Física na escola de Ensino Fundamental. 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, na perspectiva dos professores de Educação Física da RMEPOA, que mudanças sociais influenciam o seu trabalho docente na escola e compreender como experimentam estas mudanças, produzindo respostas e enfrentamentos as demandas sociais, culturais e educacionais na comunidade escolar em que atuam

Procedimentos:

Durante a realização do trabalho de campo, as informações para este estudo serão coletadas através de observações, registros em diário de campo, entrevistas e análises 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 diário de campo do que for observado. Os registros serão de forma descritiva, não havendo registro que emita juízo de valor.

As entrevistas serão previamente agendadas, a ser realizada em seu ambiente de trabalho, 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:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo não oferece risco a sua saúde e não lhe submeterá a situações constrangedoras.

Segundo: 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.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados com os processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos educadores, principalmente em âmbitos escolares.

Quarto: 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.

Quinto: 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 for seu desejo.

Novas Informações:

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Contatos:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física
Endereço: Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Vicente Molina Neto
E-mail: vicente.neto@ufrgs.br Telefone: (51) 33085821

Elisandro Schultz Wittizorecki
E-mail: elisandro@tagline.net Telefone: (51) 33085821

Eu _____, professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura:

Data:

Apêndice E – Roteiro da entrevista inicial

1. Poderias me contar um pouco de teu percurso como professor(a) de Educação Física: onde e quando estudaste, onde já trabalhaste, o que te levou ao magistério?
2. Que outras experiências profissionais tiveste? Contribuíram de alguma forma em teu trabalho aqui? Como?
3. Que pensas sobre a escola e a educação hoje?
4. Como analisas a experiência de ser professor(a) de Educação Física ao longo de tua trajetória?
5. Poderias narrar alguma situação, alguma vivência pessoal que tenha influído em teu trabalho?
6. Que tipos de mudanças, de rupturas, identificas na tua trajetória docente?
7. Uma das coisas que se ouve e fala hoje, é que o mundo mudou, os valores mudaram, as crianças e adolescentes mudaram. Que pensas sobre isso?
8. Como tu percebes que estas transformações se fazem presentes em tua vida profissional?
9. Gostarias de acrescentar alguma coisa, ressaltar algum aspecto ou retomar um determinado tema que julgas importante as tuas considerações?

Apêndice F – Transcrição de entrevista

Entrevista com professor Artur

ELISANDRO - uma coisa que a gente sempre pergunta de início assim, eu gostaria que tu pudesse dar uma recuperada um pouco da tua experiência, o que tu já passou, onde é que tu trabalhaste, dentro da área da educação, da Educação Física, como é que foi este teu percurso de formação, quando saiu da faculdade, comecei com escola, não comecei

ARTUR- Eu fiz a ESEF/UFRGS, isto lá nos anos de 75 comecei, 74 na verdade, em 75 eu já comecei a trabalhar numa escola, contratado, carteira assinada e tudo, eu tinha dois semestres na verdade, o básico e mais um semestre eu já comecei a trabalhar numa escola e na época eu comecei com 6 horas aula ensino fundamental e depois peguei escola estadual, fiquei um bom tempo em escola estadual, 83 por aí... fui até... 96 em escola estadual, primeiro grau, segundo grau, eu trabalhei em coordenação pedagógica de escola estadual, coordenação geral, em uma escola de segundo grau eu peguei coordenação pedagógica geral, manhã, tarde e noite e... trabalhei em coordenação da Educação Física em outra escola estadual de segundo grau também. Primeiro e segundo grau lá na Restinga e nesse meio aí peguei também o município né, aí me afastei do Estado, eu já tinha me afastado da escola particular

ELISANDRO – No município tu começaste quando então?

ARTUR– Ano, precisar ano é difícil... 86 deve ter sido, na época no primeiro momento a gente era obrigado a assumir na secretaria de esportes aqui né, na época, era SERP ou DERP, na época eu fui trabalhar no Tristezense. Aí tinha aquelas coisas de tentar estruturar a comunidade, tentar um trabalho lá, mas eu era mais um cuidador na época do espaço, do que propriamente nós éramos chamados para fazer um trabalho mais pedagógico. A gente organizava as equipes, agendava o campo, tinha muito essa preocupação, e aí na sequência, meu desejo era... desde que eu cumpri com a faculdade meu desejo era a escola. Na verdade o meu grande objetivo na época era ser professor do Julinho, eu tinha sido aluno lá no Julio de Castilhos e meu desejo era ser professor do Julinho. Eu morava do lado de uma

escola particular que foi a primeira que eu vim a trabalhar. Na época queimou a minha casa, já pela segunda vez estava queimando a minha casa, perdi tudo né...fiquei sem nada...enfim...aí eu na faculdade, já estava há um ano na faculdade e tal e a escola era perto. Eu sempre tinha um tempo e eu me escapava e ia lá na escola, tinha conhecidos lá, enfim a professora, então e eu gostava de estar lá junto, e aí eu gostava de voleibol, aí praticava junto voleibol com eles e quase que ficava um tipo de um ajudante na aula né, eu tinha uns 17, 18 anos, 17 anos, e nos 18 eu tinha entrado no CPOR, formação de oficial da reserva, e...uma das formações que a gente tinha era a Educação Física, mas era a educação física militar. E eu tinha esse gosto por este tipo de atividade esportiva, na família, nós éramos 8 irmãos então o meu desejo era sempre esse, reunir o pessoal, eu que era o organizador. Quando a gente organizava o futebol lá todo mundo ia junto jogar, eram primos se juntavam, um campinho que tinha lá perto a gente fazia goleira, fazia marcação organizava os jogos. Então eu fui me aproximando da escola e quando aconteceu este fato aí do incêndio eu estava já na faculdade e aí e pedi para entrar na escola e para ela isso... outro fator interessante é que eu fazia parte de grupo de jovens, então eu era membro do grupo de jovens e em Porto Alegre, era muito forte isso. Então a gente exercia várias funções dentro do grupo de jovens, cronometrista, recepcionista, espiritualização toda aquela mensagem inicial, coordenação, toda aquela atividade cultural, atividade recreativa, então tinha várias funções dentro do grupo né... o animador, o coringa que controlava para que não saísse fora das pautas estabelecidas então eu fui me organizando também por aí dessa coisa de conviver com o grupo e trabalhar com o grupo. Um pouco depois de eu participar desse momento maior com o grupo em si na comunidade, passei a participar de grupos da cidade, dentro da cidade, grandes encontros, eu fazia parte, entrava enfim, aquela coisa de grupo, discussões, sempre discutindo vários temas da atualidade, angústias filosóficas, aquelas coisas todas discutia né, eram temas assim...ao mesmo tempo que eram religiosos também eram temas que...de inquietação dos jovens

ELISANDRO – de ordem moral, ética?

ARTUR– sim, tudo isso...então eu participava destes grupos e passei a fundar grupos também. Formei grupo, passei a coordenar grupo, tem um grupo que eu

fundei lá na Vila Nova, lá perto da minha casa, eu morava no bairro Cavahada, na Vila Nova eu formei um grupo que chegou a ter 60 membros no grupo naquele grupo, e abri um outro grupo lá na vila dos bancários, e... lá formou um outro grupo também que tinha uma conotação mais social, esportiva e de inquietações de movimentos de igreja, então nós fazíamos...fizemos até acampamentos juntos lá no Lami, consegui barracas pelo quartel, agitava... essa era a coisa, e lá se fazia a fogueira e ia se discutir as questões nossas, até que então, voltando a história, queima a minha casa e eu estou nessa coisa né de uma formação militar, de uma formação de grupo jovem, enfim, aí eu, estava precisando trabalhar naquele momento por toda a situação que estava posta ali, então eu fui pedir para trabalhar no colégio e fui aceito, aí as irmãs me convidaram para inicialmente fazer 6 horas, e aos poucos essa carga horária foi aumentando, tive em coordenações lá dentro, da Educação Física também, sempre tinha aqueles desfiles cívicos, ela me chamava para coordenar e também tinha o serviço de educação da fé. Como eu já tinha esse histórico de grupo de jovens também dirigia serviços no lugar até então sempre ocupado por uma irmã, então na comunidade religiosa eu também assumi essa função lá, e as professoras, inclusive as professoras que eram irmãs coordenavam a parte de como seriam feito o trabalho das aulas de ensino religioso da escola, e aí eu segui com o meu trabalho e naquela época eu me inquietava muito com perguntas que faziam, com questionamentos que me faziam colegas da área de estudos sociais, no momento que estava saindo do militarismo, da ditadura, aquele momento todo né, período recente 75, então faziam muitas perguntas, assim olha estão saindo lá para desfilar, todo mundo batendo o pé, tudo certinho, bonitinho e tal, e naquela época o desfile era assim, a escola que não desfilasse era visto como rebelde, afronta ao sistema. Por outro lado eu tinha colegas que tinham uma posição mais discutida do que eu tinha desta área, da escola servindo ao sistema e aquela coisa toda. Aí eu disse: “não eu acho que nós podemos levar a nossa mensagem, o que que nós nos contrapomos a situação como está, podemos transformar o nosso desfile em desfile temático onde a gente pode fazer a exemplo de escola de samba, ter um tema e as alas levarem uma mensagem. E daí foi, “Brasil ontem, hoje e amanhã”. E aí começamos a projetar coisas, discutir e o pessoal se entusiasmou, e até aqueles professores - entre aspas os rebeldes – e na verdade tinham uma bela visão de mundo, da situação da escola frente a realidade me fizeram questionar, eu aprendi demais, tinha um professor lá que era de história e ele era professor do

Julinho, e de filosofia e ele era um professor...ele era um cara muito brilhante nestas questões e eu aprendi muito com ele, e assim, a minha coordenadora pedagógica né na época nessa escola, então boa parte da minha formação como professor com certeza naquele momento eu estava na faculdade, eu estava realmente começando entender sociologia e tal né e essas formações, aliado ao meu gosto de trabalhar no grupo de jovens e de discutir questões, enfim tudo se juntou, foi um caldo cultural mesmo que me levou a essa formação de ser professor, e eu comecei já a me ligar assim nas minhas verdadeiras possibilidades como professor dentro da escola. Até então nós discutíamos muito mais a questão dos esportes especialmente né, uma visão em cima do trabalho físico, de resultados, de uma coisa técnica nesse sentido, tendo conhecimento nesse sentido, um método para trabalhar, mais do que isso começou a me inquietar muito uma supervisora que tinha na escola, ela foi depois professora da escola lá do Instituto de Educação, uma professora brilhante, uma supervisora brilhante, como poucas que vi, e com ela, ela me chamava atenção de uma forma muito..., muito...ao mesmo tempo que forte, mas a clareza de que estava me ajudando, que não estava pra me queimar, que ia desde a questão de linguagem, de como eu me comunicava com as pessoas, de escrever, de falar, porque uma coisa era no meio de jovens lá, de igual pra igual no grupo de jovens, meu compromisso lá era um, agora como professor, o que representava para os jovens, a maneira como eu falava a linguagem é que ela começou a me chamar a atenção, e no meu planejamento, como eu planejava. Aí comecei a ver assim linhas pedagógicas, discutir as metodologias, discutir pedagogia, começou pelas mãos dela essas discussões pra mim. E para mim o marco importante foi o momento em que começou a se discutir na escola, e fechando já com o momento de encerramento da minha faculdade aquele momento né que todos nós sabemos de fechar os conhecimentos, parecia tudo tão solto, as disciplinas, aquele momento que tu está encerrando, as coisas todas que tu tens que lançar mão, de fechamento. E naquele momento nós estávamos trabalhando fortemente RATZ, RATZ foi ensinado a pensar, e aí dá uma outra dimensão né... não é só trabalhar o físico, é ensinar a pensar, estudando profundamente aquilo, foram vários anos com aquele trabalho, planejando daquela forma e eu culminei o meu trabalho final da faculdade, na época em que a gente fazia o estágio, o estágio final e a professora dava liberdade de pesquisar um tema dentro de todas as preocupações que tivemos na faculdade aquilo ela sentia que era importante para a formação e aí eu escolhi exatamente

ensinar a pensar na Educação Física, e aí formulei um trabalho a respeito disso, enfim, foi muito legal, foi uma surpresa para elas no sentido que ainda não haviam muitas discussões dentro desta área. E aí minha formatura já acabou sendo em 79, 80 porque... o que acontecia, no primeiro semestre eu me inscrevi em todas as disciplinas, no segundo semestre eu tinha que me matricular só em duas disciplinas porque eu tinha que colocar as minhas disciplinas da faculdade dentro do horário da escola e não podia mais mexer e aí minha carga horária virou crescente, quase 40 horas no final nessa escola, com várias atividades dentro da escola né, então isso aí foi uma coisa pra mim bem significativa na minha formação.

ELISANDRO – Nessa época era um modelo esportivo, técnico, trabalharmos um tema desses ao final de curso era surpreendente.

ARTUR– E aí foi, foi, no crescente, várias coisas foram se acumulando, e aí entramos na secretaria de esportes, e aí apareceram várias discussões sobre participação, competição, várias, várias questões, a recreação, sérias discussões, muito interessantes e que somaram e aí me fizeram ir também, ir modificando meu trabalho em resposta as realidades que eu já verificava na escola

ELISANDRO - Tu começa na escola do município tu lembra quando?

ARTUR– Na escola do município...acho que...86, acho que dois anos fiquei por aí, e aí eu fui pra escola.

ELISANDRO – E aí como é que foi?

ARTUR– Na escola eu ia à noite, não era um supletivo, era um ensino fundamental a noite, e só eram aceitos ali alunos que comprovassem que estavam trabalhando, diferente de outros, às vezes aquele aluno que não estava se dando bem durante o dia, acaba voltando pra lá, independente da idade, se consegue um remanejo dele, em função de certas posturas deles ali e acabam passando pra noite, então diferente, naquela época assim nos tínhamos um aluno trabalhador. Então ali a gente fazia vários trabalhos, trabalhei com a professora Rosa, teve uma história assim de trabalhar com auto-superação, tudo que estava relacionado com auto-

superação então era trabalhado com eles, auto-superação em todos os sentidos né, não era somente auto-superação física, esse era o link, mas era a questão postural... e por aí eu comecei a desenvolver uma idéia assim de se trabalhar em cima de valores, ir além da auto-superação, se auto-superação sozinha não dizia nada, comecei a ver que outros valores precisava eu ter pra me auto-superar, dentro de uma realidade difícil, cultural difícil, de dificuldades, onde o pai e a mãe muitas vezes não tinham estudo, todas as dificuldades que você possa imaginar que nós conhecemos bem de aluno de periferia; querendo se superar, sair de uma situação e passar para outra situação, mais qualificada, como profissional, enfim, como pessoa. Então eu comecei a formular, fazer outras formulações né, e isso me fez fazer outras viagens, de propor um projeto e no final acabar acontecendo, e eu não me contentava ir pra sala dos professores na hora do recreio, e ia brincar com eles na hora do recreio. Eu jogava com eles, inventei uma série de histórias pra eles na hora do recreio até que isso acabou se transformando num projeto: Escola joga e brinca. Então comecei a mexer, a listar 16 ações dentro deste projeto né, artista por um minuto, desafio esportivo, colocava jogos de mesa, fazia um dia um torneio relâmpago com eles na hora do recreio, e assim foi, nós tivemos algumas curiosidades no microfone né, curiosidades do esporte do momento né... uma olimpíada...uma coisa, então se fazia uma série de coisas ali que este projeto começou a ganhar um peso bastante grande, bastante grande na escola né, eu fui muito bem assessorado, quando começou o projeto não parou mais. E isso eu tive lá no estado e no município, e não parou mais, quer dizer isso reflete uma caminhada reconhecida por quem estava junto, e o projeto era bom não porque era eu, ele era bom pelo conteúdo dele, e quando a gente ouvia assim, por parte dos guardas do município, eu ouvi uma fala assim: professor, antes com os alunos, nós tínhamos que estar controlando na hora do recreio que não pulasse ninguém, que não saísse ninguém pra fora da escola, aquela coisa de matar aula né, e agora o nosso trabalho é ao contrário, cuidar para que as pessoas não pulem para dentro. Então começamos a trabalhar num horário intermediário também, abrir escolinhas em horário intermediário, comecei a desenvolver lideranças, a desenvolver liberdade, espaços onde lideranças já haviam, não só comunitárias, ex-alunos e lideranças assim, talentos dentro da escola, dar espaços pra dança, pra jazz, aconteceu teatro, eu cheguei a fazer um trabalho sobre a importância do teatro, foi uma das coisas que mais me apaixonou foi ver as possibilidades do teatro dentro de uma escola né,

no campo físico e também no campo das relações, a formação do grupo e tudo que ela pode...interdisciplinar, transdisciplinar, é tudo de bom, tudo de bom, e aí nós conseguimos oferecer isto, nós tínhamos lista de espera, mas é um recurso difícil. Então eu fui coordenando todos os espaços, passei a ser o coordenador disso.

ELISANDRO – Sempre na mesma escola?

ARTUR– No Pasqualini. Isso tudo eu fui dando algumas pinceladas, um esboço deste projeto no Lidovino Fanton que eu passei, escola que tinha lá perto, no Brum cheguei a trabalhar um domingo lá e tal. Nunca cobrei turno; fazia lá atividades e tal no sábado, porque acreditava. Mas mais centrado mais tempo que eu tinha foi nestas escolas aí, no Ildo Meneguetti que é do estado e do município que é o Pasqualini, onde desenvolvi mais a minha história e depois ainda incluímos até um sarau poético musical. A gente chegou a ganhar um prêmio importante aí de literatura que a feira do livro, que a câmara do livro ofereceu para a escola que trabalhava a questão cultural com a comunidade, a escola toda recebeu o prêmio. Isso deu espaço, depois disso aí outras pessoas se entusiasmaram a diretora nossa se entusiasmou e apareceu a possibilidade do Escola Aberta então a escola foi praticamente pioneira na história do Escola Aberta né, um trabalho bem interessante lá. Então articulado com a comunidade para trazer estes talentos pra dentro, pra iniciar eu reivindiquei monitores, que até então eram voluntários que nós tínhamos, era rap, hip hop, várias danças de rua, várias possibilidades passaram a trabalhar, então isso aí foi uma coisa que foi complementando a outra, foi uma coisa bem interessante assim, foi essa a minha trajetória né.

ELISANDRO – Dando um salto assim, e aí te perguntando, como é que tu vê hoje a escola... a educação, a educação física, não sei, os limites os problemas, as possibilidades, no que que a gente pode acreditar, o que que está difícil de acreditar, né ?

ARTUR– Pensando nesta questão que tu está levantando né, das mudanças, e o efeito disto dentro da escola, o que fazer na escola, e isto eu realmente percebo que provocado por essas questões aí, dá pra perceber que nós fomos criando novas maneiras de trabalhar juntando estas parcerias, trazendo os talentos e tal por toda a

motivação das necessidades... eu tinha algumas coisinhas de que, a gente nota que mudam as relações lá dentro a pessoa sente conceito de família e estrutura de família é uma coisa que a gente percebe que mudou demais aquela família que acompanhava o filho na escola queria saber dos resultados, enfim, mas pouco existe isso aí né, essa coisa do pai, da mãe, ah...vamos comemorar o dia das mães...isso não existe mais na escola, do dia dos pais...não existe mais, celebram dia da família e tal mas num conceito bem mais amplo que isso aí né. A gente nota muitos mundos particulares em função destas questões assim de pai e mãe trabalhando e este filho desde cedo sozinho, ele muito dono do seu próprio nariz e pouco aceitando que pessoas estranhas no caso o professor até então estranho, diga pra ele o que deve ser feito, o que precisa ser feito, porque criam-se mundos muito particulares, aí são as histórias das gangues, das tribos, os bondes né, e...eu noto assim na história lá da Restinga que, assim... que foi uma coisa meio de exclusão mesmo né. Teve um livro que fizeram, um projeto de história dos bairros né, e a Restinga começa mesmo com uma exclusão, e aquela turma toda foi mandada pra lá na época e geograficamente é muito longe, hoje tem ônibus, enfim, uma série de estrutura, até então era uma fazenda, tinha uma estrada, uma imensa fazenda de um lado e de outro e começaram a abrir terrenos, largaram as coisas das pessoas tudo lá embaixo de uma figueira... foi uma situação horrorosa pra eles, e isto de uma certa forma parece que mesmo que não dito parece que marca a história das pessoas. Então é uma sensação de exclusão, de um empurrar, de afastar do visual da cidade, então a gente nota assim, naquele momento em que se fazia toda uma pesquisa, o complexo temático, então as falas enfim né, então nós percebíamos que realmente havia uma baixa estima, uma autoimagem muito baixa, uma autoestima muito baixa em função desta coisa né, e lá dentro da Restinga hoje se reproduz aquilo Porto Alegre produziu na época, em que se criou a Restinga. A gente nota que ao longo dos anos essas casas foram melhorando. Restinga Velha que até então era tudo barro vermelho e tal, ali só maloca coisa do tipo né, iam lá as casas eram pré-prontas, e de um outro lado terrenos que as pessoas montavam as casas com sua tábuas. E aí então as casas vão mudando, o tempo vai passando, enfim, melhoraram, melhoraram suas casas e tal, mas aí, filhos, enfim, tal, algumas situações de perda de emprego, enfim, nota-se que as pessoas que ficam ali valorizadas, valorizando, as pessoas passam a vender suas casas e indo para mais longe, então vão sendo os excluídos dos excluídos, então eles vão se afastando, as

peças vão ficando com um poder aquisitivo um pouquinho melhor vai comprando do lado junto a sua casa um espaço maior. Paralelo a isso os meios de comunicação, então os bens de consumo essas coisas todas, todo mundo sabe o tênis que é bonito que é da moda a novela e tal, então eles sabem a sua condição de casas lá que tem o seu esgoto aquela coisa toda, tem vergonha às vezes, muitas vezes...se machucou coisa do tipo entendeu, atendimento, tu está levando ele na casa, larga ele longe da porta, ele não quer que tu veja a casinha dele, então essa autoestima aí é uma coisa que marca, e até então eu via a escola como eu tinha visto com meus professores, com meus colegas, que se tornaram professores meus, pra mim meus colegas eram meus professores, o supervisor era meu professor, eu estava lá aprendendo a ser. E a escola era uma resposta a realidades, nós temos aqui um marco referencial que nós usávamos um sistema de planejamento do Danilo Gandin, aquele marco situacional, enfim, e a escola era uma resposta a realidade, qual é o mundo que nós queremos né, qual é o futuro, qual é a pessoa que nós queremos chegar, que valores? E hoje eu não estou vendo a escola dessa forma, não estou vendo a escola se preocupando com isso, parece que frente às realidades que são duras, que são duras para as comunidades também, são duras para os professores que muitas vezes não recebem a formação necessária em todos os aspectos, técnico e até a formação pessoal. Se hoje eu digo que eu preciso formar a parte desses alunos, a educação desses alunos, os valores desses alunos, por outro lado eu vejo que nós como professores, não houve uma preocupação da nossa formação tivesse se voltado para isso. Então, o que eu estou notando é que, existem excelentes exemplos que contradizem o que eu vou dizer agora, a maioria vivem um automático e vive a realidade, e não a transporta, não está preocupado em transportar. E essa é uma visão... não é otimista, existem bons exemplos de pessoas que estão tentando diferente; não estou vendo por parte dos gestores uma consistência pedagógica que levem as pessoas se apaixonarem, não digo a cabresto, para querer seguir, mas que seja instigante pra pensar em discutir. Tivemos momentos interessantes, não que tivéssemos que apontar metodologia, mas instigantes no sentido de discutir bom... com o construtivismo o conhecimento é construído, certas estruturas em relação enfim, elas são construídas, então o construtivismo na época me pareceu uma coisa muito interessante, foi instigante, foi apaixonante, talvez a metodologia não fosse a melhor apreendida na época, “se acreditamos construtivismo, então isso aqui é assim, essa assim, tudo pré-pronto”.

Talvez aquela não fosse da melhor forma, mas outras discussões que apareceram foram instigantes, mas bem isso, são uma avalanche de coisas que vem e no passar de uma administração não há um reconhecimento do que foi construído antes e tudo fica terra arrasada e se começa um novo, talvez para o gestor, pras pessoas fique o conhecimento do que foi trabalhado, as preocupações daquilo que foi trabalhado, mas eu não estou tendo uma visão assim muito otimista, e assim é o que eu estou observando na prática dos alunos, na escola assim, como é que esses alunos estão se formando, como é que esses alunos estão saindo da escola, como é que é a formação desses alunos de valores, pessoal, enfim, no momento pra mim está uma situação preocupante, preocupante. Acendeu uma luzinha amarela, já está alaranjando, está muito preocupante.

ELISANDRO – Artur, tu apontaste aí uma série de elementos que eu estou de acordo quando tu fala da questão da família dos mundos particulares dessa sensação aí de que parece que a gestão não está enxergando o todo, e a pergunta que eu queria te fazer, não é bem uma pergunta, mas é mais uma provocação, como é que isso tem batido mesmo nas aulas, nas aulas dos professores, como é que tu tem visto, porque tu também tem uma experiência transversal grande né, como é que isto bateu pra ti como está batendo pra ti como isto vem se materializando, o que isso está provocando lá no dia a dia de quem está amassando o barro na escola?

ARTUR– Eu fiz várias tentativas lá, eu fiz propostas na medida em que eu percebia essas condições mudando né, a estruturação de valores éticos e morais, a relatividade das regras, as regras relativas, muito relativas, algumas coisas seguem como características do adolescente, não é um diferencial de o que é mudança social e o que é característica e qualidade das faixas etárias né.

ELISANDRO - Essa rebeldia sempre tiveram agora ou em 1970 né?

ARTUR– E essa rebeldia me fez apaixonar trabalhar com adolescentes eu sempre gostei disso, isso aí nunca foi o problema pra mim, mas acho que se demora mais tempo para alcançar as coisas que se quer porque temos que partir me parece que muitas vezes de um zero para compor um grupo que aceite as diferenças uns

dos outros, que se respeitem, que saibam dizer coisas agradáveis uns pros outros, que sejam éticos, eu diria minimamente éticos, porque a realidade deles é...na maioria dos alunos lá...eu diria até hoje, na maioria dos alunos é de que...tem que tirar vantagens, que ele tem que aproveitar o momento, enfim, algumas coisas assim bem aéreas assim, e isso no esporte me pareceu uma oportunidade boa de se trabalhar assim...no esporte coletivo, boa de se trabalhar isso, mas essas discussões junto com o grupo de professores pra pensar escola trabalhando com isso que eu havia observado e tem outros colegas que também observam isto, eu notei assim, é...eu digo, mais uma vez, é uma visão que eu espero que ninguém assimile, que continuem tentando, mas que me pareceram que as discussões vieram muito gostosas, longas discussões, mas que não chegavam à prática, por exemplo, vou dar um exemplo, achavam interessante por exemplo que eu fizesse uma atividade de culminância de trabalho, eu sempre encarei, umas das coisas que me move é que eu gosto de trabalhar em eventos, é que pra mim o evento não deveria e não deve ser o momento isolado, deve ser culminância de um trabalho, no mínimo de um preocupação, das cidades, dentro de uma escola, a preocupação com a escola, tipo de coisas que a gente deve pensar para...as pessoas devem interagir, enfim, então, assim...nós fazíamos eventos dentro de uma escola com esse olhar né, um olhar como se fosse um farol, um evento como um farol, a mostrar possibilidades, enfim. E quando nós fazíamos isto, o pessoal adorava, todo mundo adorava, maravilhoso, trabalhava uma série de valores, frases enfim, desde os congressos técnicos, as reuniões, da festa da realização do evento, tudo maravilhoso, a avaliação era muito positiva por parte dos colegas enfim, mas quando os colegas eram chamados a fazer também suas culminâncias, noutras áreas, na área das ciências, na área da matemática que fossem instigantes nas outras áreas que os alunos... Eu acho a nossa área privilegiada dentro da mídia, em tudo se fala de esporte, da alegria, de uma série de atividades que a gente consegue mobilizar muito a gurizada em torno desses valores, mas a questão cultural, a questão cultural, a leitura da poesia, a lógica, a questão da história, a geografia, isso é uma coisa que não há grandes apreços da mídia e os colegas não faziam pra isso...mais uma vez toca no automático, parece que tem plano que é pra todo ano pra qualquer turma pra toda turma e muitas vezes tu observava que o plano era o mesmo pra 5^a, pra 6^a, pra 7^a, pra qualquer escola, pra qualquer turma, pra qualquer contexto, então isso pra mim é desgastante isso aí, é difícil ouvir as discussões todas idealísticas,

aquelas reuniões que até então eram encantadoras noutras escolas, que a gente gerava mudanças, que a gente se unia em torno de um objetivo, enfim, comuns, sem desrespeitar individualidades e procedimentos de cada um, mas eu comecei a me desencantar.

ELISANDRO – Tu percebe hoje retomando, um momento, algum episódio um acontecimento que tivesse marcado esse momento de ruptura, essa passagem de visão assim ó... isso me acordou me sacudiu, aconteceu alguma coisa assim que tu pudesse narrar?

ARTUR– Normalmente tem alguns insights que eles são pequenos dentro de um resultado final, uma história de 30 anos, é um somatório bastante grande de pequenos insights, mas realmente importantes, são descobertas que tu vai fazendo, tem várias descobertas que a gente vai fazendo né, várias pessoas importantes, eu citei duas, mas tem várias pessoas, pessoas que se por um lado, por exemplo, que não tinham a clareza filosófica, pedagógica, metodológica, mas que tinham uma garra, uma gana muito grande que tinham acreditado no jovem, de acreditar na profissão, então de uma grande simplicidade pra mim dessas pessoas é a professora Rosinha, é de uma garra, uma persistência na questão do atletismo que até hoje eu vou trabalhar voluntariamente nas rústicas que ela executa lá. Esse vigor de querer fazer. Mas tem grandes insights que pra mim... na Secretaria de Esportes, nas discussões todas, o Pulga que eu trabalhei com ele, nós fizemos grandes discussões, éramos grande amigos, o Rogério Delanhesi, não sei se tu pudeste conhecer, ele é um cara especial assim nas discussões, então houveram umas discussões muito interessantes, o otimismo deles muito forte sempre, pra mim, mas talvez um pouco descrente de como as coisas estão caminhando, os resultados.

ELISANDRO – Essa minha provocação de maneira alguma assim...é forçação de barra, mas é no sentido assim, que alguns outros colegas que eu conversei, conversei dialoguei, alguns narravam isto assim, não teve nenhum episódio que foi o elemento catalisador da reação química, e a outra realidade é...as vezes é um processo gota a gota. O Artur, em algum momento tu já fizeste algum exercício autobiográfico assim, de profissional, pessoal, porque um pouco deste trabalho, ele pretende isto também fazer este exercício autobiográfico da questão docente também.

ARTUR– Tu estavas me agradecendo no início aqui...mas eu também sou grato e...hoje não é meu dia de trabalho eu vim aqui por isto, eu assim como o Marcelo também como eu te falei quando eu fiz uma pesquisa lá na escola sobre trabalho com a educação física, enfim, eu me sinto grato, e aí lendo a tua proposta de pesquisa eu vejo que tu tem alguma coisa que eu sou apaixonado e que me falta, que é esta sistematização, que tu falaste no momento que tu te apaixonou pela coisa da pesquisa, então me faltou de repente este caminho e essa coisa da escrita de colocar no papel as inquietações, as conclusões, e também junto com isso é claro, buscar as bibliografias que de repente isso que eu descobri, outras pessoas descobriram com certeza né.

ELISANDRO – Uma vez eu li uma história, um artigo que me marcou muito uma frase que dizia assim ó... “os professores sabem que eles tem muito a dizer...o que será que está dificultando as pessoas se olharem umas para as outras se escutarem e entenderem...

ARTUR– Eu acho que uma...qual é o processo de formação disto...mas eu acho que o individualismo é uma marca forte, então a construção de como é que se dá isto, como é que se chegou a esta situação de que não é particular da Restinga nem nossa aqui, é uma coisa mundial que as pessoas estão se fechando sim, tentando resolver os seus problemas, e o coletivo fez grandes movimentos, até radicais, parece que se unindo em torno de soluções, então isto vem de uma forma ponderada, social, organizada, eu não tenho visto muito, então me parece que as pessoas se encontram muito individualistas, tentando resolver os seus problemas. Então isso na escola me bate muito forte, nas famílias isso bate muito forte, é o nosso aluno que vem com essa postura e os professores, por outro lado, não estão longe da sociedade... então cada um quer resolver a sua história, o aluno quer mostrar que sabe jogar muito bem, sabe jogar muito bem e tal, e pra ele basta, o processo de aprender ele já sabe bem ou dividir isso que ele já sabe bem com os outros, não tem sido a preocupação. Isso foi em meus últimos anos aí, uma das maiores preocupações minhas foi nesse sentido de formar um grupo onde as pessoas pudessem dividir o que já sabem. Elisandro, te falando talvez assim da minha preocupação em que eu lutei muito para trabalhar valores, sem descuidar do

técnico, sem descuidar da questão física, da qualidade de vida, sem descuidar disso, porque que eu trabalhei não só com os adolescentes do ensino fundamental regular, mas também continuei trabalhando com EJA, numa outra visão. Então, pensando assim pode dar uma impressão que...não... trabalhando valores é aquela coisa laissez-faire. Eu fui um professor cobrador, não sei se seria esta a palavra, talvez cobrador do que eu tentei ensinar, tentei passar das discussões que fizemos, dos acordos que fizemos, dentro dos grupos, daquilo que estávamos buscando, que estávamos buscando como grupo, esse grupo de voleibol da sétima série, da oitava série e nós fomos buscando isso no grupo, e no momento que é isso que estamos buscando, passei a ser entre aspas o cobrador, o mediador entre aquilo que nós dizíamos que queríamos e aquilo que estávamos fazendo. Então eu fui uma pessoa que fui bastante exigente e para surpresa minha e de meus colegas muitos de nós lá na escola, isso foi muito bem aceito. Hoje eu falando para o Roberto, o Roberto teve uma avaliação muito positiva para os alunos dele e ele sempre aquele cara incisivo com os alunos que sempre cobrando aquelas coisas que foram acordadas.

ELISANDRO – Uma outra provocação Artur, e aí quando tu diz olha, um professor cobrador, exigente talvez não seja a melhor palavra, será que isto que tu está dizendo não significa, olha eu fui referência para esses sujeitos, seja, é uma outra queixa que tem se escutado, que se tem verbalizado, olha as crianças estão sem referência, não há no que acreditar, quem é que dá a diretriz.

ARTUR – Em alguns momentos é importante citar algumas coisas, algumas falas, algumas coisas concretas que estão acontecendo, tem várias. Meus guris até brincam comigo: “em qualquer lugar que o pai vai, tem alguém que foi aluno dele, tem alguém que cumprimenta, tem alguém que bate no ombro, lembra e chama e tal”. Uma das coisas que muito me toca, porque isso é a história da minha vida, ficou bem claro, é a história da minha vida. Vai caminhando, vai caminhando na Julio de Castilhos, despreocupadamente e tal, daqui um pouco um aluno me bate no ombro assim e, quanto tempo, um rapaz bem vestido: “pô, tu foste meu aluno, só não estou me lembrando onde”. Então ele disse: “o senhor foi meu professor, talvez o senhor não se lembre, mas eu nunca vou esquecer do senhor”, eu estava numa situação muito difícil, muito enlouquecido, o senhor foi um cara que me fez isso, isso, e isso, que discutiu essas coisas coma gente e tal, trazia valores pra gente, e a gente não

estava nem aí, estava afim de atirar tudo pro alto e hoje está vendo aquele prédio lá, eu trabalho lá e eu sou isso, e isso e isso. Trabalhava num cargo de uma financeira interessante e ele disse: “com certeza o senhor foi uma referência para que eu pudesse estar ali, porque em termos familiares eu estava muito mal”. Então aquilo ali sabe, tu saber que pra esse... muito provavelmente esse seja apenas um exemplo, pra tantos quantos lá a gente foi a diferença, a gente fez alguma diferença para que eles saíssem daquele mundo que é aquele mundo que tu sabe como é que tá na periferia, é muito a questão da droga é muito forte mesmo, a questão das gangues, enfim todas estas questões aí e as perspectivas pra eles não são as mais fortes, de repente para alguns a perspectiva é de trabalho simples, honesto, honesto e tal, mas bem simples. Agora esta coisa de não só esses valores, mas junto com a garra, a gana, de se superar, e superar inclusive todas essas pressões de se sentir pouco, de se sentir pequeno de superar todas estas limitações aí, isso aí me faz no final da minha carreira satisfeito com alguns resultados. De que a gente fez alguma diferença sim, então eu tenho assim algumas coisas a agradecer; e uma é de ter tido significado no que eu fiz, difícil de admitir, difícil de admitir, inclusive essa questão da avaliação pra mim é uma coisa muito difícil pra mim, sempre foi. Meus colegas todos, de todas as disciplinas assim, mesmo os mais técnicos, nunca vi assim a gente discutir avaliação de um ano pro outro; a ficha continuava sendo a mesma, porque isso que é válido, esta é a formula, com certeza esta é a formula de avaliar! A gente fez algumas coisas assim acho que mais se aproximou da avaliação que alguém pudesse avançar ou não, mas foi aquela coisa mesmo de discutir, todas as percepções que se teve, nos últimos anos a gente trabalhou muito a questão da interpretação, em todas as áreas, da interpretação.

Essas mudanças sociais, essas coisas levando ao individualismo eu tenho notado assim que tem trazido bastante problemas não só para os alunos como também para os professores e esse problema se soma, se fosse só do lado por exemplo dos alunos, da comunidade, dos problemas sociais que estão vivendo lá, das mudanças sociais que ocorreram lá, desestruturação da família, sentimento de exclusão essa formação de mundos muito particulares enfim, essa falta de história né, essa falta de orgulho em relação a sua própria história né, essa religiosidade ausente também, essa descrença, não precisa ser religiosidade no sentido de uma religião pré estabelecida mas uma falta de crença em alguma coisa. Se fosse só de um lado, os professores poderiam pensar, não, nós temos uma proposta para

alavancar esta gurizada, estes alunos para um mundo melhor estabelecendo tal e tal projeto, mas isto está atingindo o lado de cá também, daqueles que deveriam estar centrados, seria o lado maduro da relação, que refletiu, que se formou, que está em permanente formação, mas que está bem posicionado em relação a toda esta história, mas está atingindo o lado de cá! E o que eu tenho notado desses problemas, dessas mudanças sociais está gerando dentro do grupo dos professores um enfrentamento de grupos que estão se fechando e se enfrentando com crises de relacionamento dentro das escolas. E isso eu tenho ouvido de vários colegas e hoje eu até disse para um colega, vem cá isso também esta acontecendo em escola particular? É bastante sério, anteriormente eu sentia os grupos mais coesos de professor e é até interessante ver nas universidades o que acontece. Mas essa coisa que a gente se sentia bem, se sentia família e nós tínhamos uma proposta e nos sentíamos unidos, esta proposta se individualizou sabe, e aí fragilizou as relações, então o que está acontecendo do lado de lá, e isso acaba somando pro lado negativo. O que a gente esperava antigamente era que o pai, por mais errado que estivesse, que tivesse certezas, algumas convicções, não é certeza fechada no sentido assim... um cara cristalizado, mas que tivesse algumas certezas com relação a educação dos filhos, sua posição em relação aos filhos. Eu não estou mais notando isso, completamente imaturo e esta falta de maturidade por parte de quem está dirigindo gera mais imaturidade de quem está do outro lado. Então temos vários exemplos, quem passa no setor disciplinar da escola ou vê as relações da direção com a relação com os professores, as maiores barbáries, exigências, brigas pelos motivos mais bobos de um lado e do outro como se todos estivessem assim completamente imaturos: as crianças e os professores. E aí nesse encontro dessas imaturidades eu não estou vendo a coisa crescer muito positivamente eu não vejo as pessoas se encontrarem, os grupos se encontrarem com razões pra existir e ser como grupo pro outro né, parece que está sendo pra si mesmo. Bom, outra coisa que eu não falei é essa coisa que está me dificultando bastante, essas mudanças sociais, essa agressividade que está atingindo todas as camadas sociais enfim, bate forte na vila essa coisa do poder da arma na mão e tal. Isso fez com que as crianças se recolhessem, muitos se recolheram para as casas, embora muitos não tenham computador se recolhessem pras casas e outras formas de brincar, de se relacionar e isso está trazendo problemas e dificuldades motoras pra trabalhar aquela coisa da convivência do jogando bola, correndo enfim na rua. Essa coisa reduziu, e isso foi

uma das coisas que me motivou a abrir um espaço na escola pro projeto e até estava escrito no projeto que ali como é um espaço organizado, a gente pudesse ter as crianças ali se divertindo em grupo, e daí saíam direto para casa. Então eles vinham pra escola, mas na verdade era um clube, um momento de convívio social, de desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas, de valores, então uma série de coisas ali eles tinham a possibilidade de se desenvolver. Então essas dificuldades eu notei nas relações sociais que é a redução da atividade motora da coordenação motora, a resistência, então, enfim. Tinha uma época que eu fazia essa questão da superação, lá nos primórdios das minhas idéias sobre superação, muito em cima do trabalho físico, tinha algumas coisas assim que eu fazia de avaliação física e o resultado eu colhia deles e que ao longo deste trabalho eles deveriam buscar melhorar aqueles resultados físicos deles. Então comparando aqueles resultados com o depois, eu notei que a questão da resistência física aeróbica por exemplo é impressionante que a gurizada qualquer coisinha estava se sentido mal, ou seja, não estão jogando bola na rua, não estão correndo, não estão com esse conceito de vida ativa...né, e se isso continuar lá na vida adulta, como é que fica? Então uma caminhada uma coisa assim é complicado, então são as observações que eu tenho tido.

ELISANDRO – Artur, muito, muito obrigado.

ARTUR – Essa coisa assim bem prática da Educação Física, resultados físicos e tal, aquela coisa, e eu tive vários alunos com dificuldades motoras enfim... mas eu tive alguns alunos assim com comprometimento sério motores, sérios, muito queridos, lá mesmo na Santa Tereza, tinha uma mãe que me acompanhava tudo que eu fazia para aquele aluno, para aquele guri, pelo Paulo e ela me agradecia assim aquela atenção, queria dar de alguma forma e buscar o conhecimento, alguma coisa que pudesse me ajudar, ele tinha um comprometimento bem sério, o guri caminhava todo tenso, contraído, tudo, tudo e aí tinha toda a descrição do médico, avaliações e tive outros, tive cadeirantes, vários alunos, e aí aquela coisa formal, tinha que ter avaliação e tal e os supervisores cobravam quais são os indicativos para se chegar nessa avaliação. E eu trabalhando tal coisa, valência física, trabalhando lá o desporto coletivo e tal, quais são os índices, resultados, e aí, é complexo né, eu vou reprovar esse menino porque ele é deficiente? Então existe

alguma coisa porque eu trabalho o esporte, trabalho a ginástica por algum motivo para chegar a alguma coisa pro ser humano para essa pessoa se desenvolver, exatamente é isso que eu quero? Um cara mais veloz que arremesse melhor, que chute melhor, que drible melhor e isso é o mais importante? Educação Física? Não é melhor a educação primeiro e o físico depois a educação por intermédio das atividades das possibilidades físicas, então aonde tu pode chegar? Atitudes em relação ao corpo dele com a vida, o corpo dele pleno inteiro em relação a vida então eu fui apurando coisas que fossem válidas para esse cadeirante e para o outro também. E eu tive um outro o Paulinho, um cara que se arrastava pelo chão e tal, aí depois ele foi num processo de auto-superação magnífico e vai até o ponto onde vai numa bicicletinha para andar de triciclo, vai, e aqueles bracinhos curtinho ali, fazia sanduíche e vendia na Brigada, na SMOV, e sobrevive e vai e tal. Uma história de auto superação que dizia tudo, a melhor aula que eu dei foi como Paulinho, o trabalho de grupo que nós fizemos e ele dizia como é que ele via essa história de auto-superação, como deveria ser como nós deveríamos nos portar frente à vida, enfim, esse cara deu um baita de um depoimento que mobilizou e mexeu com muita gente que estava ali se achando sem condições de enfrentar seus problemas e tal e o cara conta uma história que desmancha esse negativismo todo inclusive o meu, se eu me achava impotente com as realidades, frente até aos meus colegas muitas vezes batendo de frente com uma série de questões e tal, eu persisti, insisti, enfim, em tentar algumas coisas, então estas questões de trabalhar valores eu diria que de fato é importante, a essência.