

A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS SÓCIO-CULTURAIS: ALTERNATIVAS PARA O DESGASTE NO COTIDIANO

Braulio Amaral Lourenço
Marzo Vargas dos Santos

RESUMO

Este estudo teve como problema de pesquisa: o que os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) têm feito na prática pedagógica e de vida pessoal para evitar o desgaste e o esgotamento em função das circunstâncias de trabalho num contexto de mudanças sócio-culturais? Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico. Os procedimentos para obtenção da informação foram: análise de documentos, observação participante, diário de campo e entrevista semi-estruturada. Neste texto analisaremos a reorganização do trabalho docente como categoria oriunda do campo.

Palavras-chave: trabalho docente, desgaste profissional, professores de educação física

ABSTRACT

The following study is guided by a research problem: What have the Physical Education teachers from the Municipal Net of Education of Porto Alegre (RMEPOA) been doing on their pedagogical practice and in their lives to avoid exhaustion due to their work circumstances on a context of socio-cultural changes. This study is a qualitative and ethnographic research. The procedures to obtain the information were: document analyses, participative observation, daily comment of field work and semi-structured interview. In this text it is analyzed the reorganization of the teaching work as a category from the field.

Key words: teaching, training wear, teachers of physical educations

RESUMEN

Este estudio tuvo como problema de investigación: ¿ que han hecho los profesores de Educación Física de la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre (RME/POA) en la práctica pedagógica y en la vida personal para evitar el desgaste y el agotamiento en función de las circunstancias de trabajo en el contexto de mudanzas socioculturales? Se trata de una investigación cualitativa de carácter etnográfico. Los procedimientos para la obtención de información fueron: análisis de documentos, observación participante, diario de campo y entrevista semiestructurada. En este texto analizaremos la reorganización del trabajo docente como categoría oriunda del campo.

Palabras clave: enseñanza, el desgaste de formación, los profesores de educación física

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de um estudo qualitativo, de caráter etnográfico que teve como problema de pesquisa a seguinte pergunta: o que os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA)¹ têm feito na prática

pedagógica e de vida pessoal para evitar o desgaste e o esgotamento em função das circunstâncias de trabalho num contexto de mudanças sócio-culturais?

Para fins de entendimento, o que aludimos anteriormente (e durante a pesquisa realizada) pela expressão *vida pessoal* foi tomado somente como medida de influência ao trabalho pedagógico, já que não era propósito deste estudo entrar nas histórias pessoais de vida dos colaboradores. Desta forma, o objetivo principal foi identificar e compreender as alternativas pedagógicas e pessoais dos professores de Educação Física da RME/POA para evitar, superar e amenizar o desgaste ocasionado pelo trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais.

A partir disso, podemos considerar que se as alterações no cenário sócio-cultural do mundo ocidental, tais como a derrocada das instituições familiares e religiosas, ou as alterações no modo capitalista de trabalho (HOBSBAWM, 1995) geraram uma sensação de instabilidade e impermanência nos indivíduos destas sociedades, no Brasil não foi diferente. E uma das áreas, nas quais os profissionais parecem ter sido mais atingidos, foi a da educação. Ela tem sido no Brasil, alvo de uma crescente curiosidade e preocupação de parte dos pesquisadores da área: estamos nos referindo à questão do desgaste no trabalho docente. Este problema, segundo pesquisas de Santini (2004) com professores de Educação Física, e Codo & Menezes (2000) sobre as condições de trabalho dos professores, estaria relacionado ao desgaste nas circunstâncias de trabalho.

Neste texto, gostaríamos de apresentar uma categoria de nossa pesquisa, e para isto pretendemos articular algumas idéias e conceitos dos autores para pensar a problemática que nos propusemos a pesquisar, tanto quanto gostaríamos de relacionar tais idéias com o que observamos na prática pedagógica dos professores de Educação Física em seus cotidianos. Da mesma forma, pretendemos compreender e interpretar as possibilidades de resposta destes coletivos às circunstâncias imediatas (sejam elas de origem local ou geral) nas quais estão inseridos. Isto nos coloca, então, diante das alternativas que estes professores (de Educação Física) desenvolveram no trabalho, ao longo de suas carreiras, para evitar o desgaste e o esgotamento psíquico num contexto de rápidas e profundas mudanças sócio-culturais.

Segundo as informações emergidas do campo, a reorganização do trabalho docente constituiu-se numa das alternativas praticadas diariamente pelos docentes de Educação Física das escolas pesquisadas. Este fato deu origem a uma das nossas categorias de análise do estudo, e foi inserida como uma das respostas ao desgaste no trabalho docente. Com base nesta informação procederemos à discussão e à descrição do nosso estudo.

MUDANÇAS SÓCIO-CULTURAIS E TRABALHO DOCENTE

O final do século XVIII assinala o começo de um conjunto de transformações multidimensionais nas sociedades ocidentais: o desenvolvimento das ciências e das indústrias seriam exemplos disto (MORIN, 2003).

Também é neste período que o capitalismo começa a tomar vulto, e juntamente com o poder tecno-científico, ambos vêm a se tornar possivelmente os dois maiores propulsores das mudanças sócio-culturais ocorridas. Algo que foi objeto da preocupação e crítica de Marx & Engels (2001) no século XIX. Estes autores denunciaram que a nova ordem ao

¹ Sobre a RME/POA: as escolas localizam-se a maioria em comunidades da periferia da cidade, e o ensino é organizado por ciclos de formação, nos quais são divididos em três ciclos de três anos.

perder o sentido revolucionário da marcha, passou a atropelar e a devorar tudo que existia, assimilando-os aos seus preceitos. Isto gerou duas consequências decisivas para o mundo ocidental do século XX: a ascensão do modo capitalista de produção, e a perda progressiva de um modo ético-filosófico de viver (BERMAN, 1986).

Hobsbawm (1995) observa que desde o passado o capitalismo vive de uma lógica perversa: incorporar aos seus esquemas o que existe, principalmente aquilo que tem espírito de vanguarda, e ao fazê-lo consumir sua essência. No entanto a partir desta lógica, advertiu o autor, em algum momento o capitalismo precisaria quebrar um dos seus próprios galhos de sustentação para sobreviver. Este fato se tornou visível no século XX vindo a refletir nos âmbitos da economia, da política, da cultura e da educação. É neste panorama que se inserem também as modificações (rupturas) na família tradicional e na Igreja organizada tradicional. Enquanto esta assumia o papel de agregador nas comunidades em que predominava, aquela passava a idéia de cooperação social tão importante nos primórdios do capitalismo. Hobsbawm (1995) coloca ainda que a morte do campesinato foi a mudança mais contundente da segunda metade do século XX, e que nos isola categoricamente do mundo do passado. E com o esvaziamento do campo, as cidades se encheram. Neste fato poderíamos incluir o trabalho de Diehl (2007) quando trata do fluxo migratório no perímetro urbano e suas influências na escola.

No âmbito da educação estas mudanças estão relacionadas ao trabalho de Tedesco (1998), quando trata da crise do sistema educacional tradicional. Esta crise refere-se a impossibilidade da educação de dar suporte às duas categorias que compunham tanto o sistema escolar, quanto o lugar na sociedade: sequencialidade e hierarquização. Com isso, a escola ficou prejudicada na sua missão de difundir a coesão social. Mas, as consequências vão além disso.

Segundo Tedesco (1998) o pressuposto básico de funcionamento da escola tradicional era que a família se encarregaria da socialização primária (formação integral da personalidade), enquanto ela (escola) assumiria a socialização secundária (formação para integração social). A partir das profundas mudanças sócio-culturais, e entre estas a da família, começou a ser transferida para a escola a responsabilidade da socialização primária, o que acarretou a tensão entre a racionalidade e a subjetividade.

No nosso entendimento, o acúmulo das duas socializações pela escola, além de gerar a tensão entre racionalidade e subjetividade, expõe os problemas dos limites de formação para lidar com esta situação, e expõe as condições deficitárias de trabalho. Estes fatores sugerem uma discussão sobre a busca de explicações e de superação para o problema do desgaste entre docentes no trabalho.

Codo & Menezes (2000) pesquisaram sobre burnout e a situação de sofrimento psíquico de trabalhadores em educação. Deste trabalho citamos as categorias que consideramos mais significativas para o estudo que realizamos. A primeira categoria é o controle sobre o trabalho: quanto menor, maior o problema com burnout. A segunda é o conflito entre o trabalho e a família: expressa um dilema entre aumentar a renda ou permanecer mais tempo com seus familiares. A terceira é a centralidade no trabalho ou no dinheiro: remete a um conflito entre trabalhar porque gosta do que faz, ou trabalhar porque precisa de dinheiro.

Giroux (1987) observando os acontecimentos relacionados ao trabalho docente, demonstra preocupação com o fato de os professores estarem sendo proletarizados. Esta constatação carrega em si um outro fator situado na mesma dimensão do problema: a intensificação e a colonização do tempo (HARGREAVES, 1998), as quais nascem de uma discrepância na perspectiva de tempo entre administração e ensino, planejamento e

execução, entre desenvolvimento e implementação. Sendo assim, os professores vão paulatinamente perdendo o seu tempo para pensar e refletir com os seus coletivos.

Direcionando o enfoque para trabalhos específicos do âmbito da Educação da Física e para o foco da pesquisa que realizamos, temos os trabalhos de Santini (2004) e Almeida (2008).

Santini (2004) numa pesquisa realizada com professores de Educação Física da RME/POA trabalhou com a seguinte pergunta: como esses professores “abandonam” o trabalho docente, e que elementos seriam mais significativos nesse processo? O autor realizou seu estudo com quinze professores que entraram em licença médica por estresse e exaustão emocional. Contrariando sua expectativa inicial de que os problemas decorriam da escolha da profissão, as evidências da pesquisa apontaram na direção das limitações da formação acadêmica.

Já Almeida (2008), movido por uma questão cientificamente semelhante à nossa, buscou resposta para o seguinte problema de pesquisa: o que os professores estão fazendo para escapar do adoecimento, e continuarem trabalhando? Entre as diferenças cremos que a principal a ser citada é sobre o referencial teórico-metodológico: o autor trabalha com uma articulação entre ergologia e etnografia. De sua pesquisa destacamos para este espaço duas anotações importantes obtidas pelo autor do campo. A primeira anotação é que a quantidade de atribuições não seria causadora da intensificação do trabalho docente, e sim as solicitações para realizarem tarefas de baixo valor simbólico, como por exemplo: controlar alunos, e responsabilizar-se por alunos em horário vago de aula como forma de ocupar-lhes o tempo. A segunda anotação seria sobre as estratégias adotadas pelos professores para sobreviverem e manterem-se saudáveis. Eles alteram o registro das normas: recriam, mascaram, transgridem e renormalizam constantemente.

Sendo assim, nos parece que a tentativa de articular mudanças sócio-culturais e trabalho docente como elementos recursivos de um mundo dinâmico, recoloca na agenda de debates simultaneamente duas questões ligadas a estes elementos. Uma seria o problema do esgotamento do paradigma da modernização (dentro do qual se situa a crise do sistema tradicional de educação), onde a supremacia dos processos de racionalidade sobre os de subjetividade produziram uma luta inglória da modernidade contra uma de suas metades (TEDESCO, 1998). E a segunda questão, de certa forma uma decorrência da primeira, diz respeito à busca de lugar e redefinição de funções empreendida pelos professores no trabalho docente diário nas escolas.

DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Procuramos assumir no estudo realizado o dinamismo e a flexibilidade de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico. Pois, se o mundo onde pesquisamos é dinâmico; logo, as ferramentas utilizadas para compreendê-lo também precisam sê-lo.

Diante disso, trabalhamos com a teoria da complexidade para observar, interagir e analisar nosso objeto de estudo (MORIN, 2003, 2005). Além desta, buscamos apoio em autores ligados à teoria crítica da educação, em função do teor do problema de pesquisa. Desta forma, tínhamos a intenção de construir um vocabulário teórico capaz de interpretar os significados que nossos professores-colaboradores atribuíam às suas práticas e vivências. Ou nas palavras de Geertz (1989): “*um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é sobre o papel da cultura na vida humana (p.38)*”.

Nossa aproximação e entrada nas escolas começaram com um contato telefônico informal avisando-lhes de nosso propósito. Depois disso, fomos à Secretaria Municipal

de Educação (SMED), a fim de obter liberação oficial para pesquisarmos nas escolas. Decidimos trabalhar com duas escolas, pois com elas teríamos oportunidade de alcançar a representatividade tipológica desejada: no máximo oito professores-colaboradores, e no mínimo cinco.

Quanto aos critérios de escolha dos participantes, adotamos: o tempo de carreira dos professores, pois pressupomos que professores de mais tempo de carreira já tenham sentido necessidade de algumas estratégias no exercício da profissão. Quer sejam elas em relação aos alunos especificamente; quer seja em relação a sua vivência no contexto. Sendo assim, nosso interesse maior foi por professores com, no mínimo, cinco anos de trabalho docente. O fato de o professor estar com carga horária em regência de classe também era um critério básico. Mas, o critério decisivo era o fato de o professor não ter entrado em licença médica (biometria) por problemas de desgaste emocional ao longo da carreira.

Quanto aos critérios observados na escolha das escolas, estipulamos: o tempo de existência da escola e da comunidade, pois isso no nosso entendimento, podia determinar uma diferença de estágios nas relações para ambos. Outro fator diz respeito às condições sócio-econômicas da comunidade, pois as escolas da prefeitura têm comunidades com algumas especificidades, por exemplo: se são bairros, vilas ou loteamentos; se havia serviços e opções de lazer disponíveis e ao alcance da comunidade; e se havia projetos da prefeitura ou da iniciativa privada. E assim chegamos à Escola Oeste e à Escola Leste².

A Escola Oeste é uma instituição com 51 anos de atividade³, situada num bairro que conta com um tempo semelhante de existência ao da escola: aproximadamente 50 anos, segundo moradores mais antigos. A história da escola mistura-se à história do bairro. Segundo informações dos professores-colaboradores, apesar do bairro e o público da escola ter sido formado por pessoas de nível sócio-econômico médio e baixo (pessoas simples, mas não à margem do sistema), atualmente a escola vem recebendo também alunos de outra procedência. Isto é, crianças e adolescentes oriundos das zonas de invasão próximas à escola e ao bairro. Este fenômeno integra algo abrangido pelo trabalho de Diehl (2007): o fluxo migratório urbano como parte das profundas mudanças sociais e sua influência na prática pedagógica dos professores de Educação Física.

Já a Escola Leste é uma instituição de 15 anos de atividade, situada num loteamento que foi criado para assentar pessoas de diferentes origens: pessoas que estavam em situação irregular e indigna em outras zonas da cidade; pessoas que foram despejadas de seus locais por discussões onde duelavam o direito à propriedade (privada) e o direito à moradia (novamente lembramos DIEHL, 2007). Outras pessoas que foram morar no loteamento por escolha pessoal (inclusive do interior do Estado)⁴. A Escola foi criada para atender a demanda da comunidade, e é frequentada por pessoas do loteamento onde está situada, por pessoas de outro loteamento adjacente, bem como por uma vila próxima organizada há mais tempo do que o loteamento da Escola Leste. Há ainda uma outra parcela do público frequentador que mora numa zona além dos loteamentos, e que não tem infra-estrutura.

Quanto aos procedimentos e instrumentos de coleta de informações, utilizamos: a observação participante, a entrevista semi-estruturada, diário de campo e análise de documentos.

Durante o tempo que estivemos no campo procuramos melhorar a desenvoltura no uso dos instrumentos e procedimentos, principalmente a observação participante e o diário de campo. Pois, como alertam Bogdan & Biklen (1994), a manutenção do diário

de campo

² Nomes fictícios.

³ Informação obtida através de consulta à documentos desta Escola Oeste.

⁴ Informações obtidas através de consultas à documentos da Escola Leste.

exige disciplina e proporcionalidade em relação ao tempo disponível para realizar as observações. Outro fator importante neste tipo de investigação, gerado pela observação participante é o diálogo: ele propicia a interação com a situação estudada, e faz do pesquisador o instrumento principal de sua pesquisa, no estudo tipo etnográfico (ANDRÉ, 1998).

A REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

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

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

Interesses divergentes⁵ e intensificação no trabalho

As mudanças sócio-culturais mencionadas anteriormente atingiram a educação e ocasionaram a crise da educação tradicional na modernidade (TEDESCO, 1995). Como não se tem uma nova narrativa capaz de promover a prática de valores largamente partilhados e igualmente sentidos por todos, sobram muitos vazios e indagações acerca de compromissos individuais e coletivos. Na escola foi possível perceber nas palavras dos professores um conflito entre as ações da escola e da família, o qual acarreta um acúmulo e uma deturpação de funções no trabalho docente.

Segundo relato de nossa colaboradora circunstancial da Secretaria Municipal da Saúde (SMS), lembrando um levantamento realizado sobre a saúde dos professores da RME/POA, uma verdade pertencente ao senso comum é que todos vão à escola para estudar, e os professores para ensinar e dar aulas. Porém, o que tem ocorrido nas comunidades onde estão situadas as escolas é um atravessamento (tácito) nas relações e funções, o qual produz os chamados interesses divergentes. Tal situação no dia a dia da escola acaba contradizendo a citada verdade do senso comum, pois o ensinar e o dar

aulas acabam sendo relegados, por vezes, a um plano secundário. Entre estes interesses divergentes foram comentados desde a desestruturação das famílias nas comunidades até a

⁵ Expressão utilizada por uma assistente social da Secretaria Municipal da Saúde de Porto Alegre (onde também pesquisamos) referindo-se a um levantamento realizado no seu departamento, no qual foi constatado que o sofrimento psíquico em professores era um ônus decorrente dos *interesses divergentes* no exercício da profissão. desobrigação do Estado, passando também pelos problemas de drogas, narcotráfico e violência.

Diante disto, relatam os professores-colaboradores, a escola acaba assumindo as funções que antes eram realizadas pela família, as quais viriam a ser as aprendizagens abrangidas pela socialização primária (TEDESCO, 1995).

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

Acordos coletivos e combinações com os alunos:

Nas escolas foi possível compreender as suas lógicas de organização interna. Estas lógicas abrangem tanto os horários, deslocamentos e utilização dos espaços, como também as normas e combinações praticadas para tentar garantir o cumprimento das tarefas. Mas observamos algo mais subjacente a essas normas e combinações formuladas pelos professores e setores formadores das escolas. E com isso, foi possível anotar desdobramentos destas normas e combinações dos professores-colaboradores na condução do seu trabalho.

Na Escola Oeste a expressão “pegar junto” tornou-se emblemática no estímulo às nossas observações. Ela foi empregada com frequência em nossos diálogos para descrever como os docentes de Educação Física realizavam seu trabalho em meio a um cotidiano desgastante. Esta atitude no trabalho dos professores-colaboradores desta escola englobava alguns pontos-chave da rotina: um plano de atividades e conteúdos para os nove anos nos três ciclos; a equitatividade na escolha de turmas; e o trabalho constante de limites e combinações com os alunos.

De acordo com os professores-colaboradores, no primeiro fator, plano de atividades e conteúdos, há uma tentativa conjunta dos docentes de Educação Física de construir uma sequência nas práticas de Educação Física do primeiro ao terceiro ciclo, na qual sejam garantidas as devidas oportunidades aos alunos. No segundo fator, a equitatividade na escolha de turmas, demonstra a atenção dos docentes não somente no sentido de dividir as turmas consideradas mais difíceis ou garantir para si as mais fáceis. Neste fator buscam os docentes encaixarem-se, na medida do possível, nas turmas e ciclos para os quais consideram que têm melhor perfil. No terceiro fator, trabalho de limites e combinações com os alunos, os professores colaboradores valem-se de um elemento: os vínculos afetivos. Este elemento pode ser visto no trato pessoal com o

aluno, como uma estratégia que busca recriar ou fortalecer referências de laços fragilizados pelo modo de vida das famílias destes contextos. E numa visão mais ampla, como uma estratégia de cooperação representativa do esforço destes docentes (e de seus colegas de outras áreas na escola) para amenizar as consequências do desamparo institucional (WITTIZORECKI, 2001).

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

Esta forma de organização das aulas, relataram os docentes, foi bem aceita pelos estudantes que de três opções: basquete, futsal e vôlei, se inscrevem em duas opções de prática desportiva, e são sorteados para uma opção. No caso de não serem contemplados com a primeira opção (que é obrigatória), ficam com a segunda opção. Estas oficinas têm duração de seis meses, ao final do qual são realizados novos sorteios entre os inscritos quando há interessados em trocar de modalidade. Além destas oficinas há também oficinas de dança e tênis-de-mesa na escola, que funcionam com critérios mais abertos de participação, uma vez que a procura é compatível com o número de vagas oferecidas.

Com relação à impressão e à sensação pessoal dos professores-colaboradores na realização do seu trabalho, estes afirmam que a organização por oficinas os permitiu trabalhar com mais fluência, já que antes (sem as oficinas) o desgaste nas aulas com os alunos que não participavam e não deixavam os outros participarem era grande. Um dos docentes chegou a dizer que o trabalho por oficinas ajudou a “desestressar os professores”⁶.

Também nesta Escola (Leste), a exemplo do que foi descrito sobre a Escola Oeste, os professores-colaboradores procuram discutir e escolher democraticamente as turmas com as quais trabalham. E na realidade da Escola Leste, os docentes de Educação Física escolhem uma oficina (entenda-se escolha e criação) para oferecer e trabalhar. O vínculo afetivo, e uma boa dose de arte na convivência com os alunos, também aparecem neste coletivo como um elemento importante na realização do trabalho.

Embora nas duas escolas os professores-colaboradores fossem profissionais experientes e com bagagem técnica, nenhum deles fez alusão a este fator como decisivo na realização do trabalho. As demonstrações de afetividade, quer fossem nas demonstrações de estima pelos alunos, quer fossem nas cobranças de respeito às combinações, foram o traço mais característico.

O trabalho docente no cotidiano

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

Na Escola Oeste a reorganização do trabalho docente foi de certa forma facilitada pelas características dos professores de Educação Física, e pela busca constante de coesão interna da estrutura da escola, que como mencionamos tem muitos

anos de atividade. Foi possível observar que os professores-colaboradores têm preferências e diferenças compatíveis para formar uma equipe de trabalho, na qual as vontades não colidem destrutivamente umas com as outras. Promovem reuniões entre si (grupo da Educação Física) quando consideram ser necessário, mas com maior frequência participam das reuniões pedagógicas em seus coletivos com os professores de outras áreas. Com a formulação do plano de atividades e conteúdos, e a sua execução semanal, garantem a seriedade que consideram ser importante para o aprendizado do aluno e o trabalho do professor. Embora estes professores-colaboradores tenham consciência do que acontece no entorno da escola (que como vimos não é homogêneo), não sentem dentro do estabelecimento de ensino o seu trabalho comprometido por estas questões. Sabem que suas responsabilidades e tarefas vão adiante do “dar aulas”, e já assimilaram esta idéia.

⁶ Expressão utilizada por um de nossos professores colaboradores da Escola Leste.

Na Escola Leste os professores-colaboradores experimentam no seu trabalho uma duplicidade que a convivência democrática pode proporcionar: a liberdade que leva a possibilidade de escolhas e benefícios, e a luta que carrega em si os genes da desintegração. Esta visão, no nosso entendimento, estaria de acordo com o conceito de organização (degradação e desordem, regeneração e ordem) encontrado na teoria da complexidade de Morin (2003). A partir deste autor podemos conceber um universo físico e cultural como uma *physis*: lugar de criação e organização.

Desta forma, no dia a dia desta escola foi possível ouvir nos diálogos com a mesma frequência e naturalidade dois tipos de sentença: uma que se referia a satisfação de trabalhar com o que se queria (as oficinas e as turmas escolhidas), e a outra que se refere às disputas sobre turmas não-desejadas e às contingências da rotina. Sobre o primeiro tipo de sentença repetiremos uma afirmação que é representativa dos professores colaboradores desta escola: o trabalho por oficinas ajudou a “desestressar os professores”. Trata-se de uma frase recorrente dos docentes que retrata uma constatação observada na pesquisa de campo, e sobre a qual não nos deteremos neste breve espaço.

Quanto ao segundo tipo de afirmativas, constam frases tais como: “tem que bater pé!”, “tem que berrar!” para se referir às negociações da convivência; ou “não posso salvar o mundo”, “não faço milagre” proferidas para ilustrar as dificuldades de trabalhar com alunos considerados problemáticos (questões de aprendizagem e comportamentais). Estas afirmativas dos docentes de Educação Física analisadas juntamente com a questão do vínculo afetivo compõem parte de um cenário, no qual estes profissionais dialogam de diferentes formas para dar sentido às suas práticas, e para manterem a carga física e emocional num nível individual suportável de trabalho. Ao procederem desta forma os docentes procuram estabelecer limites de atuação e cobrança (consigo mesmo e dos outros em relação a eles) no exercício do trabalho diário. Numa relação de forças atuantes buscam o equilíbrio entre as ações que assumem e as que deixam de lado, entre a indiferença cínica e a doação sacerdotal. Algo que contribui na busca de redefinição do papel do professor enquanto tal, e como trabalhador, pois o que ele faz é passível de valor de troca (MOLINA NETO & MOLINA, 2003).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Retomando nosso problema de pesquisa: o que os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) têm feito na prática pedagógica e de vida pessoal para evitar o desgaste e o esgotamento em função das circunstâncias de trabalho num contexto de mudanças sócio-culturais? Poderíamos colocar ao lado desta pergunta uma questão secundária ao lado: de que forma e onde os professores de Educação Física da RME/POA estão sendo abordados pelas profundas mudanças sócio-culturais?

Considerando a reorganização do trabalho docente apresentada neste texto como uma resposta a estas perguntas, poderíamos neste espaço final tecer algumas breves colocações as quais se reuniram ao que foi exposto ao longo deste trabalho.

A efervescência do dia a dia das escolas, as articulações que tentam estabelecer com as comunidades e os alunos, e os acréscimos nas funções do professor, tornaram a escola um lugar de muitos espaços. Talvez, a expressão de Pérez Gómez (1999): “encruzilhada de culturas” usada para definir a escola seja bem apropriada para descrever o que nela se passa atualmente. E se assim considerarmos a escola, provavelmente teremos que considerar o professor como alguém por quem passa estas linhas de força e interesses, tornando-o o próprio emblema da encruzilhada de culturas. Isto integraria a discussão e a tensão gerada pela crise do sistema tradicional de educação.

Algo que Freire (2000) também percebeu ao descrever o momento de rápidas e profundas mudanças sócio-culturais como “pororoca-cultural”. Ele advertiu que seria preciso aprender com essas mudanças, com as contradições da vida e da escola, sem o que os indivíduos (e o professor) correriam o risco de se tornar meros joguetes das circunstâncias.

Na pesquisa realizada a reorganização do trabalho docente mostrou ser mais uma iniciativa que revelou o diálogo do professor com a sua cultura docente (MOLINA NETO, 1998) e com os seus pares, do que uma medida técnica isolada. E neste conceito de cultura docente devemos lembrar algo sugerido pela observação do trabalho diário realizado junto aos professores-colaboradores: o de incluir a vida do professor, a qual é inextricável de seu trabalho. As conexões de sua vida e suas ações são por si um fundamento pedagógico (MENESTRINA, 1993).

Como um dos nossos objetivos secundários nesta pesquisa era, através de um exercício interpretativo (GEERTZ, 1989), acrescentar um comentário de nossos professores-colaboradores sobre o seu próprio trabalho e sobre a cultura docente dos professores de Educação Física da RME/POA, deixamos aqui para futuros diálogos e reflexões a reorganização do trabalho docente: uma das categorias de nosso trabalho. Ela insere-se como parte deste esforço de compreensão e superação da questão do desgaste no trabalho docente a partir do testemunho dos nossos professores-colaboradores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, U. R. Nas trilhas da atividade docente: análise da relação saúde-trabalho de professores de Educação Física no cotidiano escolar. Vitória: UFES, 2008. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Física), Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.
- ANDRÉ, M.E.D.A de. Etnografia da prática escolar. 3 ed. Campinas-SP. Papyrus, 1998.
- BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar. SP. Companhia das Letras, 1986.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à

- teoria e aos métodos. Porto/Portugal. Porto Editora, 1994.
- CODO, W.; MENEZES, I.V.; Equipe do laboratório de psicologia do trabalho-UnB. Trabalho docente e sofrimento: *burnout* em professores. In: AZEVEDO, J.C. de et al. (Orgs). Utopia e democracia na educação cidadã. POA. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- CONTRERAS DOMINGO, J. La autonomia del profesorado. Madrid. Morata, 1997.
- DIEHL, V. R.O. O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação Física da RME/POA: implantação e implementação do projeto escola cidadã: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Escola Superior de Educação Física, Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2007
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 24. ed. RJ. Paz e Terra, 2000.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. RJ. Guanabara, 1989.
- GIROUX, H. Escola crítica e política cultural. SP. Cortez: autores associados, 1987
- HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. 2. ed. Madrid. Morata, 1998.
- HOBBSAWM, E. Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. 2 ed. SP. Companhia das Letras, 1995.
- MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. POA. L&PM, 2001.
- MENESTRINA, E. A educação física numa concepção de educação para a saúde. Ijuí. Unijuí, 1993.
- MOLINA NETO, V. Cultura docente, uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. Revista Perfil, n. 2, ano 2, p. 66-74, 1998.
- MOLINA NETO, V.; GILES, M. G. Introdução. In: Bracht, V.; Crisorio, R. (Orgs). A Educação Física no Brasil e na Argentina. Campinas. Autores associados, 2003.
- MORIN, E. O método 1: a natureza da natureza. 2.ed. POA. Sulina, 2003.
- _____. O método 3: o conhecimento do conhecimento. 3. ed. POA. Sulina, 2005.
- PÉREZ GÓMEZ, M. A. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata, 1999.
- SANTINI, J. A síndrome do esgotamento profissional: o “abandono” da carreira docente pelos professores de Educação Física da RME/POA. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- TEDESCO, J.T. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. SP. Ática, 1998.
- WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. O trabalho docente dos professores de educação física na rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Escola Superior de Educação Física, Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2001.

Braulio Amaral Lourenço
Rua Souza Lobo, 866 Vila Jardim
Porto Alegre/RS
albraulio@gmail.com

Recurso tecnológico para apresentação oral: datashow.

Braulio Amaral Lourenço
Mestrando PPGCMH/UFRGS

Marzo Vargas dos Santos

Mestre CMH/UFRGS

Integrantes do F3P-EFICE – Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte da ESEF/UFRGS

