



**COMPREENDENDO MUDANÇAS SOCIAIS E O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA A PARTIR DE HISTÓRIAS DE VIDA**

Elisandro Schultz Wittizorecki¹
Vicente Molina Neto²

RESUMO

O presente estudo tratou de compreender quais mudanças sociais influenciam o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola e, assim, entender como esses professores experimentam tais mudanças, produzindo respostas e enfrentamentos às demandas sociais, culturais e educacionais na comunidade escolar em que atuam. Metodologicamente, utilizamos de histórias de vida de seis docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, de modo a construir com estes professores, compreensões e relações entre seus percursos pessoais e profissionais e o profundo processo de mudanças sociais que temos vivido.

Palavras-chave: *Mudanças sociais. Professores de Educação Física. Histórias de Vida.*

ABSTRACT

This study aimed to understand social changes which influence the teaching of teachers of physical education at school and understand how these teachers experience these changes, producing responses to social demands and confrontations, cultural and educational community school where they work. Methodologically, we use the life stories of six physical education teachers of municipal schools in Porto Alegre/RS, in order to build with these teachers, understandings and relationships between their personal and professional trajectories and profound process of social changes that have lived.

Keywords: *Social changes. Physical education teachers. Life Stories.*

RESUMEN

El presente estudio ha buscado comprender qué cambios sociales han influenciado el trabajo docente del profesorado de Educación Física en la escuela y, así, entender mejor cómo esos profesores han experimentado los cambios, reaccionando y produciendo respuestas a las demandas sociales, culturales y educacionales en la comunidad escolar dónde trabajan. Metodológicamente, hemos utilizado historias de vida de seis profesores de Educación Física de la Red Pública de Enseñanza del Ayuntamiento de

¹ Professor Adjunto da ESEF/UFRGS. Doutor em Ciências do Movimento Humano. Apoio: CAPES

² Professor Titular da ESEF/UFRGS. Doutor em Filosofia e Ciências da Educação.



Porto Alegre/RS, para construir con estos profesores comprensiones y relaciones entre sus trayectos personales y profesionales y el profundo proceso de cambios sociales que hemos vivido.

Palabras clave: *Cambios sociales. Profesores de Educación Física. Historias de vida.*

Aproximação ao problema

O presente escrito relata os achados de uma investigação que procurou compreender, através de seis histórias de vida de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), que mudanças sociais influenciam o seu trabalho docente na escola e como esses professores experimentam tais mudanças.

Partimos 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 implicação com o tema da investigação. Nesse sentido, o ponto de partida de nossas indagações nasce de um problema que escolas e professores enfrentam atualmente: a necessidade de repensarem a si mesmos diante de profundas mudanças sociais que, nos parece, têm levado a importantes mudanças no sentido de seu trabalho.

Hagemeyer (2004) argumenta 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 de uma perplexidade docente, frente a uma sociedade em constantes transformações.

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 perceber 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.

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”³ 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. Esta parece ser uma consideração dilemática importante 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 cultura docente.

Abordando a questão das mudanças no mundo do trabalho, Sennett (2003) apresenta uma ampla análise sobre as novas características do trabalho (notadamente a partir do contexto norte-americano) orientado 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.

A argumentação de Bauman (2001) contribui para a discussão quando declara 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).

Este 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.

Bauman (2001) 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.

³ O próprio autor se refere a essa expressão entre aspas.



Em pesquisa realizada no contexto espanhol, Sancho Gil et al. (2006) estudou os efeitos das transformações e mudanças sociais e profissionais no trabalho e na vida dos docentes, apresentam uma consideração importante em relação ao significado das mudanças para os professores e para os investigadores. Narram os autores que com o trabalho de campo e as primeiras entrevistas, as transformações externas (em princípio, de ordem social, econômica) eram mencionadas 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. No trabalho de campo que realizamos em nossa pesquisa, procuramos 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.

Santos (1996), em publicação derivada de um seminário organizado pela Prefeitura de Porto Alegre aos educadores desta Rede de Ensino, 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 sofremos 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 condições estão muito presentes. A escola e os docentes não são blindados à concretude da realidade ou inserem: respiram e medeiam situações vinculadas a esses fenômenos, que exigem seus posicionamentos, quer no âmbito formal da aula, quer fora dele.

Diehl (2007), por exemplo, em pesquisa com professores de Educação Física na RMEPOA, concluiu que, entre outros elementos, novos arranjos geográficos de moradia, bem como 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” (p. 130).

A questão que problematizamos é: até que ponto essas novas configurações e mudanças sociais produzem efeitos nas vidas dos professores? Como se posicionam em relação à natureza de seu trabalho, frente a um mundo de tamanha incerteza, insegurança e amplamente globalizado?

Nesse sentido, o objetivo geral do estudo se constituiu em identificar, na perspectiva do professorado de Educação Física da RMEPOA, quais mudanças sociais influenciam o seu trabalho docente na escola e compreender como experimentam estas mudanças, produzindo respostas e enfrentamentos às demandas sociais, culturais e educacionais na comunidade escolar em que atuam.

Decisões metodológicas

De maneira a aprofundar as aprendizagens construídas em nosso Grupo de Pesquisa e por acreditar numa forma colaborativa de produzir conhecimento com o professorado, valorizando suas experiências vividas, procuramos dar conta do problema de pesquisa, investindo em um estudo que pudesse construir e reconstruir 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.

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, se distanciando 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, 2006; JOSSO, 2004), constituindo espaços de reflexão, em que “mediante conteúdos de suas histórias de vida, possa participar de uma pesquisa com incidência em seu processo de formação” (OLIVEIRA, 2006, 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? Sobretudo 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. Fazendo coro a Sancho Gil (informação verbal)⁴, “não é viável mudar o passado, mas é possível mudar as memórias sobre esse passado”.

O trabalho de campo da pesquisa foi realizado de maio de 2008 a fevereiro de 2009 e a representatividade tipológica dos participantes procurou 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).

Convidamos e aceitaram participar como colaboradores, duas professoras e quatro professores de Educação Física. No seguinte quadro síntese, apresentamos alguns dados acerca de sua formação, experiência e contexto de trabalho:

⁴ 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.



Nome	Ano e Local de Formação Inicial	Âmbito de Formação	Regime de Trabalho na RMEPOA	Tempo de experiência docente Escolar
Cláudia	1990 - UFSM	Mestrado	20h	13 anos
Sara	1985 - IPA	Especialização	40h	17 anos
Artur	1977 - UFRGS	Especialização	30h	34 anos
Julio	1978 - UFRGS	Especialização	40h	26 anos
Henrique	1980 - UFRGS	Especialização	20h	19 anos
Roberto	1988 - UFRGS	Especialização	20h	19 anos

Quadro 1 – Colaboradores do estudo

Salientamos que todos os nomes dos colaboradores, bem como das escolas, conforme previa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram substituídos por nomes fictícios, de modo a preservar o sigilo de suas identidades.

Como instrumentos de coleta de informações, nos valem do diário de campo, da análise de documentos e de entrevistas. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas (com o prévio consentimento dos participantes), transcritas e posteriormente devolvidas aos respectivos entrevistados para que validassem o conteúdo das mesmas e avaliassem a fidedignidade do que foi registrado em suas narrativas.

Numa primeira etapa de apresentação e análise das informações, construímos seis textos, cujo estilo narrativo procurou contar as histórias de vida de cada um dos docentes; alternando entre contribuições do colaborador e explicações e interpretações dos pesquisadores. A partir dessas narrativas, construímos as seguintes categorias, que integram a segunda etapa de análise das informações e que apresentamos na sequência.

Mergulhando nas histórias de vida dos professores

A partir do trabalho de campo e da revisão do referencial teórico, pudemos aprender que as principais mudanças narradas pelo professorado e que impactam em seu trabalho tinham que ver com: **a)** papéis da escola na atualidade; **b)** reestruturações curriculares e seus efeitos na RMEPOA; **c)** lugares do trabalho no contexto de vida dos docentes; **d)** efeitos da globalização no trabalho docente.



Por razões de exiguidade de espaço e pelas características deste texto, optamos por apresentar alguns fragmentos das narrativas⁵ dos professores e nossas análises, de forma a examinar cada uma dessas categorias e suas implicações no problema de pesquisa.

Um dos elementos destacados pelos colaboradores em suas histórias e que descreve uma importante mudança no contexto de seu trabalho parecem ser as transformações no entendimento e na estrutura de família. O professor Artur narra em suas histórias que *“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 mais presente e participativo no seio escolar. Durante o trabalho de campo, não raras vezes escutamos histórias (e pudemos observar nos inícios e encerramentos de aulas) de *“irmãs”*, ou seja, irmãs responsáveis por serem cuidadoras e, praticamente, mães de seus irmãos mais novos.

Seguimos com o argumento de Artur para procurar 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.

As histórias de vida dos professores de Educação Física colaboradores 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 atuais.

As mudanças sociais e as inovações impulsionadas pelo Projeto Educacional *“Escola Cidadã”* exigiu que os professores pensassem a construção de uma nova concepção escola e, por consequência, gerou 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. Nesse 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 na narrativa da

⁵ Tais narrativas estão apresentadas em itálico longo desta seção, de modo a frisar a fala dos docentes.



professora Cláudia, 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

Ou seja, a partir da autonomia docente, 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 e posicionar o professor como sujeito de sua história e de suas decisões.

Com a opção metodológica de construir histórias de vida de professores, pudemos aprofundar uma compreensão dos processos através dos quais essas pessoas se formam e como significam 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 extrai 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, procuramos manter um vínculo com os colaboradores e um caminho metodológico que pudesse valorizar o que Josso (2004) sugere de pesquisa-formação.

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 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!

Ao lhe conferir protagonismo e lhe dar suporte a se autorizar a dizer de si, é possível 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].

O período de trabalho de campo nos permitiu aprender que há uma necessidade dos professores falarem de si, do que vivenciam, do que sentem. As mudanças sociais, seus efeitos e experimentação (problema de pesquisa em tela) figura como um dos temas candentes nas suas narrativas, entretanto, não é o único; o que nos faz refletir que talvez não seja o nó central na vida profissional dos colaboradores.

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,... 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.

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, pudemos 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 às 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

O entendimento de que ocorrem 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 em que protagonize as histórias de vida.

As mudanças sociais que pudemos 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 uma certa ruptura na aliança 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 reestruturas administrativas e pedagógicas implantadas pela Secretaria Municipal de Educação 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.

Parece evidente que tais mudanças têm impactado nas aulas dos professores, principalmente quando suas tarefas cedem lugar à 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 consequente necessidade de formação, pois não tinham respostas e alternativas para as exigências que o novo modelo



impunha. Entretanto, 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 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 em que 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 permitem construir um “argumento hollywoodiano”, no sentido de um “final feliz” para a narrativa dessa pesquisa. Pelo contrário, os argumentos dos colaboradores nos fazem entender que o trabalho docente – ou poderíamos dizer num trocadilho (dor)sente – tem absorvido e 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. Concordando com Connelly e Clandinin (1995), pensamos 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.

Referências

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

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

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La Investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

BOSSLE, Fabiano. **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.



CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, Jean 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, Maria Isabel 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.

DIEHL, Vera Regina Oliveira. **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.

GOODSON, Ivor (Org.). **Historias de Vida del Profesorado**. Barcelona: Octaedro 2004.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. **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.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 24, p. 67-85, 2004.

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

_____. **Enseñar el Sociedad del Conocimiento**. Barcelona: Octaedro, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. Porto: Editora do Porto, 1995.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Educação Física. Unijuí, 2006.

SANCHO GIL, Juana; HERNÁNDEZ, Fernando 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.



SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmílson Santos dos. **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SENNET, Richard. **La corrosión del carácter**: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama, 2003.

TEDESCO, J. C.. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

GTT: Formação profissional e mundo do trabalho

CONTATO: Elisandro Schultz Wittizorecki

ENDEREÇO: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico CEP 90690-200 - Porto Alegre/RS

E-MAIL: elisandrosw@gmail.com, vicente.neto@ufrgs.br

Apresentação: comunicação oral

Recurso necessário: projetor multimídia