

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS

Eduardo Paulo Nunes¹

André Osvaldo Furtado da Silva^{2,3}

Leandro Oliveira Rocha^{1,3}

¹Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES

²Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

³Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo identificar como professores de Educação Física que atuam em mais de uma escola pública percebem e compreendem o trabalho docente. Foi realizada por meio de uma pesquisa qualitativa com a utilização de entrevistas semiestruturadas com os únicos três professores do componente curricular Educação Física que atuam em mais de uma escola pública de um município do Estado do Rio Grande do Sul. As informações produzidas foram analisadas por meio do processo de triangulação e deram origem a três categorias de análise: a) sobrecarga de atividades; b) precarização dos materiais e espaços físicos e c) realidades escolares. A partir das análises foi possível identificar um movimento de dismantelamento do bem público e este processo contribui para uma precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação Física Escolar. Escola pública. Pesquisa qualitativa.

THE PERCEPTIONS OF TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION ON TEACHING WORK: A STUDY IN PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT

This research aims to identify how Physical Education teachers who work in more than one public school perceive and understand the teaching work. It was carried out through a qualitative research using semistructured interviews with the only three teachers of the Physical Education curricular component who work in more than one public school in a city in the State of Rio Grande do Sul. The information produced was analyzed through of the triangulation process and gave rise to three categories of analysis: a) overload of activities; b) precarization of physical materials and spaces and c) school realities. From the analyzes it was possible to identify a movement of dismantling of the public good and this process contributes to a precariousness of the teaching work.

Keywords: Teaching work. Physical School Education. Public school. Qualitative research

INTRODUÇÃO

Partindo da reflexão sobre arenas de disputas, entendemos a escola como um local permeado pelos interesses de gestores, da comunidade, de estudantes e de professores, cujos conflitos e tensões influenciam o trabalho docente (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Nesse cenário, o cotidiano de trabalho do docente, por vezes, envolve enfrentamentos com estudantes e membros das equipes diretivas, excesso de tarefas e dificuldades em atender o que foi planejado, haja vista que toda a prática docente é orquestrada por propostas e finalidades educativas a serem atingidas. De fato, dentre as diversas atividades que os professores devem fazer, é fundamental que seu trabalho contemple a política pedagógica escolar e tenha relação com o contexto escolar e social no qual os estudantes estão inseridos.

Compreendemos o trabalho docente como um processo de construção social construído coletivamente, desenvolvido pelos professores no cotidiano da escola e dotado de intencionalidade pedagógica definida e de acordo com propostas educacionais e com os estudantes e demais indivíduos implicados no próprio processo educativo (TARDIF; LESSARD, 2005). A docência, portanto, possui como aspecto central a busca por atingir objetivos sobre os indivíduos a quem é endereçado o seu trabalho, isto é, um trabalho previamente planejado e realizado por indivíduos para outros indivíduos, cujos saberes e potencial cognitivo são desconhecidos e, mesmo assim, devem ser levados em consideração para que seja possível estabelecer as finalidades educativas. Nesta perspectiva, Tardif e Lessard (2005) nos fornece a possibilidade de analisar a docência, desde sua criação, como um trabalho com finalidades intangíveis, sem um ponto final nem a possibilidade de saber, com clareza, o resultado de seu próprio trabalho.

Ao problematizar o trabalho docente no âmbito da Educação Física, autores como Wittizorecki e Molina Neto (2005) nos convidam a refletir sobre os modos como o professorado reflete e arquiteta suas práticas pedagógicas e ações frente às particularidades da área de conhecimento da Educação Física Escolar e às possibilidades e dificuldades singulares das condições de trabalho. Em análise das especificidades do trabalho docente da Educação Física na escola pública, estudos como de Molina Neto (1998; 2003) permite identificar que de professores de Educação Física possuem crenças, perspectivas, idiosincrasias e práticas pedagógicas bem diferentes dos professores dos demais componentes curriculares. Isso ocorre porque a Educação Física escolar comporta saberes específicos, materiais didáticos e espaços físicos próprios e necessários, vestimentas adequadas e, sobretudo, implicar um trabalho situado na corporalidade, através do corpo e com o corpo dos estudantes (MOLINA NETO, 1998; 2003).

Devido a essas características, Wittizorecki e Molina Neto (2005) enfatizam a importância de pesquisar junto aos professores para compreender as especificidades de suas tarefas laborais e levar em consideração suas narrativas, seus olhares e suas maneiras de desenvolver seu trabalho, principalmente nas escolas públicas. Nesse caso, porque a análise do contexto da escola pública sugere que o coletivo de professores de Educação Física atua de formas singulares e, assim, revela um *"modus operandi"* diferenciado dos demais coletivos de professores (MOLINA NETO, 1998).

Tal como evidencia Contreras Domingo (1997), o professor pode sofrer transformações mobilizadas pelo seu trabalho docente, de acordo com o contexto escolar e as tarefas que realiza, algo que pode, inclusive, transformar o próprio sentido do seu fazer pedagógico. Por isso, diversos fatores e situações particulares do contexto escolar que atravessam o trabalho docente dos professores de Educação Física, as quais podem ser ainda mais impactantes sobre professores que atuam em mais de uma escola, visto que os conflitos, os enfrentamentos e as tarefas podem ser duplicados.

Pensando assim, nesta pesquisa discutimos como os professores de Educação Física que atuam em mais de uma escola pública do município do Vale do Taquari, Estado do Rio Grande do Sul (RS) percebem e compreendem o trabalho docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação consiste em uma pesquisa qualitativa descritiva que busca compreender um fenômeno de cunho social, não tem a pretensão de quantificar as informações, nem tecer generalizações dos resultados (NEGRINE, 1999). Trata-se de uma pesquisa que, por ser qualitativa, está centrada na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigativo para desenvolver a construção do conhecimento acadêmico de forma contextualizada.

Para realizar a pesquisa, inicialmente obtivemos junto à Coordenadoria Regional de Educação do RS e à Secretaria de Educação do Municipal uma lista com nome, endereço e contato de todas as escolas públicas localizadas no município investigado, tanto da Rede Municipal de Ensino (RME) quanto da Rede

Estadual de Ensino (REE). Nesse momento, também recebemos a devida autorização para contatar as escolas de ambas as redes de ensino e desenvolver a pesquisa.

No movimento seguinte, fomos pessoalmente a todas as escolas, apresentamos as autorizações e construímos um quadro com o nome dos professores de Educação Física e das escolas onde trabalham. Com base no quadro elaborado, identificamos três professores que se encontravam em acordo com a delimitação da pesquisa, isto é, ser professor de Educação Física em mais de uma escola pública, os quais foram contatados, também pessoalmente na escola, e consentiram em participar da pesquisa por meio da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. São eles: o professor Rodrigo, de 28 anos de idade, formado no ano de 2011, com seis anos de docência e que trabalha em duas escolas da REE; a professora Tamara, de 33 anos, formada em 2011, com seis anos de docência e que trabalha em duas escolas da Rede Estadual de Ensino REE; e a professora Jussara, de 40 anos de idade, formada em 2002, com 23 anos de docência e que trabalha em uma escola da REE e uma escola da RME. Importante salientar que os nomes dos professores são fictícios para preservar as identidades dos participantes do estudo e, assim, manter a ética em Pesquisa com Humanos.

A obtenção de informações foi realizada através de entrevistas semiestruturadas que ocorreram no mês de março de 2018. Negrine (1999) aponta que a entrevista é uma técnica de obtenção de informações frente a frente com os entrevistados estabelecendo desta forma um vínculo com os indivíduos para que haja uma profundidade nas perguntas elaboradas. Por sua vez, a entrevista semiestruturada é realizada a partir de um roteiro de entrevista que pode ser apoiado em perspectivas teóricas ou hipóteses relacionadas ao tema do estudo, neste sentido mantendo caráter aberto, isto é, permitindo ao entrevistado fazer uso da palavra para apresentar suas compreensões e considerações sobre o fenômeno pesquisado (TRIVIÑOS, 1987).

A partir das informações produzidas, a análise foi realizada através do método denominado por triangulação (THOMAS; NELSON, 2002). Nesta perspectiva, a triangulação fornece os meios pelos quais os pesquisadores qualitativos testam a força das suas interpretações, em vista das inúmeras informações, aumentando, assim a confiabilidade do estudo. Dessa forma, o processo de triangulação guia-se por vertentes distintas de informações – entrevistas e autores referenciados – somadas às interpretações realizadas. Nas palavras de Thomas e Nelson (2002, p. 330), “o termo triangulação, emprestado do campo do levantamento, refere-se à utilização de mais do que uma fonte de dados para fundamentar a conclusão de um pesquisador”.

Na medida em que as informações foram produzidas, o material textual foi analisado para identificar as perspectivas e compreensões dos entrevistados. Moraes (2007) nos aponta que a análise textual, ao mesmo tempo em que indica compreensões e perspectivas, permite construir categorias de análises. Nesse sentido, as categorias são processos integrados de análise e síntese, através das quais o pesquisador “se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, visando descrevê-lo e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais elaborada dos fenômenos e dos discursos no interior dos quais foram produzidos” (MORAES, 2007, p. 89).

Neste sentido, ao pesquisar com professores de Educação Física de escolas públicas, identificamos três categorias de análise: a) sobrecarga de atividades, b) precarização dos materiais e espaços físicos e c) realidades escolares.

SOBRECARGA DE ATIVIDADES: AS ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR AS ADVERSIDADES

Em reflexão sobre o atual momento da educação no contexto da REE do RS, Furtado (2018) destaca o processo de precarização e intensificação do trabalho vivenciado por professores de Educação Física, o que pode remeter ao esgotamento profissional e, por vezes, sugerir momentos de desinvestimento pedagógico. Essas informações são pertinentes à medida que apresentam consonância com o que acontece com os professores participantes da pesquisa, os quais destacam a falta de tempo suficiente para elaborar as aulas e a dificuldade de comparecer em reuniões das escolas.

Nesse sentido, as dificuldades somam-se ao fato de trabalhar em mais de uma escola e, também por isso, influencia suas vidas para além do trabalho, uma vez que, por vezes, estes professores são forçados a abdicar do convívio familiar para participar de reuniões semanais da escola em horários alternativos, como identificado pelo professor Rodrigo e pela professora Jussara:

Aqui são duas horas por turma, nas outras são três. Eu faço essa parte da Educação Física, se tiver que trabalhar em uma festa da escola é tudo à parte, não é remunerada. Se tiver que ajudar na informática, alguma coisa, tu vens porque tu queres, aquele suporte de um ajudar o outro né [...] As reuniões fora de horário, se eu participar de todas, olha só, segunda tenho em uma escola em outro município, terça aqui, quarta em outra escola

dessa cidade. Toda semana tem reuniões. Então, eu teria quinta e sexta disponíveis para os meus planejamentos (Entrevista, professor Rodrigo).

Tu trabalhas em 50 horas, tu também tens uma vida, família, então nem sempre tu consegues se dedicar as 50 horas e mais o resto do tempo que sobra pra organizar material e aulas (Entrevista, professora Jussara).

Dentre os aspectos que são prejudicados no trabalho docente destes professores de Educação Física, estão o planejamento e a reflexão da própria prática, o que comprometem a qualidade da proposta de aula e a possibilidade de inovação pedagógica. Podemos pensar que a falta de tempo revela dificuldades em dar conta das tarefas básicas, estimula os professores de Educação Física a abandonar algumas atividades comuns a todos os docentes de uma escola, como formalizar o seu planejamento do ensino e comparecer a reuniões gerais da escola (MOLINA NETO, 2003).

Neste cenário, o trabalho docente pode ser desafiador, repleto de percalços e tarefas a serem cumpridas que, na arquitetura do fazer pedagógico, exige tempo para elaboração de aulas, reuniões, eventos das escolas e que envolvem a comunidade escolar. Trata-se de tarefas que compõem o trabalho docente, pressupõe a necessidade de tempo, inclusive para deslocamentos até à escola, e, para o docente, parece ainda mais problemática por interferir na relação familiar.

Todavia, frente aos desafios apresentados, os professores entendem que são comprometidos com o ambiente de trabalho porque dão conta do trabalho junto aos estudantes. Em outras palavras, os professores direcionam seus esforços ao momento áulico e, de outro modo, devido à escassez de tempo, eles elaboram estratégias para suprir as demandas de trabalho mais importantes, tal como faz o professor Rodrigo, ao realizar a “troca” entre atividades laborais e a liberação das reuniões pedagógicas.

Nesse caso, a falta de professores levou o professor Rodrigo a abrir mão do seu momento de planejamento na escola para desenvolver a docência com outras turmas, as quais ficariam sem professor de Educação Física. Contudo, em acordo com a direção, o docente também não participa das reuniões para estar com a sua família e, também, organizar sua prática pedagógica. Explica o docente:

São 32 horas de sala e 8 horas de planejamento e reuniões. Eu fiz um acordo porque faltavam professores, eu dou 36 horas e só tenho 4 horas de planejamento, então às vezes não faço reuniões. É melhor tu ter o aluno com o professor do que o professor estar em reunião. Mas não seria o correto, né? Tu tens tuas horas pra planejamento de direito (Entrevista, professor Rodrigo).

A partir dessa narrativa, Rodrigo esclarece que, para ele, sua carga horária deve ser cumprida e o ideal é que seja na escola com os estudantes, embora saiba que tem direito a carga horária para planejamento.

A professora Jussara, por sua vez, adota outra estratégia para cumprir sua carga horária, em uma semana ela realizaria quatro horas de reuniões com o coletivo docente da escola e, na outra semana, dedica duas horas para reuniões e as outras duas horas para a organização do seu trabalho docente, como assim fala:

Dentro das 20 horas, temos os períodos em sala de aula, e os turnos que são pra reuniões. Que são semanais. Eles já dão 3 ou 4 períodos a menos da carga horária pra gente trabalhar essas reuniões. [...] Se tu não consegues fazer entre períodos o planejamento, tem que fazer em casa. A não ser que tu planeje por 15 dias, uma quinta feira tem 4 horas de reunião e na outra 2 de reunião e 2 de planejamento (Entrevista, professora Jussara).

Considerando as informações obtidas, entendemos que as estratégias organizadas entre professores e gestores são arquitetar para minimizar dificuldades sem que prática pedagógica seja afetada e os estudantes não sejam prejudicados. Molina Neto (1998) aponta que “essas estratégias garantem aos professores certa independência de atuação docente e tempo livre, já que estão obrigados a um grande volume de trabalho para ter acesso a uma boa qualidade de vida material” (p. 34). Porém, como resultado, os professores tentem a desconsiderar a participação de reuniões e o planejamento como parte fundamental do trabalho docente.

Nesse sentido, a falta de tempo livre para usufruir a vida pessoal, a falta de protagonismo nas decisões da escola e o baixo retorno financeiro, somados à falta de desafio e retro informação, fazem com que esses três professores iniciantes não se interessem em participar ativamente da política escolar ou por qualquer outro tipo de envolvimento com a escola para além da hora-aula (ROCHA; BOSSLE; MOLINA NETO, 2015, p. 429).

Portanto, os colaboradores deste estudo acabam elaborando estratégias para atender seus afazeres pedagógicos, as quais estão em consentimento com suas equipes diretivas. Como resultado, os professores relacionam a sobrecarga de tarefas de trabalho e os momentos em família e repensam a própria maneira de pensar o trabalho docente, o que significa que o trabalho docente se torna reduzido à hora-aula, bem como aponta o estudo de Rocha; Bossle e Molina Neto (2015).

PRECARIZAÇÃO DOS MATERIAIS E ESPAÇOS FÍSICOS: ENTRE DESCONTENTAMENTO E CRIATIVIDADE

Ao dialogar sobre a docência na escola, o professor Rodrigo alerta para a falta de recursos didáticos e de espaços físicos adequados. Nesse caso, além de serem escolas localizadas junto a comunidades carentes, de pessoas com baixo poder aquisitivo, a própria escola também necessita de apoio e investimento, o que, na Educação Física, reflete na precariedade de materiais e espaços físicos e interfere diretamente no cotidiano de trabalho. Esse professor explica:

Tu sai da faculdade, onde há muito material pra trabalhar, tem quadra em boas condições, e dá aula para os colegas de faculdade e chega aqui na escola e te frustra. [...] A infraestrutura da escola é fundamental, um trabalho de fundamentos tem como tu trabalhar com uma bola, mas é complicado. Uma coisa é trabalhar com uma bola e outra é trabalhar com uma bola para cada aluno. Os alunos não tem muito essa de se cuidar e esses pisos de cimento duro complicam, se a criança cair, acabou a Educação Física pra ela (Entrevista, professor Rodrigo).

De forma geral, na maioria das vezes a estrutura material disponibilizada pela escola é escassa e em condições precárias, algo que interfere nas possibilidades didático-pedagógicas e também influencia na adesão dos estudantes à proposta de aula, uma vez que a maior diversidade e quantidade de materiais didáticos o espaço físico em bom estado de conservação motivam os estudantes em participar ativamente na construção do conhecimento. O professor Rodrigo assim destaca:

A questão da infraestrutura e dos materiais também motiva o aluno a se envolver mais na aula. Ter um lugar adequado para as diferentes práticas, materiais em bom estado e quantidade influenciam na motivação nas aulas. Não vou dizer que influencia em 100%, mas em 80% sim. Não vou dizer que não tem materiais alternativos, tem sim. Mas tu não vai ficar todos os dias levando garrafas de plásticos e outros materiais alternativos. Assim, fica complicado até de desenvolver as aulas (Entrevista, professor Rodrigo).

Trata-se de um problema enfrentado pelos três professores entrevistados, o qual também foi cotejado com fatores como a maior mobilização e participação dos estudantes e o desenvolvimento de aprendizagem. A professora Jussara, por exemplo, destaca a importância das condições de trabalho na prática pedagógica, principalmente ao cotejar com o presente momento de uma das escolas onde atua, cujos materiais e espaços apresentam boa qualidade:

Eu já trabalhei em escolas que não tinha infraestrutura, hoje eu trabalho em escolas que tem bons espaços e material didáticos. Às vezes, quando não tem, dificulta muito a aula. O professor até pode construir material, mas, às vezes, não tem tempo para isso [...]. Então no momento que tu tem esse material disponível facilita, e a elaboração do planejamento não te frustra, porque tu vai fazer o planejamento em cima do que tu tem e não em cima do que tu tem que criar, então é bem mais fácil (Entrevista, professora Jussara).

A narrativa de Jussara localiza a criatividade do professor como aspecto relevante para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, principalmente diante da precariedade que assola alguns cenários educacionais e o desafio de promover práticas qualificadas. Embora os professores criem condições para alcançar os objetivos planejados, destacam o dilema de optar por desenvolver estratégias cansativas para realizar o seu trabalho com qualidade ou, de outro modo, por diminuir seus esforços e comprometer a qualidade de suas práticas pedagógicas.

Sobre esse aspecto, vale identificar as seguintes considerações sobre a relação entre criatividade para superar as precariedades da escola e limitações da potencialidade pedagógica da Educação Física:

São notáveis os dilemas e limitações em diversos âmbitos, com que se confrontam os referidos docentes: os precários e reduzidos espaços físicos para as aulas, a quantidade e variedade de recurso materiais, a divergência de representações que professores de Educação Física e alunos fazem desta, a dificuldade de definição da contribuição e legitimidade da disciplina no projeto político pedagógico da escola (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005, p. 52).

A precariedade presente nas escolas públicas pode afetar o desenvolvimento da prática pedagógica planejada, bem como, localiza fragilidades no que se refere ao investimento com a educação, seja para a obtenção de materiais ou para a melhoria das condições estruturais.

Não obstante, dentre todas as coisas que os professores fazem na escola, por vezes se sentem implicados em auxiliar a escola em demais tarefas, como concertos de manutenção. Deste modo, podemos pensar que este fenômeno ocorre pelo fato da maioria das vezes, estes pequenos reparos, colaborarem para a melhoria das suas condições de trabalho na escola.

Uma coisa é 40 horas em uma escola, eu tive 40 horas aqui, eu tinha o projeto, tu está sempre na escola, aí sim, precisa arrumar uma porta arrumava, pendurar um quadro eu pendurava, arrumar uma lâmpada, ajudar a pintar, o cara ajuda né. Sim fazia na parceria. [...] Aí precisava de suporte, porque não tem como toda hora chamar alguém, hoje já não tenho mais como daí (Entrevista, professor Rodrigo).

Essas narrativas potencializam a compreensão sobre a precarização dos espaços públicos e, conseqüentemente, o modo com influencia o trabalho do professor na escola, até mesmo quando procuram contribuir com a escola, nesse caso, através de auxílio em tarefas que não são suas. Paradoxalmente, os professores expressam satisfação por auxiliarem a escola e indiretamente facilitarem as condições para que possam realizar o seu trabalho.

A par deste cenário, entendemos que a precarização de materiais e dos espaços físicos é um entrave para o trabalho docente. O fato das escolas não receberem o devido apoio e a verba suficiente para atender as demandas do setor pedagógico colabora para um desmantelamento do trabalho docente, isto é, compromete sua qualidade e capacidade formativa (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005; SILVEIRA; FRIZZO, 2017).

REALIDADES ESCOLARES: A EQUIPE DIRETIVA COMO UM ALENTO PARA O TRABALHO DOCENTE

Cada contexto escolar possui particularidades que desencadeiam diferentes experiências e alavancam novos aprendizados durante o trabalho (FURTADO, 2018). Geralmente, as primeiras experiências de trabalho na escola são mais significativas porque o início docência demarca o tatear constante com os entornos da profissão e remete características como:

[...] a preocupação consigo próprio (“estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realizações quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimento, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc (HUBERMAN, 2007, p. 39).

Entendemos que é exatamente o que aconteceu com os professores entrevistados, pois, questionados sobre o cotidiano de trabalho, lembram-se de enfrentamentos vividos no início da docência e do sentimento de insegurança, oriundos da falta de conhecimento sobre a comunidade escolar e os estudantes. Sobre esse aspecto, o professor Rodrigo identifica que, o início da docência,

Foi um desafio muito grande. Eu comecei aqui, é uma escola que pega o bairro navegantes, um bairro mais carente, ele tem vários problemas sociais, eu caí meio que de para quedas aqui. Os três primeiros meses foram bem difíceis aqui, foi uma adaptação. Eu cheguei várias vezes em casa assim cara, bah eu vou largar tudo, daí não, não é assim, fica mais um pouco e não sei o que (Entrevista com o professor Rodrigo).

Colaborando com a narrativa de Rodrigo, a professora Jussara também destaca o modo como adaptou o seu trabalho no início da sua carreira docente devido à diversidade de valores e particularidades do convívio social na escola, sobretudo com os estudantes. Ela explica:

Trabalhar na escola é um desafio, o dia a dia é um desafio, porque cada um tem uma cultura, valores, cada escola tem um sistema com organização, materiais, conteúdos. Foi difícil quando eu comecei, claro que hoje com a experiência ajuda muito, mas foi complicado, foi muito (Entrevista, professora Jussara).

Entendemos que as dificuldades enfrentadas pelos docentes são comuns à medida que apontam para o que Huberman (2007) identificou como “choque com real”, ou seja, o confronto inicial com as situações cotidianas do trabalho docente e a complexidade da situação profissional.

Pesquisas como de Tardif (2011) e Huberman (2007) enfatizam que o professor logo ao iniciar o trabalho na escola se depara com desafios e enfrentamentos relacionados com as culturas dos estudantes, muitas vezes diferentes da sua, e com aspectos organizacionais da profissão que geram dúvidas, desafios e, por conseguinte, a necessidade de criar formas de superá-los. Por isso, os primeiros anos de atuação do professor são caracterizados por intensas aprendizagens que suscitam expectativas e sentimentos, por vezes contraditórios, constituindo “um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2011, p. 84).

Para superar as dificuldades enfrentadas no início da docência, os professores contaram com o apoio da escola, o que os faz identificar a equipe diretiva como alento para o trabalho docente. Nesse caso, as equipes diretivas se mostraram disponíveis para auxiliar os professores e, assim, importantes até hoje para realizar o trabalho na escola. Sobre essa relação, a professora Jussara enfatiza:

A escola ajuda sempre, na compra de material, solução de alguns problemas, nas dificuldades que acontecem no dia a dia, com aluno que é hiperativo, o aluno com deficiência, espaço físico (Entrevista, professora Jussara).

O professor Rodrigo, corroborando com a perspectiva apresentada, localiza o apoio que recebeu da equipe diretiva da escola:

A escola ajuda sempre no trabalho, todo munda sabe do desafio de estar na sala de aula e a direção é composta geralmente por ex-professores, e eles sabem disso. Se precisar de material eles vão atrás de dar um jeito pra conseguir pra ti, e eles sabem da importância da Educação Física para o desenvolvimento do aluno (Entrevista, professor Rodrigo).

A professora Tamara também confirma a colaboração da escola no seu trabalho e enfatiza a importância de uma equipe diretiva comprometida como o bom andamento e as boas condições para o trabalho docente dos professores da escola. Assim, segundo ela, até hoje

[...] a escola se coloca sempre a disposição para qualquer coisa que eu precisar, seja material, alguma divergência com aluno, ela está sempre à disposição. (Entrevista, professora Tamara).

Todavia, apesar das dificuldades, a satisfação em fazer o que lhe é significativo e é fonte de desejo, se torna um fator determinante para que os profissionais continuem sempre motivados a realizar o seu trabalho cada vez melhor e com mais empenho.

O que mais motiva a docência é o olhar do aluno ao final, bah sor quando vai ter novo, que brincadeira legal “sor”, tu sai da aula sabendo que deu certo. (Entrevista com o professor Rodrigo).

A satisfação externada pelos estudantes e o reconhecimento por parte da comunidade escolar se torna peça fundamental para o estado de bem-estar dos professores, isto faz o professor refletir sobre a importância do seu trabalho e a gratidão do estudante pelo auxílio no seu desenvolvimento. Na perspectiva da professora Jussara há uma troca de saberes com os estudantes e este processo a motiva na realização do seu trabalho docente, como explica:

O que motiva é tu vir e a cada dia trocar experiência com essa gurizada sabe? Ser chamado de “profe”, de saber que a tua aula é a melhor de todas, que eles estão esperando (Entrevista, professora Jussara).

Conforme Molina Neto (1998), o espaço da aula a Educação Física escolar geralmente proporciona a interação constante entre professor e estudantes, o que também possibilita uma relação afetiva e, ao mesmo tempo, de respeito e consideração. Assim, “a relação positiva com os alunos vem do conteúdo da disciplina, da relação descontraída que conseguem manter entre si, e do ambiente que compartilham” (MOLINA NETO, 1998, p. 35).

Dessa forma, as situações enfrentadas e as possibilidades de solução e atuação em sala de aula fazem o docente refletir e estabelecer seu “*modus operandi*” e, assim, repensar e reestruturar o seu trabalho e seu modo de agir no trabalho. Trata-se, portanto, de experiências que potencializam aprendizagens, porém, são situações adversas que impactam negativamente o trabalho do professor na escola “principalmente quando suas tarefas cedem lugar à necessidade de gerenciar conflitos gerados a partir do ambiente extraescolar”, o que ainda pode piorar “em função da fragilização da rede de apoio à docência que existe nas escolas” (WITTIZORECKI; MOLINA NETO; BOSSLE, 2012, p. 166).

Por isso, a relação entre expectativas com a docência, aprendizagens na escola e entendimento sobre o trabalho docente é permeada por experiências oriundas de enfrentamentos que podem ser: específicos do contexto de cada escola – como o tencionamento com estudantes e a precariedade ou falta de materiais didáticos e espaços físicos –; relacionados com a posição social e econômica da comunidade escolar – como a carência afetiva e falta de poder aquisitivo –; e próprios das funções laborais atribuídas ao docente – como a falta de tempo hábil para dar conta das demandas de trabalho, algo ampliado quando o professor atua em mais de uma escola.

No caso dos professores participantes desta pesquisa, os enfrentamentos geram dúvidas, incertezas e dilemas que impactam seu desempenho e, porque obtiveram auxílio na escola, os fazem entender que as equipes diretivas são um alento para a materialização da sua prática pedagógica com a qualidade esperada. No bojo desse processo, cabe ressaltar, os docentes demonstraram criatividade e disposição para orquestrar a sua prática pedagógica e gerenciar as dificuldades. Embora tenham compreendido que a docência também pode ser gratificante, as situações adversas também indicam que o sistema de ensino requer atenção, caso contrário o trabalho docente será, cada vez mais, fragilizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na discussão apresentada, percebemos que no contexto investigado a atuação em mais de uma escola pode aumentar o desgaste físico e emocional dos professores devido à possibilidade de haver maior incidência de conflitos com estudantes, à precariedade de materiais e estruturas físicas e, principalmente, à sobrecarga de atividades provenientes do acúmulo e duplicação de tarefas obrigatórias. Essas condições, representadas por situações vividas cotidianamente na escola, impactam o desenvolvimento do trabalho docente, exigem perseverança e estratégias para minimizar seus efeitos nocivos e, assim, não prejudicar o trabalho pedagógico com os estudantes e a vida pessoal do professor.

Tal constatação converge com as perspectivas de Oliveira (2004) sobre a relação entre a reestruturação produtiva do trabalho no cenário mundial e os processos de precarização das condições de trabalho e de emprego em nível nacional e local. Conforme a autora, muitas vezes os trabalhadores docentes se sentem obrigados a atender às novas exigências pedagógicas e administrativas e, ao mesmo tempo, superar dificuldades por meio de iniciativas próprias. Por conseguinte, geralmente “expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

No contexto investigado, de um lado, as dificuldades e possibilidades de solução encontradas pelos próprios professores configuram aprendizados que os permitem se dedicar às aulas e, em certa medida, superar as dificuldades. Nesse caso, a capacidade criativa, o envolvimento com os estudantes e o apoio da direção escolar corrobora para desenvolver a Educação Física, visto que, a maior preocupação destes professores é não prejudicar os estudantes, ou seja, não deixá-los sem aulas. Para isso, estrategicamente, os professores passam a atuar de modo colaborativo com suas equipes diretivas, realizando negociações e acordos que, a priori, favorecem a escola e o próprio professor.

Porém, de outro lado, percebemos que os professores passam a assumir o trabalho docente como o momento áulico e a desenvolver as práticas pedagógicas de acordo com as condições de cada escola. Em outras palavras, estes professores têm se dedicado exclusivamente ao momento áulico e arquitetado o trabalho pedagógico conforme as possibilidades de aprendizagens demonstradas pelos estudantes e as limitações estruturais e financeiras enfrentadas atualmente pelas escolas onde trabalham. O problema é que, aos poucos, a precariedade de materiais e de infraestruturas e as ausências nas reuniões pedagógicas

são naturalizadas e percebidas como parte da realidade escolar, que deve ser entendida e aceita. Em última consequência, o envolvimento dos professores com a política escolar e a preocupação com os saberes do campo de conhecimento da Educação Física são, gradativamente, comprometidos.

Diante desse cenário, entendemos que a atuação docente permite que esses professores compreendam melhor as realidades escolares, reconheçam e se sensibilizem com as fragilidades sociais dos estudantes, assumam a resiliência frente às dificuldades cotidianas e estabeleçam vínculos afetivos com os alunos, o que potencializa o gosto pela docência. Contudo, também entendemos que algumas experiências de trabalho encobrem as conquistas históricas da categoria – como a luta por horas atividade e de reunião remuneradas e pela autonomia político-educativa da escola pública – e faz com que esses professores atuem sem o devido posicionamento crítico sobre as circunstâncias opressivas que configuram o cenário social e o contexto do trabalho docente. Para explicar melhor, os “auxílios” e “acordos” percebidos pelos professores como um alento para a materialização do seu trabalho conduzem para um tipo de esquecimento das especificidades políticas da profissão docente, como a reflexão crítica e a participação ativa nas tomadas de decisões e na construção da política escolar.

Inquieta-nos pensar que na própria escola pode haver processos de esquecimento da importância do engajamento dos professores com sua categoria trabalhista, algo que parece ser favorecido pela compreensão de que o trabalho docente reduz-se à ação docente em sala de aula. Tal inquietação não diminui quando a desmotivação e o desencanto com a docência – que geralmente marcam os primeiros anos de trabalho na escola – são superados pelos professores com o apoio dos colegas de trabalho e das equipes diretivas. Afinal, para nós, a existência de processos de precarização do trabalho docente evidencia que há um processo de desmantelamento do bem público, que deve ser reconhecido coletivamente e combatido com o auxílio pelo corpo docente.

Em fechamento, defendemos que a pesquisa sobre o trabalho docente confirma a potencialidade da investigação na escola e com os professores para estabelecer reflexões críticas sobre o modo como as redes de ensino públicas parecem à mercê de perspectivas de governos e influências de lógicas como a de mercado. Lógicas essas que, transportadas para a educação, localizam o investimento na escola pública como um desperdício de recursos públicos, um gasto que precisa ser reduzido devido às crises econômicas que afligem o cenário econômico mundial. Por ora, contentamo-nos em fazer a crítica sobre o que pode ocorrer nas escolas com alguns professores de Educação Física e as condições precárias de trabalho docente. Críticas que, talvez, suscitem desafios para o porvir.

REFERÊNCIAS

- BOWE, R., BALL, S.J., GOLD, A. **Reforming education e changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge Library Editions: Sociology of Education; 1992.
- CONTRERAS DOMINGO, J. **La autonomia del profesorado**. Madrid, Morata, 1997.
- FURTADO, A.O.S. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e as Políticas Educacionais: um estudo na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2018.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, LDA, 2007, p. 31-61.
- MOLINA NETO, V.A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, v. 5, n. 9, p.31-46. Porto Alegre: 1998
- _____. As crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre – RS/Brasil. **Revista Movimento**, Porto Alegre - RS, v.9, n.1, p.145-169, jan/abr. 2003.
- MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M.C; FREITAS, J.V. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Unijuí, 2007, p. 85-114.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A.N.S.; MOLINA NETO, V. (Org.). **A pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 61-93.

- OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, set./dez., 2004.
- ROCHA, L.O.; BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Política pública de formação no trabalho docente do professor iniciante de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.18, n.2, p.422-434, abr./jun. 2015.
- SILVEIRA, L.L.; FRIZZO, G.F.E. A Contextualização do trabalho docente de educação física na rede municipal de ensino de Pelotas: uma crítica ao sistema capitalista de ensino. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.35, n.1, p.11-20, jan/abr, 2017.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7.ed. Vozes. Petrópolis. 2005.
- THOMAS, J.R.; NELSON, J.R. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. Atlas: São Paulo. 1987.
- WITTIZORECKI, E.S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.1, p.47-70, 2005.
- WITTIZORECKI, E.S.; MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de Educação Física na escola: estudo a partir de histórias de vida. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 01, p. 149-169, jan/mar de 2012.

Universidade do Vale do Taquari
Rua Avelino Talini, 171 - prédio 2 – sala 202.
Bairro Universitário
Lajeado/RS
95914-014