



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
(PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)

CAMILA BORGES RIBEIRO

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL
DE SÃO PAULO: O COTIDIANO ESCOLAR, SABERES E
PERCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A decorative graphic in the bottom right corner of the page. It consists of a light blue, semi-circular shape divided into several triangular and quadrilateral sections by white lines, creating a geometric pattern.

RIO CLARO - 2016

CAMILA BORGES RIBEIRO

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL
DE SÃO PAULO: O COTIDIANO ESCOLAR, SABERES E
PERCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ciências da Motricidade.

Orientadora: Profa. Adja. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

RIO CLARO - 2016

370.71 Ribeiro, Camila Borges
R484p Professores de educação física da rede estadual de São Paulo : o cotidiano escolar, saberes e percepções da prática pedagógica / Camila Borges Ribeiro. - Rio Claro, 2016
391 f. : il., quadros

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

1. Professores - formação. 2. Profissão docente. 3. Prática pedagógica. 4. Ciclo de vida. 5. Saberes da experiência. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro




CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Histórias de vida de professores de Educação Física da rede estadual de São Paulo: saberes e percepções.

AUTORA: CAMILA BORGES RIBEIRO

ORIENTADORA: DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER

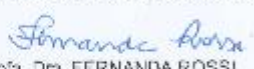
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE, área: PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA, pela Comissão Examinadora:


Prof.ª. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER
Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências de Bauru - SP


Prof. Dr. GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS
Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, UFSCar, São Carlos/ SP


Prof. Dr. WALTER ROBERTO CORREIA
Universidade de São Paulo - Departamento de Pedagogia do Movimento Humano/EEFEUSP - São Paulo/SP


Prof.ª. Dra. GELCEMAR OLIVEIRA FARIAS
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação Física e Desportos - Florianópolis/SC


Prof.ª. Dra. FERNANDA ROSSI
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru - SP

Rio Claro, 12 de fevereiro de 2016

Título alterado para: "Professores de Educação Física da Rede Estadual de São Paulo: o cotidiano escolar, saberes e percepções da prática pedagógica"

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Hilda e Edson, pelo amor e apoio na realização de todos os meus sonhos.

À minha avó, Dorotheia (*in memoriam*), sei que sempre está por perto zelando por mim.

Ao meu esposo, Arthur, e meus filhos, Rafaella e Victor, pelo amor e por me fazerem enxergar a vida de ângulos diferentes e me estimularem a crescer todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Esse é o momento de agradecer àqueles que estiveram comigo nessa etapa que veio com muitas mudanças: casamento, filhos e logradouro.

Agradeço a Deus pela vida abençoada que tenho e por estar cercada de pessoas maravilhosas.

Aos meus pais, minha base e exemplo, por tudo o que fizeram e continuam fazendo por mim. Pra mim, vocês são os melhores pais que alguém poderia ter. Apesar da tecnologia, a saudade é imensa... AMO VOCÊS!

Ao meu esposo, que abriu mão de minha companhia em muitos momentos e de nossos filhos em alguns outros. Obrigada por sempre colocar meus pés no chão e por continuar sonhando comigo. TE AMO!

Aos meus filhos que todos os dias me trazem luz, alegria, energia e autoconhecimento. Vocês me fazem superar meus limites e com certeza me estimulam a ser uma pessoa melhor. Muito obrigada por me escolherem para essa deliciosa empreitada de aprendizado e amor. Vocês são um presente de Deus e junto com o “papai”, os amores da minha vida! AMO VOCÊS!

Ao meu irmão, Alessandro e cunhada, Amanda por me incentivarem, apoiarem e torcerem sempre e as minhas lindas sobrinhas, Giovanna e Giulia, por sempre nos trazerem alegrias.

Aos meus avós (*in memorian*): Altino, que nos deixou como herança o espírito de “ser família”, a minha avó Dorotheia pelo carinho eterno e aos que não conheci em vida, mas me deixaram a presença do amor transmitido por minha mãe, Emílio e Melania.

À minha sogra, Cristina, meu sogro, Toni, minha cunhada, Júlia, meu cunhado Vandilson e ao meu sobrinho-afilhado João Paulo, que está a caminho, por sempre trazerem palavras de incentivo e conforto nessa caminhada. Foi um presente ter vocês em minha vida!

Às minhas tias, Lana e Lamar, que estão sempre demonstrando seu amor, torcendo, rezando por nós e cozinhando. Muito obrigada pelo carinho de sempre, os bolos, os almoços e os quitutes sem igual!

Aos meus primos: Tati, Fábio, Matheus, Heitor (*in memorian*), Diego, Júnior, Sílvia, Soraya, Andrés, Simone, Silvana, César, Helena, Tata e aos tios Luiz e Américo que de alguma maneira estão sempre por perto.

À tia Mada, ao Marcelo e a D. Aurora (*in memorian*) por sempre rezarem por nós e ao João Marcos por cuidar da nossa saúde nos momentos de correria.

Às amigas irmãs Fabiana e Nathália por estarem sempre na escuta nos momentos em que precisei, é muito bom ter vocês ao meu lado!

Aos amigos da Educação Física que estiveram comigo essa caminhada: Gerson, Mari, Joice, Antônio, Manu, Tima, Evandro, Juliana Martins, Liliam, Carlos Rogério, Nilza, Marcelo Vieira, Ana Paula, Pedro, Sílvia, Fátima, Noêmia, Juliana Presto, Rui, André Minuzzo, Jarbas, Sérgio Settani e Maurício que de alguma maneira compartilharam ideias, motivações e a paixão pela Educação e pela Educação Física.

À grande amiga e revisora dessa pesquisa, Marisa Terzi, meu anjo da guarda que compartilhou comigo os muitos momentos de mudança e está sempre por perto.

Aos colegas de trabalho da escola estadual “Província de Nagasaki” e da UNINOVE pelas experiências e crescimento profissional.

À minha orientadora Dagmar que desde a graduação teve a paciência para me escutar em momentos de dúvida e sempre acreditou em mim. Dag, muito obrigada por ter sido minha conselheira na graduação, incentivadora em toda minha formação acadêmica, pela paciência em me guiar no mestrado e no doutorado. Você é uma pessoa admirável e me inspira todos os dias com as suas conquistas e sua forma de enxergar o percurso acadêmico.

Ao professor Samuel de Souza Neto que sempre tem uma palavra de incentivo para me dar. Também um espelho acadêmico para mim.

Ao professor e amigo Glauco Ramos que apesar de não ter sido meu professor diretamente, o fez indiretamente na troca e compartilhamento de ideias, na escuta em momentos de questionamento e pelas contribuições para a conclusão dessa pesquisa. Muito obrigada pela escuta e os incentivos!

Ao professor Walter Roberto Correia que participou da banca de qualificação e cujas contribuições melhoraram o delineamento da pesquisa. Suas “questões impertinentes” me mobilizam a refletir todos os dias, muito obrigada!

À professora Gelcemar Oliveira Farias que com muita prontidão atendeu meus “pedidos de socorro” ao solicitar algumas publicações que não conseguia acessar e pelo zelo e contribuições para a finalização da pesquisa. Muito obrigada pelo carinho dedicado à essa pesquisa!

À professora e amiga Lílian Aparecida Ferreira que desde a graduação me incentivou a seguir nesse percurso acadêmico e continua me inspirando em minha atuação profissional. Sempre serei grata por ter acreditado em mim!

À professora Fernanda Rossi que além de ser uma amiga querida, sempre esteve atenta em me auxiliar nas diversas questões burocráticas, no cuidado em relação a leitura do texto, nas contribuições fornecidas em relação à pesquisa e por seu incentivo constante. Muito obrigada!

Aos professores que gentilmente aceitaram participar da banca examinadora suplente: Edivaldo Góis Junior que foi meu colega de trabalho da Uninove como professor e coordenador e me auxiliou no entendimento de algumas questões burocráticas sempre acreditando no meu trabalho; Alexandra Folle e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira cujas contribuições nessa área de pesquisa são de significativa relevância.

E aos professores de Educação Física que participaram desse estudo, muito obrigada pela disponibilidade em fornecer seus depoimentos e pela dedicação e amor com a qual efetivam seu trabalho. Vocês foram fundamentais para realização dessa pesquisa. Minha eterna gratidão!

***“Mas eu estou aqui
Vivendo esse momento lindo
De frente pra você
E as emoções se repetindo***

***Em paz com a vida
E o que ela me traz
Na fé que me faz
Otimista demais***

***Se chorei
Ou se sorri
O importante
É que emoções eu vivi”***

(“Emoções” – Roberto Carlos)

RESUMO

Os professores da educação básica da rede estadual de São Paulo vivem um cotidiano imerso em conquistas de aprendizagens, superações e construções discentes ao mesmo tempo em que se deparam com a falta de estrutura, material, formação continuada e salários indignos. O problema da pesquisa definiu-se em como o professor de Educação Física consegue trilhar sua carreira profissional nesse cenário. Tem-se como indagações da pesquisa que o gosto pelo ensino e do ambiente de atuação aliados ao atendimento das necessidades pessoais e a estabilidade profissional sejam motivos para permanecer na carreira. Portanto, objetivou-se evidenciar e analisar os saberes experienciais emergentes ao longo da carreira relevando-se a percepção de professores de Educação Física da rede estadual de ensino de São Paulo, verificando seus limites e possibilidades de atuação no contexto escolar. A revisão bibliográfica abordou a profissão docente e os pressupostos teóricos que levaram à criação dos cursos de Educação Física no Brasil, as investigações sobre história de vida docente e os saberes experienciais. Adotou-se como método de abordagem a história do tempo presente e como técnicas de pesquisa as entrevistas semiestruturadas com 12 professores de Educação Física atuantes na rede estadual de São Paulo lotados na Diretoria de Ensino Norte 2 e, a análise de conteúdo das fontes orais. Utilizou-se Huberman como referencial teórico por se tratar da carreira docente e apoiou-se em Elias ao analisar as relações interpessoais no contexto escolar. Evidenciaram-se dois eixos de análise: ciclos de vida docente e saberes experienciais e, o contexto escolar sob a ótica de professores de Educação Física da rede estadual de São Paulo. Constatou-se que a maioria dos professores entrevistados se encontra na fase de diversificação, as dificuldades iniciais da carreira não provocaram um choque tão significativo a ponto de pensarem em desistir, pois tiveram vivências/trabalhos na área durante a formação inicial. Identificou-se nesse primeiro eixo 42 saberes categorizados em sociais, atitudinais, do conhecimento específico e pedagógico e de relações interpessoais. O segundo eixo tratou da questão da desvalorização profissional no que se refere ao seu *status*, apoio da direção, salário, garantia de espaço e material pedagógico adequados e união profissional; do contexto social identificando-se que a escola não é interessante aos alunos haja vista que existem limitações nas perspectivas de vida; e a limitação da formação continuada por escassez de recursos financeiros, tempo e investimento escolar. Concluiu-se que ao dar voz àqueles que vivem o cotidiano escolar foi possível detectar motivações, aprendizados, dificuldades e possibilidades na prática pedagógica de professores de Educação Física e verificar como as teias de interdependência se entrelaçam na formação das diferentes configurações sob a ótica desses docentes. Portanto, defende-se a tese de que ao detectar as necessidades de quem vive o cotidiano escolar, seja necessário viabilizar a redistribuição das forças relativas de poder no sentido de equilibrá-las incitando a participação efetiva e democrática daqueles que formam a configuração escolar, bem como estimular a valorização profissional e o estabelecimento de um plano de carreira condizentes com uma vida digna, acesso cultural e investimento na formação profissional.

Palavras-chave: Profissão docente. Educação Física. Ciclo de vida. Saberes da experiência. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Teachers of basic education of the state of São Paulo are experiencing a daily immersed in learning achievements, overruns and students buildings while faced with the lack of structure, material, continuing education and base salaries. The research problem was defined as in the Physical Education teacher can go your career in this context. The hypothesis is that the taste for teaching and workplace allies the personal needs and experiential knowledge are motivated to stay in the profession. Therefore, it aimed to highlight and analyze the emerging experiential knowledge throughout their careers, revealing the perception of Physical Education teachers of the state of São Paulo teaching, checking their limits and possibilities of action in the school context. The literature review addressed the teaching profession and the theoretical assumptions that led to the creation of physical education courses in Brazil, investigations about teaching life story and experiential knowledge. It was adopted as method of approach the history of this time and how research techniques of semi-structured interviews with 12 Physical Education teachers working in the state system of São Paulo belonging to Northern Educational irectorship 2 and the content analysis of oral sources. Huberman was used as the theoretical referential because it is the teaching career and was supported on Elias when analyzing the interpersonal relationships in the school context. They showed up two analytical axes: teaching life cycles and experiential knowledge and the school context from the perspective of physical education teachers of the state of São Paulo. It was found that most teachers interviewed is in the diversification phase, the initial difficulties of career did not cause as significant shock as to think about giving up, because they had experiences/work in the area during the initial training. It was identified that the first axis 42 categorized knowledge in social, attitudinal, specific and pedagogical knowledge and interpersonal relationships. The second area addressed the issue of professional devaluation in relation to their *status*, management support, salary, space assurance and adequate teaching materials and professional union; the social context by identifying that the school is not interesting to students given the fact that there are limitations on the prospects of life; and the limitation of continuing education for lack of financial resources, time and school investment. It was concluded that to give voice to those who live the daily school was possible to detect motivation, learning difficulties and possibilities in pedagogical practice of Physical Education teachers and see how the interdependence webs interdependence in the formation of different configurations from the perspective of those teachers. Therefore, the thesis that to detect the needs of those who live the daily school is argued, is necessary to enable the redistribution of relative power forces to balance them stimulating the effective and democratic participation of those who make up the school setting, as well how to stimulate professional development and the establishment of a career path consistent with a dignified life, cultural access and investment in vocational training.

Keywords: Teaching profession. Physical Education. Life cycle. Knowledge of experience. Teaching practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Jornada de trabalho docente da rede estadual de São Paulo ...	85
Quadro 2- Identificação dos Professores de Educação Física	87
Quadro 3- Ciclos da carreira docente conforme Huberman (1995)	97
Quadro 4- Saberes da experiência emergentes na prática pedagógica de professores de Educação Física da rede estadual de São Paulo	174
Quadro 5- Modelos de jogos de competição de acordo com Elias (1980) ..	181

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. METODOLOGIA	32
2.1 PESQUISA QUALITATIVA	32
2.2 DEPOENTES	33
2.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO	37
2.4 REFERENCIAL TEÓRICO	39
3. PROFISSÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	46
3.1 A EDUCAÇÃO, A ESCOLA E A PROFISSÃO DOCENTE	46
3.2 EDUCAÇÃO FÍSICA: A EXIGÊNCIA DE UM NOVO CORPO E A INSTITUIÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL	60
4. TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: CICLOS DE VIDA E SABERES EXPERIENCIAIS	82
4.1 CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DA CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	83
4.1.1 Escolha da carreira	90
4.1.2 Entrada na carreira	97
4.1.3 Estabilização	103
4.1.4 Diversificação	108
4.1.5 Serenidade	112
4.1.6 Desinvestimento	116
4.2 SABERES EXPERIENCIAIS EMERGENTES NA CARREIRA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO	120
4.2.1 Social	126
4.2.2 Atitudinal	136
4.2.3 Conhecimentos específicos e pedagógicos	150

4.2.4 Relações interpessoais	160
5. CONTEXTO ESCOLAR SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO	176
5.1 DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL	183
5.1.1 Garantia de espaço e material pedagógico	183
5.1.2 Relações profissionais e <i>status</i> da Educação Física na escola	194
5.2 CONTEXTO SOCIAL	213
5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA	221
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
7. REFERÊNCIAS	249
8. APÊNDICES	261
8.1 APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	261
8.2 APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA O ESTUDO-PILOTO	262
8.3 APÊNDICE C – QUESTÕES ADICIONAIS DO ROTEIRO DA ENTREVISTA	263
8.4 APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	264

1. INTRODUÇÃO

Os interesses mobilizados ao longo da vida exteriorizam-se em função das minhas experiências anteriores. Um pai pedagogo, uma mãe paciente e o esporte, em especial o basquetebol, me levaram ao curso de Licenciatura em Educação Física em 1998, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Bauru).

Durante a graduação, antes mesmo de efetuar os estágios curriculares no ensino fundamental e médio da disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado”, tive a oportunidade de me aproximar da escola com o estágio extracurricular realizado na escolinha de basquete “Criarte-Suzete-Basket” estendido para as aulas de Educação Física na escola privada de educação infantil e ensino fundamental “Criarte”.

Cursava o 3º ano da graduação quando iniciei meus contatos com disciplinas de caráter pedagógico e ensinar se tornou algo mágico na medida em que tentava aplicar os conhecimentos adquiridos na graduação à prática pedagógica como estagiária.

Ao final da licenciatura despertou-me a vontade de seguir a carreira acadêmica, exarcebada após a conclusão da pós-graduação *lato-sensu* em “Ginástica Especial Corretiva” no Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (UniFMU).

Em 2004, ingressei na pós-graduação *stricto sensu* do Programa de Ciências da Motricidade da UNESP/Rio Claro, na área de concentração “Pedagogia da Motricidade Humana” e na linha de pesquisa “Formação Profissional e Mercado de Trabalho” sob a orientação da Profa. Dra. Dagmar Hunger.

Foi quando surgiu a chance de experienciar a docência universitária como professora conferencista das disciplinas “Didática” e “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado” do Departamento de Educação e como professora auxiliar de minha orientadora na disciplina “Fundamentos do Basquetebol” do

Departamento de Educação Física, ambos da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru.

Na expectativa de me firmar como docente universitária, investiguei como ocorria a formação para o magistério superior. A literatura mostrou que tal formação deveria incorporar conhecimentos específicos, pedagógicos e políticos na pós-graduação *stricto sensu* contrapondo os depoimentos de docentes universitários - atuantes em instituições públicas e privadas - ao relatarem que tiveram uma formação prioritariamente enfocada na pesquisa.

Os pontos críticos apresentaram-se no pouco tempo para realização do processo e elaboração da dissertação, ausência de disciplina obrigatória que abordasse a metodologia para o ensino superior e preparação deficiente do pesquisador e do docente (BORGES, 2006).

Esta situação apontou para lacunas existentes nas questões pedagógicas daqueles que formam futuros professores que por sua vez enfrentam um processo ensino-aprendizagem debilitado no ensino superior.

Tal fato pode ser experienciado durante o mestrado que durou apenas dois anos restringindo o aprofundamento da análise dos depoimentos coletados, bem como minha maturação acerca das questões investigadas neste processo.

A titulação de mestre possibilitou meu ingresso no tão sonhado ensino superior, desta vez como docente efetiva na Faculdade Interlagos de Educação e Cultura (FINTEC), em 2007 e, posteriormente na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), instituição em que atuei até 2013, quando me mudei para o Distrito Federal. Para que essa caminhada pudesse acontecer, o trabalho paralelo foi necessário a fim de custear a jornada, além do “maridotrocínio” com a mudança de Estado.

De 2004 a 2007 trabalhei no Centro Educacional Unificado (CEU) Paz da Prefeitura Municipal de São Paulo como Técnica de Educação Física (TEF) atuando com “crianças” de 4 a 84 anos e, perpassando pela ginástica, hidroginástica, natação, basquetebol, futsal feminino e educação física infantil.

E em 2006 ingressei na rede estadual de ensino como professora de Educação Física das turmas de 1ª a 4ª séries (2º ao 5º ano) do ensino fundamental.

As curiosidades da profissão foram determinantes no trilhar da minha carreira acadêmica. As experiências na docência da educação básica e no ensino superior permitiram estabelecer a aproximação entre universidade e escola a partir das intervenções pedagógicas e as relações estabelecidas nas instituições com os diversos indivíduos envolvidos nestes espaços. Desse modo, as dificuldades da prática pedagógica foram objeto de discussão frequente entre colegas de profissão da educação básica e do ensino superior, principalmente quando se trata do perfil do alunado.

A situação se agrava a ponto de promover a mudança de área ou de carreira destes profissionais da educação básica provocada tanto pelo descaso e frustração com a educação, quanto pela impossibilidade de uma vida digna com o salário de um professor da rede pública estadual. É notório que o ambiente escolar não tem sido atraente para o aluno do ensino fundamental acarretando em inúmeras lacunas em sua formação que se estendem para a universidade e inviabilizam a apropriação do conhecimento erudito e sistematizadamente produzido.

Empiricamente percebe-se que a Educação Física tem o poder de atrair muitos alunos para a escola, embora ainda esteja presente entre professores e gestores a concepção de que essas aulas se tratam de um momento em que o aluno corre, alivia tensões e “desestressa”.

Neste caminhar, questionamentos relativos a ambos os níveis de ensino se fizeram presentes, dentre eles: como lidar com um aluno - bombardeado de informações pela mídia e pelo acesso aos diferentes tipos de tecnologia - que não consegue escutar o que o professor tem a dizer? Como lidar com o aluno universitário que arrasta para o ensino superior comportamentos da educação básica? Será necessário mudar a prática pedagógica, algo na escola ou ainda, mudar a escola?

Acerca dessa última indagação, Morin (2010, p. 99) afirma que é preciso que ocorra uma mudança em via de mão dupla, pois “não se pode

reformatar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformatar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”.

Em 2010 a experiência com uma turma de 4ª série do Programa Intensivo no Ciclo (PIC) na rede estadual composta por 15 meninos, com faixa etária entre 11 e 13 anos, me levou a muitos questionamentos acerca do contexto, da escola, dos profissionais da área que ali se encontravam, de professores que passavam pelas mesmas situações ou até piores e da minha própria capacidade profissional.

Um professor de Educação Física com duas aulas semanais computa ao longo de um ano aproximadamente 80 aulas distribuídas em quatro bimestres. Nesse ano eu tinha uma turma de 3ª série e quatro turmas de 4ª série, sendo uma de PIC. Foi possível desenvolver durante o ano os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças e as lutas, conteúdos da cultura corporal de movimento que devem ser contemplados nas aulas de Educação Física, exceto com a turma de PIC.

Nessa turma havia uma mescla de alunos com dificuldades de aprendizagem, comportamentos inadequados e falta de motivação para estar na escola. O diálogo para iniciar e dar andamento nas aulas parecia impossível quiçá desenvolver conteúdos diferentes. Quando conversava com a professora de sala e o professor de Artes para tentar encontrar um denominador em comum, assim como eu eles também não sabiam o que fazer. Ao longo do ano aconteceram quatro aulas completas de Educação Física, sendo que as demais foram interrompidas ou nem iniciadas, pois ocorriam brigas e confusões apesar da tentativa de utilização das mais variadas estratégias possíveis. Não percebia preocupação da coordenação e da direção quanto a essas dificuldades, parecia haver um sentimento de que no próximo ano eles não estariam mais ali e não seria mais problema nosso.

Cabe um adendo de fatos anteriores a esse estopim. Ingressei como professora nessa escola da rede estadual em 2006, na qual tive a possibilidade de me explorar como docente com ampla autonomia para atuar e criar. Particularmente, creio que o auge disso tenha se dado em 2008 quando pude encabeçar junto com a professora de Artes e desenvolver um projeto chamado

“Programa Viva Japão – Centenário da Imigração”, fato atrelado ao nome da escola, que envolveu a escola toda. Apesar de ter elaborado o projeto, destaca-se o efetivo empenho dos professores de Educação Física e Artes e de alguns professores de sala que foram muito cordiais e flexíveis em se ajustarem aos mais variados horários de ensaio e que de alguma forma contribuíram tentando fazer conexões entre o projeto e os respectivos planos de ensino.

Em 2009 houve uma mudança na direção da escola e todas atividades diferenciadas realizadas em datas como dia do desafio, dia das mães, dia dos pais etc, foram vetadas pelo novo diretor – que embora tivesse ocupado outros cargos junto a Secretaria de Educação, estava iniciando suas atividades como diretor de escola. A falta de vínculo com a comunidade, de conhecimento com a realidade e de confiança na sua equipe – nós, professores e funcionários – fez com que o diálogo fosse apenas um discurso e o autoritarismo imperasse em suas decisões, o que no meu ponto de vista promoveu o aumento da violência entre os alunos e a desmotivação dos professores e funcionários para estar na escola.

Nesse mesmo ano a escola passava por reformas, inclusive da quadra. Então, tive que dar aula no pátio quando estava disponível e numa das vezes em que isso ocorreu o diretor pediu que as crianças “gritassem baixo”. Foi esse mesmo diretor que por uma confusão no cadastro de turmas atribuídas aos professores me delegou a turma de PIC em questão no ano seguinte.

E foi diante desse contexto que surgiu o problema da presente pesquisa: como o professor de Educação Física consegue trilhar sua carreira profissional diante das inúmeras e complexas dificuldades - falta de interesse dos alunos, de apoio pedagógico, estrutura, material, espaço, formação continuada e com salários indignos que permitem apenas a sobrevivência do docente - atuando em escolas públicas da rede estadual de São Paulo? E quais saberes emergem nessa trajetória?

Escutar como outros professores de Educação Física que atuam na rede estadual de ensino lidam com essas dificuldades e limitações e que ainda assim permanecem na carreira seria talvez o consolo que eu buscava para entender os meus próprios conflitos profissionais.

Criar esse documento a partir de fontes orais se deve ao fato de assim como Bello (2002, p. 25) optar “por escutar os professores porque acho que somente eles poderiam produzir o conhecimento que procuro”.

Tem-se como indagações da pesquisa que o gosto pelo ensino e do ambiente de atuação aliados ao atendimento das necessidades pessoais e a estabilidade profissional sejam motivos para permanecer na carreira. Somado a isso se crê que os saberes construídos ao longo de suas trajetórias profissionais sejam significativos e demonstrem a cada docente a importância de seu trabalho e da sua intervenção na vida dos alunos.

Neste emaranhado de dúvidas Feldmann (2009) apresenta duas perspectivas que reforçam o interesse da pesquisa. A primeira, sobre as pesquisas realizadas mundialmente sobre formação de professores apontando a necessidade de investigação das práticas pedagógicas abordando os problemas educacionais emergentes evidenciando-se que os professores ainda se pautam num modelo racionalista-instrumentalista em seu cotidiano. Desse modo, há um choque deste paradigma de ensino com a sociedade contemporânea, também denominada como sociedade da informação ou do conhecimento que:

[...] se apresenta tendo como uma de suas características a acelerada transformação pela qual passa o mundo, provocada pelos avanços tecnológicos, que incidem na constituição de uma nova cultura do trabalho, afetando diretamente o universo escolar. Diante dessa situação, o professor, como também outros profissionais da escola, vê-se impelido a rever sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação e de ação. Nessa perspectiva, uma questão matricial nos tem orientado: quais são as novas exigências da sociedade contemporânea para o professor da escola brasileira e como pensar a sua formação? (FELDMANN, 2009, p. 75).

Apresentam-se nestas observações a entrave à preparação do docente universitário que tem como prioridade a formação para a pesquisa que é mantenedora da sobrevivência e do *status quo* do professor dentro da universidade (HUNGER, 1998) considerando que a atividade docente caracteriza-se primeiramente pela docência (BORGES, 2006) perpassando também pela extensão, gestão, pesquisa e *business* (captação de recursos) (ZABALZA, 2004).

Tal condição foi também discutida no 1º “Congresso Paulistano de Educação Física”, CONPEFE, realizado em 2005 no que se refere ao distanciamento entre a universidade e os professores de Educação Física Escolar que se encontram atuando *in loco*. Conforme Carreira Filho (2010, p. 13) se enfatizou

na fala do Prof. Mauro Betti que, ao encerrar o evento conclamou aos presentes a voltarem seus olhares para a escola, viverem o ambiente da educação básica e, prioritariamente, envolverem os docentes desses níveis de ensino nas discussões, produção e construção de saberes docentes relevantes e significados para o ensino do componente curricular Educação Física.

Ao ministrar a disciplina “Prática de Ensino em Educação Física” foi notória a reprodução das vivências realizadas nas disciplinas de “caráter prático”. Percebe-se que os graduandos ao invés de aprenderem “como ensinar” são alunos mais uma vez tendo na universidade aulas que deveriam ter experienciado na educação básica, restringindo assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado (TANI, 1996).

Em relação a essa condição Carreira Filho (2010, p. 13-4) alertou para o fato de haver necessidade de serem

[...] promovidas transformações destas ações formadoras e que, efetivamente, considerem a formação do professor. A formação para o cotidiano escolar está exigindo competências

que não são encontradas nas alternativas em que o relacionamento com os demais atores escolares (docentes e discentes) está ausente. Observamos muito mais o “treino do adulto” em conteúdos hegemônicos que são sumariamente reproduzidos por estes “treinados” junto aos seres humanos a serem adestrados.

Caracteriza-se nesta situação a reprodução e a não reflexão sobre as possibilidades e estratégias para ensinar e as concepções de ensino envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Será então que a universidade prepara docentes para lidar com a realidade escolar? Guarnieri (1996) e Gimeno-Sacristán e Pérez-Gómez (2007) respondem negativamente a essa questão ao afirmar que o professor iniciante deixa de lado os conhecimentos adquiridos durante sua formação e se rende à cultura escolar, vencido pelas forças impostas no ambiente escolar, tornando-os acomodados.

Entendeu-se, a priori, que as lacunas oriundas da formação do licenciado se tornam mais evidentes a ponto de não só desmotivarem os professores iniciantes, mas fazê-los desistir da carreira (FERREIRA, 2005). Tal condição é enfatizada uma vez que a escola não ensina quem nela trabalha, embora seja uma instituição de ensino (FONTANA, 2000).

Para Arroyo (2009) os professores são os indivíduos responsáveis pela aplicação das propostas que chegam à escola a partir das relações estabelecidas entre alunos, docentes e seus pares na prática pedagógica. No entanto, tem sido relegados em segundo plano pelos enfoques que foram dados a currículos, métodos, regimentos como solução dos problemas.

Para Nóvoa (1994) esse quadro é resultante da crise de identidade docente que emergiu por volta da década de 80 com o caleidoscópio das ciências da educação que excluiu a complexidade da prática e especializou a pedagogia, dessa forma os professores perderam a autonomia e se tornaram meros executores. Para superar essa crise de identidade esclarece que é preciso quebrar o paradigma de que a escola e os professores são os “salvadores da humanidade” e propõe tanto a aproximação entre os professores e as famílias quanto à valorização de seu conhecimento, de sua

identidade pessoal e de seus saberes que têm sido resgatados em estudos acerca de sua história de vida.

Desse modo, é fundamental colocar o docente no centro das reflexões teóricas, pois “olhar os mestres é o melhor caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica” (ARROYO, 2009, p. 13), uma vez que:

Sempre que mexemos com currículos, métodos, regimentos, até com a parte física da escola, mexemos com os educadores e as educadoras. Mexemos com suas práticas e com sua autoimagem, com suas possibilidades de ser. Recuperamos dimensões perdidas, ou guardadas no baú dos esquecidos.

Do mesmo modo que o “desvelar do cotidiano escolar, com a efetiva participação do conjunto de atores deste espaço de aprendizagem e desenvolvimento é a fonte de transformação da qualidade do ensino” (CARREIRA FILHO, 2010, p. 13).

A prática pedagógica é permeada por saberes que são constituídos pelas experiências de vida dos docentes como alunos e professores dentro e fora da sala de aula e pelas relações estabelecidas com os outros sujeitos que compõem a configuração escolar. Tardif (2006) entende que esses conhecimentos relativos à identidade pessoal e profissional docente são saberes plurais e temporais construídos socialmente na complexidade do cotidiano escolar a partir da “negociação entre diversos grupos” (p. 12-3).

Tais saberes foram categorizados pelo autor em: a) disciplinares - saberes sociais advindos de diversas áreas do conhecimento e que são incorporados na formação docente; b) da formação profissional - saberes pedagógicos provindos das ciências da educação transmitidos pela instituição responsável pela formação do professor; c) curriculares - saberes apresentados como programas escolares para a formação erudita e que os professores apreendem e devem aplicar como atuantes e d) experienciais - são aqueles que o docente adquire na sua prática cotidiana e nos conhecimentos e vivências que teve durante sua vida.

As pesquisas acerca dos saberes docentes na área de Educação Física (BORGES, 2001; BORGES, 2002; BORGES, 2005; BENITES; SOUZA NETO, 2006; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011; SILVA; SOUZA NETO, 2011; GARCES *et alli*, 2012) tem se atentado à sua constituição na formação inicial e na carreira profissional trazendo em seu bojo as reflexões acerca da prática pedagógica e a construção da identidade docente que ocorrem de maneira subjetiva uma vez que as experiências são pessoais.

De acordo com Farias (2010) essa temática recebeu atenção especial no campo da Educação Física a partir da década de 90. Entretanto, aponta para a necessidade de estudos que abarquem a carreira docente na perspectiva longitudinal “de modo a buscar maior compreensão sobre o todo” (p. 27), bem como destaca que

os estudos focados na carreira docente, particularmente sobre os ciclos de vida profissional, trazem importantes contribuições para uma melhor compreensão de como o professor atua, reage e cria estratégias para o desenrolar de suas ações (FARIAS, 2010, p. 29).

A mesma autora ainda afirma que

Avaliar e investigar as experiências docentes vivenciadas pelos professores possibilita estabelecer como ocorre o desenvolvimento de suas carreiras e de suas memórias profissionais, que traduzem a história do exercício de ser professor no contexto pedagógico (FARIAS, 2010, p. 65).

Ao notar que os saberes docentes são constituídos ao longo da carreira, perspectiva-se identificar quais saberes experienciais emergem na prática pedagógica considerando-se a subjetividade e contemporaneidade de cada indivíduo que é um ser historicamente situado.

Considerando-se, especialmente, os conceitos da teoria configuracional de Elias, partiu-se da concepção de que o professor atua num espaço social, a escola, que é dinâmico e mutável a todo instante composta

pelo estabelecimento de relações entre diversos indivíduos. Compreende-se a escola sob a ótica da sociologia configuracional de Elias (1980) para quem a sociedade é “formada por nós e pelos outros” (p. 13) numa relação representada por um modelo de estruturas interdependentes que se compõem por:

 pessoas que, através de suas disposições e inclinações básicas são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras das mais diversas maneiras. Estas pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados (ELIAS, 1980, p. 15).

As configurações contemplam:

 as ações de uma pluralidade de pessoas interdependentes que interferem de maneira a formar uma estrutura entrelaçada de numerosas propriedades emergentes, tais como relações de força, eixos de tensão, sistemas de classes e de estratificação, desportos, guerras e crises econômicas (ELIAS, 1985, p. 26).

Desse modo, a escola representa uma das configurações que compõem a sociedade e que também se encontra em contínua mutação uma vez que é formada por pessoas que exercem forças sociais “sobre outras pessoas e sobre elas próprias” (ELIAS, 1980, p. 17) provocando constrangimentos para que se comportem de modo a serem aceitas por outros, havendo uma conversão de um controle externo para um autocontrole, na qual

 as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comunal e investidas de sentimentos de vergonha que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada. Isso tudo certamente não resulta de uma idéia central concebida há séculos por pessoas isoladas, e depois implantada em sucessivas gerações como a finalidade da ação e do estado desejados, até se concretizar por inteiro nos séculos de

progresso'. Ainda assim, embora não fosse planejada e intencional, essa transformação não constitui uma mera sequência de mudanças caóticas e não-estruturadas (ELIAS, 1993, p. 192-3).

Nessa perspectiva, é que ocorre o processo civilizador, um processo social cujas ações são legitimadas por alguns grupos e aceitas pelos demais, mas não há uma repetição do processo uma vez que os indivíduos também mudam seus interesses e motivações a cada instante (ELIAS, 1994). As transformações decorrentes das diferentes figurações que se estabelecem em fluxo contínuo impedem a previsibilidade das figurações futuras ainda que sejam planejadas (LANDINI, 2005) e a representação de uma evolução (ELIAS, 1993), pois

[...] nada na história indica que essa mudança tenha sido realizada “racionalmente”, através de qualquer educação intencional de pessoas isoladas ou de grupos. A coisa aconteceu de maneira geral, sem planejamento algum, mas nem por isso sem um tipo específico de ordem. (ELIAS, 2001, p. 193).

Sendo assim, a prática pedagógica está diretamente ligada aos demais atores da escola – professores, alunos, funcionários, gestores, coordenadores, família e comunidade – que estão em constante interação formando teias de relações interdependentes. Essas teias são tramadas a partir de forças sociais que são “forças exercidas pelas pessoas, sobre outras pessoas e sobre elas próprias” (ELIAS, 1980, p. 17). E as transformações decorrentes das diferentes configurações que se estabelecem em fluxo contínuo impedem a previsibilidade das figurações futuras ainda que sejam planejadas.

As composições formadas pelos indivíduos são chamadas de configurações ou figurações e, conforme Elias estão em constante mudança, porque tomam formas diferentes a cada instante sendo fonte permanente de construção e reconstrução.

Neste sentido, as configurações interferem em cada momento da vida do professor, nas construções, desconstruções e reconstruções dos seus saberes ao longo da carreira docente numa relação dialética e dinâmica entre indivíduo e sociedade uma vez que é parte estruturante de diversas configurações. Conforme Rossi e Hunger (2011, p. 697) o conceito de configuração permite

dizer que a constituição do ser professor resulta das diferentes configurações nas quais ele está imerso, pois, de acordo com Elias, as pessoas (professores, pais, gestores, ministros, alunos etc.) modelam suas ideias a partir de todas as suas experiências e, essencialmente, das experiências vividas no interior do próprio grupo.

Para Hunger *et alli* (2011) os professores são pertencentes às configurações, as quais são responsáveis por sua criação e mutação diante das relações que estabelecem com os alunos, direção, comunidade, funcionários, pais, coordenadores etc, desse modo,

O indivíduo (professor) é o que é porque pertence a um grupo social, pois tudo o que ele (professor) se torna dá-se em relação aos outros. Logo, o ser professor adquire sua característica individual a partir da história de suas relações, de suas dependências e, por fim, da história de toda a rede humana em que convive (p. 708).

A tentativa de compreensão dos saberes construídos em momentos diferentes da carreira e da percepção de professores de Educação Física sob sua atuação na configuração escolar intenta dar voz e vez a esses docentes que vivem o cotidiano. Pesquisas como essas que contemplam a história de vida e os ciclos da carreira profissional tem sido apresentadas na área da Educação Física por Nascimento e Graça (1998), Rangel-Betti e Mizukami (1997), Borges (2000, 2001, 2005), Shigunov *et alli* (2002), Benites e Souza Neto (2006), Almeida e Fensterseifer (2007), Folle *et alli* (2009), Santos *et alli* (2009), Amorim Filho e Ramos (2010), Farias (2010), Martiny e Gomes-da-Silva (2011), Silva e Souza Neto (2011), Valentim e Ramos (2011), Garces *et alli*

(2012), Farias *et alli* (2011), Farias *et alli* (2012), Farias *et alli* (2013), Nunes e Godoi (2013) tendo entre seus referenciais para identificação do ciclo de vida principalmente Huberman (1995) no que se refere as características de cada fase: entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento que serão esmiuçadas na metodologia.

Na presente investigação entendeu-se ser pertinente o referencial Huberman (1995) com vistas a compreender questões relacionadas ao fato dos professores iniciantes desistirem da carreira ou ainda se renderem à cultura escolar e tornarem-se acomodados (FERREIRA, 2005; GIMENO-SACRISTÁN; PÉREZ-GOMES, 2007); a imposição de currículos, métodos e regimentos como forma de solucionar os problemas do ensino (ARROYO, 2009), aos problemas de saúde que os professores tem enfrentado no espaço escolar (GASPARINI *et alli*, 2005; SILVA; ROSSO, 2008; SANTOS *et alli*, 2009; FARIAS *et alli*, 2012) e a identificação dos saberes docentes constituídos ao longo da carreira dos professores de Educação Física.

Na presente pesquisa objetivou-se evidenciar e analisar os saberes experienciais emergentes ao longo da carreira relevando-se a percepção de professores de Educação Física da rede estadual de ensino de São Paulo, verificando seus limites e possibilidades de atuação no contexto escolar.

Carreira Filho (2010, p. 13) endossa as pretensões desse estudo ao colocar que:

As dificuldades, portanto, se encontram muito além dos domínios da comunidade acadêmica ou científica que, pretensamente se considera responsável pelo desenvolvimento do “saber profissional” relevante e socialmente significado. A aproximação do cotidiano escolar, a audição sistemática destes atores sociais, a abertura de canais de efetiva comunicação com este conjunto de professores, a oferta de fontes de informação e o acesso aos saberes docentes complementares e contínuos são os desafios que devem ser vencidos nos próximos momentos.

A compreensão de que a intervenção profissional se trata de um ambiente em contínua modificação que ainda que seja planejada não há controle sobre as ações futuras promovendo uma aproximação dos estudos de Elias (1980) e Huberman (1995). Nesse sentido trata-se de compreender que as ações dos professores de Educação Física sofrem influências e/ou interferências constantes diante das relações que se estabelecem na escola.

É imprescindível reconhecer que os saberes tácitos dos professores de Educação Física que foram identificados a partir das reflexões acerca de suas histórias de vida são frequentemente questionados sob o âmbito avaliativo.

Goodson (1995, p. 75) afirma que o estudo da vida docente permite percebê-lo como “indivíduo em relação a história do seu tempo” entrecruzando à história social “esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo”.

Para Huberman (1995, p. 54) estudar o ciclo de vida é algo complexo e que não deve ter a pretensão de “extrair dele perfis-tipo, sequências, fases ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz”.

Desse modo, intenta-se verificar a realidade sob a ótica de professores de Educação Física que vivem o cotidiano escolar em distritos da Cidade de São Paulo (Jaçanã, Vila Medeiros e Tucuruvi) que apresentam IDH muito baixo e que se refletem em problemas sociais significativos. Acredita-se que a limitação de estudos em vistas deste contexto e da temática em questão justifique a pertinência e a originalidade do presente estudo.

Para atender o objetivo geral da presente pesquisa - evidenciar e analisar os saberes experienciais emergentes ao longo da carreira relevando-se a percepção de professores de Educação Física da rede estadual de ensino de São Paulo, verificando seus limites e possibilidades de atuação no contexto escolar – buscou-se inicialmente compreender o cenário na qual de adentra.

Para fomentar a análise dos depoimentos com referência ao ciclo de vida desses professores, objetivou-se, especificamente, sistematizar, evidenciar e analisar:

a) a produção científica referente às histórias de vida e dos saberes docentes na área de Educação Física;

b) os saberes experienciais que emergem na prática pedagógica de professores de Educação Física da rede estadual de São Paulo;

c) a organização da configuração escolar sob a ótica desses docentes reconhecendo seus limites e possibilidades de intervenção.

A seguir, o capítulo 2 trata da “**Metodologia**” apresentando o arcabouço teórico e metodológico da investigação com a descrição das características da pesquisa de cunho qualitativo, o método de abordagem da história do tempo presente, os professores de Educação Física participantes da pesquisa, procedimentos e as técnicas de coleta e análise de dados que contemplaram a pesquisa bibliográfica, as entrevistas semiestruturadas, a análise de conteúdo pautada nos pressupostos de Bardin (2011) e os ciclos da carreira docente conforme propõe Huberman (1995).

No capítulo 3, denominado “**Profissão Docente em Educação Física**”, realizou-se a análise da constituição histórica da profissão docente desde a atividade assistemática até a sua instituição com o surgimento da escola como proposta civilizadora da burguesia, perpassando por sua instituição profissional, as tendências pedagógicas que influenciaram a prática pedagógica, a crise de identidade do professor, a instituição da ginástica e da Educação Física na escola e dos cursos de formação inicial no Brasil.

O capítulo 4, intitulado “**Trajetórias de professores de Educação Física da rede estadual de São Paulo: ciclos de vida e saberes experienciais**” apresenta a formação e a carreira do professor de Educação Física da rede estadual de ensino de São Paulo, bem como trata das investigações acerca das histórias de vida de professores da área atuantes no cotidiano escolar, apresenta os docentes de Educação Física participantes da pesquisa considerando formação, tempo de atuação, fase da carreira, características, dificuldades e facilidades de cada período, bem como as quatro categorias dos 42 saberes da experiências identificados nos depoimentos: social, atitudinal, conhecimento específico e pedagógico e, relações

interpessoais as quais narram os aprendizados construídos ao longo da prática pedagógica desses docentes que vivem o cotidiano escolar.

O capítulo 5, “**Contexto escolar sob a ótica de professores de Educação Física da rede estadual de São Paulo: limites e possibilidades de intervenção**” trata do contexto escolar da rede estadual de São Paulo sob a ótica de docentes de Educação Física discutida à luz da literatura apoiando-se nos modelos de jogos de competição de Elias, contemplando limites, possibilidades, anseios e realizações em meio às diversas figurações às quais estão inseridas. Para tanto, se identificou três categorias de análise: desvalorização profissional no que se refere ao seu *status*, apoio da direção, salário, garantia de espaço e material pedagógico adequados e união profissional; contexto social que dificulta ao aluno interessar-se pela escola e por novos conhecimentos demonstrando um comportamento distante do que se busca nesse espaço social; e limitação da formação continuada por escassez de recursos financeiros, tempo e investimento escolar.

Apresentados os motivos, as ambições e os caminhos percorridos na pesquisa, segue-se para a metodologia que esmiúça os detalhes dessa andança permeada de curiosidades acerca da realidade do cotidiano escolar.

2. METODOLOGIA

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa tendo como característica mais significativa seu “conteúdo interpretativo em vez de uma preocupação excessiva sobre o procedimento” e “tem como foco a “essência” do fenômeno” (THOMAS; NELSON, 2002, p. 322). Entende-se que a percepção do mundo é subjetiva, na qual os objetivos da pesquisa necessitam da descrição, da compreensão e do significado no sentido de focar o processo e não o produto. O pesquisador acessa o campo estudado interagindo com os sujeitos e coletando dados no ambiente natural na tentativa de desenvolver hipóteses a partir das observações realizadas. “[...] a sensibilidade e percepção do pesquisador são cruciais na obtenção e no processamento das observações” (THOMAS; NELSON, 2002, p. 323).

Como procedimentos pertinentes à pesquisa qualitativa destaca-se: a) a definição do problema; b) formulação de hipóteses (indutivas) e do referencial teórico; c) coleta de dados que deve ser precedida de um estudo-piloto para posteriormente determinar as técnicas que serão utilizadas; d) análise dos dados compreendida pela classificação, análise, categorização e interpretação dos dados que poderá resultar na construção de uma teoria e, e) redação do relatório.

A presente investigação buscou compreender um evento em particular, a percepção e os saberes emergentes no cotidiano escolar na prática pedagógica de professores de Educação Física da rede estadual de ensino de São Paulo lotados na Diretoria de Ensino Norte 2. Em especial, as escolas as quais esses docentes atuam estão localizadas em bairros de Índice de Desenvolvimento Humano, IDH, classificados com baixo e muito baixo, o que se refere a uma realidade diferenciada. Portanto, entendeu-se tratar de um estudo de caso, método pertinente à pesquisa qualitativa.

De acordo com André (1984, p. 52) o estudo de caso diferencia-se dos demais por sua “ênfase na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada”. Dentre as técnicas de coleta de dados o estudo de caso pode utilizar a observação, fotografias, gravações, documentos e entrevistas optando-se nesse estudo pela análise dos dois últimos.

Como técnicas de coleta e tratamento foram realizadas: a) pesquisa e análise bibliográfica; b) entrevista semiestruturada, contando com a entrevista-piloto e c) a análise de conteúdo das fontes orais. A pesquisa bibliográfica compreendeu a leitura e análise das fontes secundárias de informação (livros e periódicos) com a finalidade de fundamentar a revisão de literatura e permitir o diálogo com os autores que já trataram do assunto adotando Norbert Elias como referencial teórico.

A literatura perspectivou abordar: a profissão docente na sociedade contemporânea, os pressupostos teóricos que levaram a criação dos cursos de Educação Física no Brasil, as investigações acerca da história de vida docente e os saberes experienciais emergentes nos ciclos da carreira profissional.

2.2 DEPOENTES

Simultaneamente à realização da análise de literatura, coletou-se os depoimentos de 12 docentes de Educação Física lotados na Diretoria de Ensino Norte 2, da capital de São Paulo a partir dos contatos fornecidos por este mesmo órgão, contando com a realização de uma entrevista piloto para adequação do roteiro inicial da pesquisa caso houvesse necessidade. Em se tratando de uma pesquisa qualitativa entendeu-se que essa quantidade de depoimentos atenderia ao propósito da pesquisa, considerando que as respostas começariam a se repetir, o que de fato ocorreu antes mesmo de se chegar a esse total. A escolha se deu por acessibilidade daqueles professores que se mostraram disponíveis a participar do estudo.

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa a definição da amostragem de sujeitos e o critério quantitativo não são fatores primordiais de preocupação uma vez que se enfoca a compreensão do fenômeno, a incursão social e a capacidade de análise de dados que não são mensuráveis compreendidos por pensamentos, opiniões e percepções carregados de significado (MINAYO, 2001) em relação à configuração social na qual atuam.

Ter sido parte integrante do rol de professores de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo¹ vinculados a este órgão de fevereiro de 2006 a fevereiro de 2014 em uma escola pertencente a essa Diretoria foi decisivo para a escolha desse grupo uma vez que essa vivência originou o estudo.

Os professores de Educação Física da rede estadual de ensino de São Paulo contabilizam atualmente 10.614 entre efetivo², estáveis e temporários, estando excluídos os docentes afastados, readaptados, designados e nomeados em comissão, sendo aproximadamente 310 vinculados à Diretoria de Ensino Norte 2 segundo informações do Assistente Técnico Pedagógico da Área de Educação Física, localizada no bairro Parada Inglesa. O número aproximado se deve a rotatividade de professores que dificulta estabelecer um número preciso de docente atuantes.

Sob a jurisdição da Diretoria de Ensino Norte 2 estão 74 escolas públicas localizadas nos bairros: Água Rasa, Brasilândia, Cachoeirinha, Jaçanã, Mandaqui, Tremembé, Tucuruvi, Vila Maria e Vila Medeiros. Os 12 professores entrevistados atuam em nove dessas escolas, sendo cinco vinculadas ao Jaçanã, três a Vila Medeiros e uma ao Tucuruvi.

¹ A Secretaria da Educação de São Paulo está distribuída administrativamente por todo o Estado contando com 5.340 escolas e 91 Diretorias Regionais de Ensino, sendo 63 subordinadas à Coordenadoria de Ensino do Interior/CEI e 28 à Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo – COGSP. De acordo com o Decreto Estadual no. 57.141/2011 tanto a CEI quanto a COGSP tiveram suas atribuições incorporadas à Subsecretaria de Articulação Regional (SÃO PAULO, 2012).

² Estes dados não estão disponíveis no site da Secretaria de Educação e foram obtidos por meio do contato com o Assistente Técnico Pedagógico da área de Educação Física via email ,que gentilmente os passou, e são referentes a data de 31/07/2015 conforme Cadastro da Carga Horária da Secretaria de Educação.

No entanto, cabe salientar que já ministraram aulas em outras escolas da mesma Diretoria de Ensino com exceção da quarta depoente que iniciou sua carreira em outra região.

Conforme os últimos dados disponíveis pela Prefeitura de São Paulo em seu site referente ao ano de 2010, o Jaçanã está vinculado à subprefeitura do Jaçanã, tem área de 7,80 km², população de 94.609 habitantes e densidade demográfica de 12.129 habitantes/km². A Vila Medeiros à Subprefeitura da Vila Maria/Vila Guilherme, tem área de 7,70 km², população de 129.919 habitantes e densidade demográfica de 16.873 habitantes/km². E o Tucuruvi à Subprefeitura de Santana, tem área de 12,60 km², população de 118.797 habitantes e densidade demográfica de 9.429 habitantes/km² (SÃO PAULO, 2015a).

O IDH – calculado com base nos componentes: uma vida longa e saudável, conhecimento e um padrão de vida digno – dos bairros da Cidade de São Paulo foram apresentados em um documento da Prefeitura de São Paulo elaborado pela Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade por intitulado “Desigualdade em São Paulo: o IDH” (SÃO PAULO, 2002). Cabe ressaltar que ao pesquisar sobre IDH dos distritos da Cidade de São Paulo apenas esse documento foi encontrado. Os demais órgãos responsáveis por essa aferição possuem apenas o IDH da cidade como um todo.

Dos 96 bairros da Cidade de São Paulo, o Tucuruvi encontra-se em 24ª posição no ranking com IDH de 0,618, a Vila Medeiros em 61ª com IDH de 0,491 e o Jaçanã em 69ª com IDH de 0,474. O Tucuruvi, apesar de sua colocação apresenta IDH baixo em relação aos distritos com maior índice na Cidade. Vila Medeiros e Jaçanã apresentam IDH considerado muito baixo caracterizando condição de pobreza refletindo nos problemas sociais presentes nas realidades escolares elencados em baixa expectativa de natalidade e de anos de vida, falta de perspectiva futura, baixo índice de alfabetização e de interesse pelo espaço escolar e, baixa renda per capita.

Com tais dados é possível visualizar o cenário de intervenção docente que apresenta necessidades de atendimento de condições básicas de saúde, alimentação, moradia, bem como acesso à educação e à cultura, bem

como perspectivas de vida que se pautam prioritariamente na sobrevivência. Para escola as necessidades as quais os alunos estão submetidos não são papel dela e os interesses dos alunos deveriam pautar-se na ascensão social por vida escolar e acadêmica (CECCON et alli, 1998).

Na perspectiva de atender ao objetivo proposto optou-se pela história do tempo presente como método de abordagem, no qual o historiador tem a possibilidade de compartilhar e narrar com outras pessoas o momento em que se encontram conferindo “uma acuidade particular a uma das questões mais difíceis com que se deparam todos os historiadores: a articulação entre a parte voluntária e consciente da ação dos homens e os fatores ignorados que a circunscrevem e a limitam” (CHARTIER, 2006, p. 216). As fontes orais caracterizam-se como material coletado para responder aos objetivos da pesquisa.

A coleta foi realizada por meio da entrevista semiestruturada que se constitui como fonte oral de análise, a qual se legitima como fonte histórica em função de seu valor informativo e por incorporar perspectivas ausentes na literatura (AMADO; FERREIRA, 2006). Tourtier-Bonazzi (2006, p. 233-36) afirma que a:

exploração do testemunho oral [...] pressupõe que ele tenha sido colhido sistematicamente”, [...] cada entrevista supõe a abertura de um dossiê de documentação. A partir dos elementos colhidos elabora-se um roteiro de perguntas do qual o informante deve estar ciente durante toda entrevista.

Antes do início da pesquisa as professoras preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) que contempla a participação voluntária e a permissão da publicação dos dados obtidos preservando a identidade dos entrevistados que poderão retirar-se da pesquisa a qualquer momento, caso sintam necessidade.

A entrevista, por ser semidiretiva, seguiu um roteiro de questões elaboradas previamente (APÊNDICE B) direcionadas pelo objeto de estudo percepção de professores de Educação Física e saberes na carreira docente.

Entretanto, há a possibilidade de inserção de outras questões que sejam pertinentes à pesquisa “para esclarecer as respostas e assegurar resultados mais válidos” (THOMAS; NELSON, 2002, p. 34) considerando também as sugestões dos entrevistados. Desse modo, as questões inseridas já na realização do estudo-piloto encontram-se à disposição no Apêndice C.

2.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Bardin (2011) salienta que as respostas podem variar entre curtas ou longas, mas o fator espontaneidade enriquece o discurso do entrevistado que além de ser subjetivo permite uma “Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa” (p. 93) envolvendo “com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente” (p. 94) servindo-se “[...] dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos...” (p. 94).

Ao mesmo tempo em que há “também a aparência por vezes tortuosa, contraditória, “com buracos”, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras” (BARDIN, 2011, p. 94).

Embora os depoimentos fornecidos por esse grupo de docentes, os quais vivem o cotidiano escolar, sejam subjetivos, buscou-se a objetividade entre as evidências destas fontes orais e os documentos analisados, a priori, em relação à profissão docente no cotidiano escolar, permitindo análises complementares e uma nova documentação referente à problemática em questão.

Optou-se pela análise de conteúdo dos depoimentos que tem como perspectiva a compreensão “para além dos seus significados imediatos” (BARDIN, 2011, p. 34) tendo como proposta superar a incerteza da informação

contida na mensagem e enriquecer a leitura, denominados por Bardin (2011, p. 35) como o “desejo de rigor e necessidade de descobrir, adivinhar, de ir além das aparências”.

Para a efetuação das entrevistas foi utilizado o aparelho gravador COBY CXR190-4G. As entrevistas realizadas foram arquivadas no Programa Windows Media Player, transcritas na íntegra e anexadas à pesquisa (APÊNDICE D).

Após a transcrição na íntegra, a análise de conteúdo clássica se direcionou pela identificação da repetição de frequência de temas que irão resultar na elaboração das categorias. Para compreender a realidade que se pesquisa aprofundando a informação final, a autora sugere que a análise seja realizada em duas fases. A primeira se trata da decifração estrutural que consiste em se ater a cada entrevista individualmente na tentativa de compreender a construção das ideias do entrevistado. Para isso é necessário que se realize uma leitura codificada, na qual identifica-se nas entrevistas a lógica das ideias elencadas a partir de sequências temáticas.

A segunda fase abarca a transversalidade temática, cujas repetições dos temas se apresentam ao analisar todas entrevistas. Ao verificar a repetição dos temas é possível compor um quadro categorial que por ser multidimensional permite “duas possibilidades: ou assumir um ponto de vista geral e homogêneo, ou analisar algumas aspectos específicos, e as duas completam-se” (BARDIN, 2011, p. 120).

De acordo com Bardin (2011) o tema é “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p. 135). Portanto, entende-se que “[...] Fazer um (sic) análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”, sendo o tema a unidade de registro utilizada neste estudo.

Para Bardin (2011, p. 96):

O técnico, habituado a trabalhar com material verbal produzido por entrevistas – quer seja investigador, analista de conteúdo, psicoterapeuta... -, depressa compreende que cada entrevista se constrói segundo uma lógica específica. Apoiando os temas, conservando-os (manifestando-os ou escondendo-os), há uma organização subjacente, uma espécie de calculismo, afetivo e cognitivo, muitas vezes inconsciente na medida em que a entrevista é mais um discurso espontâneo do que um discurso preparado.

A categorização foi classificada a partir do agrupamento de temas que por sua vez apresentaram a mesma significação. Esse agrupamento semântico passou pelas etapas de isolamento e organização dos elementos, respectivamente abrangendo nas categorias as qualidades de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Compreendeu-se que a análise de conteúdo permitiu distinguir nas categorias evidenciadas as respostas aos propósitos da pesquisa: identificar e analisar os saberes experienciais construídos ao longo da carreira profissional de professores de Educação Física da rede estadual de ensino de São Paulo.

2.4 REFERENCIAL TEÓRICO

Considerou-se o contexto escolar entendendo-o como um espaço de interação contínua entre os diferentes indivíduos que compõem a sociedade que está em permanente e constante mudança conforme Elias (1980) pontua.

A tese considera as teorias e conceitos abordados por Elias (1980) e Huberman (1995) uma vez que suas investigações, embora com preocupações diferentes, aproximam-se na forma de olhar o indivíduo como um ser em constante interação social, cujas ações provocam transformações individuais e coletivas.

A aproximação entre ambos aparece na fala de Huberman (1995) ao dizer que existem modificações qualitativas e imprevisíveis nas configurações que são formadas pelos docentes e continua:

Estes indivíduos não são passivos, não são meros fantoches manipulados do exterior. O desenvolvimento humano é, em grande parte, “teleológico”, isto é, o actor humano observa, estuda, planifica as “sequências” que percorre e, posteriormente, pode vir a alterar ou determinar as características da “fase” seguinte. O erro fundamental, quer dos autores psicodinâmicos quer dos autores do campo sociológico, foi o de reduzir a atividade humana à capacidade de reação, de presumir que as forças internas ou externas determinam o conteúdo e a direção das condutas individuais (p. 53).

Ao entrevistar professores de Educação Física com enfoque para suas carreiras, bem como os saberes docentes que emergiram nos diferentes ciclos da vida profissional optou-se por Huberman (1995) como referencial teórico instrumental para análise dos depoimentos.

A averiguação sobre como os professores de Educação Física se percebem no contexto escolar achou-se pertinente apoiar-se nos modelos de jogos de competição propostos por Elias (1980).

Para Huberman (1995) há que se considerar não apenas um aspecto ao investigar o ciclo de vida profissional ou sobrepô-lo aos demais. É preciso incluir na análise todos os aspectos que compõem o sujeito em questão, sejam eles maturacionais, psicológicos, culturais, sociais ou físicos.

De acordo com Gonçalves (1995, p. 148) a investigação por meio da abordagem biográfica possibilita o acesso “as dimensões pessoal, social e profissional, expressas em relatos sincrônicos por ele próprio produzidos, enquando entidade diacrônica”.

A socialização profissional também se apresenta entre os dilemas metodológicos apontados pelo autor que ressalta haver a necessidade de entender a qual período histórico aquele(s) indivíduo(s) pertence(m) para

compreender qual representação se tem da sua profissão, do seu papel, das normas e regras e da própria organização de suas tarefas.

Outro alerta cabe a forma de analisar o depoimento do entrevistado uma vez que é necessário “*ouvir a pessoa que fala*”, pois

É evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu. Do mesmo modo, a maneira como essa pessoa define as situações com que se viu confrontada desempenha um papel primordial na explicação do que se passou (HUBERMAN, 1995, p. 55).

E como último dilema o autor afirmou que há necessidade de investigar vários indivíduos e contextos para procurar e encontrar as “constantes”.

Todavia, é necessário estar ciente de que existem limitações que implicam a própria efetuação das investigações uma vez que seria ideal a realização de pesquisas longitudinais, pois como ele mesmo diz “Por razões evidentes (a pesquisa é longa, mas a vida é curta), existem poucos estudos desse gênero, nenhum dos quais sobre o ensino” (HUBERMAN, 1995, p. 57).

Portanto, trata-se de realizar um estudo transversal de um fenômeno longitudinal, na qual vários grupos estão atrelados a uma mesma condição, a docência. Tendo claro que “os nossos dados vêm das proposições dos indivíduos sobre os factos e não dos factos em si. É um estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de vida profissional, um estudo das suas representações” (HUBERMAN, 1995, p. 58). Assim depende-se da memória dos investigados que por sua vez tentam organizar acontecimentos a partir da reinterpretação de ideias que podem ser modificadas em tempos diferentes.

Ciente das limitações que a pesquisa apresenta deve-se “trabalhar o mais objectivamente possível com os dados, que são, para o melhor e para o pior, o fruto de uma subjectividade rica e complexa” (HUBERMAN, 1995, p. 59).

Para o autor a vida profissional é elencada em sequências de fases que são permeadas de acontecimentos aleatórios e descontinuidades, não

havendo obrigatoriamente uma linearidade e sendo subjetiva no sentido de considerar que cada período é diferente para cada indivíduo.

Para Gonçalves (1995, p. 148) cada fase:

pressupõe a alteração das características da anterior e a assunção de novas características, fruto, muitas vezes, de circunstâncias aleatórias, e que, em cada fase, essas características se organizam de modo específico, por referência às fases anteriores e às que se lhe seguirão.

Stroot (1996), Barone (1996), Nascimento e Graça (1998), Stefy et al (2000) trataram do ciclo de vida profissional e foram citados por Benites e Souza Neto (2006), Folle *et alli* (2009) e Farias (2010). No entanto, dada a ausência de estudos sobre a compreensão da carreira docente na realidade brasileira (FARIAS, 2010), optou-se nesta investigação seguir a classificação de Huberman (1995), pois tem sido a principal referência para as pesquisas acerca dos ciclos de vida na profissão docente em Educação Física em função das características apresentadas em cada período que convergem para aquelas encontradas nas investigações da área, fato observado também por Farias (2010).

Gonçalves (1995, p. 146) enfatizou que

Foi, sem dúvida, Huberman quem até agora com maior profundidade procurou compreender o processo de desenvolvimento do percurso profissional daqueles docentes, não apenas por ter tomado como objecto de estudo toda a sua carreira, mas ainda, por ser quem mais longe levou as consequentes conceptualizações.

Cabe ressaltar que embora algumas investigações não façam referência específica a um autor explicitamente, as características evidenciadas se referem às descrições evidenciadas por Huberman (1995).

Os ciclos de vida profissional foram denominados de “estádios” por Huberman (1995) compreendidos por: entrada na carreira (0-3 anos),

estabilização (4-6 anos), diversificação (7-25 anos), serenidade (25-35 anos) e desinvestimento (35-40 anos) elencadas no Quadro 3 do capítulo 4, na página 97.

O autor é assertivo ao dizer que o estudo do ciclo de vida na perspectiva da carreira não é linear e

[...] comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessas pessoas exercem influências sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMAN, 1995, p. 38).

A entrada na carreira apresenta uma duração entre 0 e 3 anos da prática pedagógica e configura-se como um período de descoberta, exploração e sobrevivência (HUBERMAN, 1995) e entusiasmo (SANTOS *et alli*, 2009) proporcionando pontos de equilíbrio e sustentação mútua.

A segunda fase decorre da estabilização na carreira, entre 4 a 6 anos de atuação profissional, na qual as demais possibilidades de atuação são descartadas, o professor torna-se de fato maduro profissionalmente, compreendendo mais claramente o contexto escolar e a sua prática pedagógica. O professor sente-se emancipado e seguro de sua profissão agregando elementos como prazer, humor e atenção ao aluno (HUBERMAN, 1995).

A diversificação decorre de um período maior de atuação, 7 a 25 anos, e caracteriza-se em um momento de experimentação e diversificação das suas atividades em que há o envolvimento com atividades coletivas como, por exemplo, a busca por postos administrativos. A busca de novidades e desafios se faz necessária na tentativa de não acomodar-se à rotina. Para Huberman (1995, p. 41) *“as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc”*.

Durante a fase de diversificação há uma subfase de questionamento em que estes profissionais podem apresentar dois perfis. Num primeiro perfil há o próprio questionamento que acontece sem muita clareza, cujos sintomas “podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma “crise” existencial efectiva face à prossecução da carreira” (HUBERMAN, 1995, p. 42).

O outro perfil se refere ao professor que se vê na rotina e segue-a a partir da fase de estabilização, atuando de maneira monótona e que por vezes pode apresentar um surto de pânico e pensar ou até mesmo chegar na mudança de carreira. Apesar da imprecisão, Huberman (1995) afirma que esta subfase possa ocorrer entre os 15 e 25 anos de ensino considerando que fatores sociais ligados à carreira e a vida familiar como determinantes para que o professor se questione havendo diferenças entre homens e mulheres. As mulheres entram mais tarde nesta fase, mas a tendência é durar menos tempo do que nos homens.

A serenidade como quarto momento do ciclo de vida decorre dos 25 aos 35 anos de ensino, ou ainda, 45 a 55 anos de idade. Dentre as maneiras de chegar a esta fase o autor relata que o questionamento possibilita analisar a carreira até se efetivar o distanciamento afetivo neste período. O professor já consegue prever acontecimentos de sala de aula e se desligar dos problemas ocorridos no trabalho. No entanto, reconhece que não tem mais o mesmo entusiasmo que no início da carreira. Não há mais a preocupação de ser avaliado e sim a aceitação de suas potencialidades e limitações, sendo mais tolerante e espontâneo na sala de aula. O professor deixa de ser visto como irmão mais velho por conta do conflito de culturas de gerações diferentes dificultando o diálogo entre professor e aluno.

O conservantismo e as lamentações ocorrem em meio à fase de serenidade e caracteriza-se pelo posicionamento resistente se baseiam em queixas sobre o progresso dos alunos, das atitudes da escola, das inadequações das políticas educacionais e até mesmo de professores mais jovens. No entanto, professores jovens também são conservadores, por isso reforça-se a ideia de estudar sua história de vida.

O final da carreira profissional representa a fase de desinvestimento, na qual a profissão deixa de ser o mais importante e há transferência das prioridades para o atendimento de interesses pessoais. Entretanto, ainda há a possibilidade do desinvestimento ocorrer no meio da carreira em função de desilusões e identificação de que não chegaram aos postos desejados e, como consequência dessas percepções canalizam seus investimentos em outras áreas e atividades.

Tendo clareza dos meandros da investigação, intenta-se na sequência apresentar o contexto escolar, a profissão docente e a Educação Física no Brasil. A profissão docente surgiu em função da instituição da escola pública como projeto de civilização da burguesia frente à necessidade de construção de um homem mais produtivo que atendesse ao capitalismo vigente. Tendo em vista, essa finalidade, a Educação Física foi o meio para alavancar as concepções higienistas e eugenistas evidentes nos discursos de médicos e militares para ter uma nação mais saudável, mais forte e por que não, mais feliz.

3. PROFISSÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O presente capítulo tem como finalidade contextualizar a instituição da profissão docente, o surgimento da escola e da formação inicial em Educação Física no Brasil. Para tanto, apresenta inicialmente a profissão docente e a escola como resultantes do processo civilizador baseado nos ideais burgueses de sociedade até as especializações das ciências da educação que trazem como consequência a crise de identidade docente. A desvalorização da profissão docente se tornou evidente não apenas pelos baixos salários, mas pela inversão de papéis as quais o professor esteve submetido de forma extremada, de “salvador da humanidade” a carrasco social não cumpridor de suas responsabilidades, acarretando nos conflitos da escola contemporânea.

Num segundo momento são apresentados os ideais burgueses que objetivaram a construção de um novo homem em função da sociedade capitalista instalada inicialmente na Europa que com seus princípios higienistas e eugenistas influenciaram a instituição dos cursos de formação inicial em Educação Física no Brasil.

3.1 A EDUCAÇÃO, A ESCOLA E A PROFISSÃO DOCENTE

A escola assim como outras configurações se enquadra neste mesmo processo que determinam a figuração atual, mas que não tem uma previsibilidade em como se estará futuramente. A escola pública surgiu no século XVII incentivada pela burguesia com a intenção de se aliar ao povo objetivando um novo modelo político, econômico e cultural, marcados respectivamente pela democracia, capitalismo e racionalismo e a fim de romper com o modelo feudal e reconfigurar-se na perspectiva renascentista conforme as reformas religiosas, as grandes navegações, chegada às Américas, passando pelo iluminismo até as sociedades industrializadas (PENIN, 2009).

Sendo um projeto de modernidade das sociedades complexas à formação escolar:

atribuíam-se a função de promover o desenvolvimento cognitivo e social, propiciando pleno desenvolvimento das capacidades pessoais, ajustamento e realização do povo, gerando bem-estar e realização. Outro papel a ela atribuído era preparar para a participação e inserção social, para a cidadania como exercício de direitos e deveres pro meio de uma instrução igualitária (NADAL, 2009, p. 24).

A educação dos ricos e da alta nobreza permaneceu na responsabilidade dos preceptores que se encaminhavam até os castelos, enquanto a escola visou atender a necessidade de educar os filhos dos burgueses

na esperança de melhor prepará-los para a liderança e a administração da política e dos negócios. Já a educação de segmentos populares, em geral, não eram levados em conta, restringindo-se à aprendizagem de ofícios (ARANHA, 2006, p. 125-6).

As classes populares assumiam uma postura conformista e desconfiavam de que a escola era um lugar para seus filhos. E apesar da ideia de igualdade elaborada para esse projeto não era interesse do Estado moderno, dominado pela burguesia, atingir tais objetivos e nem fomentar a proposta não assumindo a educação como política pública, “Assim, embora tendo sido idealizada para uma função social de integração e desenvolvimento assentado em bases humanas e científicas, a escola existente terminou reproduzindo e acentuando a divisão social” (NADAL, 2009, p.25). Bourdieu e Passeron (1982) corroboram com essa premissa ao afirmar que a escola reproduz e age como mantenedora dos privilégios dos privilegiados, possuidores de capital cultural advindo de sua família.

Para Veiga (2002, p. 98) o processo de escolarização serviu como dispositivo para homogeneização cultural do processo civilizador, sendo o Estado monopolizador do saber, na qual

[...] a universalização da instrução ampliou para toda a população os modelos de autocoerção, o domínio das emoções, os sentidos de vergonha e pudor, disseminando outra configuração de sociedade ao inventar a educação escolarizada como categoria da atividade social.

Para Honorato (2009) a escolarização apareceu como um “comportamento socialmente exigido nas civilizações modernas com um nível elevado de diferenciação de funções e que, se não assimilado, pode implicar na própria sobrevivência social do indivíduo”, ainda que este indivíduo não esboce vontade de escolarizar-se. No entanto, o não escolarizar-se pode ser entendido como uma marginalização aos acontecimentos sociais.

Um fator significativo que afeta a escola se deve à perspectiva neoliberal que lhe atribuiu a função de “resolver os problemas e conflitos sociais [...] questões não resolvidas pela sociedade - como a inclusão social, o desemprego, a falta de oportunidade para os jovens e adolescentes, imprimindo-lhe um caráter redentor” (FELDMANN, 2009, p. 78). Como consequência desta atribuição a escola perdeu seu objetivo principal de produção de conhecimento.

Para Honorato (2009), a instituição escolar está pautada em três máximas. A primeira se refere ao fato da escola contribuir “formalmente para unificação do ser racional como espécie humana”. Desse modo a escola prioriza a “manutenção, produção e transferência dos conhecimentos humanos acumulados e sistematizados”. Como segunda máxima a escola aparece como promotora de sociabilidade, ou seja, um “espaço social e universal no qual objetiva inculcar habitus comuns que integrem indivíduos de etnias e de gêneros distintos”. Esta “perspectiva histórica de curta duração” permite apontar “seu papel de agregação das individualizações e democratização do acesso (re) produz desigualdades sociais e conflitos internos com e entre indivíduos/grupos que a constituem” (HONORATO, 2009). E embora a segunda máxima direcione para um mecanismo de agregação social Bourdieu (1998, p. 224) vai afirmar que “como sempre a escola exclui” sendo um espaço de violência simbólica. E a terceira máxima reunindo preceitos teóricos de Norbert

Elias e Pierre Bourdieu, Honorato (2009) aponta que “nos processos civilizadores modernos as individualizações sociais são agregadas pelas instituições escolares, as quais preparam para reprodução das desigualdades sociais visíveis na diferenciação de acumulação de capital cultural”.

Nóvoa (1994) se atenta para o fato da história da escola ter sempre sido contada como a “história do **progresso**” [grifo do autor] como se ela fosse a única responsável pela formação de uma grande nação. Nessa perspectiva coube aos professores a missão de defensores da escola e para tanto foram aconselhados a se isolarem do povo, da burguesia, para não serem influenciados por interesses desses grupos. Como resultado os professores se aproximaram do Estado, mas se afastaram das famílias e das comunidades.

Ao mesmo tempo alerta para as visões extremadas de que a escola é ora como salvadora e ora como reprodutora direcionando para uma possibilidade de repensar o seu papel e a sua posição sob a ótica das configurações que se estabeleceram ao longo da história.

A escola inicialmente se baseava no modelo pedagógico tradicional, sendo o professor o detentor e transmissor do conhecimento produzido pela humanidade e o instrutor moral (ARANHA, 2006; VEIGA, 2002). No Brasil a educação imbuída de uma pedagogia tradicional chegou em 1549 com os jesuítas e a catequização dos índios com a criação de colégios e seminários (PILETTI; ROSSATO, 2010; SAVIANI, 2013).

Em relação ao acesso ao ensino, as primeiras intenções de democratização apareceram na Constituição Imperial de 1812 com o oferecimento gratuito de instrução pública e reforçada na Constituição de 1934 com a obrigatoriedade (PENIN, 2009). No entanto, não havendo vaga para todos, o ensino foi fragmentado em até quatro turnos de duas horas e “Em que pese o grau de abandono e deterioração do ensino primário público, mantinha-se o discurso moderno, liberal e republicano de que a educação constituía um elemento-chave para a modernização do país” (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 25).

A formação e a prática pedagógica foram orientadas pela corrente tradicional até o surgimento da escola renovada em 1889 na Inglaterra, Alemanha, França e Estados Unidos e posteriormente estendeu-se pela Rússia, Áustria, Itália, Espanha e Bélgica, cuja proposta era a inversão de papéis, o aluno seria o centro do processo de ensino, enquanto o docente colocava-se como mediador (BORGES *et alli*, 2009). No entanto, na educação brasileira tais princípios só foram introduzidos na década de 20 (VEIGA, 1988). E é possível inferir que embora tenha surgido um novo modelo, sua difusão não chegou a todas as instituições de formação e de atuação docente.

Uma terceira corrente, a tecnicista trouxe de novo o professor à tona do processo por volta da década de 70 por meio de um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Governo de Minas Gerais e a Missão de Operações dos Estados Unidos, que permitiram a importação dessa nova tecnologia educacional para ser aplicada nos cursos normais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; SAVIANI, 2013; VEIGA, 1988). Mas desta vez foram dados a ele inúmeros recursos que intencionavam reter a atenção do aluno, tornando-os altamente eficientes, uma condição propícia para a preparação de futuros trabalhadores das indústrias que se instalavam no país (LIBÂNEO, 1994).

A corrente progressista surgiu em meados da década de 80 e com influência das propostas de Piaget, Rogers e Neill equalizou as posições de professores e alunos, na perspectiva de que todos são possuidores de conhecimentos conforme suas histórias de vida. Tal condição não tirou do professor o mérito de sua profissão, mas propôs uma relação dialógica com o aluno considerando-se o seu conhecimento e o contexto na qual se inserem (FREIRE, 2011).

Frente a essa corrente as pedagogias críticas, contra-hegemônicas, foram apresentadas nas propostas: libertária dos defensores da autogestão pedagógica, libertadora de Paulo Freire, crítico-social dos conteúdos de Libâneo e histórico-crítica de Saviani.

A libertadora e a libertária apresentam algumas semelhanças como coloca Libâneo (1996, p. 32):

têm em comum o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembléias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular não-formal.

A tendência crítico-social dos conteúdos, apesar de ser progressista, se difere por enfatizar a importância dos conteúdos relacionando-os com as realidades sociais, onde “valoriza a escola enquanto mediadora entre o aluno e o mundo da cultura - construída socialmente - e cumpre esse papel pelo processo de transmissão/assimilação crítica dos conhecimentos, que é objetiva (...) e histórica” (LIBÂNEO, 1996, p. 134).

E histórico-crítica tem seus pressupostos teóricos no marxismo e no materialismo histórico na vertente de que:

decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (SAVIANI, 2013, p. 422).

Em síntese, o modelo tradicional se referia à detenção do conhecimento erudito exclusivamente pelo professor que o transmitiria aos alunos, enfatizando o saber como o mais importante, cabendo ao aluno aprender, ainda que de maneira memorizada. Na escola nova o professor faria a mediação para que o aluno ganhasse autonomia e fosse capaz de aprender a aprender. No tecnicismo coube ao professor a reflexão acerca das técnicas de ensino auxiliadas pelo avanço tecnológico e o conseqüente oferecimento de recursos, o saber fazer ou o saber ensinar tornou-se palco das reflexões pedagógicas. E as concepções críticas do ensino apresentadas pela corrente progressista consideraram as relações entre professores e alunos

responsáveis pela construção do conhecimento e para a formação cidadã, tendo em voga o saber ser (ARANHA, 2006; LIBÂNEO, 1994).

Neste percurso o ensinar sofreu influência das correntes pedagógicas que se basearam em diferentes métodos e concepções de homem e sociedade. Desse modo,

A história da pedagogia mostra como todos esses componentes, além dos saberes e práticas existentes desde a antiguidade, integram diferentes *curricula* para a formação do homem ideal (*vir bônus*) a partir da infância.

A articulação de todos esses componentes e saberes permitiu tanto uma mais ampla sistematização da área pedagógica quanto a organização de aparatos e de sistemas formais de educação das crianças e dos adolescentes que, apesar das diferenças que são identificadas ao longo da história nos diversos países e tipos de instituição, conservaram uma lógica identificável de organização e de procedimentos (PENIN, 2009, p. 19).

De acordo com Nóvoa (1994), as críticas a um modelo escolar que buscava a homogeneização cultural acarretaram na proposta de uma nova educação e de uma nova escola, o que possibilitou a atenção e a melhoria do desenvolvimento científico da área da Pedagogia, a especialização dos profissionais da educação. As ciências da educação embora representassem um avanço no estatuto socioprofissional excluiu a prática relegando a complexidade do ato pedagógico e incentivando a crença da regeneração, na perspectiva de que a escola possui uma “função civilizadora e moralizadora” (p.5). Na década de 60, os professores passaram a ser acusados de reprodutores das injustiças sociais e “desde então, a profissão tenha mergulhado numa crise de identidade que dura até os dias de hoje” (p. 5).

Um meio de compreender essa crise de identidade é considerar o aumento das instâncias de controle externo que se pauta na racionalização do ensino e nas constantes avaliações do trabalho pedagógico reduzindo-o ao aspecto técnico. Ao professor coube a execução do que os especialistas em educação diziam o que deveria ser feito provocando uma “**proletarização** do

professorado” [grifo do autor] (NÓVOA, 1994, p. 6) e a inversão da qualidade do ensino para a quantidade acarretando na sua privatização.

Considerando-se o cenário nacional, Penin (2009) aponta para essa crise na qualidade do ensino e da docência para a década de 80 elencando três fatores: a democratização da educação básica, a *pauperização da profissão* [grifo da autora] e a implantação de sistemas de avaliação da aprendizagem externos em todos os níveis de ensino.

A democratização do ensino e o acesso à escola da população menos favorecida econômica e socialmente promoveu a mudança do perfil do alunado na escola pública. Paralelamente a essa mudança, a revolução digital propiciou o acesso à tecnologia e à facilidade em obter informações. No entanto, a escola permaneceu com a mesma estrutura, currículo, metodologia e avaliação ainda que diferentes concepções de ensino emergissem (PENIN, 2009).

Como consequência da democratização do ensino, houve necessidade de maior demanda de professores que deveriam se preparar no ensino superior. Entretanto, a condição socioeconômica vivida na década de 80 interferiu na continuação desta preparação docente com o oferecimento dos cursos apenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) estadual e federal (KISHIMOTO, 1999). Tal situação alavancou a abertura de uma grande quantidade de instituições privadas para formar estes professores, mas que não priorizaram a qualidade dessa preparação (PENIN, 2009).

A profissão docente, até então acessada pela classe média, passou então a ser admitida por diferentes classes sociais acarretando na pauperização da profissão. Esta condição pode ter contribuído “para o aparecimento de representações sociais de desvalorização da profissão” aliada à “baixa remuneração oferecida aos professores das diferentes redes de ensino público” (PENIN, 2009, p. 23).

Com a implantação de sistemas de avaliação da aprendizagem externos em todos os níveis de ensino instituídos com a Constituição Federal de 1988, mas efetivamente aplicados em 90, promoveram resultados a serem

considerados com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no. 9.394/96. Tais resultados foram ainda ranqueados internacionalmente e demonstraram uma baixa qualidade da educação básica no que se refere ao ensino público. E a educação básica passou então a ser questionada socialmente inclusive pelo grande número de alunos que atende. Conforme a Penin (2009):

Independentemente da necessária crítica tanto aos sistemas de avaliação quanto à maneira como ocorrem muitas das comparações atualmente divulgadas, principalmente pela mídia, a instituição dos sistemas externos de avaliação representa um caminho promissor para análises mais apuradas da educação brasileira, e pode reorientar práticas e políticas públicas mais consistentes. Por um lado, no âmbito interno, possibilita a utilização da avaliação como instrumento de ação formativa, levando as instituições e os professores a refletirem a respeito de suas práticas e de seus objetivos e, assim, a melhorar sua ação docente e sua identidade profissional. Por outro, em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar. Apurar os usos da avaliação, comparar resultados e comportamento de entrada dos alunos em cada situação e contexto social e institucional é da maior importância para não homogeneizar processos que são de fato diferentes (p. 23-4).

Uma outra perspectiva para se averiguar essa questão é a busca por reencontrar novos sentidos na profissão por meio da reconstrução da identidade docente considerando-se a perspectiva reflexiva do professor por meio de projetos de afirmação de sua autonomia e do fomento intelectual do trabalho pedagógico. No entanto, é preciso se atentar segundo Nóvoa (1994) aos “efeitos da moda” no que se refere ao setor educativo, pois sua rápida difusão pelas inovações tecnológicas “traduz uma fuga para frente”, uma opção preguiçosa, porque falar de moda dispensa-nos de tentar compreender” (p. 8) “Em pedagogia, a moda significa quase sempre... a vontade de mudar para que tudo fique na mesma” (p. 9).

De acordo com o autor, as investigações de autores como Lee Shulman que partem do pressuposto que para um ensino efetivo é necessário

além de conhecer a sua disciplina, compreender sua constituição histórica, na qual

sublinham a importância de investir a pessoa do professor e de dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência profissional, fazendo com que os professores se apropriem dos saberes que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual (NÓVOA, 1994, p. 10).

A atividade de ensinar tem registro em sociedades menos complexas com a transmissão de lendas e mitos (ARANHA, 2006; FELDMANN, 2009) e date na Grécia Antiga conforme Castro (1991) enquanto que na Idade Média cabia às famílias, comunidades e corporações tanto o papel educativo quanto o do ensino de um ofício (NADAL, 2009). No entanto, a instauração da profissão docente se deveu a função de educar (NÓVOA, 1991). De acordo com Penin (2009, p.16) a profissão docente foi instituída no século XVIII em função de um

contexto sociopolítico bem específico: desenvolvimento da urbanização, fortalecimento das cidades, o questionamento da aristocracia, o aparecimento da burguesia revolucionária e suas lutas por democratização, nas quais teve um papel de destaque o clamor por um ensino sistematizado das primeiras letras (PENIN, 2009, p. 16).

Desse modo, aos preceptores cabia o exercício do magistério aos filhos das famílias abastadas enquanto outras escolas funcionavam de forma improvisada nas casas de professoras até a difusão das escolas públicas (NADAL, 2009).

Para o exercício do magistério, passou a ser exigida sua profissionalização com a formação inicial e que poderia ter continuidade posteriormente. Conforme Penin (2009) uma vez escolhida a profissão pelo indivíduo determina-se seu modo de viver e de viver a profissão, pois passa a pertencer a um grupo de pessoas que de uma maneira ou de outra “interfere de

maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou “identidade do eu” e é nesse período que o sujeito constrói sua profissionalidade, “a fusão dos termos profissão e personalidade” (p. 25).

De acordo com Almeida e Fensterseifer (2007, p. 27), “nos apropriamos dos sentidos produzidos em nossas histórias pessoais e profissionais em constantes interações com o meio físico e social, com a cultura e com a história”.

Corroborando com essa perspectiva a profissionalidade docente está atrelada “aos valores, às crenças, às atitudes, às habilidades, às competências e aos comportamentos específicos do ser professor” (FARIAS, 2010, p. 68).

A partir das concepções históricas é que se estabeleceram diferentes configurações no cenário escolar exigindo diferentes relações quanto à atuação docente. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 18) a profissão é “um processo de construção do sujeito historicamente situado” que “emerge em dado contexto e momento históricos, com resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”.

Desse modo, é possível olhar o professor como possuidor de uma identidade pessoal e profissional refletindo sobre “as suas intenções, crenças e valores e, também, sobre as condições concretas de realização de seu trabalho, que influenciam fortemente as suas práticas cotidianas na escola”. Isto se deve ao fato de lidarem “a todo momento com questões de natureza ética, afetiva, política, social, ideológico e cultural” (FELDMANN, 2009, p. 78).

Ser professor compreende também moldar-se a partir das relações e interações que ocorrem no ambiente escolar que carregam desejos e intenções pessoais nas ações docentes. Torna-se crucial considerar que a tarefa docente embora seja singular,

mescla a dimensão pessoal e social e é sempre uma empreitada coletiva. Portanto, o ato de ensinar e de se formar, embora tenha características de individualidade, é sempre um

trabalho coletivo. A ação do professor na escola é construída na relação e a partir da ação dos outros professores, de modelos ético-pedagógicos presentes, das finalidades do sistema escolar e do projeto político-pedagógico de cada contexto escolar (FELDMANN, 2009, p. 79).

Nesta perspectiva, sabe-se que os educadores não nascem assim, mas se tornam educadores “quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção” (FELDMANN, 2009, p. 72).

Sob esta ótica, pode-se considerar que a profissão docente se enquadra no processo civilizador que se trata de um processo individual e social ao mesmo tempo. O indivíduo delinea seu comportamento em função daquilo que é determinado socialmente nos diferentes espaços e por diversos indivíduos que estabelecem relações sejam elas diretas ou indiretas (ELIAS, 1994). Neste sentido, os professores necessitam construir, desconstruir e reconstruir seus saberes de forma a adequar sua prática pedagógica às exigências sociais uma vez que está numa relação dialética e dinâmica entre indivíduo e sociedade, sendo parte estruturante de diversas figurações.

Farias (2010, p. 59) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que “De modo geral, é perceptível que os saberes docentes inerentes da profissão docente formam também o conjunto de ações que correspondem a profissionalidade docente”.

Neste processo de constituição, Penin (2009) aponta que profissionalização e profissionalidade são influenciados por fatores extrínsecos e intrínsecos à profissão. Os fatores extrínsecos são também denominados condições objetivas e se referem às condições de trabalho como salário, plano de carreira e legislação. Enquanto os fatores intrínsecos ou condições subjetivas se referem às vivências cotidianas do docente no desempenho de suas tarefas e atividades, suas relações sociais, angústias e alegrias em relação à profissão. O nível de satisfação na profissão docente se refere à aprendizagem dos alunos enquanto os níveis de insatisfação se reportam aos

fatores extrínsecos. No entanto, ambos os fatores se relacionam dialeticamente e,

Supõe-se que a busca da melhoria das condições de trabalho dos membros de uma profissão seja um bem e um fim em si mesmos [...]. Supõe-se também que ao melhorar a imagem e as condições objetivas da profissionalidade atua-se de forma positiva sobre a profissão e seu papel social. Por esses motivos, urge propostas de melhoria tanto das condições objetivas quanto das subjetivas da profissão docente (PENIN, 2009, p. 27-8).

Da mesma maneira a autora reforça que “Tendo em vista as relações recíprocas entre os fatores extrínsecos e intrínsecos ao trabalho, resulta que as ações que melhorem os primeiros repercutem nos segundos e vice-versa” (PENIN, 2009, p. 29).

Para que melhorias ocorram é necessário que mudanças sejam feitas nas ações escolares, em especial a formação continuada, articuladas a ações em todos os níveis de gestão educacional. É imprescindível que tais ações se comprometam com os problemas escolares, para isso é fundamental que haja o sentimento de pertencimento daquele espaço e, que se considere as mudanças sociais e os avanços tecnológicos (PENIN, 2009).

Do professor é exigido um novo perfil diante dessas novas relações que se estabelecem na sociedade e em especial no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, a formação de professores passa a “defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento” uma vez que “as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos” (FELDMANN, 2009, p. 74).

Esta configuração assumida pelas novas exigências do profissional professor afetam aqueles que estão em processo de formação e aos docentes universitários que também devem repensar sua prática pedagógica. Portanto, não é possível restringir a prática docente a um paradigma racionalista-instrumental necessitando-se avançar para um paradigma comunicativo-dialógico.

Na tentativa de atender as necessidades da sociedade contemporânea Feldmann (2009, p. 76) indica como um caminho possível a realização do trabalho coletivo em forma de projetos na intenção deles estarem “visceralmente atrelados a luta permanente contra as estruturas desumanizantes, presentes em nossa educação e sociedade”.

É imprescindível ter a clareza de que o trabalho docente é:

um espaço privilegiado para a compreensão das transformações atuais do mundo do trabalho, por se constituir em uma profissão de interações humanas que objetiva mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, qual seja, um trabalho interativo e reflexivo com as pessoas, sobre as pessoas e para as pessoas (FELDMANN, 2009, p. 76).

Entretanto, “[...] nesse emaranhado de significações e de culturas presentes no cotidiano escolar, o professor se vê muitas vezes inseguro, com muitas incertezas diante do seu papel e da própria função social da escola e do trabalho docente” (FELDMANN, 2009, p. 77).

Feldmann (2009, p. 79) afirma que a partir de seus estudos e pesquisas realizados acerca da formação de professores e do cotidiano escolar há a necessidade da:

definição de políticas públicas que garantam a participação ativa dos professores nas várias instâncias decisórias do currículo e do trabalho pedagógico. A isso se incorporam a necessidade e o direito à formação continuada, de responsabilidade não apenas individual, mas sobretudo institucional, incluindo-se nessa análise o cenário do desenvolvimento de melhores condições de vida e de trabalho, com remuneração adequada à condição de dignidade humana. A escola capacita as pessoas para o exercício da cidadania, é um lugar de direitos que se entrelaça com direitos políticos e econômicos das pessoas.

Para finalizar tais apontamentos o Conselho Nacional de Educação, CNE apresentou na Resolução no. 2 de 1º de julho de 2015 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, na qual corrobora com a perspectiva apresentada por Feldmann (2009) e que já foi prevista na LDBEN no. 9.304/96 no que se refere a viabilidade da preparação do magistério que deve ser articulada a atuação docente nos diferentes níveis de ensino e modalidades da educação básica. Esse documento considera ainda impreterível contemplar uma formação teórica sólida e que contemple os valores éticos; a ampliação da utilização das diferentes linguagens; o entendimento das questões socioambientais que envolvam à diversidade étnica, de gênero, sexual, religiosa, sociocultural e geracional; a articulação teoria-prática-pesquisa; a interdisciplinaridade; a participação na elaboração e aplicação do projeto pedagógico da instituição e a garantia da valorização profissional com finalidade de se obter a qualidade do ensino de quem está sendo formado e que virá a ser formador (BRASIL, 2015).

Após a apresentação do contexto escolar e da profissão docente, enfoca-se na formação do professor de Educação Física a fim de trazer à tona as questões pertinentes ao estudo, considerando as lacunas e influências das diferentes configurações acerca dessa profissão.

3.2 EDUCAÇÃO FÍSICA: A EXIGÊNCIA DE UM NOVO CORPO E A INSTITUIÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL

O corpo foi visto e discutido pela sociedade sob aspectos diferentes perpassando pelo dualismo psicofísico, encantamento, desencantamento, reencantamento e a corpolatria. No entanto, toma-se por base o enfoque dado a uma visão dicotômica do corpo apresentada por Descartes e a construção do homem moderno que tem no liberalismo, no capitalismo e no positivismo os pressupostos teóricos para a aceitação de um corpo biológico, a-histórico e saudável resultante da prática da ginástica/Educação Física (BETTI, 1988).

A nova configuração europeia formada em função da ascensão burguesa, em especial na França, estabeleceu outras bases políticas, econômicas e sociais que refletiram na construção de um homem que fosse mais produtivo. Essa formação além de ser de cunho integral considerando “os aspectos mentais, intelectuais e físicos” também se efetivaria “em todos os espaços: no campo, na fábrica, na família, na escola” (SOARES, 2012, p. 3).

O novo homem deveria se esforçar cada vez mais para alcançar suas vitórias e conquistas estando em constante competição. Entretanto, essa condição lhe permitiria melhorar a espécie, tendo na eugenia a explicação para as diferenças sociais (SOARES, 2012).

A medicalização social foi o primeiro aspecto a ser tratado baseado no pensamento positivista que permitiu mensurar, analisar e avaliar cientificamente o corpo com vistas a deixá-lo o mais saudável possível e, portanto, mais produtivo. Para tanto, a medicalização da família com a Puericultura – modo de cuidar e educar as crianças seguindo as orientações médicas – serviria para manutenção da ordem e da estrutura social vigente (SOARES, 2012).

A educação acessível continuou ainda a ser uma possibilidade para poucos e ainda que tenha sido visualizada por Locke como um direito de todos, ela é feita instruindo cada indivíduo de modo a aceitar e manter a estrutura social vigente. Rousseau caminhou nessa mesma linha ao ter em “Emílio” uma educação ideal voltada para a elite (SOARES, 2012).

Apesar disso, ambos relevam a necessidade do cuidado com o corpo. Locke alertou para a educação cavalheiresca enquanto Rousseau para educação dos sentidos posteriormente consideradas por Leppelletier e Condorcet como imprescindíveis na formação moral e intelectual dos indivíduos e cidadãos franceses (SOARES, 2012).

Salienta-se que Basedow, pedagogo alemão, influenciado pelos ideais franceses, criou uma escola que era acessível aos diferentes estratos sociais, na qual incluiu a ginástica no currículo escolar (BETTI, 1988; SOARES, 2012). Pestalozzi, por sua vez, compartilhou das mesmas perspectivas se

atentando a inclusão da música e da ginástica, no entanto, acreditava ser a ordem social uma criação divina (SOARES, 2012).

O adestramento corporal por meio de exercícios físicos tornou-se essencial para que o corpo social estivesse saudável e apto a exercer seu papel. Para tanto, a instituição escolar e a Educação Física se colocaram a serviço dos ideais burgueses de igualdade, liberdade, democracia e progresso que foram oferecidos apenas à classe burguesa e a elite uma vez que os operários deveriam trabalhar para sobreviver estendendo essa condição aos seus filhos (SOARES, 2012).

A Educação Física tornou-se o meio para viabilizar a sociedade do capital ao lidar com um corpo considerado a-histórico e cujas justificativas biológicas responderiam a existência de “corpos doentes” e da degradação social. Nesse sentido,

[...] a Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso objeto de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem (SOARES, 2012, p. 10).

Difundiu-se, portanto, a ideia de higienia e eugenia como pontos centrais nas questões de manutenção da ordem social, do crescimento do país e da formação de um homem saudável e feliz. Para Soares (2012, p. 58)

o pensamento médico e higienista [...] construiu um discurso normativo, disciplinador e moral. A abordagem positivista de ciência e a moral burguesa estiveram na base de suas propostas de disciplinamento dos corpos, dos hábitos e da vida dos indivíduos. Tudo em nome da saúde, da paz e da harmonia social... em nome da civilização!

Estabeleceu-se uma política familiar com a mulher sendo o ponto de apoio além de ser a geradora de filhos saudáveis. Portanto, surgiu a necessidade da educação feminina e a atenção ao seu corpo (SOARES, 2012).

Outro aspecto curioso se deveu ao fato de ser pregado que as famílias de elite eram incapazes de educarem seus filhos e seguindo uma pedagogia higiênica a construção de hábitos benéficos ocorreria nos colégios com a inclusão de exercícios físicos (SOARES, 2012).

O tempo, espaço, estudo, conteúdos, alimentação, exercícios físicos foram regulados e até mesmo o lazer foi implantado com a ideia de recompensa daqueles que trabalhavam tendo caráter utilitário (SOARES, 2012).

A fuga da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, impulsionou a vida econômica do país com a abertura de escolas para formação militar, técnica, profissional e superior, a criação da primeira faculdade de cirurgia, atual Universidade Federal da Bahia, do Banco do Brasil, do Correio, abertura dos portos e estímulo ao estabelecimento industrial (PILLETTI; ROSSATO, 2010; SOARES, 2012).

Este cenário favoreceu ao crescimento do capitalismo e da nova ordem social que tinha na Educação Física o instrumento de disciplinarização do corpo, do espírito e da moral. Essa ginástica deveria ser praticada por todos variando sua intensidade e complexidade conforme a idade e o sexo e tendo em seus exercícios específicos a indicação da dança para meninos e meninas, canto, declamação e piano para as meninas e salto, carreira, natação, equitação e esgrima para os meninos (SOARES, 2012).

O exercício físico foi visto como a cura para os males sociais ao mesmo tempo em que “[...] acentuava em certa medida posturas narcisistas e individualistas nas crianças e nos jovens de elite, exarcebando-lhes as preocupações com a saúde física” (SOARES, 2012, p. 68).

De acordo com Soares (2012) por volta de 1800 foram difundidos na Europa as sistematizações de exercícios físicos denominados “métodos ginásticos” tendo o alemão, o sueco e o francês ampla divulgação e

“finalidades semelhantes: regenerar a raça [...], promover a saúde [...], desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral [...]” (p. 43).

Para Betti (1988) há um imbricamento entre as histórias dos métodos ginásticos, “do nacionalismo europeu e de militarismo sempre presente nos séculos XVIII e XIX” (p. 26). O autor identificou haver um forte sentimento nacionalista dos precursores dos métodos ginásticos oriundos da Alemanha, Dinamarca, Suécia e França com vistas de fortalecer o corpo e prepará-lo para defesa de seu país.

O método alemão originou-se na escola *Philanthropinum* fundada em 1774 por Basedow, cujo programa destinado à Educação Física envolvia a execução de corridas, saltos, arremessos, as excursões e caminhadas no campo, as suspensões em escadas oblíquas e o transporte de pesos que eram feitos de sacolas com areias; as lutas, a natação, o arco e flecha e a participação em jogos de peteca, bola, pinos, pelota (BETTI, 1988).

Após Basedow, apareceram outros três idealizadores significativos: Guths Muths, Friederich Ludwig Jahn e Adolph Spiess tendo enfoque na saúde e compreendendo haver influência sobre o caráter dos indivíduos. Muths criou a “ginástica natural” ou “método natural” que compreendia a realizada de exercícios ginásticos, trabalhos manuais e jogos sociais (BETTI, 1988).

Muths propôs a ginástica alemã com fundamentação na fisiologia sendo necessária a prática vivenciada por todos, inclusive mulheres que são as geradoras de filhos (SOARES, 2012). Ressalta-se o fato de Muths ter introduzido o jogo com fins educacionais (BETTI, 1988).

Jahn com vistas a questões militares se atentou aos jogos e as lutas além de criar os aparelhos ginásticos, assim denominados mais tarde e o *Turnen*, movimento de massas com caráter militar, patriótico e higienista (SOARES, 2012), que consistia na prática de exercícios de corrida, salto, arremesso e lutas. A preocupação e estímulo constantes do espírito nacionalista fez com que Jahn e outros praticantes do *Turnen* se juntassem as

tropas alemãs na Guerra da Libertação. A expulsão das tropas francesas exacerbou ainda mais o espírito nacionalista e difundiu a prática do Turnen (BETTI, 1988).

Por fim Spiess atentou-se a ginástica nas escolas e influenciado por Pestalozzi sistematizou um método que enfatizava a disciplina e que buscava “um desenvolvimento eficiente e completo de todas as partes do corpo, tais objetivos eram alcançados através da submissão, treino da memória e respostas rápidas e precisas ao comando” (BETTI, 198, p. 29-30).

Franz Nachteggall foi o responsável por contribuir com a difusão da Educação Física na Dinamarca sob a influência de Guths Muths. Iniciou suas atividades numa escola privada baseada nos princípios de Basedow e a posterior abriu o primeiro ginásio de ginástica da Europa. Em 1804 a ginástica propagou-se no Instituto Militar e nas escolas secundárias e em 1828 foi instituída em todas as escolas do país (BETTI, 1988).

A escola sueca preocupou-se com a eliminação dos vícios da sociedade a partir da promoção da saúde física e mental. Como resultado teria mão-de-obra produtiva e soldados fortes. Pehr Henrick Ling foi o representante do método sueco, na qual propôs as ginásticas: pedagógica ou educativa, militar, médica e ortopédica e estética que variavam conforme sua finalidade. Apesar de estar embasada no higienismo, não enfatizava questões militares e considerava tanto os aspectos pedagógicos quanto sociais na perspectiva de preservação da paz. Desse modo, ganhou a empatia de Rui Barbosa e posteriormente de Fernando de Azevedo (SOARES, 2012).

A ginástica desenvolveu-se na França pós-napoleônica pela iniciativa de D. Francisco de Amoros y Ondeño que se baseou nas concepções de Muths e Jahn enfatizando os aspectos anatomofisiológicos, a moral e o patriotismo (SOARES, 2012). Betti (1988) afirmou que Amoros utilizou-se ideias de Pestalozzi para elaborar seu método e sendo “um dos primeiros ginásticas a empregar aros, escada de cordas, uma máquina para testar força e o trapézio” (p. 33).

De acordo com Soares (2012) dentre os possíveis objetivos “civil e industrial, militar, médica e cênica ou funambulesca” (p. 51), teve repercussão significativa no Brasil a civil que foi introduzida nas escolas primárias e nas Escolas Normais em 1850. Nesse momento, detectou-se a necessidade de formação de profissionais para ministrar as aulas e para capacitar esses profissionais.

Para Betti (1988) há uma contradição no que se refere as influências dos métodos ginásticos europeus que por um lado se atém aos educadores naturalistas com vistas ao desenvolvimento integral do ser humano e por outro de uma educação nacionalista, patriótica, militar a fim de preparar indivíduos para a guerra.

Posteriormente, as investigações de George Demeny, Philippe Tissié, Fernand Lagrange e Esteban Marey focaram os exercícios físicos e sua sistematização. Em especial, Demeny, muito citado por Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, deu atenção à ginástica feminina e saúde física da mulher (SOARES, 2012).

No que se refere à Educação Física escolar sua inserção ocorreu com a Reforma Couto Ferraz em 1851, sendo oferecida obrigatoriamente a ginástica no ensino primário e a dança no secundário a partir de 1854 para meninos em parte do Rio de Janeiro, capital nacional (BETTI, 1988).

O decreto no. 7.247 de 19 de abril de 1879 instituiu a obrigatoriedade de um espaço para a prática da ginástica nas escolas de ensino primário e secundário. E o parecer no. 224 de 2 de setembro de 1882 foi apresentando por Rui Barbosa com orientações para adequação da ginástica no currículo escolar contando com a a aula de ginástica nas escolas normais, na escolas primárias para ambos os sexos com atenção especial as mulheres em função da maternidade, igualdade de autoridade de professores de ginásticas aos demais (BETTI, 1988; SOARES, 2012).

A instauração da República em 1889 expressou a necessidade de modernizar o país com a mudança do escravismo para o trabalho livre frente

ao capitalismo sustentado na cientificidade e nas ideias de uma nação mais forte, saudável e cuja raça seria melhorada (SOARES, 2012).

Conforme Soares (2012) a Missão Militar Francesa veio para o Brasil em 1907 para ministrar instrução militar à Força Pública do Estado de São Paulo quando fundou a “Sala de Armas” que depois passou a ser a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo. Com decreto nº 14.784 de 12 de abril de 1921 a ginástica francesa foi implantada no Brasil (SOARES, 2012).

Com a ascensão da “nova burguesia” que tinha como intuito se distinguir da classe operária, a Inglaterra também vivenciava um cenário da prática de exercícios físicos e do esporte moderno que depois foi amplamente difundido com o amadorismo que “foi entesourado nos Jogos Olímpicos” de 1896 (HOBSBAWM, 2011).

Por volta de 1920, as ideias da escola nova começaram a chegar no Brasil e foram evidenciadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932 que propunha uma reconstrução educacional (TOBIAS, 1986).

Conforme Betti (1988) esse foi um período de crença de novos caminhos a fim de “formação do homem brasileiro” (p. 62) que efetivou posteriormente a introdução da Educação Física sob a denominação de ginástica em outras escolas dos estados brasileiros.

Segundo Soares (2012) a escola nova apesar de ter trazido uma preocupação pedagógica para a Educação Física o fez ainda embasada nos preceitos higiênicos. A diferença é que os médicos passaram a denunciar as precárias condições de trabalho e de vida impostas pelo capitalismo isentando a culpa do Estado.

Do mesmo modo que a ginástica, o esporte passou a ser parte de um projeto de modernidade que viabilizaria vigor e energia necessários para que a população se tornasse mais produtiva e eficiente a partir da proposta de educação cívica de Licínio Atanásio Cardoso, catedrático da Escola Politécnica do Rio de Janeiro (LINHALES, 2009).

Conforme Linhales (2009) tal proposta se enquadraria segundo Cardoso numa reorganização e disciplinarização dos indivíduos e num recondicionamento corporal com a “reacomodação de regras, valores, sentidos e sensibilidades” (p. 333) por meio do esporte.

O fato é que tanto a ginástica quanto o esporte foram trazidos para a escola pautados principalmente em princípios higienistas com vistas a manter o capitalismo.

Em 1929, foi elaborado um anteprojeto de lei pelo Ministério da Guerra com a obrigatoriedade de ensinar a Educação Física em todos os estabelecimentos de ensino. Tal anteprojeto sofreu críticas da Associação Brasileira de Educação, ABE, que além de ter um Departamento de Educação Física e Higiene entendia ser um problema de ordem educacional (SOARES, 2012).

Segundo Betti (1988) esse anteprojeto determinava:

obrigatoriedade da Educação Física em todos os estabelecimentos de ensino, a partir dos seis anos, para ambos os sexos; criação, no âmbito daquele Ministério, do Conselho Superior de Educação Física, com amplos poderes; criação da Escola Nacional Superior de Educação Física; adoção em todo o país, do Método Francês; e designação de instrutores militares para as escolas públicas, enquanto não houvesse pessoal civil diplomado (p. 73).

Os primeiros cursos de formação em Educação Física foram de curta duração e datam do início do século com atenção para os métodos ginásticos francês e alemão e com enfoque na formação de militares. Em 1929, o exército aceitou a participação de civis no Curso Provisório de Educação Física

Em 1922 foi criado no Rio de Janeiro o Centro Militar de Educação Física juntamente à Escola de Sargentos da Marinha que com o Decreto-lei no. 23.252 de 1933 transformou-se em Escola de Educação Física do Exército, EsEFEx, que permitia o ingresso tanto de militares quanto de civis (BETTI, 1988; BENITES *et alli*, 2008).

O primeiro programa civil de formação inicial foi criado com o Decreto no. 4.855 de 1931, mas iniciou suas atividades em 1934 na Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo, na qual se formavam instrutores de ginástica em um ano e professores de Educação Física em dois (BETTI, 1988; SOUZA NETO *et alli*, 2004). E com o Decreto-lei no. 1.212 de 1939 foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desporto da Universidade do Brasil (BETTI, 1988).

Na Era Vargas (1932-1945) houve um impulso no que se refere a organização das atividades físicas com a criação da Divisão de Educação Física, DFE, no Departamento Nacional de Educação, DNE (BETTI, 1988), ao mesmo tempo em que a Revista Educação Física teve como intenção legitimar essa área de conhecimento a partir de um discurso progressista com influência eugenista (SOUZA NETO *et alli*, 2004).

A Constituição de 1937 tornou a Educação Física obrigatória nas escolas e forneceu subsídios para a criação de diretrizes para a formação profissional com o Decreto-lei no. 1.212/39 (BRASIL, 1939; BETTI, 1988) criando a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

Betti (1988, p. 70) ressaltou que a Educação Física apenas “na Lei Orgânica do Ensino Normal recebeu o tratamento de ‘disciplina’”, pois seu status se atinha a ser uma “prática educativa”. No entanto, no âmbito escolar a concepção de não atrelamento da disciplina ao processo educativo era evidente. Em função disso, em 1938 o diretor do DNE recomendou que a Educação Física recebesse o mesmo tratamento que as demais disciplinas, curiosamente negado pelo diretor do DEF no ano seguinte sob a alegação de não haver vínculo com o processo de ensino.

Acerca da prática pedagógica, a aplicabilidade do método francês nas escolas brasileiras conforme o Regulamento da Educação Física no. 7 consistia na prática de jogos, flexionamentos, exercícios educativos, aplicações, esportes individuais e coletivos (BETTI, 1988).

Em 1920 a escola nova teve suas ideias divulgadas no país ganhando sustentação com o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932. A educação agregou em suas discussões e aplicabilidade os aspectos filosóficos e sociológicos uma vez que esse indivíduo em formação está em constante interação com outras pessoas (BETTI, 1988; LIBÂNEO, 1994)

E a Educação Física por sua vez ganhou outro olhar acerca de suas influências na formação integral do aluno destacados na percepção como parte impreterível desse processo de formação. Embora, agraciada com outros olhares, não deixou de ser enfatizado seu caráter higiênico convergindo para corporeificação de valores patrióticos, higiênicos e morais no sentido de disciplina (BETTI, 1988).

Para a formação inicial o aluno cursava disciplinas básicas e específicas durante um ano em função da atuação pretendida: instrutor de ginástica, de médico especializado em Educação Física, técnico em massagem, técnico desportivo e professor de Educação Física, sendo este último realizado no período de dois anos. Para Souza Neto et alli (2004, p. 117) “pode-se dizer que a formação do professor é a de um técnico generalista, mas carregada no compromisso de ser um educador.” Sendo exigência a apresentação do diploma de graduação a partir de 1941 em instituições públicas e em 1943 em privadas.

Uma readequação curricular de 1939 a 1945 colocaram como exigência a apresentação do diploma:

como pré-requisito para cursos de educação física infantil, técnica desportiva e medicina aplicada à educação física e desportos. Porém, o pré-requisito para se concorrer a uma vaga para ingresso no curso continuará a ser o ensino secundário fundamental (antigo ginásio), caracterizando a educação física, até 1957, como um curso técnico, pois não se exigia o certificado do secundário complementar (SOUZA NETO *et alli*, 2004, p. 118).

Em relação as aulas de Educação Física houve uma redução de três para duas sessões semanais além da diminuição do tempo de duração de cada

sessão com a portaria ministerial no 5 em 1946 ao mesmo tempo que o Decreto-lei no. 8.535/46 isolou o DEF e a Divisão de Educação Extra-Escolar (BETTI, 1988).

Atendendo a uma reivindicação da escolas privadas acerca da Educação Física no ensino médio, o Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) criou os “Centros de Educação Física” através da portaria ministerial no. 104 de 1955. No ano seguinte a portaria ministerial no. 168 de 1956 reestabeleceu novamente três sessões de Educação Física semanais com duração de 50 minutos cada para os alunos matriculados nesses centros. Os alunos que participassem de competições deportivas ou de apresentações referentes à Educação Física estavam liberados das atividades da escola (BETTI, 1988).

O método francês também sofreu questionamentos quanto ao seu enfoque anátomo-fisiológico que desconsiderava os aspectos psicológicos, sociológicos e filosóficos que abarcam a educação. Sob a influência escolanovista a prática pedagógica passa a ser questionada também no que se refere aos tipos de exercícios adotados nas aulas (BETTI, 1988).

No entanto, cabe ressaltar que ainda que tenha recebido novos olhares e perspectivas oriundas de uma concepção pedagogicista, a Educação Física permaneceu sob forte influência militarista, higienista e eugenista até a década de 60.

Com a LDBEN no. 4.024/61 houve a instituição da Educação Física obrigatoriamente nos ensinos fundamental e médio (BETTI, 1988) e passou ser exigido um currículo mínimo que garantisse formação cultural e profissional com duração de três anos, considerando um percentual de 1/8 da carga horária direcionada à formação pedagógica. Em 1962, com a apresentação do parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação, CFE, que determinava as disciplinas pedagógicas para os cursos de licenciatura, passou-se a exigir maior espaço, no currículo dos cursos, para a formação pedagógica. Contudo, verificava-se que tal exigência não estava sendo cumprida nos cursos de formação de professores de Educação Física (SOUZA NETO *et alli*, 2004).

A partir de 1968 a Educação Física adotou o método desportivo generalizado que foi instituído no Brasil por Augusto Listello. Tal método visava dar às aulas um caráter mais prazeroso que seria conquistado por meio do jogo além de criar o senso de coletividade, de auto-cuidado individual e de preparar esses indivíduos para jogar fora do ambiente escolar. As aulas eram seccionadas em quatro partes compostas de exercícios de aquecimento, flexibilidade, agilidade e força e, esportivos (BETTI, 1988).

Nesse sentido evidenciou-se o binômio Educação Física/Esporte que foi utilizado tanto como estratégia para adequação do modelo econômico vigente no país quanto como meio de propaganda política na ditadura militar, na qual Educação Física passou a almejar a formação de atletas baseada no modelo piramidal a partir de uma pedagogia tecnicista (BETTI, 1988; CASTELLANI FILHO, 2010; OLIVEIRA, 2006).

É possível inferir que apesar dos aspectos sociais, filosóficos e psicológicos tenham recebido atenção no que se refere as mudanças decorrentes na organização das aulas de Educação Física, bem como nas propostas de exercícios que deveriam ser adotados nas aulas, o corpo não deixou de ser visto de forma dicotômica, cujo desempenho poderia ser melhorado conforme a intervenção do professor fundamentada teoricamente nas ciências naturais (BRATCH, 1999). O aluno era visto como um atleta, enquanto ao professor cabia o papel de treinador. E os menos habilidosos, por sua vez, eram excluídos das aulas (DARIDO, 2003).

Para Bratch (1999), a concepção de corpo baseava-se nos pressupostos teóricos biológicos e a teorização na área de Educação Física se fez por meio pedagógico, inclusive no que se refere à instituição militar.

Com a reforma universitária de 1968, foi repensada uma nova proposta de currículo restrito a formação de professores de Educação Física e técnico de desportos com carga horária mínima de 1800 horas/aula e duração de três anos com o parecer do CFE no. 864/69 e a Resolução do CFE no. 69/69. Para tanto, foi reduzida a carga de fundamentação científica e aumentada a dos saberes de cunho esportivo e didático. Neste momento, muitos ex-atletas ocupavam o mercado de trabalho em detrimento de

professores formados nas escolas superiores (BETTI, 1988; SOUZA NETO, 1999).

Entretanto, o repensar o currículo dos cursos de Educação Física tornou-se contínuo uma vez que envolvia questões sociais, do mercado de trabalho e da necessidade de legitimar-se como área de conhecimento (SOUZA NETO, 1999).

Ainda que representassem um avanço no que se refere aos currículos anteriores, o enfoque técnico era evidente na estrutura curricular dos cursos de Educação Física brasileiros, pois

esse era o entendimento das forças dominantes do momento, a de que a Educação Física era uma área exclusivamente preocupada na constituição de um sujeito que se preocuparia somente em trabalhar o físico e para isso faria uso das manifestações esportivas. Dessa forma, esse profissional ocuparia seu espaço social e contribuiria para a formação das nossas gerações, na escola e fora dela (OLIVEIRA, 2006, p. 18).

Como consequência desse enfoque técnico, Oliveira (2006) atentou para o fato da Educação Física escolar ganhar uma visão pejorativa, reducionista e limitada no imaginário social aliada a uma concepção dicotômica do corpo uma vez que

acaba sendo entendida como um momento em que os alunos são retirados das salas de aula para se esforçarem, gastar energia e se aquietarem no retorno. [...] contudo, não podemos negar que foi, por muito tempo, e por que não dizer, ainda é, por muitos trabalhada e entendida dessa forma, inclusive pelos próprios profissionais da área (p. 18).

Com a Constituição Federal de 1969 criou-se o Departamento de Desportos e Educação Física, DED, junto ao Ministério da Educação e Cultura, MEC, para planejar, coordenar e supervisionar a Educação Física, os esportes e a recreação no país com enfoque na aptidão física. Desse modo, foram

traçadas diretrizes indicativas do esporte massificado e de alto rendimento que geraria a instauração do modelo piramidal no país com o Plano Nacional de Educação Física e Desportos, PNED, de 1975 (BETTI, 1988).

Com o Decreto-lei no. 69.450/71 a Educação Física teve a aptidão física a diretriz para o seu planejamento, a iniciação esportiva introduzida a partir da 5ª série e o aumento da carga horária para três aulas semanais no ensino médio. O enfoque na aptidão física estava ligado a prevenção do sedentarismo e a melhoria do condicionamento físico inclusive para o acesso ao mundo do trabalho (BETTI, 1988).

Conforme Betti (1988) com o Parecer no. 540/77 a Educação Física juntamente com as disciplinas Educação Artística e Educação Moral e Cívica seriam responsáveis pela formação do caráter e da personalidade do ser humano. No entanto, o autor coloca que há uma visão reducionista no que concerne a Educação Física se ater somente a aptidão física limitando suas possibilidades de intervenção no que se refere a proposta de formação integral do indivíduo.

Nas décadas de 70 e 80 dois caminhos foram traçados no âmbito da Educação Física: a formação dos professores universitários dentro e fora do país embasados inclusive pelas ciências sociais e humanas (BRATCH, 1999; DARIDO, 2003), principalmente de marxistas e, o questionamento da Educação Física voltada para aptidão física e esportiva, que ganhou dessa vez um cunho recreacionista (DARIDO, 2005) traçada por uma formação com enfoque na formação técnico-esportiva (BETTI, 1988).

As “Diretrizes Gerais para Educação Física/Desportos” instauradas em 1981 pela Secretaria de Educação Física e Desportos, SEED, propuseram a superação do modelo piramidal e a formação do aluno com intuito de estimulá-lo a criar o hábito da prática da atividade física regular. Tais preceitos aconteceriam tanto com a realização de projetos de conscientização da população quanto com a atenção a reestruturação das aulas de Educação Física que deveriam abarcar o ensino dessa disciplina nas primeiras séries do ensino fundamental, implantação de atividades na pré-escola e a formação de professores para atender essa demanda (BETTI, 1988).

A prática pedagógica dos professores de Educação Física que até então tinham objetivos muito claros, bem como a estrutura das aulas com aquecimento, parte principal e volta à calma (FARIA JR., 1981) foi desmantelada com um discurso de atuação mediadora. Essa novo olhar provocou uma ruptura no paradigma instaurado ao mesmo tempo em que as aulas ganharam o bordão “rola-bola”.

A possibilidade de professores seguirem carreira acadêmica aliada à necessidade de qualificação do corpo docente para legitimação da Educação Física como campo acadêmico impulsionaram as discussões emergentes na área baseadas inclusive nas ciências humanas, sendo que:

O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe (BRACHT, 1999, p. 78).

As pesquisas e as discussões propiciaram novas formas de se pensar às manifestações da cultura corporal na escola atreladas às mudanças sociais, políticas e educacionais originando as abordagens do ensino da Educação Física assim denominadas por Darido (2003, 2005).

Cabe destacar que o investimento na formação de professores em nível de pós-graduação, tanto de professores que realizaram seus estudos fora quanto daqueles que pensaram e seguiram a carreira acadêmica no país foi primordial para que as mudanças curriculares subsequentes ocorressem. O curso de mestrado da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, EEFUSP, foi o pioneiro ao iniciar suas atividades em 1977, seguido pelos cursos de Ciência do Movimento na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 1979; Didática da Educação Física e Bases Biomédicas da Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1980; e Pedagogia do Movimento e Administração da Educação Física na Universidade Gama Filho (UGF), 1984 (CANFIELD, 1988).

Com a chegada de professores que continuaram seus estudos na pós-graduação fora do país e daqueles que o fizeram no Brasil iniciou-se um

processo de indagação sobre qual era de fato o papel da Educação Física. Esse movimento de renovação da área, bem como da concepção de qual professor se desejava formar resultou no surgimento de novas teorias, as abordagens da Educação Física (DARIDO, 2005), acompanhando as mudanças sociais, políticas e educacionais.

As abordagens seguem linhas de fundamentação ora diferenciadas, ora aproximadas e foram denominadas por Darido (2003, 2005): psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista, sistêmica, crítico-superadora, crítico-emancipatória, cultural, jogos cooperativos, saúde renovada e Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo que a crítico-superadora, sistêmica e crítico-emancipatória são consideradas abordagens críticas, pois tem como intuito a transformação social por meio da apreensão das manifestações da cultura corporal.

Para Barros (2014) tais mudanças apresentam clareza teórica e avanços no que se refere às políticas públicas, mas sua aplicabilidade tem se efetivado lentamente em função da complexidade das teorias que “estão situadas em meio a conflitos de interesses, gerando diferentes análises, tanto entre os estudiosos quanto entre os professores” (p. 14).

Com o parecer do CFE no. 215/87 e da Resolução no. 03/87 foi criado o bacharelado em Educação Física que distribuiu os saberes em duas áreas: a) Formação Geral correspondente à formação humanística e técnica (80%) e b) Aprofundamento de Conhecimentos (20%). Flexibilizou-se o currículo dando responsabilidade às instituições de ensino superior para elaborarem sua grade, aumentou-se sua carga horária para 2880 horas/aula a serem cumpridas em no mínimo quatro anos tanto para licenciatura quanto para o bacharelado, implantou-se a iniciação à pesquisa e a apresentação da monografia como trabalho de conclusão de curso e ampliou-se a área de intervenção profissional (SOUZA NETO *et alli*, 2004; OLIVEIRA, 2006).

Para Benites *et alli* (2008, p. 345) a criação do bacharelado contribuiu no sentido de

sedimentar um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão em seu processo de profissionalização. Essa mudança provocou um divisor de águas no sentido de se produzir a profissão e a área de conhecimento Educação Física.

No entanto, surgiram muitos questionamentos acerca da formação do licenciado e do bacharel ora com vistas a entenderem-nos como generalista e especialista, ora a compreenderem como especialistas da educação formal e não-formal, respectivamente uma vez que antes da divisão o licenciado poderia atuar em ambos os campos de trabalho. A fim de se adequarem as novas exigências, cursos de instituições privadas mantiveram uma estrutura curricular anterior, mas com a carga horária aumentada conferindo ao formado os títulos de licenciado e bacharel (SOUZA NETO *et alli*, 2004).

Até então, as aulas de Educação Física eram caracterizadas como atividade conforme a LDBEN no. 5.692/71, tornando-se componente curricular da educação básica com a LDBEN no. 9.394/96, sendo facultativa ao aluno que esteja em uma das seguintes condições: tenha jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; seja maior de trinta anos de idade; esteja prestando serviço militar ou em situação igual já realize aulas de Educação Física; seja portador de afecções congênitas ou adquiridas que o coloquem na condição de incapacidade física relativa que seja “incompatível com a frequência aos trabalhos escolares” amparado pelo Decreto-Lei no. 1.044/69; e tenha prole (BRASIL, 1996). Com a Lei 10.793/03 foi alterada a redação para “componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2003).

A promulgação da Lei n. 9.696/98 regulamentou a profissão de Educação Física, bem como criou Conselhos Federal e Regionais e revisou o campo de atuação profissional (BENITES *et alli*, 2008). Nesse sentido, pode-se considerar que a intervenção desse profissional foi ampliada de forma a atender aos setores da saúde, educação, esporte, lazer, recreação e empresarial (SOUZA NETO *et alli*, 2004).

As Resoluções no. 1 e 2 do CNE de 2002 definem a formação do licenciado em Educação Física para atuar na educação básica com carga horária de 2.800 horas/aulas a serem cumpridas em no mínimo três anos

distribuídas em 400 horas de práticas pedagógicas curriculares; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1.800 horas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas de atividades acadêmicos-científico-culturais.

A Resolução no. 7 do CNE de 2004 se refere a formação do bacharel, denominado como graduado no documento final. E embora as diretrizes curriculares apontem para uma estrutura curricular que abarque: a) a formação ampliada considerando a relação ser humano e sociedade, biologia do corpo humano, produção científica e tecnológica e b) a formação específica compreendendo as dimensões culturais do movimento humano, a técnica-instrumental e didático-pedagógica não há uma indicação de percentual de carga horária, prevalecendo a quantificação da resolução 03/CFE/87 do cumprimento de 2.880 horas/aulas a serem cumpridas em no mínimo quatro anos (OLIVEIRA, 2006).

Todavia, apesar das mudanças na concepção de formação do professor, atualmente ainda é comum que os alunos dos cursos de Educação Física definam essa área como campo que se preocupa unicamente com as questões físicas do corpo e relacionem sua função ao desenvolvimento da aptidão física, tanto para a performance esportiva quanto para a saúde. Tais propostas se mesclam na atuação profissional escolar e são enfatizadas ao tratar-se dos conhecimentos específicos da área atendendo a um modelo cartesiano do “corpo-máquina”.

Como resultado dessas variantes Oliveira (2006) alertou para o fato de que a trajetória da Educação Física necessita de um tempo significativo para mudar as concepções presentes sobre a profissão. Mesmo com a implantação da disciplina como componente curricular obrigatório da educação básica, a sua condição no ensino noturno é facultativa, bem como também para as condições já descritas anteriormente. Isso se deveu ao “excesso de trabalhos repetitivos (a mesma coisa por anos), incoerência pedagógica e atividades descontextualizadas levaram a Educação Física a um descrédito pedagógico geral, que ficou fielmente representado” (p. 20) com a promulgação da LDBEN no. 9.394/96. Para o autor a imposição legal da disciplina

representa um fracasso, inclusive por ser facultativa em alguns casos em que deveria ser necessária.

Conforme Bratch (1999, p. 73)

o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

De modo geral, é possível averiguar empiricamente que ainda há resquícios militares, higienistas, eugenistas, biologicistas, esportivistas e recreacionistas na prática pedagógica que estão enraizadas nas experiências e formação de professores.

Tal fato se explica uma vez que os professores criam seu perfil profissional pautados nas suas experiências como alunos, portanto, tendem a seguir os modelos daqueles que consideraram como “bons professores” (PIMENTA, 2002).

Cabe a ressalva acerca da Minuta de Projeto de Resolução³ acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física que tem como proposta a extinção dos cursos de bacharelado transformando os já existentes em licenciaturas e, conferindo na conclusão da formação inicial o título de graduado em Educação Física. Houve uma audiência pública no dia 11 de dezembro de 2015 para discutir a pertinência ou não de tais mudanças.

O fato é que existem lacunas nas interpretações no que se refere à atuação do licenciado e do bacharel. Entendo que se o interesse profissional do aluno não se trata de educação básica, lhe deve ser ofertada a possibilidade

³ Essa Minuta encontra-se em processo de discussão.

de cursar o bacharelado para atuar em outros campos considerando-se a objetividade no que se refere à sua formação, investimento e legitimação do conhecimento. O mesmo deve ocorrer para aqueles que pretendem atuar na educação básica e possuir uma formação mais generalista, o que não restringe a seu campo profissional. Tal mudança para refletir um retrocesso nas conquistas referentes à Educação Física como área de conhecimento e atuação profissional.

Em suma, entende-se que a trajetória da profissão docente em Educação Física compartilhou, desconstruiu e reconstruiu concepções educacionais conforme as diferentes configurações que se formaram, nesse sentido, é participante do processo civilizador. Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM, a disciplina Educação Física

é construída a partir de processos de negociação e disputa de valores, concepções e perspectivas. Como toda disciplina do currículo, a definição do papel da Educação Física dá-se a partir das negociações e das disputas que ocorrem entre seus profissionais, mas também por aquelas travadas por outros atores da escola (BRASIL, 2006, p. 17).

Acerca da Educação Física e os conflitos que permeiam a busca por sua identidade, Carreira Filho (2010, p. 11-2) afirma que:

O desejo ou necessidade humana de superação ou identificação e reconhecimento social relevante, desde aquele tempo estabelecido em boa parte dos espaços de apresentação pública dos saberes acadêmicos e científicos na e da área, mostrou-se profundamente prejudicial à própria área (Educação Física Escolar) que, em meio às exigências dos órgãos “validadores de competências para ensinar em níveis elevados”, transformou-se em campo de batalhas pessoais repletos de egocentrismos inaceitáveis. Mas, como pontuamos exageradamente humanos.

Desse modo, o presente capítulo buscou contextualizar o cenário em que adentraremos: a Educação Física na escola sob a ótica desses docentes, identificando seus saberes e percepções no cotidiano.

4. TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: CICLOS DE VIDA E SABERES EXPERIENCIAIS

“[...] Mas o caminho só existe quando você passa.”

(“Acima do sol” – Chico Amaral e Samuel Rosa)

O presente capítulo apresenta a análise dos depoimentos considerando o eixo ciclos da carreira docente e saberes experienciais emergentes na prática pedagógica de professores de Educação Física da rede estadual de São Paulo lotados na Diretoria de Ensino Norte 2.

As investigações acerca das histórias de vida se traduzem na constituição dos saberes docentes, nas crenças, expectativas e perspectivas profissionais considerando-se características similares em momentos diferenciados de cada período da carreira docente.

As pesquisas de Benites e Souza (2006), Folle *et alli* (2009), Farias (2010) e Farias *et alli* (2012) apontam para a existência de outros referenciais de classificação da carreira docente como Barone *et alli* (1996), Stroot (1996), Berliner (1998), Nascimento e Graça (1998), Gonçalves (1995) e Steffy *et al.* (2000). Entretanto, Huberman (1995) além de ser pioneiro, apareceu como referencial principal das investigações sobre história de vida e ainda que não tenha sido citado nominalmente foi possível identificar sua utilização para periodização do ciclo profissional.

Na área da Educação Física as pesquisas de Rangel-Betti e Mizukami (1997), Borges (2000, 2001, 2005), Shigunov *et alli* (2002), Benites e Souza Neto (2006), Almeida e Fensterseifer (2007), Folle *et alli* (2009), Santos *et alli* (2009), Amorim Filho e Ramos (2010), Farias (2010), Martiny e Gomes-da-Silva (2011), Silva e Souza Neto (2011), Valentim e Ramos (2011), Garces *et alli* (2012), Farias *et alli* (2012), Farias *et alli* (2013), Nunes e Godoi (2013) trataram da carreira profissional a partir da história de vida docente identificando escolhas, motivações, crenças, trajetórias formativas e profissionais, momentos marcantes e saberes docentes.

Para abordar a problemática em questão, história de vida de professores da rede estadual de São Paulo atuantes em escolas públicas e lotados na Diretoria de Ensino Norte 2, entendeu-se pertinente estruturar a análise em dois subcapítulos que abordam respectivamente, os ciclos de vida profissional e os saberes experienciais emergentes na prática pedagógica e no cotidiano dos professores.

O primeiro subcapítulo foi estruturado com a caracterização dos níveis de atuação e jornada de trabalho conforme a legislação estadual, a identificação dos professores sintetizadas no Quadro 3, a discussão sobre as influências para a escolha profissional e por fim as fases dos ciclos de vida em que cada docente se encontra.

O segundo subcapítulo apresenta as definições dos saberes docentes e as quatro categorias que emergiram dos saberes da experiência: a) social, b) atitudinal, c) conhecimento específico e pedagógico e, d) relações interpessoais.

4.1 CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DA CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Com intuito de contextualizar temporal e legalmente a carreira dos indivíduos foco dessa pesquisa - professores de Educação Física da rede estadual de São Paulo - considerou-se imprescindível caracterizar o trabalho docente na escola mediante a organização educacional, aos níveis de atuação e a carga horária.

De acordo com a LDBEN nº9.394/96 a educação escolar está organizada em educação básica – composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e educação superior. Ao Estado cabe “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem [...]” (BRASIL, 2010, p.14), incluindo a educação especial e a educação de jovens e adultos (EJA).

A educação especial se trata de uma modalidade da educação escolar destinada ao atendimento dos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino conforme o disposto no artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9.394/96 (BRASIL, 2010).

A EJA deve atender “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 2010, p. 32). Ambos os níveis de ensino oferecidos aos maiores de 15 e 18 anos, respectivamente, podendo ser articulados à educação profissional e realizados cursos e exames supletivos. Tais exames podem ser realizados nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) que visam atender as necessidades desses alunos, por isso tem horários mais flexíveis. Outra alternativa dos alunos é cursarem o EJA que está organizado em módulos de seis meses que equivalem aos anos do ensino fundamental e médio (SÃO PAULO, 2015a).

Em relação à organização do ensino em ciclos, que compreendiam duas séries cada, o intuito era estabelecer um tempo maior a fim de que o aluno se apropriasse do conhecimento permitindo ao docente utilizar variadas estratégias para facilitar o aprendizado. Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998) foram também concebidos nessa perspectiva de ciclos.

Com a instituição dos nove anos do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2012) sua reorganização foi elencada em três ciclos de aprendizagem na perspectiva de que haja uma progressão continuada, sendo:

Ciclo I de Aprendizagem: duração de três anos (6, 7 e 8 anos de idade); Ciclo II de Aprendizagem: duração de dois anos (9 e 10 anos de idade); Ciclo III de Aprendizagem: duração de quatro anos (de 11 a 14 anos de idade) (SÃO PAULO, 2012, p. 28).

Salienta-se que a ideia de progressão continuada deva considerar o oferecimento de propostas de recuperação para os alunos no contraturno e

aqueles que apresentarem ainda defasagens poderão ainda ser encaminhados para o que se chama de “reforço intensivo de aprendizagem”, o Programa Intensivo no Ciclo (PIC). Ambas as condições devem estar contempladas na proposta pedagógica de cada escola (SÃO PAULO, 2012).

Os professores de Educação Física se enquadram no quadro de magistério como de Professores de Educação Básica II (PEB II) podendo atuar com turmas do ensino fundamental e médio nas jornadas de trabalho: integral (40 horas), básica (30 horas), inicial (24 horas) ou reduzida (12 horas), apresentadas no quadro abaixo, conforme o decreto nº 55.078/2009 (SÃO PAULO, 2009).

	Jornada integral	Jornada Básica	Jornada Inicial	Jornada Reduzida
Total	40h	30h	24h	12h
Atividade com alunos	33h	25h	20h	10h
Trabalho pedagógico	7h (3h na escola e 4h livre escolha)	5h (2h na escola e 3h livre escolha)	4 (2h na escola e 2h livre escolha)	2h na escola

Quadro 1- Jornada de trabalho docente da rede estadual de São Paulo

O professor tem a opção de escolher uma dessas jornadas de trabalho considerando a disponibilidade de turmas e aulas. Por exemplo, não havendo número de aulas suficientes para completar a sua jornada em uma única escola, o professor deverá completar a sua carga horária em outra(s) escola(s).

Ao professor é dada a condição de ministrar aulas com carga suplementar de aulas. Por ser suplementar não é garantido que o professor permaneça com essas aulas até o fim do ano letivo, podendo também, caso necessite deixar essas aulas.

Em relação ao número de aulas, o docente não pode ministrar mais de três/quatro aulas seguidas, necessitando haver um intervalo para continuação das aulas que devem contabilizar no máximo de oito horas aulas por dia.

Feita a caracterização são apresentados os professores depoentes com informações sintetizadas no quadro 2, considerando-se sua formação inicial, incluindo a formação no magistério, formação continuada em cursos de pós-graduação, anos de atuação docente na carreira e na rede estadual de ensino de São Paulo, níveis de ensino em que atuam e fase da carreira na qual se encontram.

Na sequência apresentam-se os motivos para a escolha da carreira profissional e a identificação e caracterização dos ciclos em que se encontra cada depoente discutidos à luz da literatura. Por fim, os saberes experienciais emergentes na prática pedagógica desses professores foram elencados em cinco categorias: social, atitudinal, conhecimento específico e pedagógico e, relações interpessoais.

É possível visualizar que 11 professores realizaram a sua formação inicial em universidades privadas com exceção de P3; cinco não cursaram a pós-graduação, sendo que três destas concluíram ou o magistério (P6) antes da graduação ou a Pedagogia após a formação inicial (P1 e P4); a maioria, com exceção de P5 e P10, tem o mesmo tempo de carreira e de atuação na rede estadual e, a fase de diversificação é predominante nesse grupo entrevistado indicando que tem segurança para atuar e encontram-se experimentando novas possibilidades de intervenção pedagógica.

Foi predominante também o fato dos docentes trabalharem durante a formação inicial já na área de Educação Física. P11, que possui formação técnica na área de Mecânica e trabalhou nessa área, manteve-se na formação inicial trabalhando como taxista até ingressar na rede estadual ao término da graduação.

Profs	Graduação	Pós-Graduação	Anos de carreira	Anos no Estado	Nível de ensino em que atua	Fase da carreira ⁴
P1	Educação Física-FIG-1987 e Pedagogia	Não tem	17 anos-interrupção de 8 anos para trabalhar em outra área	17 anos	Estado- 2 escolas de ciclo 1	Diversificação
P2	Educação Física-FIG-1998	Especializações em "Reabilitação cardíaca" e "Atividades físicas para Grupos Especiais" e "Gestão do Esporte"	7 anos	7 anos	Estado- Ciclo 1 e Prefeitura- ingressou como TEF no CEU e hoje tem um Cargo de gestão na Secretaria de Esportes	Diversificação
P3	Educação Física-UNESP/Rio Claro-2005	Não tem	8 anos	8 anos	Estado- 2 cargos em 2 escolas- ciclo 1 e ciclo 2 e ensino médio e EJA	Diversificação
P4	Educação Física-UNINOVE-2000/ Pedagogia-2011	Não tem	12 anos	12 anos	1 escola de ciclo 2, ensino médio e EJA	Diversificação
P5	Educação Física-FIG-1982	Não tem	32 anos	22 anos	Ciclo 2 e ensino médio	Diversificação /Serenidade
P6	Educação Física-FIG-1997/ *Magistério	Não tem	8 anos	8 anos	Ciclo 1	Diversificação
P7	Educação Física-UNIBAN (Atualmente Anhanguera)-2010	Especialização em Docência no Ensino Superior	4 anos	4 anos	Ciclo 1 e ensino médio	Entrada/Estabilização
P8	Educação Física-FIG-2007/ Pedagogia (Previsão de término 2018)	Especialização: "Psicopedagogia"-2009	7 anos	7 anos	Ciclo 2 e ensino médio	Diversificação
P9	Educação Física-UNINOVE-2003/*Magistério	Especialização não concluída em "Psicomotricidade"	7 anos	7 anos	Ciclo 1	Diversificação
P10	Educação Física-FIG-1989 /Pedagogia	Especialização em "Educação Física Infantil", "Voleibol" e "Treinamento Esportivo"	26 anos	18 anos-intervalo de 8 anos no Estado, pois as aulas de 1ª a 4ª série foram tiradas do Estado no Governo Mário Covas	Ciclo 1	Diversificação /Serenidade
P11	Educação Física-UNINOVE-2010	Especialização em Educação Física Escolar	4 anos	4 anos	Estado- 2 escolas de ciclo 1	Estabilização/ Diversificação
P12	Educação Física-FIG-1993	Especialização em Dança	4 anos	3 anos	Estado- Ciclo 1 e Prefeitura- Ciclo 1 e 2	Estabilização/ Diversificação

Quadro 2- Identificação dos professores de Educação Física

⁴ P5, P10, P11 e P12 encontram-se em fase de transição.

Anteriormente à graduação, P6 e P9 cursaram o magistério, mas ambas iniciaram suas atuações em escolas com aulas de natação e dança, respectivamente, em função dessa formação. E P4, P7 e P11 possuem a titulação de licenciatura e bacharelado conforme o parecer do CFE no. 03/87 e as Resoluções 02 e 01/2002 do CNE e as demais, licenciatura plena em Educação Física.

Pedagogia complementou a formação de P1, P4 e P10 com cursos de duração de um ano. Já P8 optou por realizar o curso integralmente com previsão de término para 2018 por considerar que um curso mais rápido não contribuiria para sua formação aliando ao fato de poder exercer atividades de coordenação e como alternativa caso percebesse que, como alguns colegas de trabalho, não aguenta mais ficar em sala de aula:

com a pedagogia eu fui buscar alternativa pra futuramente, se eu chegar a um ponto desse de eu não aguentar mais, eu ter pra onde correr, sair da sala de aula. Que eu acredito hoje, com 26 anos, que isso nunca irá acontecer, mas estou me prevenindo quanto a isso (P8).

P5 acredita que realizará esse curso em breve, pois recebeu proposta para ser vice-diretora da escola, mas necessita dessa formação para o exercício do cargo. P10 relatou que ficou em dúvida entre Pedagogia e Educação Física, mas optou pela segunda, sem deixar de lado a vontade de realizar esse curso um dia.

Em relação à pós-graduação P1, P3, P4, P5 e P6 não possuem especialização, sendo que P9 interrompeu a que estava cursando em “Psicomotricidade”. Os motivos dados por P4, P6 e P9 se referem principalmente à falta de tempo e de recursos financeiros, embora todas afirmarem que realizam a sua formação continuada com leituras da área em livros e revistas e buscando informações com os colegas de trabalho.

P2 possui especialização em “Reabilitação Cardíaca e Atividades Físicas para Grupos Especiais” e “Gestão do esporte”; P8 possui

especialização em “Psicopedagogia”; P10 em “Educação Física Infantil”, “Voleibol” e “Treinamento Esportivo”; P11 em “Educação Física Escolar” e P12 em “Dança”.

É curioso notar que apenas um professor realizou sua pós-graduação em Educação Física escolar (P11) enquanto P10 fez em Educação Física infantil e P9 em psicomotricidade que se aproximam de alguma maneira das discussões referentes a prática pedagógica no cotidiano escolar. É possível inferir que essas buscas por especializações, que são subjetivas, podem estar relacionadas a uma falta de clareza do papel da Educação Física como componente curricular da educação básica. Escuta-se constantemente nos discursos de pessoas que se encontram em cargos de direção que a Educação Física ou é ginástica ou, mais frequentemente, que é esporte.

Os resquícios históricos da trajetória da Educação Física e suas funções higienista, eugenista e esportivista percorrem os corredores escolares e são pontuais nas concepções daqueles que possuem outra formação sem a clareza de suas possibilidades e que de fato ela deve ser integrada ao projeto pedagógico da escola. Desse modo, não há uma diretividade no que se refere ao estímulo e oferecimento formação continuada que de fato discuta a Educação Física na escola.

P7 tem intenção em seguir carreira acadêmica, por isso terminou uma especialização em “Docência no Ensino Superior” e está escrevendo seu projeto para ingresso no mestrado, mas está em dúvida se estuda a relação entre família e escola ou a questão da formação continuada de professores da rede estadual.

P1 passou no último concurso do Estado, trabalhando na condição de OFA⁵ e aguarda ser chamada para se tornar efetiva no cargo e trabalha com 1º ciclo da educação básica correspondentes do 1º ao 5º ano.

P2 tendo cargo de Técnica de Educação Física na Prefeitura de São Paulo foi designada para trabalhar na Secretaria de Esportes administrando os

⁵ Professores Ocupantes de Função-Atividade. Designa qualquer funcionário admitido nos termos da Lei 500/74 e Lei Complementar no. 1.093/09.

recursos desportivos para um clube da cidade, onde um dia foi estagiária. P3 acumula dois cargos de PEB II atuando com todas as séries da educação básica e inclusive EJA.

P4, P5, P7, P8 trabalham apenas no Estado com as aulas de Educação Física, mas atuam com todas as séries da educação básica, incluindo ensino médio. P4 também trabalha com EJA e aguarda ser chamada pela Prefeitura de São Paulo trabalhar com educação infantil na, pois ingressou no último concurso e embora demonstre descontentamento, não pretende deixar as aulas de Educação Física.

P6, P9, P10 e P11 atuam apenas com o 1º ciclo da educação básica. Paralelamente à escola, P9 possui uma academia de dança e P10 leciona em uma escola privada. P12 também trabalha com ciclo 1 na rede estadual e ciclo 2 na rede municipal.

P12 iniciou a carreira trabalhando com natação e hidroginástica e em seguida atuou por 10 anos com turismo pedagógico, oportunidade que surgiu devido a sua formação em Educação Física.

Em síntese, o grupo caracteriza-se por predominância de sua formação inicial realizada em instituições privadas com o trabalho paralelo para o custeio da jornada. São professores que aproveitaram as experiências na área escolar e não escolar durante a graduação e que lhes deu certa segurança para atuarem na educação básica. Sendo a fase de diversificação de maior tempo, entendeu-se que as características apresentadas pelos professores, em sua maioria, expressa que estão conectados a essa fase.

4.1.1 Escolha da carreira

A escolha profissional desses professores de Educação Física corrobora com opção dos docentes das investigações apresentadas na literatura (RANGEL-BETTI; MIZUKAMI, 1997; BORGES, 2001; BORGES, 2002; BORGES, 2005; SHIGUNOV et ali, 2002; BENITES; SOUZA NETO,

2006; FOLLE *et alli*, 2009; SANTOS *et alli*, 2009; AMORIM FILHO; RAMOS, 2010; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011; VALENTIM; RAMOS, 2011, GARCES *et alli*, 2012; SILVA;SOUZA NETO, 2011; NUNES;GODOI, 2013; ANTUNES *et ali*, 2013) uma vez que ou esteve ligada à prática esportiva (P1, P3, P4, P6, P7, P8, P10, P11 e P12) ou à dança (P9) ou à relação com o professor de Educação Física (P2, P4, P5, P8 e P12).

Uma das professoras investigadas por Antunes *et alli* (2013) contou ter sido influenciada pelas experiências com jogos e brincadeiras na infância e pelas aulas de Educação Física na escola que foram ministradas por professores não formados na área, mas que tinha um envolvimento com esportes. As vivências com jogos e brincadeiras na infância foram significativas para P11 aparecendo como contribuintes para sua escolha da carreira.

Corroborando com tal condição, Silva e Souza Neto (2011) ao pesquisarem a vida de quatro professores de Educação Física constataram que as socializações primárias e secundárias – processo de aprendizagem e interiorização de normas e valores herdados inicialmente pela família e a posteriori, pelo contato com outros membros da sociedade na qual esse indivíduo está inserido – foram fundamentais para construção da sua identidade docente a partir do exercício profissional e do processo de incorporação dos saberes.

No estudo de Valentim e Ramos (2013) a professora investigada contou que além das vivências com jogos de rua e a vivência esportiva ficava deslumbrada com os agasalhos/uniformes usados pelos professores de Educação Física que dava identidade a esse profissional.

Almeida e Fensterseifer (2007), ao investigar a história de vida de duas professoras de Educação Física, apontou que uma delas relatou ter escolhido a profissão devido ao “dom” que possuía para tal. Os autores interpretaram que esse entendimento pode revelar uma “eleição divina” ou se deve ao

imaginário que construiu acerca da disciplina na escola, durante suas experiências enquanto aluna, uma Educação Física voltada somente para a “prática” de atividades

esportivas. E, que não havia discussão, nem “teoria”, um imaginário de que “quem sabe fazer também pode ensinar” (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007, p. 22).

Nessa mesma concepção P8 revelou acreditar também que as pessoas nascem com um “dom”, ao qual é possível compreender como uma habilidade inata segundo o depoimento da docente: “Bom, eu acho que a gente já nasce com um dom, né, se identifica com algumas coisas e... na minha vivência escolar sempre gostei de esportes, sempre admirei professores de Educação Física [...]”.

Além dessa habilidade inata nomeada de “dom”, parece refletir a mesma condição do imaginário construído acerca da disciplina Educação Física Escolar associada aos bons modelos de professores que teve acesso.

Apesar de ser comum a influência da prática de atividades físico-recreativa-desportivas para a escolha da profissão Almeida e Fensterseifer (2007), Santos *et alli* (2009) e Amorim Filho e Ramos (2010) relataram que três professoras, uma em cada investigação, foram excluídas das aulas de Educação Física, sendo esse um motivo para tornarem-se docentes que “fizessem a diferença”, sendo que uma delas tinha a medicina como primeira opção de curso, mas o alto custo foi um fator limitador na sua escolha.

Diferentemente da nomeação de “dom” ou vocação, como prefiro chamar, alguns dos professores investigados por Shigunov *et alli* (2002) revelaram que a Educação Física foi uma segunda opção de curso, sendo que um deles contou que a atuação na escola não era sua primeira opção em relação à profissão. Apesar disso, ser professor(a) de Educação Física foi gratificante e bom para os depoentes.

Para outros professores desse mesmo estudo, a influência para trabalhar na escola veio de familiares que eram docentes. P12 da mesma maneira contou que teve uma tia professora de Educação Física e os irmãos também optaram por serem professores.

Em relação à opção profissional: P1 acompanhou as experiências narradas pela amiga da irmã que havia começado o curso de Educação Física

e uniu ao seu gosto pelo esporte para escolha. P2 experienciou a condição de elaboração e arbitragem de um campeonato na escola, o que determinou que deixasse o sonho de ser jornalista “correspondente internacional” para se tornar professora de Educação Física. P3 queria ser técnica de futsal, mas ao experienciar a condição descobriu que não era bem isso que pretendia realizar. No entanto, foi levada para a escola pela questão de tornar-se servidora pública, bem como P7 que era atleta de natação, mas viu na escola a possibilidade de seguir uma carreira e obter o que ela denominou de “segurança financeira”.

P4 treinou basquete em alguns clubes e P6 voleibol, sendo essa experiência a fundamental para que quisessem trabalhar com o esporte, tendo na Educação Física a possibilidade de seguir esse caminho. P10 da mesma maneira era a “atleta da escola” participava de todos os campeonatos de todas as modalidades representando a escola, inclusive reprovou na 1ª série do ensino médio duas vezes, o que seria um motivo de “retirar-se” da escola, mas na condição de representante esportiva pode terminar o ensino médio, como ela relatou:

[...] eu reprovei dois anos porque eu ia em todos os jogos do colégio, eu deixava de assistir a aula pra participar do jogos, eu jogava tudo, vôlei, basquete, futsal, tudo, a professora falava assim: - Ah vai ter um jogo. Eu ia, eu nem queria saber se tinha aula, se eu ia reprovar, se ia ter algum problema, e eu acabava indo. [...] Lá no “Albino” era assim, que a gente fez uma provinha, tinha uma provinha lá pra entrar, [...] vestibulinho. E reprovando dois anos você tava fora. Mas eu jogava tanto pelo colégio que eles me deixaram fazer o terceiro o 1º colegial pra continuar jogando pelo colégio (P10).

P9 sempre se viu como professora. O fato de ter sido bailarina auxiliou para que pensasse em possibilidades de melhorar as condições físicas de suas alunas. Desse modo, após ter cursado o magistério, encontrou na Educação Física o caminho para unir as duas coisas.

Na mesma condição da perspectiva docente, P2, P4, P5, P8 e P12 se viram motivadas em função dos professores de Educação Física que foram espelhos para suas escolhas.

Os depoimentos coadunam com a literatura no que se refere à escolha da profissão em função da prática de atividades físico-recreativas-desportivas. P2 ressaltou que apesar das vivências da escola não era tão habilidosa, sendo o motivo principal da sua escolha ter trabalhado juntamente com a professora de Educação Física na organização do campeonato escolar conforme relato:

E apesar de não ter sido atleta não é como uma boa parte dos meus colegas, eu só tive a vivência escolar, onde eu participei de tudo também, fiz ginástica artística, fiz, joguei voleibol. E aí naquela época, naquele campeonato que eu passei duas semanas sem nem entrar na sala, né, participando de tudo isso, eu falei não, é isso que eu quero. Tanto que as minhas colegas do primeiro ano foram todas fazer magistério pra ser alfabetizadora e eu não quis, eu falei não, vou fazer educação física. Então, na 8ª série eu já tinha certeza por conta da vivência escolar e eu tinha certeza também que eu ia trabalhar em escola, era isso que eu queria. [...] eu falei é isso que eu quero, entendeu? Pra mim foi importante. Uma boa parte das oportunidades que eu tive na escola, de fazer coisas diferentes na escola, foram com as aulas de educação física e eu queria proporcionar isso pra outras pessoas (P2).

Essa mesma condição foi apresentada por P12 ao relatar que embora tenha vivenciado os esportes, teve o que considera “bons” modelos de professores, pois se atentavam ao incentivo dos alunos que apresentavam mais dificuldades:

Bom, na realidade eu percebia, os professores que passaram por mim eram professores que incentivavam justamente quem tinha muita dificuldade, né, eu não, eu não sou da turma da Educação Física que era “joga bola”, tive realmente bons professores, né, que não era formadores de atletas, eram professores. Então, e, e, e, faziam com que a gente se encantasse com aquilo, até quem tinha dificuldade acabava o ano letivo apaixonado pela Educação Física, por incrível que pareça não tive maus exemplos de professores (P12).

A maioria dos depoentes (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12) contaram que trabalhar na escola aconteceu naturalmente uma vez que transitaram em outros campos da Educação Física. Apenas P7 apontou a escolha para trabalhar em escola em função da estabilidade e segurança financeira que a carreira como docente concursada oferece. Após o ingresso no cargo de PEB II, percebeu o impacto social de sua profissão ao lidar diretamente com os alunos.

Na investigação de Nunes e Godoi (2013), o professor de Educação Física relatou que apesar de ter trabalhado na área esportiva, inclusive por sua formação inicial, se voltou para a escola, pois achou ser um contexto mais dinâmico e cheio de novidades.

Cabe um adendo em relação à graduação, na qual apenas a P3 realizou a formação inicial em uma instituição pública, todos os demais concluíram seus estudos em universidades privadas, inclusive alegando a necessidade de trabalhar para custear o curso, enfatizado na fala da P2:

Bom, eu estudei aqui em Guarulhos na FIG, que eu também já sabia que ia estudar lá. Que na época tinha FIG, tinha acho que a FMU e a Uniban, né? Eu prestei, me inscrevi na FIG e na Uniban, passei na FIG, não fui nem fazer a prova da Uniban, porque não era nem onde eu queria, né, que fora isso só tinha USP, porque eu não tinha como estudar o dia inteiro, né, porque eu tinha que trabalhar. ã... aí consegui, passei, fui estudar à noite, aí na sequência eu consegui aulas aqui no “Eurípedes”⁶, eu tava no 1o ano [...] (P2).

É interessante notar que aos professores parece estar implícita a ideia de que não deveriam se arriscar a prestar o vestibular em uma universidade pública, pois a família não teria condições de patrocinar seus estudos, sendo, portanto, o trabalho a via de manutenção dos “seus sonhos”.

Para a constatação dos ciclo da carreira profissional em que cada professora se encontra considerou-se não apenas o tempo em que estão inseridas, mas as características evidenciadas nos depoimentos de acordo com

⁶ Escola Estadual Eurípedes de Castro

Huberman (1995): entrada na carreira (0-3 anos), estabilização (4-6 anos), diversificação (7-25 anos), serenidade (25-35 anos) e desinvestimento (35-40 anos).

Farias (2010), em seus estudos, apoiou-se em Nascimento e Graça (1998) como referencial teórico uma vez que entendeu que o tempo de carreira de docentes portugueses é de 30 anos e se assemelha aos professores investigados no município de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul. Cabe pontuar que Nascimento e Graça (1998) fizeram uma adaptação de Huberman para a realidade portuguesa.

Todavia, apesar de na rede estadual de São Paulo a condição de tempo de atuação para aposentadoria voluntária no magistério ser “cinquenta e cinco anos de idade e trinta de contribuição, se homem, e cinquenta anos de idade e vinte e cinco anos de contribuição, se mulher” (SÃO PAULO, 2015b), considerou-se pertinente manter a classificação de Huberman (1998) uma vez a preocupação está relacionada com as características da fase e não necessariamente com o seu tempo.

Como se trata aqui de um estudo de caso, a ideia é ter o referencial e não redefinir novos parâmetros para os ciclos de vida profissional docente da realidade brasileira. Entendeu-se que as características apresentadas em cada fase por Huberman (1995), ainda que com tempos maiores de atuação do que professores da rede estadual pública de São Paulo, não diferiram dos sentimentos, preocupações, crenças, expectativas e perspectivas identificadas na presente pesquisa.

A seguir encontra-se o quadro 3 sintetizando os ciclos da carreira, anos de atuação docente e características apresentadas por Huberman (1995) e, posteriormente os ciclos da carreira de todos os docentes.

Anos de Carreira	Fases	Características	Professores entrevistados
0-3	Entrada na carreira	Descoberta e Sobrevivência	
		Transição	P7
4-6	Estabilização	Consolidação de competências e habilidades/Tomada de decisão	
7-25	Diversificação	Experimentação, busca de desafios e novos postos de trabalho/Pode haver um Questionamento	P1, P2, P3, P4, P6, P8, P9, P11, P12
		Transição	P5, P10
25-35	Serenidade	Distanciamento afetivo/Conservantismo	
35-40	Desinvestimento	Sereno ou Amargo	

Quadro 3- Ciclos da carreira docente conforme Huberman (1995)

4.1.2 Entrada na carreira

Os professores foram questionados acerca das dificuldades no início da carreira. A realização dos estágios supervisionados e de algumas atividades extracurriculares, bem como o trabalho com o ensino na educação não escolar (academias, aulas de balé, ginástica e turismo pedagógico) forneceram subsídios para que o início de carreira não fosse desestimulador e sim, pelo contrário, desafiador com momentos de exploração e descobertas permeados de sentimentos de incapacidade.

São duas as condições existentes na entrada da carreira: a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência se deve ao choque com a realidade, cujo docente tem de lidar com a complexidade de seu trabalho, com

a responsabilidade e os limites da profissão. E a descoberta se apresenta como a exploração de inúmeras possibilidades em sua atuação profissional (HUBERMAN, 1995).

As dificuldades encontradas nessa fase se refletem no que os docentes consideram como falta de preparação para atuar, sendo que Gonçalves (1995) identificou que “a entrada na carreira redundou numa autêntica luta entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão” (p. 164). Por se tratar de um período que precede a tomada de decisão de continuar ou deixar a profissão, Huberman (1995) ratificou que a descoberta tende a sustentar a sobrevivência e estimular o docente a permanecer na carreira.

P1 contou sobre o início da carreira quando lhe foi atribuída uma sala com alunos portadores de necessidades especiais e que não sabia o que fazer para chamar a atenção deles. E P3 da mesma forma teve dificuldades quanto a quais atividades seriam ministradas e que estimulariam o interesse dos alunos, conforme os depoimentos:

[...] tinha aula de sala especial. E naquela época sala especial, é, os alunos era (risos), a hora que eu abri a porta, eu vi aqueles alunos, a professora de sala, ah, a professora de educação física (risos) começou assim a sair tudo pra quadra, porque eles, né, (risos) não sabiam o que que era educação física, mas eles tavam lá. Eles eram enormes, tinha aluno lá que tinha 15, 16 anos, mas eles eram enormes e eu fiquei tão assustada, né, eu falei assim, sabe, eu falei meu Deus o que eu faço agora? (risos) aí sabe quando você começa a dar brincadeira, eles não, (risos) tudo que eu falava com eles, tentava fazer alguma coisa nada chamava a atenção deles, eu falei meu Deus o que que eu vou fazer? [...] o primeiro dia de aula, né, eu falei assim: - Meu Deus! Tudo que eu dava nada, nada chamava a atenção e lá a quadra era assim, era a quadra e tinha uma parte de terra, né, um terrão com aquelas árvores enormes, né, que era pinheiros e eles iam pro terrão, eles não conseguiam ficar na quadra e eu tinha que ficar correndo atrás deles, porque a professora saia, né, ia tomar café, porque naquela época não precisava ficar acompanhar os alunos, né? Então, ela foi embora dali, eu falei meu Deus o que que eu faço? E naquela época era uma hora a aula, eram 60 minutos, eu falei meu Deus, não passava, eu dei todas as brincadeiras em um dia que eu sabia e não chamou a atenção. Aí eu lembro que tinha uma amiga que eu liguei pra ela desesperada, até chorei, falei meu Deus o que que eu faço com aquelas

crianças? Porque eles eram grandes, eles queriam abraçar, eles queriam beijar, eles queriam conversar, mas nada de fazer aula (P1).

[...] e aí eu montava as aulas, montava várias brincadeiras de acordo com a idade, né, brincadeiras, jogos [...] chegando lá, a gente vê que uma brincadeira não dá certo, eles não se interessaram e aí cê [...] pega outra carta na manga, né? Então assim no começo eu preparava assim umas cinco, seis atividades por dia porque eu não sabia que ia acontecer. Às vezes a minha primeira atividade eu ia, e os alunos não, não conseguia chamar eles, né, eles não, não se interessavam. Então, é, no início foi assim bem difícil, de chegar em casa e falar que queria desistir. Ah! Não quero mais isso, vou largar (P3).

Uma das professoras da investigação de Almeida e Fensterseifer (2007) também relatou dificuldades quanto à resistência dos alunos em aceitar uma proposta diferente do esporte, situação vivenciada também por P3 e P4.

Evidenciou-se na literatura que o choque com a realidade se deve às lacunas da formação inicial resultando na insegurança para ministrar as aulas (GONÇALVES, 1995; RANGEL-BETTI; MIZUKAMI, 1997; FOLLE *et alli*, 2009; SANTOS *et alli*, 2009; AMORIM FILHO; RAMOS, 2010; PORATH *et alli*, 2011; FARIAS *et alli*, 2012).

Segundo P3 sua dificuldade principal era em relação a organização dos alunos, como não conseguia efetivá-la disse que chorava quando chegava em casa pensando que não teria aprendido nada na faculdade, reconhecendo que o ano de ingresso tenha sido o pior de sua carreira como também apontam os estudos de Santos *et alli* (2009) e Ferreira (2005).

Folle e Nascimento (2009), ao investigarem quatros professores de Educação Física em fase de desinvestimento, identificaram que no início da carreira os melhores momentos estiveram atrelados a relação positiva com os alunos que se mostraram muito carinhosos. Enquanto os piores momentos se deveram às condições de trabalho: falta de espaço e de material pedagógico e, decepção com os pares. Inclusive o professor A, assim nomeado pelos autores, relatou ter sido processado por um pai ao pedir ajuda do aluno para

organizar o espaço de aula que conforme seu depoimento chegou na escola havia apenas um espaço com mato para ele dar aula (FOLLE; NASCIMENTO, 2010).

Para Farias (2010) na entrada da carreira que “o professor traz consigo algumas crenças absorvidas no campo acadêmico, que entram em choque com a realidade vivida” (p. 62). A mesma autora alertou que a utilização dos saberes experienciais é preponderante em relação aos demais, perceptível no depoimento dos professores ao afirmarem que não sabiam o que fazer ou quais atividades dariam certo. O tempo e a experiência permitem que os demais saberes sejam mobilizados com maior frequência e ganhem relevância, o que não descarta que novos saberes experienciais sejam construídos.

Na investigação de Gonçalves (1995) foi possível identificar esse período como crítico, inclusive com o abandono de quatro docentes do ensino primário de 42 entrevistadas, mas que retornaram posteriormente por revelarem “gosto pelo ensino e o sentimento de não realização” (p. 160).

Em um sentido ambíguo, Farias *et alli* (2012) encontraram nos relatos de professores de Educação Física cujos primeiros anos de atuação foram os melhores, pois encontravam-se entusiasmados com os desafios, ao mesmo tempo em que para outros docentes foram os piores uma vez “que ele ainda não adquiriu as experiências e as competências de ensino necessárias à atividade docente” (p. 163).

Nos estudos de Folle *et alli* (2009) dois professores um na fase de entrada e outro na fase de estabilização relataram satisfação pelo ingresso como efetivos em seus cargos e pela oportunidade de trabalharem com colegas mais experientes.

Com esse mesmo sentimento, P6, P9, P10 relataram que não tiveram dificuldades no início da carreira, pois já estavam trabalhando na área. P6, além de ter cursado o magistério, apontou como um aspecto positivo dessa formação, o saber posicionar-se como docente frente à turma e já lecionava natação para crianças em um colégio antes de se formar. P9, também tendo

realizado o magistério e, por ser bailarina, foi convidada a dar aulas de balé em uma escola privada e depois começou a ministrar a disciplina Educação Física concomitantemente para turmas com poucos alunos que cresceu gradualmente proporcionalmente à capacidade da escola. E P10 já dava aulas de Educação Física no Estado desde o 2º ano da licenciatura, portanto, o término do curso não se tornou um peso e sim a finalização de uma etapa.

A professora dos estudos de Valentim e Ramos (2011) consente com essa mesma perspectiva ao dizer que apesar das adaptações necessárias ao que ela denominou “sistema da escola” teve facilidade em ministrar as aulas e que seus pares reconheciam sua facilidade em lidar com as aulas.

Corroborando com esses depoentes, os professores participantes da investigação de Farias (2010) relataram que as experiências no estágio e a participação em projetos de extensão durante a formação inicial colaboraram com a condição de não ter dificuldades no início da carreira.

P11 contou que aproveitou bem os estágios e alegou que essa vivência forneceu subsídios “para que chegasse lá na hora e conseguisse fazer alguma coisa”.

P12, diferentemente, relatou que seu estágio foi apenas de observação e que quando assumiu as aulas chocou-se com a realidade conforme depoimento:

Mas chegando na escola é aquilo: - Ó, a 7ª série é sua, vai lá. Que é o que eu te falei que entra em contraste com a faculdade, e com o estágios, né, você passa a faculdade tendo uma linha de pensamento, muita teoria, aí você faz o estágio, fica um mês sentada olhando e quando você assume: - Ó, pega os 30 alunos, são seus. Então, dá um baque. Se você não tem, é, muito claro o que você quer, um planejamento, você se assusta. Eu me assustei, em termos, né... vai muito da escola também, isso é relativo. A escola que eu ingressei era uma escola que veio de um histórico sem professores, as crianças estavam acostumadas a não ter aula, ficavam muito pátio. Então, quando tem um professor, eu coloquei o pé na escola tinha mais aluno fora da sala de aula do que dentro. Então, quer dizer, o meu dia, o meu primeiro dia foi muito assustador, com polícia na escola que é a realidade, quase

todo dia tem polícia dentro da escola, é pai se pegando em portão, né? (P12).

Diante dessa condição, quando recebe os estagiários permite e estimula para que façam intervenção contando com a sua supervisão e orientação.

Ao investigar professoras do ensino primário, Gonçalves (1995) constatou haver um caráter de aleatoriedade de piores e melhores anos da carreira. Os piores anos estiveram ligados eventualmente ao início e ao final da carreira cujos motivos foram as colocações atreladas à distância e acessibilidade aos locais de trabalho, ao afastamento da família e ao isolamento, às condições de trabalho, aos alunos difíceis e condições culturais e socioeconômicas.

Ainda acerca das dificuldades iniciais houveram preocupações com a estabilidade profissional e a construção de uma carreira (P2); o domínio da turma com autoritarismo (P3); a apresentação de novos conteúdos devido à resistência dos alunos que compreendiam que a Educação Física era “jogar futebol” (P3, P4); a relação professor-aluno com um público heterogêneo como o EJA (P3) permeados por diferentes características e opiniões (P8); o preenchimento dos Diários de Classe (P5); o ajustar-se ao contexto social e intervir nesse meio (P7); a estabilidade financeira (P7); a ter autonomia para decidir qual espaço usar para suas aulas (P7); separar briga de alunos (P11).

Ao ingressar na escola profissionalmente, os docentes tem como premissa que irão encontrar alunos dispostos a participar de suas aulas, inclusive porque reconhecem na Educação Física um chamariz. No entanto, precisam lidar com problemas anteriores ao ministrar a aula em si, necessitando organizar as turmas, criar uma cultura de aula de Educação Física, adaptar-se a espaços inadequados e se distorcer para conseguir material. Por um lado podem ser percebidas como problemas, porque tomam um tempo significativo em que poderia se dar profundidade nas vivências e discussões sobre a cultura corporal de movimento. Por outro lado, o contexto

em que esses professores atuam servem como desafio a ser vencido que propiciam a uma ressignificação da Educação Física escolar.

Diante das dificuldades, a busca por soluções se faz pertinente e ocorre tanto na socialização profissional quanto na formação continuada. Na socialização profissional a busca se reflete em trocar informações com profissionais mais experientes e partindo dos saberes tácitos desses pares podem melhorar a sua prática pedagógica (FARIAS, 2010). Enquanto na formação continuada essa transformação da prática pedagógica deve ocorrer pela reflexão antes, durante e após a ação fundamentadas nas pesquisas realizadas e na própria intervenção docente no cotidiano escolar (ROSSI, 2013).

Para Shigunov *et alli* (2002) o início da carreira e a fase seguinte são marcados por preocupações com consigo próprio, em função das responsabilidades que passam a assumir e no sentido de ser bem avaliado pelo seu trabalho, e com o impacto de suas ações pedagógicas que se remetem ao aluno.

Diante dos depoimentos, as preocupações iniciais do grupo investigado corroboraram com a literatura e estiveram atrelados a questões organizacionais, no sentido de conseguir estabelecer um diálogo com os alunos, ajustando-se a um contexto social diferente do qual estavam acostumadas para, então, estruturar conteúdos e a própria aula de Educação Física. Nesse primeiro momento, os professores se mostraram preocupados em conseguir realizar o seu trabalho: ministrar a aula de Educação Física.

4.1.3 Estabilização

As fases seguintes (estabilização e diversificação) parecem se sobrepor nos depoimentos, caracterizando-se em calma e tranquilidade, na qual a flexibilidade em lidar com situações não planejadas torna-se mais

natural, sendo um período de querer inovar e conquistar novos patamares, respectivamente.

Acerca da fase de estabilização, Farias (2010, p. 211), ao utilizar Nascimento e Graça (1998) como referencial teórico, denomina-a como consolidação das competências profissionais na carreira, na qual afirma que:

As competências profissionais estão mais evidentes neste momento da carreira. Os professores compreendem melhor a cultura docente presente na escola, transgredindo a limitação em relacionar-se com os demais colegas. Desta forma, buscam e ao mesmo tempo constroem diferentes estratégias pedagógicas para favorecer o desenvolvimento da disciplina de Educação Física na escola.

Nessa fase há também a preocupação consigo próprio, bem como com impacto das ações pedagógicas.

P7 apresenta características de transição entre o ingresso da carreira para uma fase de estabilização, tendo predominância na segunda. Em relação à fase de entrada a professora demonstra estar explorando as possibilidades da disciplina dentro das condições oferecidas e aponta que já foi impedida de usar a quadra, por exemplo, em dias de muito sol em outras escolas que trabalhou. Portanto, entende que se encontra num momento melhor, em que a escola oferece uma estrutura mais adequada contribuindo para a sua prática pedagógica. No entanto, é possível que a professora tenha se adaptado as condições presentes e sinta-se mais confortável para intervir.

Ao mesmo tempo enxerga que tem como responsabilidade propiciar aos alunos vivências que não serão facilmente acessíveis fora do ambiente escolar, bem como indicar a possibilidade de utilização dos espaços de lazer nos clubes da cidade caso tenham interesse em alguma das manifestações da cultura corporal experienciadas em sala de aula. Desse modo, compreende as dificuldades de um contexto social conflitante em que a escola está inserida e que as interferências dessas questões sociais se traduzem em limitações de sua prática pedagógica.

Desse modo, apresenta o entusiasmo oriundo da fase de entrada combinado com o prazer para lecionar e a atenção que acredita que os alunos merecem conforme seu depoimento ao se referir sobre a relação aluno-professor:

[...] no modo com que se encantam com as atividades propostas, da maneira que me recebem carinhosamente ao começar a aula e quando alguns dos alunos dizem que também querem ser professores de Educação Física quando crescerem. A gente acaba se comovendo com as crianças todos os dias, isso é o que faz um professor continuar com sua carreira. [...] apesar de questões financeiras que a gente sabe, salário, evolução, essas coisas, você tem que gostar, porque o que vai te motivar no final das contas é a relação com o aluno e ponto (P7).

Farias (2010, p. 202-3) afirmou que é possível perceber nos ciclos da carreira docente

[...] zonas de transição, as quais podem também serem caracterizadas como zonas de fronteiras (períodos da carreira em que se verifica determinada indecisão e/ou transição nas respostas). Ao adotar os anos de docência para estabelecer os ciclos, observou-se a falta de maior exatidão dos acontecimentos que delimitam um ciclo do outro, podendo ocorrer transições que remetam ao ano de docência anterior ou ao ano de docência posterior.

Também em zona de transição se encontra P11 que em seu discurso apresenta momentos de acomodação e de diversificação. A acomodação característica da fase da estabilização se revela na falta de paciência em ter de repetir para os alunos orientações dadas em outros momentos:

Hoje em dia que tenho menos paciência do que eu tinha quando eu comecei, né... por exemplo, eu... só falava mais alto quando tinha alguém longe ou o espaço, era espaço aberto,

né? Eu gostava de chamar, reunir e conversar. Agora eu percebo que talvez pelos anos fazendo isso, eu não tenha mais... é... não tenha mais facilidade pra fazer isso, porque parece que eu toda hora eu to falando a mesma coisa e o... é, a maneira como, como eles assimilam, muitas vezes não é a maneira que, que o adulto espera, que o professor espera, eles demoram pra assimilar o que você tá falando e... às vezes você fica impaciente em algumas situações, eu percebo que eu fico impaciente com situações que antigamente eu não ficava, né? (P11)

Huberman (1995) ressalta que a estabilização é a fase de compromisso,

na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio de diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas (p. 37).

É importante ressaltar que a carreira não se trata de um processo linear havendo situações controversas e descontinuidades que podem mudar em função dos interesses, motivações e contexto na qual se está inserido (HUBERMAN, 1995).

P11 contou que tenta fazer uma aula diferente da outra para que seja interessante para os alunos, revelando uma característica de exploração, apesar de considerar que nem sempre consegue ter sucesso. Ao mesmo tempo já tem uma organização das aulas e dos conteúdos a serem abordados durante o ano letivo e conhece a rotina da escola e as orientações que chegam da Diretoria de Ensino.

O mesmo docente disse que não sabe se irá se aposentar na carreira, pois entende que essa rotina da escola seja desgastante podendo representar um indício de desinvestimento. Atrelada a essa condição, contou que objetivou atuar na escola como professor de Educação Física e que

conseguiu atingir essa meta. No entanto, agora está casado e com filho e que tal contexto fizeram com que se focasse na família. Pretende traçar novos objetivos profissionais para manter-se motivado caracterizando um período de tomada de decisão. No entanto, a afirmação de estabelecer novas metas indica uma continuidade na carreira.

Apesar da dúvida se continuará atuando como professor de Educação Física na escola até a aposentadoria, P11 não soube responder se visualizava continuar na área educacional em outra função ou cargo. A incerteza do momento em que vive e as necessidades atuais parecem indicar um momento de tomada de decisão para guiar sua vida profissional e pessoal. Como destacou Huberman (1995, p. 42) “a busca de novos desafios responderia a um receio emergente de cair na rotina”, característico da fase de diversificação.

Sendo P11 o único professor entrevistado - as demais são mulheres - identificou-se na fala deste docente o que aponta a literatura: um questionamento antecipado no que se refere às questões salariais e de sucesso profissional (HUBERMAN, 1995; FARIAS *et alli*, 2011).

Coaduna com essas indagações a investigação de Nascimento e Graça (1998), na qual os homens apresentaram uma maior percepção em relação às competências gerais e de conhecimentos e habilidades profissionais do que as mulheres. Se sentindo mais competente é possível que tenda a questionar os aspectos referentes ao retorno financeiro e ao sucesso profissional.

Essa é a fase em que o docente já resolveu ou se ajustou aos problemas iniciais de organização da aula, de compreensão da rotina da escola, do calendário, das datas festivas, dos espaços disponíveis e da própria relação com os pares e os demais membros da comunidade escolar. Isso lhe possibilita olhar em outras direções.

Em relação a esse momento, os depoimentos se pautaram no entendimento de como a escola está organizada e como ocorre sua rotina. Passados os choques iniciais os docentes demonstravam saber sobre como

lidar com os alunos (P1, P8, P11, P12); como organizar e planejar as aulas a partir da desconstrução de uma “cultura do futebol” como aula ou da falta dela (P3, P4); como registrar os acontecimentos das aulas no portfólio (P2); como ter autonomia para tomar decisões individuais e coletivas (P12).

em saber como lidar com turmas heterogêneas, estabelecer os alunos, registrar presenças, faltas, notas no diário de classe,

Essa segurança na execução do seu trabalho em função dos saberes adquiridos até então lhe preparam para seguir com novas experimentações pedagógicas, almejar outras conquistas e começar a questionar a remuneração pelo trabalho executado.

4.1.4 Diversificação

Na diversificação os professores já possuem o conhecimento tácito e o “domínio do conhecimento sobre as rotinas básicas inerentes a profissão (como? quando? o quê?), bem como do conhecimento sobre o domínio de aspectos relacionados à profissão” (FARIAS, 2010, p. 212). Nesse sentido, tendem a conquistar seu reconhecimento e valorização profissional, não no sentido financeiro (RANGEL-BETTI; MIZUKAMI, 1997; SANTOS *et alli*, 2009), mas no engajamento em equipes de competição e ampliação de carga horária em alguns casos (FOLLE *et alli*, 2009), serem convidados para participar de projetos interdisciplinares em outros espaços (RANGEL-BETTI; MIZUKAMI, 1997) e criam expectativas em relação a assumirem cargos administrativos (FARIAS, 2010).

P2 que atua num cargo administrativo na Secretaria Municipal de Esportes (SME) da prefeitura de São Paulo afirmou que essa condição a auxilia na sua percepção em relação aos professores, de ser responsável pela formação continuada de outros colegas:

[...] eu acho que a minha sorte é o fato de eu ter funções diferentes, não é? Apesar de eu sou professora de Educação Física, mas eu estou numa área de gestão que me possibilita ver com outros olhos a, a parte de professora de Educação Física. Então, não me deixa esquecer que eu sou professora, que eu tenho que ser formadora, né? (P2).

Para Huberman (1995, p. 41) é nessa fase que os docentes “lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.”

P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10 e P12 relataram fazer experimentações de projetos e buscam constantemente atuar interdisciplinarmente apesar das limitações relativas à estrutura física, condições de espaço e material, entendendo que não devem se acomodar na rotina do trabalho, pois isso interfere na formação do aluno. Corroborando com a investigação de Farias *et alli* (2012), as professoras questionam a profissão e a realidade a qual estão submetidas.

P1 se referiu à troca de ideias com os pares para diversificar sua prática pedagógica experimentando jogos e brincadeiras novos. P2 relatou sobre a construção de materiais e a utilização de outros que consegue na prefeitura para ministrar as aulas. P3 contou sobre as experiências de trazer conteúdos que interessasse aos alunos do EJA e de uma turma de ginástica artística. P4 rememorou o trabalho com projetos interdisciplinares com ênfase para um temático sobre a Copa do Mundo. P5 contou sobre a fanfarra e os campeonatos organizados por ela em conjunto com outros professores. P6 sobre a proposta de uma abordagem conceitual no início de cada aula. P8 se referiu com ênfase ao trabalho com planejamento participativo. P9 lembrou de um projeto com danças e poemas. P10 se remeteu aos projetos das Olimpíadas, de xadrez e da quadrilha maluca. Já P12 enfatizou o projeto de xadrez na escola municipal. Além disso, relatou que seu engajamento na prefeitura é mais efetivo do que no Estado em função de ter uma carga horária maior, na qual contou sobre os vários projetos em que intervem na escola corroborando com Huberman (1995, p. 42):

Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas.

Os depoimentos revelaram que a utilização de material alternativo ou adaptação de materiais é frequente em função das necessidades do dia-a-dia. Projetos disciplinares também são costumeiros entre os pares e os interdisciplinares geralmente são realizados entre Educação Física e Artes. A busca por realizar um projeto interdisciplinar com demais disciplinas e professores é sempre uma iniciativa das professoras de Educação Física que verificam o planeamento das professoras de sala de aula, no caso das que atuam com ciclo 1 (1º ao 5º ano) para adequarem ao planeamento. Por consequência, o que se tem é uma aula de Educação Física servindo de meio para o ensino de outras disciplinas que acabam por ter cunho estritamente teórico como Língua Portuguesa e Matemática.

Durante a fase de diversificação, Huberman (1995) ainda aponta para a possibilidade de um período de questionamento ou até um surto de pânico, na qual o docente pensa na mudança de carreira. P4 citou essa condição em seu depoimento ao ser indagada sobre a sua formação continuada e relatou num primeiro momento a vontade de deixar as aulas de Educação Física, já que aguardava ser chamada para assumir um cargo como professora de educação infantil e ensino fundamental na Prefeitura de São Paulo:

Olha, é... eu procuro sempre tá estudando na área, mas eu fiz bastante curso quando, no início de carreira mesmo. Aí depois que eu fiz a Pedagogia eu não fiz mais nada assim voltado à Educação Física. Eu tava até é pensando em trocar sabe, porque eu passei no concurso da Prefeitura, mas passei pra fundamental pra, pra educação infantil. Aí to só esperando me chamar lá pra largar o Estado, né? Aí por isso que eu deixei de lado um pouco a Educação Física assim na, nessa questão de fazer curso, né, me atualizar, mas eu já cheguei a fazer bastante curso, viu? (P4).

Acerca dessa condição Farias (2010, p. 64) destacou

que quando se pensa em uma nova fase, deve-se pensar que ela vai alterar as características e os saberes absorvidos na fase anterior, podendo então ocorrer uma ruptura, ou seja, o desejo de abandono da carreira, que pode levar à desconsideração de toda a riqueza de experiências vivenciadas.

Entretanto, ao final do depoimento, contou que pretendia manter-se ainda ministrando as aulas de Educação Física. Não é possível dizer que a professora teve uma atuação monótona, desde a fase de estabilização, resistente para qualquer mudança na carreira como apresenta Huberman (1995), uma vez que relatou trabalhar com projetos e sempre demonstrou interesse em inovar na escola, mostrando-se inclusive entusiasmada com as propostas coletivas com seus pares. A mudança seria apenas de público, pois continuaria lecionando. Além disso, ao final do depoimento disse querer permanecer com as aulas de Educação Física ainda que seja chamada para assumir o outro cargo.

Do mesmo modo, Shigunov *et alli* (2002) encontraram professores nesse período de lamentações e que disseram seria difícil começar uma nova carreira com 39 anos de idade ou ainda faltar coragem para prestar um vestibular novamente. Percebe-se que apesar de saber das condições ou a falta delas que decorrem da carreira do magistério, os docentes encontram-se desanimados talvez por não terem atingido a meta estabelecida.

Nos estudos de Nunes e Godoi (2013), o professor pesquisado relatou que com 10 anos de carreira pensou em desistir, pois não via sentido em sua prática pedagógica e nem nos resultados de sua atuação. Aliado a isso, os salários estavam atrasados e influenciavam de maneira significativa a vida pessoal. Para rever esse quadro buscou ajuda com um professor de Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e conheceu os jogos cooperativos, investiu em cursos e retomou o ânimo de continuar na carreira.

Constataram-se significativas ações de inovação na prática pedagógica com a justificativa de fazer coisas interessantes para os alunos, mas que na verdade é uma busca de realizações profissionais e pessoais do professor. A mesmice não é interessante para o aluno, mas também não o é para o docente que necessita ressignificar sua prática pedagógica e explorar novas formas de preparar uma aula com o mesmo objetivo.

As reivindicações por uma estrutura mais adequada, bem como de materiais didáticos mais resistentes e adequados se apresentam por reconhecerem que executam um bom trabalho dentro das possibilidades oferecidas.

Nesse período outros fatores foram levados em consideração pelo grupo investigado, em especial, os que constituíram família e que precisam dedicar tempo e dinheiro para as questões pessoais. Percebe-se que, para esses professores, o investimento, que nas fases anteriores foi focado na sua profissão, ganhou peso diferente, pois outras pessoas dependem deles.

Desse modo, as indagações acerca da remuneração salarial são evidentes por ser limitadora de investimento em formação continuada, por exemplo. O fato é que a rede estadual não se atenta para essa questão.

Apesar dos entraves e de alguns momentos de dificuldades, o grupo investigado apresentou como característica a crença de que a educação é um caminho viável para uma sociedade mais justa.

4.1.5 Serenidade

P5 e P10, com 32 e 26 anos de carreira, respectivamente, apresentam-se com características da fase de diversificação em função de ainda se preocuparem em fazer novas experimentações e outras da fase de serenidade quando há um distanciamento afetivo, desligamento do trabalho e não há preocupação de serem avaliadas.

Farias (2010, p. 215) identificou que entre os 20 e 27 anos os professores se encontram num ciclo denominado renovação da carreira entendendo que

a aposentadoria representa tanto uma expectativa e como perspectiva na carreira. Entretanto, a aposentadoria não surge no sentido de abandono, ela é manifestada como uma etapa que está próxima, a qual os professores pretendem alcançá-la.

P5 demonstrou intenção em investir num posto administrativo na escola ao ser convidada para o cargo de vice-diretora, mas necessita realizar a graduação em Pedagogia, demonstrando autoconfiança para lançar-se num desafio novo.

Enquanto P10 já apresenta um distanciamento afetivo e não se sente tão entusiasmada como antes, constatando que a carreira do professor de Educação Física deixa a desejar em relação ao ganho financeiro, pois entende que a vida que ela tem se deve ao patrimônio deixado pelo pai e não é fruto de sua profissão. Apesar disso, ainda se dispõe a elaborar projetos em parceria com os demais professores e sempre buscar inovações na sala de aula. Por outro lado, sente que a aposentadoria será uma conquista que permitirá fazer outros investimentos como relatou:

[...] a análise que eu faço da minha carreira é que agora eu gostaria de tá aposentada já, já cansei eu acho. Né, a gente escuta tanta coisa, tá mudando tanto, tanta cobrança e... nada muda, tá muito difícil. Então assim gosto muito do que eu faço e até eu me aposentar eu vou dar tudo o que eu puder de mim, entendeu? Incremento, faço coisa diferente, mas eu não vejo a hora de falar assim: - Olha, pode ficar em casa. (P10).

Ao mesmo tempo evidenciou-se nos depoimentos de ambas certo desapontamento devido ao desinteresse dos alunos na escola e a falta de políticas públicas adequadas a um ensino de qualidade. Conforme Farias (2010) P5 e P10 seriam classificadas no grupo de professores defensores das

causas docentes, pois questionam as condições da educação e da valorização profissional.

Como apresentando por Huberman (1995) na fala das docentes evidenciou-se o conservantismo e as lamentações frente as condições de trabalho que se apresentam desde o comportamento dos alunos até as políticas educacionais.

Desse mesmo modo, os professores de Educação Física entrevistados por Farias *et alli* (2012) que se encontram nessa mesma fase “expressaram lamentações e questionamentos sobre suas atividades na escola, direcionaram fortes críticas ao governo e demonstraram saudades de quando eram ativos” (p. 160).

P5 relatou que as mudanças no comportamento dos alunos em sala de aula fazem com que os professores tenham que se posicionar como educadores, no sentido de assumir o papel da família, fato também evidenciado nos depoimentos de P1, P10 e P12 que se encontram no ciclo anterior.

Cabe ressaltar que a entrevista com P5 foi realizada em sala de aula, durante duas aulas de Educação Física de um 9º ano e uma 1ª série do ensino médio, uma vez que ela não teria disponibilidade para um outro momento por problemas pessoais não especificados pela docente.

Então, enquanto os alunos não trouxessem a autorização dos pais para participação nas aulas ela havia acordado que não desceria para quadra. No entanto, disponibilizou aos alunos jogos de tabuleiro para que se organizassem em duplas, trios ou grupos e participassem dos jogos.

O cenário era repleto da falta de iniciativa e interesse dos alunos, quase todos possuíam celular e uma parcela significativa estava com fones de ouvido. Alguns outros queriam se retirar das salas de aula, tanto da de Educação Física quanto as de outras disciplinas com os pedidos de ida ao banheiro ou para falar com algum colega ou professor. As salas ficavam todas num mesmo andar de um corredor e havia portões que ficavam trancados para que os alunos não “fugissem”.

Durante o intervalo também tive a oportunidade de me dirigir à sala dos professores que estavam em sua grande maioria discutindo problemas de comportamento dos alunos com afrontamentos.

A professora entrevistada não reclamou dos alunos como indivíduos, até relatou que eles são muito afetuosos, mas mostrou-se decepcionada quanto ao comportamento que eles apresentam como estudantes que é muito diferente do que se visualiza limitando ações dos professores e da direção quanto à questão educacional em função dos aspectos legais:

Decepcionada. Assim, eu enquanto profissional, porque a gente não consegue é... se dedicar, né, do jeito que a gente gostaria. A gente tá mais cuidando de aluno do que dando aula. Então, se o aluno tá saindo da sala, se tá batendo no outro, [...]. Então, assim decepcionada por a gente não poder fazer isso, né, que os alunos hoje nem a Educação Física eles tão levando muito a sério infelizmente. [...] as leis protegem tanto o aluno que a gente não consegue é... colocar as ordens, aquela rigidez que a gente gostaria de por. Então, eu vejo assim, a coordenação, a direção também ficam presas nesse sentido, né? A gente cobra uma coisa que eles não podem tá fazendo pra gente. Mas eu acho que isso é tudo sentido de leis, né? Não vem da gente, vem lá de cima (P5).

Shigunov *et alli* (2002) questionaram os docentes de seu estudo em relação ao desprezo dos alunos pela disciplina Educação Física e constataram que os alguns professores da entrada da carreira são indiferentes a esses alunos, outros das fases de entrada, consolidação e diversificação tendem a conversar sobre a importância da Educação Física na vida de cada um, enquanto isso não ocorreu com docentes da última fase.

Percebeu-se na conduta da P5 uma professora amiga dos alunos que estava aberta a conversar com todos, no entanto, o comportamento de não participar da aula era a da maioria. As lamentações apareceram nos depoimentos da maioria dos professores entrevistados seja por falta de material, estrutura ou ainda apoio da direção e pela falta de políticas públicas. Huberman (1995) traz a presença dessa condição na fase de serenidade, mas diz que docentes novos também apresentam tais questionamentos que foram

evidenciados quanto à análise que fazem de si individual e coletivamente na configuração escolar.

Dos estudos de Santos *et alli* (2009), um professor encontra-se na fase de serenidade (HUBERMAN, 1995) que denominou como uma acomodação, na qual a “sensação de confiança e de serenidade aumenta” (SANTOS *et alli*, 2009, p. 155), havendo, portanto, um decréscimo no que se refere ao investimento e à ambição profissional atrelado à tranquilidade para executar as tarefas docentes atuais e à recompensa por suas realizações. Esse docente entende-se como um profissional que buscou caminhos de melhorar seu trabalho e inclusive montou uma escolinha de esportes na escola municipal em que atua, patrocinada por ele, como forma de conseguir subsídios da prefeitura posteriormente, mas não deu certo. Entretanto, sente algumas frustrações com questões profissionais como esta da escolinha. E complementa dizendo que a saída da profissão após 30 anos se constitui por aprendizagens significativas e reconhecimento pessoal e profissional e, que o fato de ficar em casa após aposentar-se provocará nostalgia das relações estabelecidas no ambiente escolar, ressaltando os comportamentos positivos e negativos dos alunos.

Ficou evidente na fala das professoras que há um reconhecimento pessoal do que construíram até então, mas acreditam que poderiam ter feito mais caso houvesse mais recursos, respaldo legal e um trabalho em conjunto com a família.

4.1.6 Desinvestimento

Embora nenhum dos entrevistados se encontre nessa fase, optou-se por apresentar as características evidentes nesse ciclo.

Na fase de desinvestimento, uma professora da mesma investigação de Santos *et alli* (2009) compreende-se no fim da carreira e tem a sensação de impotência frente aos alunos, pois alega que o comportamento deles não

permite que ela alcance os objetivos traçados para a disciplina. Pontua ser essa não só uma insatisfação pessoal, mas de todos os professores, o que provoca cansaço e desgaste. Acredita que os professores que estão chegando, apesar da vontade de fazer diferente não aguentarão tal situação por muito tempo. E relata estar vivendo anos tão ruins quanto o primeiro em função da dificuldade em lidar com os alunos, pois a relação de respeito entre aluno e professor mudou.

Os autores identificaram nos depoimentos problemas no que se refere à relação professor-aluno, havendo um desrespeito e descaso dos segundos pelos primeiros aliada a irresponsabilidade da família citando inclusive a Síndrome de *Burnout* também ou Síndrome do Esgotamento Profissional. Para preservar-se na profissão os professores encaram essas situações como desafios, mas mudam sua postura na intenção de tentar controlar disciplinarmente os alunos. O diálogo é o primeiro caminho a ser apontado pelos professores como forma de entender as necessidades e aproximarem-se dos alunos e quando não funciona tentam uma negociação, por exemplo, eles dão uma aula e permitem que os alunos escolham o que vão fazer na próxima aula, fato não conquistado por outra professora o que desencadeou num processo de desmotivação e de problemas de saúde associados à profissão (SANTOS *et alli*, 2009).

A professora experiente dos estudos de Amorim Filho e Ramos (2010) e a aposentada participante da pesquisa de Rangel-Betti e Mizukami (1997) relataram ter contribuições significativas na sua carreira profissional, inclusive para utilizar como exemplos para educar seus filhos e acreditando que o professor de Educação Física consegue acessar afetivamente os alunos pelo próprio espaço diferenciado das aulas, que ela chama de vidraça uma vez que a quadra é um local aberto. A professora entrevistada sente-se realizada. Aposentou-se após 25 anos e 8 meses, mas continuou trabalhando por mais três anos e relatou que era o momento de realmente parar, pois apresentava resquícios da exposição ao sol e cansaço. No entanto, as atividades fora do espaço escolar estão ligadas à profissão, pois participa de grupos de ginástica para 3ª idade (SANTOS *et alli*, 2009).

Na investigação de Porath *et alli* (2011) com professores em fase de desinvestimento foi possível verificar uma predominância de um sentimento pessimista devido as mudanças legais são fruto de incerteza e do protelamento da aposentadoria e não há uma melhoria significativa no que se refere ao aumento salarial e os planos de carreira em relação à formação continuada. Em relação a essa condição, um professor relatou se sentir doente nesse final da carreira, apesar de ter tido realizações, acredita não ter o mesmo entusiasmo para trabalhar. No entanto, todos os quatro professores apresentam também características de um desinvestimento sereno, na qual há poderão investir em projetos que lhe trarão realizações pessoais.

Quanto aos aspectos limitadores da profissão parecem unânime os apontamentos dos professores, independentemente do ciclo em que se encontram na carreira profissional, quanto a falta de materiais, estrutura física (SHIGUNOV *et alli*, 2002; SILVA; DAMAZIO, 2008; FARIAS, 2010; PORATH, 2011), excessiva carga horária (SHIGUNOV *et alli*, 2002), elevado número de alunos, o comportamento inadequado dos mesmos, dificuldades quanto ao contexto social e ao ensino de determinados conteúdos, desvalorização da disciplina em detrimento da Língua Portuguesa e da Matemática, baixos salários (SHIGUNOV *et alli*, 2002; FOLLE *et alli*, 2009; SANTOS *et alli*, 2009; AMORIM FILHO; RAMOS, 2010; FARIAS *et alli*, 2013), equilíbrio entre lazer e trabalho, busca por outros empregos e falta de formação continuada (FARIAS *et alli*, 2013) e falta de um plano de carreira e descaso governamental (PORATH, 2011), incluindo acontecimentos em determinados períodos do governo como a greve ocorrida na gestão Maluf ⁷ (RANGEL-BETTI; MIZUKAMI, 1997).

Ao investigarem as histórias de vida de professores de diferentes localidades, os autores puderam encontrar similaridades quanto às escolhas, expectativas, angústias, alegrias e percepções desses docentes. Desse modo, entende-se que é imprescindível:

⁷ Paulo Salim Maluf foi governador do Estado de São Paulo de 1979 a 1982.

A realização de estudos mais aprofundados sobre as histórias de vida torna-se relevante no momento atual, principalmente para desvendar as crenças, os valores, as competências, a identidade profissional e a relação estabelecida pelo docente com a sua profissão, bem como auxiliar na sistematização dos anos de docência nas fases de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física no Brasil (FOLLE *et alli*, 2009, p. 45).

Desse modo, Santos *et alli* (2009) ressaltam a relevância de se compreender a profissão e a trajetória destes profissionais no sentido de perceber que a vida pessoal acompanha-os ao mesmo tempo, na qual “Suas narrativas demonstram como a escolha e posterior itinerário na carreira profissional atrela-se às suas histórias de vida” (p. 160).

Sob a ótica dos autores é fundamental compreender a identidade docente, as estratégias e inovações construídos a partir de condições impostas por diretrizes superiores que estão pautadas em modelos teóricos, mas distantes da realidade. Como resultado tem-se “os recentes avanços teóricos alcançados pela educação física brasileira e sua dificuldade de se materializar, em igual proporção, na intervenção pedagógica” (SANTOS *et alli*, 2009, p. 162).

E finalizam dizendo a partir desta perspectiva

evitaremos a culpabilização daqueles que, em muitas ocasiões, são as verdadeiras vítimas. Nesses casos, não podemos exigir dos professores, parafraseando a sentença certa de Beck (1997), soluções biográficas para contradições sistêmicas (SANTOS *et alli*, 2009, p. 162).

Solidarizo-me com essa assertiva, pois foi perceptível nos depoimentos a vontade e as tentativas de fazer mais que são limitadas por particularidades ou por oportunidades que deveriam ser oferecidas por quem encontra-se na gestão escolar e educacional.

Os depoimentos revelaram que a apreensão do cotidiano escolar iniciou para os depoentes na realização dos estágios curriculares e nas oportunidades de trabalho no interior da escola durante a formação inicial como aliados na perspectiva de conseguir superar o primeiro momento de choque com a realidade. Passadas as dificuldades iniciais, os professores relataram que adaptação ocorreu de modo que apropriaram-se do cotidiano da escola, considerando sua rotina, calendário, comportamento de alunos e das relações que se estabelecem nesse espaço. A partir desse conhecimento, parecem ter moldado suas atitudes e propostas em função do que é possível e palpável para a realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, as características apresentadas pelos depoentes corroboraram com aquelas identificadas por Huberman (1995) e coadunam com a questão de não haver uma linearidade nas ações de cada ciclo.

Após a identificação da fase em que se encontra cada docente serão enumerados os saberes experienciais que emergiram na carreira profissional desses professores de Educação Física.

4.2 SABERES EXPERIENCIAIS EMERGENTES NA CARREIRA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

É nesse cenário de transição em que a escola vive atualmente que os indivíduos que compõem essa configuração indagam sobre seus papéis e suas responsabilidades (FELDMAN, 2009). As histórias e as experiências de vida de professores de Educação Física que vivem o cotidiano escolar propiciam a construção de seus saberes carregados de significados, incertezas e projeções. Analisar as percepções de professores de Educação Física quanto à constituição da configuração escolar incita a compreensão da construção dos seus saberes experienciais no exercício da docência no espaço em que vivem seu cotidiano.

Partindo-se da problemática em questão, utilizou-se Tardif (2006) como referência das pesquisas sobre os saberes docentes que se referem aos conhecimentos relativos à identidade pessoal e profissional constituídos pelas experiências de vida como alunos e professores dentro e fora da sala de aula e pelas relações estabelecidas com os outros sujeitos que compõem a configuração escolar. Portanto, trata-se de saberes plurais e temporais construídos socialmente na complexidade do cotidiano escolar a partir da “negociação entre diversos grupos” (TARDIF, 2006, p. 12-3).

Os saberes docentes foram enquadrados pelo autor em quatro categorias compreendidas pelos saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes da formação profissional são os saberes pedagógicos provindos das ciências da educação transmitidos através da instituição responsável pela formação do professor. Os saberes disciplinares são aqueles saberes sociais advindos de diversas áreas do conhecimento e que são incorporados na formação docente. Os saberes curriculares são os saberes apresentados como programas escolares para a formação erudita e que os professores apreendem e devem aplicar como atuantes. E os saberes experienciais são aqueles que o docente adquire na sua prática cotidiana e nos conhecimentos e vivências que teve durante sua vida.

Para Libâneo (1996), os saberes docentes tratam do conteúdo do fazer pedagógico e compreendem três dimensões que definem a competência: o saber, o saber ser e o saber fazer. Os saberes de formação profissional, disciplinares e curriculares se referem ao saber advindo do conhecimento, do saber e do saber fazer. E os saberes experienciais se referem ao saber ser e ao saber fazer.

Outra categorização dos saberes é feita por Pimenta (2002) ao classificá-los em saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Complementa-se à ideia de Tardif (2006) a explanação de que as vivências do estudante/aluno como aluno e/ou professor permitem a diferenciação do bom e do mau professor e das condições socioeconômicas para o exercício profissional. Nessa perspectiva, a autora coloca que os saberes experienciais

“são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 2002, p. 20).

Ao abordar os saberes docentes, Saviani (1996) segue os eixos da “sofia” e da “episteme”, na qual entende que os saberes são oriundos da experiência de vida e das ciências, respectivamente. A partir desses eixos classifica os saberes em atitudinal, crítico-contextual, específicos, pedagógico e didático-curricular. Porém, apesar de reconhecer a existência dos saberes experienciais não o aborda, pois entende que está presente em todos os saberes.

Para Penin (2009) os saberes se enquadram em duas condições, os concebidos e os vividos. Os concebidos orientam a prática pedagógica e os vividos se originam dos acontecimentos cotidianos. A partir desta classificação afirma que os saberes são aplicados e devem ser revistos a todo o momento, pois as situações educacionais são únicas e se modificam a cada momento em função das inúmeras variáveis.

Os saberes vividos se enquadram no cotidiano da intervenção docente, na qual ocorrem diversas ações que compreendem a comunicação, os objetivos a serem alcançados, a forma como a aula foi organizada e/ou reorganizada, o sentido a ela atribuído e, os comportamentos e as relações estabelecidas entre os participantes.

De acordo com a autora

Buscar compreender os acontecimentos educativos é uma necessidade que demanda enfrentar explicações e conceitos bem estabelecidos nas teorias educacionais. Estar aberto à compreensão da vivência e disponibilizar ao máximo a sensibilidade são atitudes que não prescindem, todavia, da razão. Nesse sentido, buscar compreender as principais características da cultura presente nas manifestações dos sujeitos que vivem o cotidiano escolar e trabalhar produtivamente sobre elas, ainda que de maneira experimental, são exercícios que devem fazer parte da formação do professor.

Considerar a vivência significa imergir e buscar identificar, conhecer e compreender o significado e o sentido dos acontecimentos escolares. Pressupõe conhecer as pessoas envolvidas e também o significado e o sentido que elas dão aos acontecimentos vivenciados (PENIN, 2009, p. 33).

Pimenta (2002) ainda ressalta que os saberes da experiência têm sido relegados em função do *status* dos outros saberes ao longo da história da formação de professores. No entanto, são estes saberes que podem promover a reflexão sobre a prática pedagógica possibilitando a reconstrução e ressignificação das ações do cotidiano e da produção de novos conhecimentos.

Corroborando com essa ideia Rossi e Hunger (2013, p. 74) apontam que tais saberes juntamente aos problemas enfrentados no cotidiano escolar deveriam ser o “ponto de partida (e chegada) da formação”.

Para Molina Neto (1997, p. 38):

o saber do professorado de Educação Física das escolas é um saber prático, já que, pela sua ação ordinária no cotidiano escolar, sintetiza os diferentes tipos de conhecimento que a princípio recebe fragmentado e desprovido de unidade interna, uma das principais características, tanto da formação, como do conhecimento produzido nessa área.

As pesquisas acerca dos saberes docentes no campo da Educação Física (BORGES, 2001; BORGES, 2002; BORGES, 2005; BENITES; SOUZA NETO, 2006; MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011; GARCES *et alli*, 2012; SILVA; SOUZA NETO, 2011) tem se atentado à sua constituição na formação inicial, carreira profissional e na construção da identidade docente.

Borges (2001) realizou pesquisas qualitativas com professores de Educação Física de 5ª a 8ª série. O primeiro estudo efetivado na Cidade de Belo Horizonte abrangeu a construção dos saberes em relação à trajetória profissional com a utilização de observação e entrevista semiestruturada durante um ano. Enquanto no segundo estudo, entrevistou 23 professores atuantes no Rio de Janeiro, sendo o foco da pesquisa os dois docentes de

Educação Física, considerando as questões relativas à formação inicial, avaliação pessoal, saberes e concepção curricular (BORGES, 2002).

Ao comparar ambos os estudos, a autora identificou que segundo os entrevistados a formação inicial não é suficiente para uma atuação efetiva do professor de Educação Física na escola. Esse fato se deve inclusive por haver uma sobreposição entre a vida pré-profissional e a formação, uma vez que muitos alunos trabalham e estudam ao mesmo tempo, aliada a perspectiva de que é necessário o saber da experiência, este adquirido *in loco*. Como a própria autora coloca:

[...] para assumir as exigências da sua profissão, eles precisavam de um outro tipo de saber que não era oferecido pela formação. De que saber se tratava? Essa questão é fundamental para a pesquisa sobre o ensino. Ora, há quinze anos os docentes do Brasil e até mesmo de outros lugares que foram interrogados por pesquisadores fornecem, basicamente, a mesma resposta: trata-se de um saber adquirido dentro e pela prática da profissão, um saber aprendido na escola da vida, por tentativa e erro e com a colaboração de alguns colegas. É por isso que a compreensão da experiência profissional dos docentes é uma questão tão importante para a pesquisa sobre o ensino (BORGES, 2005, p. 177) [grifo nosso].

Benites e Souza Neto (2006) analisaram os saberes docentes e as práticas pedagógicas envolvidos nas abordagens de ensino da Educação Física (desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora e sistêmica) e identificaram que para atuação docente os professores mobilizam saberes adquiridos tanto na educação escolarizada quanto na não “escolarizada, não havendo uma metodologia específica para sua aplicabilidade. Todavia, as abordagens do ensino servem como referencial conceitual e metodológico para a prática pedagógica dos professores, sendo necessário um processo contínuo de “pesquisa-ação-individual” composta pelo conhecimento na ação, reflexão na ação e sobre a ação de modo a interpretar e ressignificar o seu trabalho desenvolvido em sala de aula.

Martiny e Gomes-da-Silva (2011) ao investigarem os saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física encontraram as quatro categorias apresentadas por Tardif (saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais) e apontaram a existência de não saberes. Acerca dos saberes experienciais os autores afirmaram que “é singular a presença da experiência como um saber que modifica a ação docente” (MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 573). E os não saberes se originaram de não saber como agir em determinadas situações ou intervir em momentos de conflitos e reclamações. Como resultado, os autores verificaram que os estagiários se autoavaliaram pautando-se no nível de controle que imprimiam as turmas de modo que “a insegurança e as inconsistências apresentadas denotam a existência de saberes que ainda precisam ser adquiridos, mobilizados e vivenciados pelos futuros professores a sua atuação docente” (MARTINY; GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 577).

Na mesma perspectiva, Garces *et alli* (2012) realizaram um estudo com professores universitários e seus alunos que tinham e/ou estavam vivenciando o estágio supervisionado. Certificaram que há clara percepção de discentes e docentes acerca da construção dos seus saberes, mas não necessariamente uma distinção uma vez que a complexidade da prática pedagógica exige a mobilização de vários saberes das diferentes categorias.

Finalizo essa introdução dos saberes apoiando-me na fala de Molina Neto (1997, p. 37) “A experiência que se constrói junto com a prática do dia-a-dia é um elemento fundamental da cultura docente do professorado de educação física”.

Na presente pesquisa, as depoentes apontaram para a existência dos saberes experienciais relativos tanto à prática pedagógica de maneira generalizada quanto em situações específicas. Os não saberes apresentados por Martiny e Gomes-da-Silva (2011) foram denominados aqui como “saber lidar com o imprevisível”.

A análise dos depoimentos permitiu identificar quatro categorias acerca dos saberes experienciais emergentes na prática pedagógica de professores de Educação Física atuantes na rede estadual de São Paulo:

social, atitudinal, conhecimento específico e pedagógico e, relações interpessoais, discutidos a seguir.

4.2.1 Social

Na categoria social pode-se considerar que embora construídos da experiência vivida na carreira profissional também estão atrelados aos saberes disciplinares presentes na formação inicial e oriundos das diversas áreas do conhecimento conforme a “tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2006, p. 38).

Os saberes aqui identificados se apresentaram nas reflexões das docentes acerca do cotidiano escolar, na qual se encontram agrupadas as questões relativas à percepção do contexto social em que o professor está inserido, da sua profissão nesse contexto e dos objetivos da educação na sociedade. Pontuaram-se como saberes: 1) compreensão do contexto em que se está inserido, 2) colocar-se em vários papéis, 3) entender a escola como espaço pedagógico e inclusivo, 4) valorização da participação da família, 5) conhecer os limites da profissão, 6) conhecer as questões legais da carreira, 7) compreender a escola como um espaço de transformação social.

A compreensão do contexto em que se está inserido se deve principalmente ao reconhecimento de que a realidade conhecida e vivida pela professora é diferente daquela em que o aluno se encontra. As condições de vida e necessidades dos alunos se apresentam de forma mais escassa refletindo na mudança de comportamento conforme os relatos de P3:

[...] o que eu vejo assim é que os alunos precisam muito da gente. Porque eles não tem essa vivência em casa, na, na comunidade. Então, assim eu vejo que... com os alunos assim a gente tenta ensinar eles, mas a gente acaba aprendendo sobre a vida também, né? Então, muitos tem uma vida muito difícil, né? Então, assim a gente aprende que... que assim, é a gente aprende, a gente ensina, mas também aprende com eles, né? [...] o que eu mais aprendi foi sobre... acho que sobre

o lado social dos alunos sabe, sobre ver a, como a realidade deles é difícil e a gente tem que entender isso também, né? Às vezes o aluno não tá aprendendo assim, mas tem um motivo, ou ele começou a, a, era um aluno bom e começou a bagunçar, a gente percebe que tem alguma coisa errada, sabe? [...] acho que eu, eu vi estando na escola, né? Então, não tá, não, assim não conhecia a realidade direito, né, e aqui na escola cê vê bem assim como que, como que a sociedade vive, né, a comunidade aqui da região (P3).

Perceber tal realidade denota que a professora apreendeu o contexto e considera-o como parte integrante na sua maneira de ver a sociedade e a sua inserção nela, bem como de considerar tais condições em sua prática pedagógica.

De acordo com P9 a falta de condições também se evidencia na vestimenta inadequada para as aulas de Educação Física. Acerca disso, P10 se refere inclusive das percepções de alunos diante das diferentes condições de cuidados com os alunos do abrigo:

Como eu pego os pequenininhos, a único problema que eu to tendo agora é essa história do abrigo. Então, né, eles chegam diferentes, mais sujos, né, a maioria que vem do abrigo tem piolho, né, eles não são cuidados mesmo, é diferente. Não é que a gente esteja diferenciando eles, mas os próprios alunos, sabe, não adianta Camila, tem a diferença e eles percebem (P10).

Conforme P9 a precariedade de condições se refletem inclusive no estímulo de aprendizagem que deveria ocorrer em casa:

[...] hoje eu tava com um quebra-cabeça de 60 peças, meu filho tem 2 anos e 8 meses, ele já monta os quebra-cabeças de 30, de 20 peças da Mônica, eles não sabem montar, não sabem porque assim nunca foi estimulado, eles nunca viram aquilo, então, eles não sabiam, peças grandes que sabe o canto não, não, eu vi eles tentando colocar peça do canto no meio do quebra-cabeça, um monte de turma eu vi, hoje eu peguei 4º e 5º ano. Então, eu vejo a realidade, eu posso medir na minha casa, eu tenho até algo mais concreto pra falar eu meço meu

filho de 2 anos e 8 meses com as crianças de 10, eles não tem, eles não apalpam, eles não tem aqueles brinquedos. Hoje eu vi criança que não dava conta de montar um quebra-cabeça de um bebê de 4 anos (P9).

E de acordo com P4, esse limite de aprendizagem também aparece nas restrições das experiências motoras devido ao contexto social, pontuando que a escola deve ser um espaço pedagógico e inclusivo:

[...] a maioria que tá aqui não, não serve pra treinamento, são alunos que a gente tem que incluir, são alunos que a gente tem que... ensinar mesmo desde, desde o início, às vezes eles não tem nem padrão motor, se pede pra bater palma e bater o pé eles não conseguem, eles não tem essa, essa facilidade, eles tem dificuldade mesmo é... são alunos que são mais criados dentro de casa por causa da violência, a gente ainda mora aqui num bairro que não é muito seguro, né, trabalha aqui num bairro que não é muito seguro e os pais acabam prendendo essas crianças dentro de casa, vem pra cá com experiência de esporte do Xbox, acho tão engraçado: - Ah, professora eu já fiz isso no Xbox. Quando eu dou atletismo pra eles, eles falam ah isso aqui é igual do Xbox. Aí eu acho super engraçado, caramba o Xbox tá ensinando também, né? Mas eles não tiveram essa vivência na rua, não tiveram essa vivência no clube como era na, na, na minha época quando eu era estudante, né? (P4).

Acerca dessa condição P1 entende que as necessidades acarretam ao professor a tentativa de colocar-se em vários papéis no que se refere à educação dos alunos, assim como P12:

[...] você ao mesmo tempo tem que fazer todos, todo papel, sabe de mãe, de família, comparando [...] o papel da escola agora mudou muito da, da época que eu me formei, que eu ingressei no Estado pra cá. Agora, né, a função da gente, além de você tá educando, né, você tem que acolher os alunos assim como família deles mesmo, porque eles, assim, o que eu percebo dos meus alunos, que eles não têm noção de família. Então, cê, sabe eles acabam procurando em você mais uma mãe, uma irmã do que uma professora mesmo (P1).

[...] a realidade dentro de uma escola é completamente diferente do que a gente tá no mercado, no posto de saúde, é totalmente diferente. Se você não consegue ter, a gente aprende a ter essa visão, né, quando você vê você tá fazendo papel de psicóloga, de médica, de tudo, você é tudo ali dentro, tá, então, você aprende a contornar situações das mais diversas e cruéis que essas crianças passam (P12).

As necessidades sociais influenciam o fato da criança não ter família ou estar longe dela por inúmeros motivos que acaba sendo tachada de “aluno chato”.

Shigunov *et alli* (2002) constataram que aos docentes mais novos os alunos tendem atribuir o papel de irmão mais velho e aos docentes mais velhos o de pai ou mãe. Desse modo, os professores se entendem como

agentes socializadores [...] alegando que, além das suas funções docentes, desempenhavam na escola o papel de pai, mãe, psicólogo, orientador, conselheiro, tio, colega, amigo, integrador do aluno no seu meio, transmissor de carinho e conselheiro (SHIGUNOV *et alli*, 2002, p. 142).

Para P12, a distância entre escola e família é um agravante para não entender o aluno, conforme depoimento:

[...] em termos de comunidade eu percebo uma diferença grande, né, mas não por culpa acho que da molecada ou da família em si, né, os tempos são outros, né, hoje eu percebo, eu tenho alunos que não tem pai e mãe, tem e não tem, são alunos que... são alunos de 7 anos que sete horas da manhã estão no tal CJ⁸, né, na igreja que é o CJ, então, eles ficam das sete ao meio-dia no CJ, almoçam lá, uma hora estão na escola e saem seis e vinte da tarde, crianças de 7 anos, sendo direcionadas pelo aluno chato desde a sete da manhã, né? Então, eu percebo que isso contribui pra que a criança chegue na escola já extremamente estressada, cansada, né, é... a própria família que é essa loucura de trabalhar o dia inteiro, final-de-semana, quando necessita da presença da família na escola, vai, mas vai daquele jeito, sabe, não está aberta pra escola, a escola também, no meu ponto de vista, não está

⁸ Centro para Juventude.

aberta pra família, há um conflito muito grande entre escola, aluno e família, ninguém se entende [...] (P12).

Desse modo, P9 entende que a participação da família deve ser valorizada para que mudanças significativas possam ocorrer na configuração escolar. Conforme a docente, a escola encontra-se muito distante da família e deve abrir espaço para que a interação família-escola aconteça de forma mais efetiva, como ocorreu no “Dia da Família” em que ela realizou uma matroginástica. Segundo a professora, a proposta foi muito satisfatória e aproximou esses indivíduos que também são pertencentes a configuração escolar, mas lamenta que “É muito duro você trabalhar com as crianças às vezes, 4, 5 anos e não saber quem é a mãe da criança ou ela não saber seu nome, né?”.

Nos estudos de Shigunov *et alli* (2002), professores da fase de diversificação entenderam como pertinente a conciliação entre a escola e a família no sentido de que essa aproximação seria um caminho viável para reverter ou ainda resolver os problemas que os alunos vivem.

Ainda nessa perspectiva do contexto social, P2 e P5 relataram duas situações que se apresentam como limitadoras da sua atuação docente, a tentativa de mudar o comportamento do aluno que não depende só da vontade da professora, bem como os caminhos traçados pelos alunos ao longo da vida.

[...] é ilusão eu acho que eu vou mudar alguém, sendo que comigo ele passa, né, 100 minutos por semana e ele tem uma família inteira que ele vive, né, o dia-a-dia, em que eu acho um absurdo algumas atitudes e a família acha que é normal... Então, eu não tenho como interferir. Então, hoje já não me magoa tanto eu não ver esse tipo de, de mudança na, nos alunos (P2).

[...] alguns alunos que morreram, né? Assim se perderam pra vida aí, né, e acabaram morrendo por vítima de, de, de polícia ou de traficantes e... marca bastante porque a gente não conseguiu tirá-los daquele meio, né, infelizmente (P5).

As professoras P6 e P9 apontaram a questão financeira como limitadoras da formação continuada dos professores, enquanto P4 e P10 se atentaram ao fato do professor não ganhar bem.

A questão salarial foi evidenciada nos depoimentos da maioria dos docentes pesquisados por Shigunov *et alli* (2002) refletindo na necessidade do professor ter que trabalhar em vários empregos, principalmente os de início da carreira ou ainda ter um número excessivo de aulas provocando um desgaste físico e emocional. Tal fato também fica evidenciado no estudo de Nunes e Godoi (2013), cujo docente quase desistiu da carreira por atraso de salário.

P10 inclusive ressalta que o fato de ter uma vida confortável se deve às condições oferecidas por seu pai e não fruto da sua profissão, em função dessa situação não incentiva aos seus alunos do ensino médio a cursarem Educação Física:

[...] eu gosto de trabalhar na escola, porque meu pai me deu condição financeira de eu me virar, entendeu? Ele foi, né, mas se eu tivesse que viver da escola, muito difícil, pagar plano de saúde, pagar um monte de coisa de um salário que a gente tem agora, não conseguiria, ilusão, isso é ilusão, escola é ilusão eu acho.[...] Porque eles têm a ilusão que, né, professor de Educação Física vai ganhar dinheiro, não adianta, eles acham que ganha dinheiro, porque tem academia, porque tem um carro legal, né? Mas se eles forem olhar mesmo, não é da área que vem esse dinheiro, com certeza não (P10).

Ainda sob esse aspecto de limitação da atuação profissional, P2 ressalta o fato de o professor ser desvalorizado e não ter acompanhamento adequado do seu trabalho, bem como não receber investimento para sua formação a fazem entender que o docente passa por um processo desmotivacional gerado pelo “sistema”. Ao considerar que somos parte desse sistema, entendido por Elias (1980) como as relações interdependentes entre os diferentes indivíduos que compõem a sociedade, é possível inferir que na percepção dessa docente, o professor é alguém com uma força relativa de poder menor do que outros membros que fazem parte desse emaranhado. Desse modo, o professor de Educação Física é alguém com menor força

inclusive quando se compara a outros colegas que ministram outras disciplinas. Na visão da professora não há um reconhecimento próprio como alguém com força suficiente para mudar o que está estruturado e muito menos de travar “alianças” com outros para alavancar um processo de mudança. Nesse sentido, docentes que tentaram mudar o cenário por sua própria vontade e/ou desconforto e não obtiveram resultados significativos tornaram-se desmotivados e aceitam o que lhe é imposto. Essa condição demonstra haver uma “certa cegueira” em relação a si e ao meio e das suas reais possibilidades de intervenção e transformação.

P5 relatou que o conhecimento das questões legais da carreira foram importantes para suas tomadas de decisões quando se tornou professora efetiva do Estado e acabou auxiliando também uma colega de profissão:

Então, quando eu efetivei foi uma situação assim de gravidez também por incrível que pareça. Eu ia, eu tive que entrar no lugar de uma professora que tava grávida e ela não, se ela sáísse naquele momento ela ia perder o direito a, a licença-maternidade, ao servidor público e ela tava muito triste. E ao mesmo tempo eu sabia que eu tinha um prazo pra assumir, né, e a supervisão falava pra mim: - Tempo de escola conta pontos, né, e isso vai fazer você de repente passar na frente de alguém na escolha de aula. Então, eu fiquei entre a cruz e a espada, né? Ou eu saía, efetivava rápido pra mim, pra me ajudar em termos de pontos, ou eu ficava mais um pouco em casa, em casa nessa escola pra aguentar mão pra menina que tava grávida. No fim eu acabei esperando mais uma semana, duas, não me lembro e ela conseguiu a licença dela, conseguiu as coisas dela e aí eu, eu entrei.

A compreensão de que a escola é um espaço de transformação social apareceu nos depoimentos de P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9 e P10 considerando a intervenção pedagógica e as possíveis contribuições da disciplina para a formação do aluno corroborando com Shigunov *et alli* (2002).

Eu ainda acho que é, é um dos melhores lugares pra se trabalhar, né, apesar da sua clientela tá lá por, não estar lá por opção, né, não foi a escolha dela, ela tem que fazer, porque

tem que fazer. Mas é, é gratificante, porque você ainda consegue identificar, você consegue acrescentar alguma coisa pra pessoas que tão em formação, né, que é diferente de você trabalhar com adulto que já vem com as suas ideias formadas, que já vem com a informação da internet que só vem pra te, que vem te perguntar pra te testar, é diferente da criança que quando ela te pergunta, ela quer, tem a curiosidade de fato, né, aquilo vai fazer a diferença pra ela (P2).

A atividade física acaba sendo só um instrumento, que pra mim no começo era a essência que eu amo o esporte, agora é um instrumento pra trabalhar mais essa parte educativa mesmo, pra dar base pra essas crianças. [...] [...] hoje eu já vejo essa parte social também, não que não seja importante físico, sim, mas o social está emparelhado pra mim hoje em dia, né? Que muitas vezes acaba sendo exclusivo a atividade física pra criança sair daquele, né, daquele ambiente ruim e possa seguir outro caminho, aprender a disciplina, a ter respeito, ter solidariedade, pela atividade física. Eu aprendi muita coisa... muita, muita coisa (P7).

Bom, eu enxergo a escola como meio de, que eles possam é... aprender, a gente aprender com eles, né, essa troca. E... eu posso dizer... ah... um processo que, que faz a diferença, que pode mudar o mundo, que eu acho que os nossos, o futuro tá aqui, tá aqui dentro e depende de nós. Se nós professores não fizermos o nosso papel é... não tem como a gente evoluir, o futuro do nosso país não tem como crescer. [...] Eu acho que essa transformação tem que ser desde cedo. Se a gente não começar com os anos iniciais essa questão de mudança de comportamento, de trabalhar com a realidade deles, não vai haver mudança. A gente só tá empurrando com a barriga e nada vai mudar. Agora se eles tem a escola como um lugar prazeroso pra eles, como o estudo sendo prazeroso, eles têm essa motivação, eu acho que a partir daí pode começar a, a ter mudança, enquanto isso não. Eles tem por obrigação que o governo é... dá bolsa disso, bolsa daquilo e não, não vai adiantar (P8).

[...] ainda é um sonho, né, acreditar que alguma coisa vai mudar.... (P10).

No entanto, P9 pontuou que os resultados da educação aparecem a longo prazo.

Deixa eu ver... bom, a escola me surpreende ainda, né? Me surpreende porque é muito legal quando a gente vê nossos alunos, já tenho aluno, isso da escola particular, de quando eu iniciei, que tão fazendo engenharia, que passaram na ETEC é... a gente, às vezes, fala de uma forma mais negativa da escola, mas o aluno e a escola, ela é fundamental, né, no desenvolvimento do ser humano, na evolução do cidadão e a gente vê que também a gente acerta. [...]Então, acho que assim a escola, ela tem que pensar e, e é o que eu procuro pensar como profissional que a gente vai deixar uma marca e um estigma muito grande na mão de todas as crianças que a gente tem lá. Então, eu fico muito orgulhosa, eu acho bem marcante quando você começa a ver o resultado. Então, o aluno seu que tá se formando ou de repente não, você encontrá-lo e vê que ele virou um cidadão de bem, que é o cara que vai te encontrar na rua e vai atravessar pra vir falar com você, eu acho que daí o nosso trabalho tá sendo bem feito. Eu gosto de ver ex-alunos, eu gosto de encontrar mãe e saber como eles estão, entendeu? Eu acho... é uma parte que pra mim faz toda diferença.

P3 entende que o papel da escola seja de mudança a partir da realidade da comunidade, bem como de aquisição e construção de conhecimento, mas apresenta sua percepção de escola sob a ótica da família e do aluno:

[...] Acho que pela visão de fora assim, acho que a escola virou um lugar de se jogar os alunos, onde: - Ah, vou jogar meu filho lá dentro pra poder trabalhar. E... assim só que aqui dentro eu vejo muito assim, os professores assim, ficam pensando, principalmente no ciclo 2, ficam pensando muito o que que vão fazer pra trazer esses alunos pra gente, sabe, pra mostrar interesse, então, acho que assim pra visão do professor, acho que eles ainda tem aquela, né, vontade de, que a escola seja um lugar do conhecimento mesmo, né, que, que os alunos vão vir pra aprender é, adquirir o máximo de conhecimentos. Só que assim eu vejo que pros alunos eles veem aqui como um espaço pra é, pra falar com os amigos, é, muitos não, não vem com essa ideia de estudar, né? Eu acho que eles é, muitos falam assim: - Ó prô, eu venho pra cá porque eu não quero lavar louça em casa, se eu ficar em casa eu vou ter que arrumar a casa, vou ter que lavar louça. Então, assim, eles não tão vendo a escola como um lugar de conhecimento, eles estão vendo a escola como um lugar pra passar o tempo, né? (P3).

Nesta perspectiva, a investigação de Shigunov *et alli* (2002) detectou que docentes em diferentes momentos da carreira apresentam maior preocupação com impacto de suas ações pedagógicas em relação ao aluno. Entendendo que por impacto foram abordadas as “questões sociais, ir ao encontro das necessidades dos diferentes tipos de alunos, guia-los para o desenvolvimento intelectual e emocional e diagnosticar os seus problemas de aprendizagem” (p. 116).

Apesar de ser um contexto que desfavorece a ascensão do aluno, P12 reconhece que a escola seja um espaço de transformação social que permite a mudança de comportamento que se reflete na família. A professora contou que uma mãe deu a ela um cacho de banana, que era o que ela tinha a oferecer, em agradecimento a professora ter “salvado” a vida do filho dela.

Os saberes evidenciados nessa categoria indicam o olhar do docente para a sociedade e quais perspectivas têm para seus alunos. Além disso, evidencia-se a viabilidade da ação pedagógica para alcançar ou estimular outras possibilidades que não aquelas pré-determinadas.

Enxergam que há limitações legais e sociais para o que gostariam de proporcionar aos alunos. Longe da expectativa de formar atletas, os docentes almejam estimular os alunos para que pensem além daquela realidade em que vivem e procurem perspectivar uma vida melhor seguindo um comportamento de “cidadão de bem”. Para que isso ocorra entendem que seja necessário um trabalho em conjunto com as famílias quando ela existe, pois lidam com alunos com famílias com diferentes configurações e que comumente denominam-se como “desestruturadas ou que moram em abrigos.

Esse distanciamento entre escola e família colabora para que o aluno não se interesse e nem valorize a oportunidade de aprender, evidenciando-se um esforço significativo do professor em relação a tentativa de mudar o pensamento dos alunos. Esse pensamento considerado adequado pelos docentes se pauta em valores dos ideais burgueses.

A próxima categoria, atitudinal, se envieza por quais atitudes serão fundamentais para que essa visão de mundo do docente e do aluno possa tornar-se efetiva.

4.2.2 Atitudinal

Os saberes pertencentes à categoria atitudinal apareceram em todos os depoimentos e retrataram as características necessárias à atuação docente no contexto escolar considerando-se a realidade e as constantes mudanças decorrentes nesse espaço. São eles: 8) ser flexível, 9) ser tolerante, 10) ser resiliente, 11) ser paciente, 12) adaptar-se às condições de trabalho, 13) buscar o trabalho interdisciplinar e coletivo, 14) aprender com os pares, 15) ser exemplo, 16) refletir sobre suas atitudes, anseios e motivações para não desestimular os alunos, 17) ter bom senso, 18) ser criativa, 19) ser ágil e dinâmico, 20) ser curioso, incomodado e persistente, 21) saber lidar com suas limitações, 22) ter iniciativa e saber lidar com o imprevisível.

Ser flexível acompanha o ser tolerante consigo e com os outros, o ser resiliente, o ser paciente e o lidar com os demais indivíduos da configuração e das adaptações da aula em função das condições oferecidas.

Eu acho que eu estou aprendendo a ser um pouco mais flexível, porque eu acreditava piamente que se ele fizesse 10 repetições da bandeja ele ia fazer a bandeja, e que não é por aí, né? Eu aprendi que tem, ã, competências diferentes, pessoas em ritmos diferentes e isso acho que me fez ficar mais flexível, não é? Tô mais tolerante e isso tá refletindo em mim também, as minhas cobranças internas, agora também são um pouco mais maleáveis, hoje eu já tenho certeza que eu não vou atingir 100% dos alunos, hoje eu já tenho isso incorporado (P2).

[...] eu acho que eu me tornei uma pessoa mais resiliente, eu consigo, é, ter um problema na escola, então, até, né, você prepara uma atividade você acha que vai ser aquela coisa maravilhosa e nada dá certo, se você for caminhar por um

outro lado, sabe as coisas acabam andando, a flexibilidade, né? (P9).

[...] ter esse jogo de cintura, porque tem que ter muito jogo de cintura, todos os lados, com aluno, com professor, com direção e tentar tirar o melhor disso, né? (P10).

A flexibilidade docente também caminha para a adaptação das condições de trabalho uma vez que o planejamento também acaba sofrendo interferências tendo que ser mudado, conforme a possibilidade de uso do espaço.

Nessa condição pode-se considerar o compartilhamento da utilização da quadra com mais professores realizados por P1 e P4, o que aumenta a possibilidade de acidente ou ministrar aula no pátio ou estacionamento ou na sala de Artes como P2, P9 e P10 relataram. P10 contou que com os recreios em horários diferentes não consegue usar o espaço, enquanto a sala de Artes fica liberada quando a professora da disciplina não está presente e a quadra está em reforma. Além disso, ao ter que usar o pátio P1 necessita evitar a excitação dos alunos para não atrapalhar o andamento das demais aulas com o barulho. Um outro entrave citado por P1 se deve ao fato de não conseguir ministrar a aula de Educação Física na sala de aula comum. A Educação Física é o único momento, exceto o recreio, em que os alunos saem para um espaço diferenciado:

os professores de Educação Física, né, que trabalham comigo na quadra, porque a gente chega a ficar três professores na quadra, porque não tem espaço, o pátio ele é fechado e dá eco, todas as salas de aula, as portas dão pro pátio e tem aquela janelinha que dá pro pátio também. Então, é muito barulho, já não chega o recreio. Então, a gente evita, a não ser que esteja chovendo, aí a gente dá uma atividade mais calminha pra não fazer barulho no pátio. Então, a gente querendo ou não tem que dividir a quadra. Então, a gente procura dá uma atividade, sabe assim, que dê pra, pra, pra, pras séries que tem lá, né, pros anos, o primeiro, o segundo, o terceiro, que tem lá, a gente tenta dá uma atividade assim, aí, tem, tem vezes que a gente fica sozinho na quadra, aí você pode, né, aquilo que você tem planejado. Mas a maioria das

vezes você acaba dando uma aula que, pra envolver todo mundo, aí você tem aquele perigo de tê muitos alunos, entendeu? Lá os alunos assim, se não desce, se na aula de educação física não desce pra quadra, você não consegue dá nada na sala de aula, eles ficam sabem assim agressivos e aí as professoras da sala não querem que fique na sala de aula, porque é a forma de eles saírem da sala pra extravasar pra depois voltar, né, entendeu? É, tem muita indisciplina, eles tem, eles são muito agressivos, aquela escola, muito, a hora do intervalo é uma coisa assim impressionante, cê olha assim, eles só sabem, cê só vê briga, cê só vê briga, não vê criança brincando, vê briga de um batendo no outro, um socando o outro, um ameaçando o outro, sabe assim, vai no banheiro aí entra três ou quatro e fica ameaçando no banheiro, é, é, é complicado, lá é complicado (P1).

[...] improvisar, né, porque de uma hora pra outra você tem que mudar, às vezes você tá na quadra chove cê, né, cê tem que, cê não tem nada pra fazer na sala de aula, cê tem que inventar um negócio. Então, acho que assim é você agir de acordo com o que o momento tá, tá mostrando ali pra você, não, não dá pra você ficar, eu planejo, eu tento fazer aquilo que eu to planejando, mas nem sempre eu consigo, né, não, é uma matéria que é um pouco difícil, né, eu vou dar isso e eu vou conseguir dar isso pra todas as turmas, né, então, acho que o improvisado [...] (P6).

Então, assim, no lugar onde eu trabalho atualmente a única possibilidade que eles têm de sair da sala é na aula de Educação Física. A minha escola está passando por uma reforma e a gente está sem quadra. Então, eles vão ao pátio, tá tendo muita chuva, muitas vezes nem o pátio tem (P9).

Então, agora o espaço eu acho, tá muito difícil pra gente trabalhar lá na escola, porque não tem espaço e aí o, né, os recreios são diferentes. Então, mesmo que a gente quisesse trabalhar no pátio, uma hora é um recreio de uma turma, outra hora é o recreio de outra turma, não tem esse espaço. Sala de computação é usada pra... é, como que é... quando os alunos... reforço. Sala de computação não existe, tá pra sala de reforço. É... sala de arte, a professora também usa uma sala improvisada, então, a gente usa a sala dela quando ela não tá lá. É o meu caso, de 5ª feira a tarde ela não está lá, então, eu uso a sala dela, uma semana eu, uma semana a Daniela. Não tem espaço, a quadra tá em reforma, era pra eles começarem dia 15 de fevereiro, eles entraram agora dia 30 de fevereiro, foram lá, furaram a quadra inteira e a quadra tá lá furada, até agora não voltaram mais (P10).

P11 corrobora com a necessidade de adaptar a aula, mas alerta para o fato de às vezes ter que dar aula “com pouco planejamento”, e se consegue ainda assim atingir os objetivos propostos que ele entender ter sido um resultado positivo, se sente mais satisfeito. Por outro lado, relata que muitas aulas planejadas às vezes necessitam do improviso em função de uma intempérie como a chuva. Uma outra possibilidade ainda citada pelo docente e por P12 é de ele ter planejado a aula e ao iniciar a intervenção perceber que os alunos precisam conversar, contar algum acontecimento.

A disposição para o trabalho interdisciplinar se trata da busca pela troca de experiência e construção do conhecimento coletivo. Com os professores de Educação Física e Artes o trabalho integrado ocorre com maior frequência, principalmente nos eventos como festa junina ou outro projeto da escola que resulte em alguma apresentação.

A tentativa de realizar um trabalho interdisciplinar e coletivo apareceu nos depoimentos de P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9 e P10. No entanto, essa intenção demonstrada pelos depoentes parece ser uma busca individual do professor de Educação Física para com os professores de sala do ciclo 1, enquanto no ciclo 2 as iniciativas derivam dos professores de outras disciplinas. Tal condição denota uma tentativa das professoras de Educação Física de atuação interdisciplinar no ciclo 1, mas não uma concretização uma vez que essa intenção não é difundida e nem preocupação coletiva.

As parcerias acontecem de forma isolada, no entanto, repercutem na satisfação dos professores diante dos projetos realizados. Para P9 “É muito mais fácil acho que lidar com os iguais, né? Com os professores PEB 2 assim como eu, os especialistas de Artes, de Educação Física, a gente tem falado a mesma língua e alguns professores”. P1 contou a organização de uma Festa das Nações na escola junto com a professora de Artes e a direção:

[...] a gente quis fazer um evento que foi a Festa das Nações que foi no mês de novembro, entendeu, então, sabe assim, fui eu e a outra professora de artes, né, que tinha outra professora de Educação Física a tarde também, então, fomos nós três que sabe a gente procurou música, né, nós sorteamos os países

que a gente ia fazer dança, aí teve comida típica, envolveu todo mundo. Mas foi uma coisa assim muito legal porque eu e a professora de artes fizemos as, as fantasias, a gente ia na costureira, porque tem umas, tinha professora que ah, não, meus alunos vão ficar com isso aqui, eu vou fazer roupinha assim, pra costureira, então, arranjam uma costureira mais barateira, ela ia na escola tirar medida, então, foi um envolvimento assim, foram três meses que foi uma coisa assim, [...] Então, foi assim um evento muito gostoso que eu gostei. Foi uma coisa que me marcou muito (P1).

P5 também relatou uma experiência interdisciplinar realizada junto a professora de Artes, na qual resultou na fanfarra da escola, cujos ensaios ocorriam tanto no horário das aulas quanto em outros momentos:

A fanfarra assim ã... é tem alguns professores, a professora Rosa de artes que começou a ensaiar e eu comecei a... a trabalhar junto com ela, né? Então, ela trabalhava a parte musical, né, que é de arte e eu trabalhava a parte de postura, né, de ã... pra carregar as bandeiras, né, então, as balizas. Então, a gente dividia aí educação física com artes (P5).

P8 comentou sobre o projeto da horta da escola em que tem aprendido junto com os alunos sobre o tema, mas a proposta não inclui a interdisciplinaridade em si:

Sim, ó, nós aqui trabalhamos com projeto de horta, é... acaba tendo essa interdisciplinaridade com outros professores, as crianças gostam. Eu que não domino nada sobre horta vou buscar junto com os professores, com as crianças do fundamental 2, 6º ano, a gente vai pra horta, aprende junto. Faz parte da Educação Física? Não, literalmente, né? Mas você pode utilizar brincadeiras como... de, de perguntas, fazer "Quiz", né, na quadra, eles gostam, se identificam bastante (P8).

Na perspectiva da busca pelo trabalho interdisciplinar também é possível considerar o aprender com os pares apresentados por P4, P9 e P12. P1 relatou a sua predisposição em escutar os demais professores para que a

troca de experiência ocorra. Da mesma forma que P11 disse observar o trabalho dos colegas e tentar apreender algo:

[...] eu aprendo, acredito que coisas que eu vejo que eu posso utilizar nas minhas aulas, alguma coisa, alguma, alguma maneira de, é... colocar os alunos, uma maneira de organizar a turma, eu fico, tento observar e tento pensar: - Ah, isso aqui seria legal se eu fizesse aquilo acho que pra determinada aula seria uma boa, entendeu? Acho, vai mais nesse sentido de... de observar o outro atuando que é uma coisa que raramente dá pra fazer isso por causa da quantidade de aulas (P11).

A docente da pesquisa de Valentim e Ramos (2011) compreende que há uma “troca de favores mútuos”, na qual ela auxilia os docentes de outros componentes curriculares quando há necessidade.

Enquanto, P4 e P9 também apontam para admiração e reconhecimento do trabalho dos colegas de outras disciplinas:

Eu já passei por bastante escolas, já conheci, conheci bastante professor que já aprendi muito com eles, aí você perguntou uma hora que a gente aprende com os colegas também, né? Acaba aprendendo bastante. Porque tem completamente o perfil de escola e você fica feliz que você fala assim, nossa, é essa aula que eu quero dar, né, é essa aula que, que, que é legal da escola, pra escola. Então, acho que é isso aí, eles tem que vir mesmo com, quem quiser escola, vem com a cabeça de escola e não vem com a cabeça que a escola é maravilhosa, que tem a quadra maravilhosa, que tem todo material possível (P4).

Nossa, acho que a escola é enriquecedora, enriquecedora, a escola... é, é aquela coisa, né, alunos de todas as cores, de todas as idades, de todos os gêneros, as pessoas, você pega muito profissional bom, excelente que é muito legal. Você entra numa sala de aula que você umas lousas que você tem vontade de fotografar e levar pra casa linda e maravilhosa e vê uma professora super competente do 1º ano alfabetizando 40 alunos, é motivador, entendeu? Aí a gente fala da nossa correria, do quanto é sufocante e você vê uma série de professores fazendo trabalhos excepcionais, entendeu? (P9).

Ser exemplo a partir de atitudes positivas foi uma característica ressaltada por P7 que sente que deve estimular os alunos para cidadania e enxerga que a realidade no aluno não colabora para essa formação. Ao começar a ministrar aulas para o ciclo 1 percebeu que suas atitudes positivas eram reproduzidas naquele espaço.

No que eu passei e comecei a ministrar aula, aí que eu fui vendo e tomando mais gosto pela profissão, porque eu vi a importância que a gente faz na vida da criança principalmente. Então, eu comecei nessa escola de fund 1, que se você vê o entorno é carente, né, é... eles, eu vi uma necessidade muito grande dessas crianças de terem um professor como espelho pra eles, sabe, ter um exemplo bom. Eu vi que as minhas atitudes, eles levam pra frente, né, quando eu ensinava questões de respeito, né, de uma maneira divertida que são as aulas de educação física, eles conseguiram transmitir isso, eu falei, falei: - Nossa, legal. Isso é uma área que eu me sinto mais útil. Não tem profissão, né, mais gloriosa que o professor, né? [...]que infelizmente na sociedade os exemplos deles, o bom exemplo deles só tá dentro da escola, porque ali pra fora tá difícil, né? Então, eu vejo como mais o lado social sendo importante usando a educação física pra eles (P7).

A docente investigada por Valentim e Ramos (2011) coaduna com essa percepção de que os alunos além de gostarem da disciplina se espelham no professor.

P2 corrobora com essa condição, mas não se sente totalmente responsável uma vez que sabe que não é a única influência para o aluno no seu dia-a-dia, mas continua tentando contribuir de alguma maneira. Ambas, P7 e P2 compreendem que a disciplina tem uma contribuição significativa na dimensão social da formação do aluno. E acerca disso P4 complementa dizendo que o professor é visto como ídolo dos alunos:

[...] quando eu trabalhei na, naquelas escolas onde só tinha escola, o resto era casa uma em cima da outra, quando eu trabalhei lá em Embú, né? E... lá a criança não te vê só como professor, você é o ídolo dela, você é a pessoa que tira ela daquela realidade, eu acho que isso é... o que deixa a gente mais é... gratificante assim, né? (P4).

Desse modo, P4 e P6 percebem o quanto é importante refletir sobre suas atitudes, motivações e anseios para que isso não desestimule os alunos:

Porque é tanta coisa que desestimula a gente, que daí a gente cai na realidade e fala assim se eu me entregar eu vou, eu vou tá estragando a vida de um monte de gente, né? Porque querendo ou não aqueles 50 minutos eles estão na minha mão, eu faço com eles o que eu quero, e se eu fizer alguma coisa errada eu posso estragar a vida deles pro, sabe assim pro resto da vida assim estragar a concepção deles de alguma coisa. Então, a gente acaba se prendendo a isso, né, assim não deixar que as nossas amarguras passem pra eles, né, que as nossas dificuldades é... passem pra eles (P4).

Olha, eu aprendi que assim a educação física na minha vida ela sempre foi muito importante, porque desde criança eu fiz atividade física e eu sempre amei o esporte. Então, assim pra mim eu sou muito feliz no que eu faço e tento passar isso pra eles (P6).

Para P9 o bom senso deve ocorrer na prática pedagógica atrelado ao conhecimento científico, cujo docente deve refletir sobre suas decisões considerando a segurança do aluno e as condições a que ele está submetido.

Ser criativa é uma característica que apareceu nos depoimentos de P2, P4, P6, P9 e P10, em especial no que se refere à construção de materiais alternativos uma vez que a escola não disponibiliza o material adequado ou em quantidade desejável:

Ah a gente aprende que uma garrafa de coca-cola pode virar um cone, é... a gente aprende a se virar na verdade, né? Porque... todas as dificuldades acaba ensinando a gente até (P4).

Todo dia a gente tá tentando inventar alguma coisa, né, assim de diferente assim às vezes eu penso em fazer uma coisa só que o material não ajuda muito, né? Então, a gente tem assim

tem que tentar é... é... fazer aquilo que você tá querendo fazer com aquilo que você tem dentro da escola, né? (P6).

No Estado, a escola pública eu me achei mais criativa, mais inventiva mesmo, né, a gente faz atividade com garrafa pet, com conezinho de lã (P9).

Ainda acerca da criatividade, P10 contou sobre três experiências marcantes: a “Quadrilha Maluca”, o “Funk do Corpo Humano” e o “Xadrez Humano”. A quadrilha foi elaborada com a mescla de músicas de vários países e a evoluções da dança em si. A partir da apresentação na festa junina da escola em que atuava relatou que a ideia foi difundida por várias escolas. Sobre o funk, pediu que os alunos elaborassem uma música que falasse do corpo humano e relatou que os resultados foram bem interessantes, embora não tenha registrado. E o “Xadrez Humano” foi um projeto realizado em parceria com os “Amigos da Escola”, na qual ela e o outro professor de Educação Física aproveitaram o piso como tabuleiro, tendo os alunos as vestimentas representativas de cada peça e os jogadores responsáveis pelo comando do jogo: “[...]os alunos se vestiam como as peças de xadrez, certo? E aí eles jogavam e dois alunos diferenciados é que comandavam as peças do xadrez humano, legal” (P10).

P9 apontou que a criatividade e a flexibilidade afloram a agilidade e dinamicidade do professor em função das adaptações e criações exigidas no cotidiano escolar:

Então, eu acho que abre sua cabeça, né, você vira uma pessoa mais rápida, você fica mais dinâmica, né? A, a educação física como um todo, as nossas aulas são de 50 minutos, então, cê precisa explicar, a criança precisa, sabe, entender, e ela precisa brincar, usufruir, você não pode ficar metade da aula explicando e eles brincarem 20 minutos. Então, eu acho que aflorou bastante isso, eu fiquei uma pessoa mais rápida, mais ágil (P9).

A agilidade também pode se remeter a tomada de decisão rápida para solução de problemas que podem ser relativos à aula, ao aluno ou ao contexto escolar, conforme P12:

... você tem que ter uma visão rápida, você tem que resolver problemas, que é, é, é, na escola, na, na, na nossa profissão [...] você tem que tomar uma decisão naquele momento e ela tem que ser certa, né, você tem que saber o que você tá falando... uma palavra sua pode derrubar qualquer um.

Ser curioso, incomodado e persistente caminham na medida em que o professor deve ter claro suas limitações, mas buscar sanar e criar novas dúvidas conforme os depoimentos de todos os professores que entendem estar em constante aprendizado e acreditarem que aprendem mais com os alunos do que eles com elas. Essa condição é traduzida nas palavras de P11 ao ser questionado sobre sua atuação: “Eu vejo que, às vezes eu saio de lá satisfeito, às vezes não. Eu vejo que eu tenho coisas a melhorar, mas eu vejo também que tem coisas que, de certa maneira, eu não, eu não consigo melhorar, né?”

Não desistir e persistir são os conselhos que P3 daria para um aluno que está em processo de formação inicial do curso de Educação Física considerando que o início da carreira é bem difícil, mas que é preciso saber lidar com suas limitações e buscar ajuda para permanecer na carreira e que a segurança vem com o tempo e a experiência:

[...] o primeiro conselho é não desistir, que o começo assim é difícil, acho que, eu acho que, acredito que seja em todo trabalho, né, que você não sabe direito, então, até você aprender a lidar assim você passa um período meio difícil. Então, assim seguir, não desistir e... e não ter vergonha de perguntar, sabe, de pedir ajuda, porque assim quando eu comecei no ciclo 1, eu tive professoras assim ótimas que me ajudaram muito, né, e aí eu, eu é... tanto a parte assim de preenchimento de diário, é, rotina, essas coisas elas que me ajudaram, não sei, o que que eu tenho que fazer aqui? Então, eu perguntei muito assim. E também assim na parte assim é... de disciplina, de controle com os alunos eu tentei assim, é, captar delas, perguntar: - Ah o que que você faz com tal aluno que eu não consigo? Então, assim eu acho que pra quem tá começando é

persistir e não ter vergonha de perguntar e pedir ajuda se precisar. Porque assim eu já vi muita gente assim desistindo porque não aguento, né? Ah eu comecei, mas não, os alunos não paravam e eu desisti. Então, acho que assim tentar correr atrás de quem já tá há mais tempo e, e questionar, ah como você consegue? O que você acha que eu posso fazer?[...] Assim, eu me sinto bemmm mais preparada do que quando eu comecei assim, né? É, mas eu não sei se eu sou, eu nunca tô contente com o que eu faço, eu sempre acho que eu poderia ter feito mais, né? Então, ah esse ano, o ano passado eu poderia ter feito tal coisa e não fiz, sabe? Então, eu, eu, eu não sei se é eu exijo muito de mim, mas eu nunca fico contente. Eu sempre acho que eu poderia ter feito mais. Ah eu deixei de trabalhar tal coisa, poderia ter trabalhado melhor aquilo, né? Mas assim é... em comparação com o início de carreira assim minhas aulas são bem mais planejadas, pensadas, né, coisa que não, antigamente não era, que eu comecei com a ideia de dominar os alunos só e agora não, agora já, já tem aquela, né, ideia assim de, de trabalhar mesmo os conteúdos, tudo, né, me sinto bem mais assim segura pra trabalhar (P3).

A partir dos depoimentos, é perceptível que a construção e permanência na carreira profissional dependem principalmente do incômodo de quem é curioso, da persistência e de uma última característica, ter iniciativa. Embora não tenha sido apontada de forma clara pelas depoentes, todos os docentes demonstraram ter iniciativa em suas propostas de intervenção pedagógica e principalmente no trato com os pares na busca de um trabalho mais significativo para os alunos e para si.

O saber lidar com o imprevisível vai além do ter que improvisar ou adaptar um material ou um espaço envolvendo situações que podem ocorrer nas nas relações entre os diferentes indivíduos que compõem a configuração escolar: professores, alunos, pais, funcionários e comunidade.

Exceto pelo P11, com 4 anos de atuação, essas situações imprevisíveis foram relatadas pelas professoras com maior tempo na carreira, P1, P5, P10 respectivamente com 17, 22 e 18 anos na rede estadual de São Paulo. Tais situações ocorreram durante a aula, diante da reunião de pais e mestres, ao se deparar com realidades diferentes da sua e de uma briga em campeonato.

P11 disse que embora tivesse ideia do que iria encontrar na escola em função ter uma amostra da realidade nos estágios acredita que existem situações que te surpreendem conforme relato:

No meu caso com criança, às vezes tem alguma pergunta que você, você não tá esperando, a criança vem falar da, da mãe que ganhou nenê do nada, você tá no meio de uma explicação: - Ô professor, minha mãe ganhou nenê. E aí o outro vem falar, e o outro, e o outro e você se perde, você perde a linha de raciocínio (P11).

Embora tenha formação em pedagogia que envolve a administração escolar em sua formação, P1 diz sentir dificuldades em conversar com pais durante uma reunião coletiva, então, prefere continuar ministrando as aulas de Educação Física e não tem pretensão de explorar a área administrativa. Outras duas condições vividas pela professora retratam uma realidade não condizente com a sua vida privada, como nos depoimentos de uma aluna cujo pai foi preso por assassinato e de um aluno que mostra à professora o chefe do tráfico de drogas do morro, nomeando-o de “patrão do pai”:

Sim. Esses problemas vai de traficante, de, ó, eu tenho uma aluna que o pai tá, não, ela falou assim: - Meu pai tá preso. Ela tava chorando, eu falei: - O que que você tá chorando? Conta pra prô. Ela falou assim: - Ai, meu pai foi preso. Aí eu, aí eu parei, né, porque a palavra, perguntar o porquê, né? E ela falou assim ah, porque meu pai matou minha tia, o namorado dela, a vizinha. Ai você fala assim: - Senhor!

Tem o, eu fiquei sabendo a pouco tempo, que um aluno meu falou: - Ah prô tá vendo aquele... a quadra é aqui, aí tem um morro, aquelas casas uma cima da outra, aquelas ruas, você nem vê, mas tem rua, porque de vez em quando você vê um carro passando, você deduz que é uma rua, né? - Tá vendo aquele sobrado cinza e verde? Falei: - Ah to. Achei que o menino fosse falar que ele morava lá. - Aquele é o chefe, patrão do meu pai. Aí você fala: - Patrão do pai?! Então, ele é o chefe do tráfico do PCC. Eu falei: - Ahhh, que legal! Vai falar o que? (risos) Eu vou falar o que? Não, eu achei, olha que ia falar: - Ah aquela casa... ainda eu ia brincar... faz bolo de chocolate que eu vou lá. No fim o cara é chefe do tráfico do

PCC, eu falei: - Ô meu Deus, ainda bem que eu num falei de ir comer bolo lá, né? (P1).

P5 contou sobre um campeonato organizado juntamente com os alunos que foram responsáveis também pela decoração da quadra e que no final do jogo gerou uma briga e que se alastrou entre vários alunos ficando marcado negativamente, pois além dos alunos machucados foi necessária a realização de boletim de ocorrência, o que a fez postergar por um tempo a realização de outros eventos esportivos. O não saber da professora foi sintetizado no seu choro no meio da quadra conforme seus depoimento:

[...] numa final de campeonato que eu fiz aqui na escola e tava tudo muito bonito sabe assim, as meninas decoraram a quadra, ã... tinha mesárias, né, elas fizeram assim tudo perfeito na organização, só que no, no finalzinho do jogo teve uma briga e essa briga foi muito feia, foi generalizada, então, todo mundo pra brigar, teve um aluno que foi parar no pronto-socorro, outro na delegacia e eu parei no meio da quadra e chorei, né? Porque não tinha mais opção, eu chorei muito, marcou muito assim, porque eram alunos que nunca me deram nenhum tipo de problema, né? E... de repente vendo aquele aluno indo pra delegacia aquilo me doeu, né? Mas tinha que ser feito, porque foi lesão corporal, né? Então, foi muito triste (P5).

Essa categoria apontou para comportamentos que os professores julgam necessários para o trabalho docente. Ao serem indagados sobre seus aprendizados apontaram características próprias que se evidenciaram no seu cotidiano e que entendem serem importantes para o exercício profissional.

Ser flexível, tolerante, paciente, ágil, dinâmico e ter iniciativa refletiu na adaptação que os docentes precisam ter a todo momento, seja por intempéries, por uma reorganização de turmas, de espaços, das necessidades dos alunos, dos pares, da direção, dos demais membros da comunidade escolar, seja pela própria adequação que o professor precisa realizar no momento da aula ou de uma aula pra outra.

São inúmeras variáveis numa dinâmica complexa - a aula em si - que interferem em cada gesto e atitude do professor. Por mais que haja

planejamento, não se sabe exatamente o que pode acontecer na aula. Cada indivíduo representa um “universo complexo” que estará em interação com outros “universos complexos”.

Situações de aulas anteriores podem se arrastar para a aula de Educação Física e a quadra se tornar um espaço de confronto e/ou resolução de problemas, inclusive porque existe a permissividade de contato verbal e corporal nessa aula em maior proporção. Os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas permitem que o contato seja diferente e imediato. Enquanto estão distribuídos em carteiras, o deslocamento de cada aluno em sala de aula está sob vigia e com obstáculos para chegar até o outro. A quadra, o pátio... sem prévias demarcações de lugares, permite o contato direto entre os alunos e professores.

Para os professores de Educação Física parece clara essa necessidade de adaptar-se ao espaço que existe, embora todos queiram ter um espaço definitivo para programar suas aulas. Entender-se como parte integrante da escola como um todo parece ser um consenso dos professores de Educação Física o que reflete na busca por um trabalho interdisciplinar, mas é uma busca mais individual do que coletiva.

Ao exporem suas histórias de vida os docentes relataram um processo de autoconhecimento, na qual é preciso perceber suas limitações sejam temporárias ou permanentes e não deixar que elas interfiram na aula.

Em se tratando de profissionalidade docente, entendo que o que somos não se desvincula do que realizamos profissionalmente em concordância com Nóvoa (1995) e Penin (2009) . Corroboro com esse aspecto de percepção de si, pois reconhecer nossos limites e até nossos incômodos é imprescindível para que a nossa prática pedagógica continue a estimular os alunos a experimentarem e a descobrirem seus potenciais. E a próxima categoria trata desse aspecto mais “técnico”, do “como fazer”.

4.2.3 Conhecimento específico e pedagógico

Na categoria conhecimento específico e pedagógico, embora haja relação direta com os saberes da formação profissional, foram evidenciadas as percepções e reflexões da prática pedagógica, oriundas do conhecimento tácito. A presente categoria revela dois eixos um de cunho específico e o outro pedagógico. No que se refere ao conhecimento específico foram identificados os seguintes saberes: 23) ser responsável pela organização de eventos na escola, 24) conhecer os objetivos da sua disciplina e saber planejar para alcançá-los, 25) contemplar os temas relativos ao cotidiano, 26) propiciar aos alunos experiências que possivelmente eles não terão acesso fácil em outros espaços e 27) ter conhecimento científico.

Embora as professoras revelem que são lembradas apenas para os grandes eventos da escola, P1 reconhece que essa é uma responsabilidade do professor de Educação Física juntamente com a professora de Artes:

[...] então, sabe, a gente fica perdida e ATPC, tudo bem você ter, você tá ganhando, por isso você tem que, né, mas assim, eu, eu, eu achei que esse ano por ter, quando falaram vai ter uma coordenadora só de especialista, falei: - Ai, graças a Deus, né, vai ter alguma... nada. Então, o que que aconteceu, a gente ia acabar fazendo assim, porque às vezes ela chegava, passava o recado 10 minutos, aí eu sentava com, com as outras meninas: Ah, vamos fazer uma coisa diferente? Que que se acha no dias das mães a gente faz isso, faz uma matroginástica, com os alunos, faz uma atividade, uma brincadeira? Então, eram as especialistas, porque lá no José Maria Reis é Artes e Educação Física tudo, tem dias das mães vai fazer alguma coisa se envolve Educação Física e Artes, festa junina, Educação Física e Artes (P1).

O professor dos estudos de Nunes e Godoi (2013) entendia que não cabia a ele ensinar dança, achava que “era coisa pra professora”. Com o passar do tempo percebeu que a dança é conteúdo da Educação Física, cabendo-lhe contemplá-la nas aulas. Para isso, buscou cursos de danças folclóricas e circulares.

No início da carreira P3 teve dificuldades em organizar as aulas, que segundo ela não tinham um objetivo claro, sua tentativa era de dominar a turma e apenas elegia atividades para que os alunos se interessassem. Atualmente, na fase de diversificação tem clareza dos objetivos da disciplina e das aulas e dos conteúdos da cultura corporal considerando já ter ideia como as atividades podem e devem ser elaboradas para que tudo ocorra conforme o planejamento:

Ah! Comparando com 2006 assim bem, bem mais tranquila assim, é... já na hora de planejar a aula a gente sabe o que dá certo, o que que não dá, né, é... as atividades já. Eu acho assim, eu já vejo mais assim, antes eu pegava, ah, vou dar tal brincadeira, tal brincadeira, tal brincadeira, tal jogo, sem o sentido assim, né, só pra dar pra eles. Agora não, eu já vejo, eu vou fazer esse bimestre, que nem ciclo 1, vamos ensinar, vamos trabalhar, né, parte de coordenação motora, vamos, parte de velocidade, então, já dou umas atividades com esse sentido e fazendo eles pensarem também, né? Ah, vou dar atletismo, por exemplo, então: - Ah, o que que a gente usa mais na corrida? Que capacidade física? A gente já tenta puxa um pouquinho pra esse lado. E antigamente eu já não tinha tanto essa, sabe eu dá, eu comecei assim tentando controlar a aula só, a minha, a minha preocupação era conseguir controlar os alunos e, e... não sair ninguém machucado, num, né, não sair do controle. Agora não, já, eu já penso, né, eu vou trabalhar tal coisa, então, tá mais assim, planejado, né, as minhas, as minhas estão bem mais planejadas tudo, né? (P3).

A mesma docente relatou que as condições em que a turma se encontra a fazem reorganizar o planejamento considerando tais necessidades, o que denota a adoção de temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998).

[...] com o EJA eu acho que teve uma época que tava uma porção de briguinhas assim, né? Então, assim eu trabalhei com eles as diferenças, né, sobre as pessoas, saí assim um pouco do tema assim da Educação Física, esporte, corpo, e fui pra essa parte assim de, de, de convivência, né, de diferenças assim, né, pra gente saber lidar com, com todo tipo de pessoas, né, que ninguém é igual, né? Então, com o EJA eu achei legal esse trabalho, né, de, de, mais social assim, né? (P3).

Nessa perspectiva, P6 também contou sobre sua preocupação em tratar da temática saúde uma vez que também se refere a um assunto que conforme os PCNs está inserido no bloco de conteúdos “conhecimento sobre o corpo” (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998).

[...] eu to trabalhando bastante com eles também em sala é... a saúde, a alimentação, né, é... higiene, né? Porque cê vê que tem umas crianças que chega na escola assim numa condição assim tanto de higiene sabe, difícil mesmo, né? (P6).

Na mesma perspectiva, P7 busca propiciar aos alunos experiências motoras que possivelmente eles não terão acesso fácil em outros espaços:

[...] proporcionar uma atividade que... eu tenho quase certeza que eles não tem oportunidade de fazer lá fora, né? Como eu te falei eles são mais humildes, eles não, não tem condição o pai e a mãe pagar pra ele uma escolinha de futebol, alguma coisa. Então, a vivências deles no esporte vai ser aqui dentro, né? Então, eu tento passar pra eles o mais variado possível de vivências dentro do, de cada ano, né, da proposta de cada ano e abrir pra eles esse universo, né? Mostrar pra eles que, falar: - Ó tem um clube lá, é gratuito e tal. Lá tem o futebol, a ginástica... daquele aluno que você percebe que gosta mais. Proporciona, eu costumo até dar capoeira pra eles assim, explico, tudo coisa que imagina, eles não vão, a maioria não vai ter a oportunidade de fazer lá fora. Então, acho que meu papel é usar da atividade física pra e... trazer eles pro bem... né? E ao mesmo tempo explicar, claro, como todas as matérias, né, trabalhar coordenação, os outros aspectos pra eles se tornarem indivíduos completos, né, que faz a diferença. Hoje cê pega uma criança não tem coordenação que tanto só fica enfiada dentro de casa, né, por questões de segurança ou comodidade de internet essas coisas. Cê vê que não tem mais a coordenação da criança de anos atrás, que eu lembro que eu corria pra lá e pra cá. Então, é tentar resgatar um pouco disso também, né? (P7).

P9 apresenta um aspecto muito interessante que é a questão do professor já ser possuidor do conhecimento científico, dimensão que deve ser contemplada em sua formação inicial. No entanto, ressalta que há necessidade

de atualização desse conhecimento por meio da formação continuada. No depoimento ela coloca uma condição que agrega tanto esse conhecimento como o bom senso para tomada de decisão em questão:

Eu acho assim que o professor de Educação Física ele tem ser um cara dinâmico, ele tem que ter um diferencial, não é clube, não é fácil, é super sério, né, você tá estudando uma anatomia, uma fisiologia, eu dando aula de balé, menina de 11 anos pegando a sapatilha de ponta é um absurdo o quanto a gente precisa estudar ou que seja na escola, né, né, uma atividade pra uma criança como eu to falando que a gente não pode cobrar que ela tá fazendo a sua aula de bota ou ela tá fazendo sua aula de sapatilha, então, você tem que saber, você tem que ter o bom senso e conhecimento científico, entendeu? É uma profissão bastante séria que, que você tem que tá a fim de estudar e levar com muito amor (P9).

Em relação aos conhecimentos pedagógicos construídos a partir dos saberes da experiência foram identificados: 28) colocar-se como educador, 29) trabalhar com projetos, 30) proporcionar momentos de superação para os alunos, 31) propiciar novas experiências a partir do trabalho com o planejamento participativo, 32) buscar novas ideias, propostas e informações sobre um novo conteúdo e adaptá-lo a sua realidade, 33) refletir e agir sobre sua prática pedagógica e 34) estimular o potencial dos alunos.

O posicionamento como educador é visto sob três aspectos nos depoimentos de P2, P3, P5, P6, P7. O primeiro de consciência de seu papel em relação à educação, sendo o professor também responsável por essa questão; o segundo, cujo professor se torna o único responsável pela formação educacional e um terceiro, cujo professor entende que não seja apenas seu papel a educação, mas também mediador de conhecimentos.

P2 e P7 colocaram-se na primeira condição, sendo que ambas entendem que essa intervenção é realizada por meio da disciplina, enxergando que a Educação Física contribui na formação dos alunos. P3 apesar de partilhar da convicção de que o professor é educador, falou da sua percepção frente a família, cuja escola é vista como um “depósito de crianças e

adolescentes”, mas que apesar disso, os professores se entendem responsáveis pela formação do aluno e prezam pela transformação social.

Esse “depósito de alunos” a qual os docentes se remetem apresentam dentre suas consequências a agressividade que é justificada pela falta de carinho dos pais. Desse modo, cabe ao professor o papel de educar os alunos, conforme a depoente da investigação de Shigunov *et alli* (2002), transmitir valores de vida para os alunos e ensinar a ganhar e a perder.

P6 e P5 apresentaram a terceira condição, ambas visualizando públicos diferentes. P6 atua com ciclo 1, portanto, entende que a mudança no ingresso dos alunos no ensino fundamental deixou a desejar em relação as noções básicas de higiene, cuidados e comportamentos na escola.

[...] assim pra mim que trabalho na parte do 1º ao 5º ano, né, eles chegam assim muito imaturos, né, não tem noção praticamente de nada. Então assim além do que a gente tem pra passar que é a atividade física que é a nossa parte, a gente tem que acabar educando eles aqui dentro também que é uma coisa difícil (P6).

P5 que atua nos outros dois níveis de ensino entende que o papel do professor seja de mediar o conhecimento, mas pontuou em sua fala características necessárias para que o papel do professor frente à educação seja cumprido:

[...] Nós somos é... mediadores de conhecimento, nós vamos passar o conhecimento pra eles, mas hoje em dia a gente tá dando mais educação do que conhecimento. Então, pensa bem, é isso que você quer mesmo? Você gosta? Você tem paciência, né, pra poder levar. Então, é isso, e se possível, se não tiver paciência com adolescente e com criança, aí a Educação Física é muito ampla, né? Dá pra partir pra mil outros campos, né? Então, não só na parte escolar, né? Se gostar realmente da profissão e não gostar de criança partir pra uma outra área específica, né? (P5).

A realização de projetos individuais e interdisciplinares, principalmente no que se refere aos grandes eventos da escola como as comemorações e campeonatos, foram frequentemente citados quando as professoras foram questionadas sobre os momentos marcantes da carreira, demonstrando entusiasmo com sua elaboração. O tema “Copa do Mundo” foi utilizado como projeto de Educação Física de P9 e P10 deste ano atrelando dois conteúdos da cultura corporal: esportes, especificamente o futebol, e os jogos e brincadeiras dos países participantes, conforme o depoimento de P10:

[...] a gente tá tentando agora montar esse plano é... “Projeto Olimpíadas” trazendo brincadeiras de outros países que vão participar da Copa pra aula. Então, por enquanto é só pesquisa. A gente só tá fazendo a pesquisa pra começar a colocar isso em prática, mas a gente precisa de material e precisa de espaço. [...]é da Copa do Mundo, mas como são vários países diferenciados, então, assim a gente tá pesquisando, é, brincadeiras que existem nesses países que não tem aqui dentro do Brasil, entendeu? E fazer depois um link com o país que tá participando da Copa... entendeu? (P10).

Os projetos também são vistos como meio da escola caminhar na mesma direção conforme P3:

É, eu acho que o principal são os projetos que ligam mesmo. Tem um ou outro professor que, que trabalha em conjunto: - Ó eu to falando disso e você tá falando disso, acho que dá pra gente trabalhar junto. - Ah dá. E existe isso aqui no ciclo 2, só que assim é... não são todos, o que liga mesmo é o projeto, o projeto que assim... tudo bem que, o projeto é meio estipulado é... meio é, como diz, você tem que fazer. Mas assim, acaba ligando mesmo as matérias, né? Ah vou falar de copa do mundo? Então, o pessoal da História vai falar sobre história, aqui foi dividido em países, né? Então, vai falar sobre aquele país, depois vai expor sobre aquele país. Então, cada, cada matéria vai tentar dar sua colaboração sobre o tema, né? Então, assim o que liga mesmo acho que são os projetos (P3).

Ainda na proposta de trabalho com projetos, a mesma professora contou que abriu na escola uma turma de Atividades Curriculares Desportivas (ACD) para ginástica artística, que funciona fora do horário das aulas de Educação Física. Essa experiência permitiu que as alunas participantes superassem a vergonha que sentiam de se apresentarem em público conforme depoimento e foi também um momento marcante para a docente. Portanto, entende-se que proporcionar momentos de superação para os alunos seja também um saber experiencial que o professor adquire em sua prática pedagógica:

[...] na outra escola eu abri uma turma de ACD de ginástica, ginástica artística, né, e trabalhei com elas e surgiu um evento na diretoria pra elas dançarem, dançar, podia fazer qualquer é... qualquer atividade, né, dança, música, teatro e aí eu coloquei elas pra fazer uma apresentação de dança misturada com a ginástica e foi lá no Parque da Juventude. E aí eu levei elas lá e assim elas todas tímidas assim, né, é... porque tinha muita gente assistindo, gente mais velha, né? E aí elas apresentaram assim, chegaram na hora morrendo de vergonha, mas assim eu falei: - Não, vamô lá, tá todo mundo apresentando. E elas apresentaram assim perfeito, assim sabe, nossa, foram aplaudidas, elas saíram super felizes de lá e... elas não pararam, e assim no decorrer do ano elas não pararam mais de falar daquela apresentação, sabe? Então, acho que foi uma coisa assim que eu, eu achei legal de ter levado elas, de ter proporcionado esse momento assim sabe, de, essa vivência delas que de repente elas não vão ter em outro lugar, né? Acho que foi bem legal, gostei bastante. Ainda esse ano eu vou ver se eu levo de novo, né? [...] (P3).

Acerca dessa possibilidade de superação, P11 relatou um caso de um aluno que o agradeceu por ter aprendido a pular corda. Fato que aparentemente seria algo simples, mas as informações selecionadas para o ensino e o incentivo do docente associadas a conquista do aluno foram marcantes para ambos conforme o depoimento:

Eu tive, por exemplo, um aluno no meu primeiro ano, final do primeiro ano é, em 2011, né, final de 2011, é... já tava no mês de dezembro, é, tinham poucas crianças, já, poucos alunos, a maioria não tava indo, aí chegou um dia eu vi lá meia dúzia de alunos e aí pensei, na hora, vou pegar uma corda e vou, vou

ficar com eles pra eles pularem, né, isso com uma turma de 1º ano... aí... tinha alguns alunos que já conseguiam pular e bem, mas outros não, e aí acho que, que uma coisa que marcou pra mim foi um aluno, quando eles já tavam indo pra sala, ele veio e me abraçou, aí ele falou assim: - Professor, obrigado! Eu falei: - Ué, obrigado por quê? – Porque até hoje eu não conseguia pular corda. E você me ensinou isso, você conseguiu. A maneira que eu falava pra ele, tentei bolar um jeito de, de, de fazer ele reparar na corda pra, pra saber o momento de pular, né? E ele conseguiu pular algumas vezes e ficou feliz, aí no final ele veio me falar isso. É uma coisa assim que eu não, não esqueço, entendeu?

O planejamento participativo na concepção de currículo aberto, proposta realizada por Correia (1996) em duas escolas do Estado da Cidade de São Paulo foi apontada como referencial para P8 no que se refere à sua prática pedagógica. A professora apresenta aos alunos os conteúdos do Currículo do Estado de São Paulo (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011)⁹ e a partir da escolha desses alunos elabora o planejamento, entendendo que seja pertinente a construção do conhecimento coletivo, atrativo e permita ir além da “cultura do futebol”:

Bom, eu trabalho com projetos é... e gosto de trabalhar, construir junto, o planejamento participativo junto com eles, que eu acho que assim facilita é... eles poderem vivenciar outras práticas, porque pra eles a escola é... jogar futebol, é vôlei, eles tem essa, esse tipo de cultura e eu trabalho de outras formas. Eu trabalhei com eles semestre passado, o ano passado, rugby, esgrima, trabalhei programa de caminhada. Então, eu procuro diferenciar, tentar fazer um pouco a diferença e não aquilo que alguns professores é... fazem, pra tentar fazer um trabalho melhor e aproximar, né? Eles gostam, eles conhecem o diferente e eles gostam disso, basta ser apresentado, né? (P8).

P8 ainda relatou que para que consiga realizar essa proposta sente que deve buscar informações sobre um novo conteúdo e adaptá-lo a sua realidade. Desse modo, para contemplar o *rugby* nas aulas de Educação

⁹ Site de acesso ao documento:
<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>

Física, vivenciou com uma equipe da Cidade de Guarulhos e realizou pesquisas. Aos alunos propôs também a pesquisa e vivência.

Eu trouxe. É... na verdade eu também não conhecia muito de rugby, tem... em Guarulhos tem turmas de treinamento feminino da, da Lusa que tá começando agora, fui conhecer, gostei, não pratico, fiz algumas aulas pra conhecimento, fazia parte do conteúdo deles na apostila, fui buscar mais sobre, passei trabalho, pesquisa, começamos explicar é... o que era o rugby e trouxe pra realidade deles. Lógico que, que tive que adaptar, é um esporte um pouco mais agressivo, né, de muito contato, então, fiz trabalho de... rouba-bandeira pra eles aprenderem a se esquivar, trabalho de, é... fazer o *touch* que é eles caírem e não se machucar, como cair e... foi bem legal, eles adoraram (P8).

A reflexão sobre a prática pedagógica refere-se a uma condição presente nos depoimentos quando as professoras retratam a questão da mudança, do incômodo que sentem se fazem a mesma coisa, da busca pela melhoria e pela realização de um trabalho mais adequado e satisfatório para os alunos e para elas. Destacou-se o depoimento de P6:

[...] Então, to tentando fazer assim umas coisas diferentes. É... eu trabalho na quadra a atividade, por exemplo, aí eu subo vou pra sala, eu tento explicar, porque que a gente fez aquilo, né, aí a gente debate, eles conversam também. Eu to tentando mudar um pouco assim, não ficar só focado na atividade física, né, mostrar a importância pra eles, né, porque que a gente tá fazendo aquilo. Eu pergunto o que que eles acharam de fácil, de difícil, por que? E eu to assim tentando deixar eles falarem bastante assim na aula e eu acho que isso aí tá, tá ficando legal, porque parece que ele tão entendendo mais, eles não fazem a atividade mecânica, né, só por fazer. Então, to tentando, to tentando fazer isso assim de diferente (P6).

Além disso, ainda sob o aspecto pedagógico, a professora relatou que a sua forma de se colocar diante da sala foi facilitada pela formação no magistério, mas que é passível de erros e que essa reflexão, permite também a mudança e melhoria desse quesito:

[...] Porque assim você é... já conhece o ambiente, você já tem uma postura diante da sala, né? Não é a primeira vez que você tá chegando lá e tem aquele monte de gente e você não sabe nem direito o que falar, cê já, né? Mas assim eu falo em relação assim é... atuação mesmo, né, na quadra, né, totalmente diferente, mas ajuda bastante, porque você já tem uma certa postura, né, pra, e cada ano que passa acho que você vai melhorando um pouco, cê vê um monte de coisa que você erra que não dá certo e você vai tentando mudar pra, né, pra coisa andar (P6).

Todos os depoimentos revelaram a tentativa de mudança na intervenção pedagógica considerando os limites das condições estruturais, impedimentos legais¹⁰ e da direção e das questões de relacionamento dos alunos conforme as aulas. O depoimento de P6 apresenta uma tentativa de atendimento as dimensões conceitual, atitudinal e procedimental do conteúdo propostas nos PCN (BRASIL, 1998; DARIDO, 2005). A professora não deixou clara essa perspectiva fundamentada teoricamente e sim da percepção de sua experiência pedagógica.

P12 apresentou uma situação em que um aluno da escola municipal que aparentemente não tinha nenhuma popularidade na comunidade sagrou-se campeão em xadrez e tornou-se reconhecido. Esse relato de ser um momento marcante evoca a necessidade permanente de estimular e reconhecer o potencial dos alunos.

O conhecimento específico tratou das tarefas características da disciplina Educação Física. Concordo com todos os saberes apontados e ressalto que o professor de Educação Física tem embutida em sua formação inicial a ideia e o estímulo para lidar e organizar com grupos numerosos em espaços abertos independentemente do tema ou do evento a qual se reporta.

É possível que, para o aluno ingressante de um curso de Educação Física, essa situação, bem como apresentar trabalhos oralmente na frente da sala toda, seja um momento de tensão. Mas esse estímulo lhe é fornecido ao

¹⁰ P5 referendou em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, como um limitador de sua ação educacional. Parece haver uma distorção nas interpretações em relação ao documento.

longo da formação para que diante de eventos tenha a liderança para fazê-lo. Nesse sentido, enfatizo que o professor de Educação Física é sim quem tem habilidade para organizar os eventos escolares.

Quanto ao conhecimento dos conteúdos, o professor pode acessá-lo de inúmeras maneiras e creio que a tecnologia auxilie significativamente nessa empreitada, inclusive para planejamento, compartilhamento e acesso discente. O planejamento na rede estadual, espaço a qual vivenciei, parece estar submetido à mudanças em função da localização da escola e da cultura escolar presente nesse espaço, contando também com a estrutura oferecida. No entanto, a criatividade e a adaptação do docente, citadas na categoria anterior, são imprescindíveis para tratar os entraves e dar continuidade ao seu trabalho.

Os conhecimentos pedagógicos trataram dos valores imbricados no “como fazer” e, conforme os depoimentos, atrelaram-se as estratégias para que esse conhecimento específico pudesse chegar aos alunos em se tratando da realidade em que vivem.

A reflexão sobre a sua prática pedagógica tem de ser contínua e permanente, e os depoimentos revelaram essa preocupação. Mesmo durante as entrevistas foi possível perceber que enquanto contavam suas histórias, os docentes pensavam sobre suas realizações, seus sucessos e insucessos no que se refere especificamente a disciplina Educação Física. Mas as conquistas mais significativas aconteceram na categoria posterior: a de relações interpessoais.

4.2.4 Relações interpessoais

Os saberes das relações interpessoais são prioritariamente construídos nas relações interdependentes dos indivíduos componentes da configuração escolar regidas por tensões e conflitos, mas possuidoras de

interesses e motivações que tendem a caminhar no sentido de formação do aluno e acarretam na humanização das professoras.

Os depoimentos revelaram nessa categoria, principalmente, as relações estabelecidas entre professor-aluno, cujas percepções individuais e coletivas são consideradas em todo momento para as tomadas de decisões ao longo das aulas.

Contemplaram-se nas categorias o conhecimento sobre aluno considerando-se sua pessoa, interesses, necessidades, limites, repertório motor e sua relação com o outro. A percepção de cada um desses aspectos, segundo os professores humanizou-as fazendo com que refletissem sobre suas atitudes e sua vida.

Têm-se, então, como categorias: 35) humanizar-se, 36) ter equilíbrio emocional para lidar com as histórias de vida dos alunos, 37) conhecer o aluno individual e coletivamente, bem como suas construções e repertório motor, 38) escutar e observar para perceber as necessidades e interesses dos alunos durante as aulas, 39) estabelecer uma relação horizontal com os alunos, 40) negociar com os alunos, 41) criar uma relação de confiança com os alunos e 42) respeitar os limites dos alunos.

O humanizar-se ocorreu principalmente ao perceber o significado das relações com os outros indivíduos que compõem a configuração escolar no sentido de mudar o seu comportamento aprendendo a escutar, ouvir, trocar informações, falar e intervir em momentos pertinentes conforme o depoimento de P1:

[...] é você lidar com o ser humano, que eu, que eu acho que aprendi bastante, sabe a, na verdade cada dia assim, desses anos todos que eu dou aula, cada dia que você, cada ano que você trabalha numa escola, é um aprendizado diferente, porque são...é uma escola diferente, são lugares diferentes, professores diferentes, entendeu, que você tem que se adaptar. [...] eu sou tranquila, sabe, se uma professora pede pra fazer alguma coisa, ah você trabalha isso aqui pra mim? Eu paro o que eu to fazendo e faço: - Não, vamos trabalhar junto. Eu não vejo problema nenhum em fazer isso. [...] Mas assim o aprendizado foi lidar com o ser humano, né? Que eu acho assim uma coisa muito difícil, cada um é de um jeito, né?

Entendeu, [...] Ah é muita coisa que a gente acaba aprendendo... [...] a trabalhar em conjunto, né? Você trabalhar em conjunto, entendeu, você saber escutar o outro, né, porque são muitas pessoas, até os próprios alunos, né? Porque assim eu dou abertura pros meus alunos falarem o que eles gostam, o que eles querem fazer, o que eles esperam da aula de educação física, tudo bem que a maioria fala: - É futebol, mas...(risos)...todos falam que é futebol, até as meninas, [...] eu nunca fui muito paciente, entendeu, com nada, pra mim tudo tem que ser pra ontem, pra hoje já perdeu a graça, né? Aí você tem que aprender a escutar, você tem que aprender, você tem que ouvir, né, cê tem que saber falar na hora certa, você tem que saber dá bronca na hora certa, você tem que saber conversar com o aluno na hora certa, entendeu? E pra mim foi um aprendizado muito grande esses anos todos (P1).

O professor investigado por Nunes e Godoi (2013) contou que sua atuação permitiu que deixasse de ser tecnicista, conforme sua formação, e passasse a ser “mais humanista”. Essa condição propiciou a visão do aluno como um ser integral e a melhoria de sua prática pedagógica, o que lhe causou também a sensação de ser “mais útil” no espaço escolar.

Esse processo de humanização contempla inclusive o aspecto emocional presente nas interações e no próprio andamento das aulas para compreensão da condição do aluno na configuração escolar, bem como a das professoras e de seus pares. Sendo um processo contínuo, o trabalho em configurações diferentes favorece a novas relações, interações e aprendizados.

Esse processo de interação contínuo permite conhecer os alunos perpassando por identificar as características individuais e coletivas, bem como a perceber suas necessidades e interesses. Essa condição parece ser *sine qua non* para que a aula possa acontecer e, se houver necessidade, ser adaptada. Esse conhecimento é identificado nos modos de comportamento dos alunos cujas mudanças podem ser repentinas ou crônicas diante de um problema, na diferença de comportamento coletivo entre turmas da manhã e da tarde, nos interesses e necessidades dos alunos que se diferenciam diante do contexto a qual estão inseridos e justificam-se em suas histórias de vida.

P1 contou que algumas vezes o aluno é julgado por comportar-se mal até que tem acesso à sua história de vida e ao compreender o contexto passa a tentar ajudá-lo dentro de suas possibilidades. Contudo, a professora sente que necessita equilibrar-se emocionalmente uma vez que são inúmeros os casos de uso e/ou tráfico de drogas, roubo, assassinatos, prisões de familiares, abuso sexual, espancamento e abandono de crianças e famílias desestruturadas.

[...] você trabalhar o dia inteiro numa escola, nossa, é um, você se compromete, por causa dos problemas dos alunos, você, você acaba vivendo, porque os alunos, querendo ou não, eles vêm conversar com você, então, são problemas às vezes assim, sabe, de, ai meu pai matou, não sei quem foi preso, meu pai matou minha mãe, dessas coisas a gente escuta, infelizmente, aí você, eu me envolvo, eu não consigo separar entendeu, porque eu fico falando, nossa, uma criança tão pequena já sofre, vê tudo isso, você acaba se envolvendo (P1).

P12 ratifica essa condição ao citar que “é você ter que, a gente aprender a ter um equilíbrio em um lugar de total desequilíbrio”, pois os problemas são trazidos para a escola para serem resolvidos lá, principalmente na escola municipal, na qual atua. Todavia certifica que:

[...] acho que vem de fora os problemas que chega dentro da escola, que a gente não tem capacidade pra resolver, a gente conversando informalmente, né, hoje tudo é escola, e não é, eu tenho alunos que precisam de boa alimentação, então, o problema do emprego que o pai não tem, eu tenho alunos que moram em periferia extremamente violenta, então, já chega na escola, né, agressivo, eu tenho alunos extremamente, sabe, que sofrem abusos diversos, que estão no mundo da droga (P12).

Apesar dessa configuração que desfavorece a uma perspectiva de ascensão social desses alunos, conforme P1:

Bom eu dou aula pra criança de seis a nove anos, dez anos, [...] sabe às vezes o pai que vem conversar com você porque o aluno tá dando problema, aí a professora chama, aí fala, ó, conversa com a professora de Educação Física ou professora de Artes, aí a mãe começa a conversar com você, ela chora, sabe ela chora e começa a contar todos os problemas, você fala meu Deus, olha o que essa criança de sete anos tá passando, entendeu, ela muda de comportamento, só que ela fica agressiva, ela xinga professor, ela bate em funcionário e você a primeira coisa é chamar a mãe, né, pra saber o que que tá acontecendo, porque a criança não fala. Aí depois começa a falar, aí você, eu acabo me envolvendo, entendeu, e assim, é, é, é complicado, apesar de ser, aí, mas de certa forma é bom porque você sabe o que tá acontecendo, você pode ajudar a criança, né? De, de um jeito, um carinho, alguma coisa, porque às vezes a criança é agressiva a gente pega até antipatia por ela, mas cê vai ver o que essa criança passou, aí você já começa a vê ela com outros olhos, né? (P1).

P2 apontou como um saber, a diferença de comportamentos entre os alunos do período da manhã e da tarde, dizendo que os segundos se mostram mais agitados no período o que torna o processo de aprendizado mais lento. Frente a isso, coube também à professora se adaptar a essa condição:

eu nunca tinha trabalhado com o período da tarde, eu achei elas também muito mais agitadas do que as crianças do período da manhã... né, o dobro de... Então, aquilo que eu achava, que rendia com as crianças do período da manhã, o processo é muito mais lento com as crianças do período da tarde. Eu tive que me adaptar a isso, né, a uma nova realidade (P2).

Acerca do conhecimento do repertório motor P4 cita a lacuna presente nas construções dos alunos uma vez que a vivência que possuem seja limitada ao videogame, pois a violência não permite que explorem os espaços de lazer.

Embora as aulas de Educação Física aconteçam somente duas vezes na semana, o encontro com os alunos nos demais espaços da escola permitem outras observações, inclusive acerca de seus comportamentos. No

entanto, a observação das construções do conhecimento dos alunos, da descoberta e do desenvolvimento de suas capacidades é percebida pela professora ao longo do ano conforme seu relato:

[...] eu fico muito satisfeita quando começo, pego essas crianças de 1º ano, entendeu, e aí cê vai ensinando as coisas pra ela, eles, sabe, vão aprendendo do jeito que a gente ensinou, do jeito deles. Aí chega no final do ano você vê o quanto que cada criança sabia, porque assim nome de ninguém, de aluno, eu num guardo de jeito nenhum, só aquele que me atormenta muito durante o ano que eu guardo, mas eu sei o que cada um, Camila, é uma coisa impressionante, eu sei o que cada um quando entrou e quando termina o ano, o que sabia e o que não sabia, isso eu consigo. Então, pra mim é uma satisfação, é uma coisa que me marca, sabe, assim, você vê o progresso da criança. Lógico, tem uns que, que é mais lento, mas às vezes tem aquela criança que chora, porque se vê uma corda ela chora, ela num quer, num quer, aí você envolve ela, você envolve ela, quando cê vai vê ela tá do jeito dela pulando e no final do ano ela vem: - Olha prô, você que me ensinou! Sabe pular ou qualquer outra atividade que você dá, pra mim é uma satisfação muito grande, eu fico muito feliz de, de vê isso. Por isso que eu gosto de dá aula pros pequenos, que sabe, é, é, é, eles vêm te mostrar, ele: - Prô, eu não sabia, você que me ensinou. Ai, isso pra mim é tão gratificante menina. Sabe que até enche os olhos de lágrima, isso é muito bom pra mim (P1).

Os comportamentos dos alunos são indicativos se estão interessados na aula e foi uma das dificuldades da professora em seu primeiro ano de atuação de acordo com seu depoimento:

[...] com o tempo que a gente vai dar aula, você percebe aquilo que os alunos gostam e o que os alunos não gostam, né? O que chama atenção e o que não. Quando é aquilo que não gosta, você se prende um pouco e muda, senão começa: - To com dor de cabeça, to com dor de barriga, quero ir no banheiro, quero beber água. Se é alguma coisa que chama atenção deles que eles ficam ativos na aula, eles até esquecem essas coisas (P1).

O depoimento de P1 referiu-se à observação dos modos de comportamento e que podem ser responsáveis pela mudança da organização

da aula conforme as necessidades dos alunos naquele dia que estão aquém do que foi planejado:

Mas assim eu aprendi que é... nem sempre é, a... a aula que a gente tem pra dar naquele dia pra aquela sala não é o mais importante às vezes pra aquela turma que tá ali, às vezes eles tão precisando de um, de um, sei lá, de um outro tipo, às vezes tão precisando assim de uma conversa, de uma, sabe, de uma coisa diferente da sua aula. Então assim, eu aprendi que nem sempre a gente consegue fazer aquilo que a gente tem pra fazer, né, às vezes eu venho assim com uma aula super legal na cabeça, chega lá a sala tá de um jeito assim, uma agitação, não tem condição de fazer (P6).

[...] a gente tem que “se virar nos 30”, né? Tem que assim, a gente planeja muito uma aula e de repente aquela aula não acontece, mesmo porque eu acho que os alunos, eles ficam mais próximos do professor de educação física. Então, de repente você tá, você planejou uma aula, mas o psicológico de alguns alunos, né, não acontece, aí aquela sala, a aula muda completamente, você vira psicóloga na sala, eles querem, né, uma coisa mais é... pessoal mesmo, mais carinho, é, né, muita coisa diferente, porque a gente tem uma miscigenação de alunos muito, muito grande dentro do Estado, muita coisa acontece que a gente descobre depois (P10).

P8 corrobora com essa condição de percepção das necessidades dos alunos ao dizer que “Às vezes a criança precisa de um, um abraço e... que não tem em casa e você como professora você consegue fazer essa diferença”, entendendo que essa percepção a tornou “mais humana”. A professora ainda relatou sobre uma carta de uma aluna de 6º ano quando escreveu que gostaria de ganhar material escolar no Natal e junto à coordenação esse pedido foi atendido, contando com a colaboração dos professores da escola e da direção.

P9 atentou-se para a questão do professor estar a todo o momento dando ordens aos alunos e deixar de escutá-los e de perceber suas necessidades. A professora ressaltou ainda a imposição de filas, fileiras e a falta de espaço para a linguagem corporal. E que nessa situação entende que as professoras têm dificuldades de se comunicar com os alunos. E apesar de ser uma condição observada na atuação de docentes de outras disciplinas,

resolveu levar os alunos para a quadra e deixou que brincassem conforme seu depoimento:

[...] eu vejo as crianças parecem que eles não entendem o que a gente tá falando e assim eu já fui retomando. Hoje mesmo eu acabei de dar uma aula eu deixei eles brincarem, porque às vezes eu acho que a gente tá lá apitando, dando ordem, o tempo inteiro a gente quer direcionar e eles estão estressados. A sala de aula ficou bastante pesada também pra eles, né? Então, assim tem uma cobrança enorme dentro da escola e eles precisam, eles querem brincar. Então, quando eu vou pegá-los as professoras dificilmente tem um elogio pra dar, sempre eles tão desatentos, eles não prestam atenção, eles só querem brincar. Então, hoje eu os levei pra quadra pra brincar. Eu acho que a escola não tá falando a mesma língua do aluno e muitas vezes a gente enquanto profissional também não tá falando um a língua do outro. [...] Ai eu gosto muito de ouvir, eu, eu queria, eu quero fazer a mediadora, né? Eu gosto muito de ouvir o que a criança, o que eles pedem, né? Porque a gente já tem uma imposição, o nosso planejamento já é, vem pronto e, né, eles falam tanto, é imposto, muita coisa é imposta pra gente e não é a realidade da criança. [...] Então, eu to trabalhando com ludo, eu, eu queria muito que eles tivessem a possibilidade de brincar, porque eu acho que o, o espaço da sala tá ficando muito pequeno e muito sério pra eles, entendeu? Então, é onde que eu acho que a indisciplina vem dessa, sabe falta de, de espaço mesmo, a criança ela é volumosa. O meu curso de psicomotricidade que eu falei que não terminou e que eu levo muito pra mim, eu fiquei encantada, porque na minha sala de psicomotricidade eu não precisava sentar na cadeira, porque eu sou uma pessoa que não gosta de sentar na cadeira, eu gosto de sentar no chão. Então, lá tanto tinha cadeira quanto tinha almofada no chão. Você sentava onde você queria, você chegava pra ter a aula, uma pós-graduação e você escolhia onde você, uma sala enorme, entendeu, onde você queria sentar. Então, acho que a escola ainda é aquela coisa quadradinha, uma fileira atrás da outra, o espaço tá ficando pequeno pras crianças (P9).

Em concordância com P9 e também na fase de diversificação, uma docente da investigação de Shigunov *et alli* (2002) foi assertiva ao dizer que falta ludicidade na vida dos alunos. Para a docente o brincar que deveria ocorrer no cotidiano do aluno não acontece, então, esse aluno já chega na escola estressado, e a escola também não oferece espaços e momentos para que ele brinque.

P2 corrobora com essa condição ao mencionar que passam a maior parte do tempo dizendo não aos alunos que embora seja carregado de uma intenção educacional acaba por podar as possibilidades de aprendizado discente.

Ainda sobre o escutar os alunos P4 relatou que seu conhecimento sobre os alunos propiciou sua humanização e contou sobre as necessidades das turmas de EJA que envolvem a necessidade do aluno de falar e que o professor precisa estar atento a essa questão para que a aula possa ocorrer:

E a gente aprende com esse contato com o aluno que as coisas não são sempre da forma que a gente quer, né, envolve mais sentimentos, envolve mais cabeças, envolve outras pessoas e acaba tendo de início um conflito, aí depois a gente acaba cedendo, acaba entendendo, eu acho que a gente aprende a ser mais humana até, viu, porque é... com tanta dificuldade a gente tem que dar mais ouvido realmente do que, falar menos e sabe, dar mais ouvidos às vezes que o que precisa realmente é escutar às vezes os alunos. Principalmente quando a gente trabalha com EJA tem que ter uma paciência a mais, porque o EJA eles não vem pra proposta da Educação Física, eles gostam realmente de uma parte mais teórica, a maioria dos, dos alunos são maiores de 30 anos e por lei eles não são obrigados a fazer a parte física, eles são obrigados a participar da aula, mas não necessariamente fazendo a parte física, né? (P4).

Do mesmo modo P11 contou sobre a necessidade dos alunos em ter um momento para conversar com o professor e contar sobre suas vidas e que parar e escutá-los talvez seja muito mais proveitoso do que seguir exatamente o que foi planejado naquele dia de tratar um conteúdo específico. Para o docente é importante perceber que antes de mais nada os alunos são seres humanos conforme depoimento:

[...] apesar de, de muitas vezes você se prender, você querer se prender a conteúdos, querer se prender a, é... a normas, muitas vezes se você sentar com eles e começar a bater papo, eu acho que acaba sendo proveitoso pra eles e pra, pra você, que é uma coisa que a gente tem pouca abertura pra fazer isso, e talvez eles sintam falta, eles vem, eles chegam, querem contar o que aconteceu, querem contar como foi o dia deles, e

muitas vezes é, você não dá essa, é, esse momento pra eles, você quer se prender a aquilo que você se planejou e quer tentar fazer aquilo que você já, já tinha como ideia pra fazer. E... muitas vezes é, é um dia que não, eles são seres humanos também, eles não são... prontos pra aquilo, não são... como a gente mesmo, tem dias que a gente tá mais propício a algumas coisas e tem outros dias que não, né? E aí talvez essa... essa coisa de... é... ter um... é, espaço, um momento de, de deixar acontecer... é... acho que é um momento de, de troca legal [...] (P11).

P11 e P12 foram assertivos ao dizer que o diálogo com os alunos foi o que fizeram de diferente nas aulas de Educação Física. O estabelecimento desse diálogo se refere a “dar a chance” aos alunos de falarem e contarem sobre suas vidas, suas experiências e sobre quem são. Isso se refletiu na possibilidade de melhoria do relacionamento entre professor e aluno e na afirmação de uma relação de confiança entre ambos.

Ainda sobre as turmas de EJA, a escolha e adaptação do conteúdo por P3 partiu da percepção das necessidades dos alunos de forma coletiva conforme depoimento:

O EJA?... O EJA é engraçado porque cada sala parece tem uma cara, uma característica, então, eu tive uma sala que é, é, acho que, eles eram bem participativos, todos queriam jogar. Cê dava vôlei todos queriam participar do vôlei, é, os mais novos, os mais velhos, e, e... todos participavam, com as limitações e tudo, né? E eu já tinha salas que, que já era mais assim, ninguém participava, então, eu tive que mesclar a aula, teóricas e aulas práticas, né? Então, assim, essas, essas turmas que não gostavam tanto de prática eu pegava e dava uns conteúdos mais assim frequência cardíaca, que eram coisas que interessavam bastante pra eles, né? É, meio que eles saberem o que que acontece na prática e na teoria. Eu fazia caminhada na quadra com eles, media a pulsação antes, depois, aí eles comparavam, aí eu falava porque, o que que acontecia. Então, esse tipo de aula que mais interessava pra eles, cálculo de IMC, né, é tudo mais coisa assim que eles entendem no dia-a-dia, né? Ah, ah, isso acontece por causa disso, né? É o que eles mais, que eu senti que eles têm interesse, né, pelo menos nessas turmas, né, que eu peguei (P3).

P3 atuou com ciclo 1 no início da carreira e ao assumir um segundo cargo com ciclo 2 e ensino médio disse sentir dificuldades em lidar com os alunos. Mencionou que ao invés de impor, aprendeu a negociar nessa relação para que as aulas ocorressem.

Senti dificuldade, porque o jeito de lidar com 5ª série é diferente, né? Não são mais criancinhas que você pode, é, dar uma bronca e eles já param, não. Aqui você tem que conversar, né, ser meio amiga deles, tentar negociar, porque senão não dá certo. Então, a, a... mas voltou assim um pouco de dificuldade nesse sentido, sabe, saber lidar com eles, 5ª série. E com EJA também a dificuldade foi que é uma turma muito mista, é tem jovens, tem gente mais velha, tem é... gente que gosta de jogar, gente que não gosta. Então, fica essa dificuldade, o que que eu vou fazer? E não tem um currículo, né? EJA não tem o currículo que nem tem o ciclo 2, né? (P3).

P5 atua com os mesmos níveis de ensino e entende que essa relação deva ser horizontal:

A, a... eu, eu aprendi assim muito que você tem que tratar as, os alunos muito de igual pra igual, não adianta você, porque você é professor se sentir muito superior a eles, porque senão eles não vão te respeitar também. Eu, graças a Deus... [...] Ah tá. Então eu aprendi assim que a gente tem que tratar eles, tratá-los muito de igual pra igual, porque a gente, eu vejo assim muitos professores chegarem com muita imposição, sabe, muito é... superioridade e os alunos não... (P5).

A negociação se mostra pertinente de modo mais significativo nas turmas cujos alunos apresentam problemas de aprendizagem e indisciplina. Conforme o depoimento de P4 a violência é presente em todas as ações dos alunos e o diálogo quase inexistente. Coube a docente um trabalho de negociação do que os alunos tinham em interesse em fazer, neste caso jogar baralho, mediado pela apresentação do conteúdo voleibol permeado de muita conversa e atenção dela e da professora de sala:

Ah é. Eu tive uma participação, eu já tive isso com uma 5ª série que eram alunos mais velhos, que estavam comigo na 5ª série, só que eles tinham 15 anos, 16 anos, já eram pra tá saindo da escola eles estavam na 5ª série. Era complicado porque eram alunos é...vai vamos supor de liberdade assistida e eu acabava não conseguindo dar muita aula pra eles, né? Mas aí a gente negociava, tinha dias que eles queriam jogar o baralho deles eu deixava... aí eu comecei a mostrar pra eles o voleibol eles foram, nossa, graças a Deus eles gostaram do voleibol, se interessaram e foi ali que eu consegui voltar um pouquinho pra minha aula. E depois eu tive o, foi o ano retrasado em, peraí, 2010, é... é, acho que 2010. Em 2010 eu tive uma 4ª série também que eram alunos bem atrasadinhos em tudo, viu, é... assim, não eram alunos com problemas de deficiência, mas eram alunos atrasados realmente que a gente também tinha essa dificuldade, porque eles tinham a violência... é que predominava neles, né? É, como eles não conseguiam aprender, tudo pra eles era resolvido com violência. Aí foi, teve, teve que ter muito carinho, muito cuidado, a professora deles também apoiou bastante, ajudou bastante que a gente acabou conseguindo no final do ano pelo menos trabalhar um pouquinho com eles. Mas foi complicado, não é igual a uma sala regular normal, é bem, bem difícil. Mas por esse sentido mesmo que eles não aceitam muito as coisas, eles não aceitam regras, eles têm dificuldade com isso e a gente tem que partir por outros caminhos, é carinho, cuidado e eles acabam vendo que você tá interessada pela vidinha deles e acabam abrindo mais espaço pra você, né? E aí você consegue trabalhar melhor. Mas não é fácil. É um ano pra você conseguir trabalhar dois meses. É complicado. Mas consegue, no final consegue (P4).

A mesma professora citou a criação de uma relação de confiança com os alunos zelando pela segurança nas aulas. Enquanto P6 ressaltou a questão de respeitar os limites dos alunos, em especial os que se encontram na condição de inclusão.

[...] assim, diferente pra eles, eu senti um retorno legal foi a, realmente a ginástica artística, que eles gostaram bastante. Nessa escola aqui eu não dei, porque eles são maiores, eu tenho medo que se machuquem, porque eles ainda, eu, como todo ano eu inicio uma turma nova, eles ainda não me conhecem direito, né? Então, eu preciso ter confiança neles, eles precisam ter confiança em mim pra dar início alguma atividade diferenciada que no caso dessa daí eu acho um pouco perigoso assim pra dar logo de início (P4).

[...] aprender também a respeitar, claro, né, o limite deles que eu sei que cada um tem o seu limite pra fazer, tem criança, aqui na escola tá com muita inclusão, criança com autismo, criança com autismo tem, acho que cada sala aí tem um, tá cheio, cada ano que passa tá aumentando, então, a gente tenta, pelo menos lá na educação física eu tento incluir essas crianças, porque eles não conseguem fazer, eu dou uma adaptada, né, pra eles tentarem fazer. É isso, né, é o improvisado, você tentar se virar mesmo, né? (P6).

P12 se referiu a relação de confiança criada com os alunos por meio do diálogo constante. Contou que, por ter trabalhado com Turismo Pedagógico por 10 anos, isso a auxiliou posteriormente nas aulas utilizando o diálogo, tanto para estabelecer uma relação de confiança quanto como estratégia resolução de problemas entre os alunos durante as aulas.

O diálogo permite que a professora acesse informações para conhecer a realidade do aluno e o contexto a qual se insere. Como estratégia, deixa no canto da quadra um tabuleiro de xadrez e quando há algum caso de atrito entre alunos pede que eles sentem e joguem enquanto buscam uma solução para aquele problema criado dentro de quadra.

[...] eu percebo que o aluno tá agitado ou, ou eles se batem por qualquer coisa, então, quando em cada aquilo, né, eu vou resolver: - Por que você bateu? E não, e tal, e acabou, eu resolvi. Agora não, eles resolvem. E é muito legal isso, que já vira automático, eles olham pra mim eu já mostro, aí tem, eu deixo num canto da quadra um tabuleiro de xadrez, no outro canto da quadra tem uns bancos, ó, o meu discurso: - Vocês estão com um problema muito sério, vão resolver. Eu deixo pra eles resolverem. É muito, é até bonitinho de ver, você não pode rir nesse momento, né? Então, você vê eles discutindo, gesticulando, fala que você não gostou e tem um trato, resolveu o problema é apertar a mão e voltar pra aula, não precisa pedir pra mim nada. Isso é uma coisa que vem dando certo. [...] É muito legal. Aí já teve outro: - Ai professora eu to agitado, eu vou tentar jogar um xadrez. Eles ficam dois minutos e voltam pra aula e bem pra eles aquilo é muito importante. Então, hoje eu tenho aluno que vem conversar comigo que de coisas, coisas que eu não podia nem ouvir, que acontece em casa e você sabe que... acho que o meu diferencial é esse, é o tempo inteiro batendo papo com eles e não só na aula, tá indo pro banheiro: - E aí como que tá? Como é que tá teu irmão? E seu pai tá melhor? Parou de beber? - Ah prô, tá parando. - Que bom! Descendo a rua. Então, acho que isso é, é algo positivo,

me ajudou muito, em relação com eles, há uma confiança muito grande entre a gente (P12).

A professora relatou ao longo da entrevista o diálogo como o diferencial de sua prática pedagógica, na qual acredita que seja o responsável por estabelecer relações interpessoais transformadoras em sua atuação.

Na presente categoria, as histórias de vida dos alunos se entrecruzaram com as histórias de vida dos docentes. Notou-se que os professores entrevistados oriundam de um estrato social diferente dos alunos e que tiveram que entender o contexto em que estavam inseridos, para poder intervir de modo a identificar o repertório motor e perceber as necessidades dos alunos e seus interesses dentro e fora das aulas, para estabelecer uma relação de confiança mútua.

Ao questionar os professores sobre o que aprenderam dando aula, foi unânime a resposta: “humanizar-se”. Concordo com essa assertiva. Trabalhar em contextos diferentes daqueles aos quais passamos a maior parte de nossas vidas e tentar intervir é extremamente complexo. Primeiramente porque temos que nos colocar no lugar do aluno e por mais que queiramos imaginar as dificuldades que ele passa ou passou (famílias com diferentes configurações, tráfico e uso de drogas, abuso sexual, violência doméstica, roubo, maternidade na adolescência etc), nunca o conseguiremos fazê-lo sem ter vivenciado o problema.

Assim como esses depoentes, deparei-me com histórias difíceis de alunos cujo pai estava preso ou foi assassinado, família presa por tráfico de drogas, aluna que sofreu abuso sexual do padrasto, aluno que começou a roubar, aluno que trabalhava de “aviãozinho” à noite e dormia em sala de aula... são muitas histórias que nos fazem refletir sobre o quão boa foi e é a nossa vida e que o mesmo não acontece com muitas crianças e jovens que estão na escola.

Os saberes identificados nos depoimentos desses 12 docentes da rede estadual de ensino de São Paulo estão sintetizados no Quadro 4 a seguir.

Social	Atitudinal	Conhecimento Específico	Conhecimento Pedagógico	Relações Interpessoais
Compreensão do contexto em que se está inserido	Ser flexível	Ser responsável pela organização de eventos na escola	Colocar-se como educador	Humanizar-se
Colocar-se em vários papéis	Ser tolerante	Conhecer os objetivos da sua disciplina e saber planejar para alcançá-los	Trabalhar com projetos	Ter equilíbrio emocional para lidar com as histórias de vida dos alunos
Entender a escola como espaço pedagógico e inclusivo	Ser resiliente	Contemplar os temas relativos ao cotidiano	Proporcionar momentos de superação para os alunos	Conhecer o aluno individual e coletivamente, bem como suas construções e repertório motor
Valorização da participação da família	Ser paciente	Propiciar aos alunos experiências que possivelmente eles não terão acesso fácil em outros espaços	Propiciar novas experiências a partir do trabalho com o planejamento participativo	Escutar e observar para perceber as necessidades e interesses dos alunos durante as aulas
Conhecer limites da profissão	Adaptar-se às condições de trabalho	Ter conhecimento científico	Buscar novas ideias, propostas e informações sobre um novo conteúdo e adaptá-lo a sua realidade	Estabelecer uma relação horizontal com os alunos,
Conhecer as questões legais da carreira	Buscar o trabalho interdisciplinar e coletivo		Refletir e agir sobre sua prática pedagógica	Negociar com os alunos
Compreender a escola como um espaço de transformação social	Aprender com os pares		Estimular o potencial dos alunos	Criar uma relação de confiança com os alunos
	Ser exemplo			Respeitar os limites dos alunos.
	Refletir sobre suas atitudes, anseios e motivações para não desestimular os alunos			
	Ter bom senso,			
	Ser criativa,			
	Ser ágil e dinâmico			
	Ser curioso, incomodado e persistente			
	Saber lidar com suas limitações			
	Ter iniciativa e saber lidar com o imprevisível			

Quadro 4- Saberes da experiência emergentes na prática pedagógica de professores de Educação Física da rede estadual de São Paulo

Os relatos dos depoentes são contextos de conflito em que o diálogo não existe e o professor coloca-se como ouvinte daquela criança ou jovem que não tem pra quem contar sobre suas dúvidas, conquistas e/ou dificuldades do dia-a-dia.

Em suma, ainda que o professor esteja ali para ensinar algo a alguém, esse é um processo de relação interdependente entre professor e aluno, no qual o ensino e o aprendizado são mútuos, principalmente ao desvelar o que está por trás de cada comportamento, inclusive dos “alunos problemas”. São estes alunos que nos impulsionam a mudança e a continuidade.

Apesar de não haver receita para esse processo que é subjetivo, ainda nos falta compartilhar, discutir e refletir sobre essas questões que acontecem na aula e que são fundamentais para que busca de ações pertinentes ao contexto em que se está inserido.

O presente capítulo objetivou identificar o ciclo da carreira docente em que os depoentes se encontram, bem como analisar as investigações acerca dos saberes da experiência que emergiram na trajetória de vida de professores de Educação Física. Cabe ressaltar que os saberes da experiência identificados nos depoimentos das professoras entrevistadas não foram pontuados como pertencentes a uma fase do ciclo em especial, mas mostraram-se cumulativos na trajetória da carreira profissional.

O próximo capítulo apresenta a percepção da configuração escolar sob a ótica docente considerando seus limites e possibilidades de intervenção pedagógica.

5. CONTEXTO ESCOLAR SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

*“Vivendo e aprendendo a jogar
Vivendo e aprendendo a jogar
Nem sempre ganhando
Nem sempre perdendo
Mas aprendendo a jogar”*

(“Aprendendo a jogar” – Guilherme Arantes)

Neste capítulo estão elencadas as categorias derivadas do eixo de análise contexto escolar sob a ótica docente abordando os limites e possibilidades da atuação na escola discutidas à luz da literatura.

Inicialmente é possível afirmar que os limites, as dificuldades e as possibilidades não são exatamente inerentes de uma fase específica da carreira. É fato que o início da carreira seja carregado de dificuldades que se caracterizam na sobrevivência para permanecer na profissão. No entanto, entraves e facilidades são provenientes das relações que se estabelecem entre os diferentes indivíduos que compõem a configuração escolar.

É aparente nos depoimentos que os professores de Educação Física se sentem relegados ao segundo plano, ainda que tentem inovar e realizar um trabalho significativo. Predomina tal percepção na relação com os pares que atuam no ciclo 1, com exceção dos professores de Artes que se situam na mesma posição, enquanto no ciclo 2 e no ensino médio parece não haver tal distinção segundo os depoimentos dos docentes.

Outro aspecto presente nos depoimentos de todos os docentes se refere ao contexto social na qual estão inseridos, inclusive em função da localização das escolas que estão vinculadas a regiões de IDH muito baixo. Nos relatos dos professores esse quesito se reflete na desestrutura familiar e falta de perspectiva de crescimento, aprendizado e ascensão social dos alunos.

Evidenciou-se também que as políticas públicas não estimulam e/ou sustentam melhorias na qualidade do ensino, na formação continuada, no trabalho coletivo e interdisciplinar e, na própria carreira docente.

Desse modo, foram elencadas três categorias de análise no eixo contexto escolar sob a ótica docente: desvalorização profissional, contexto social e formação continuada.

As três categorias de análise se atrelam à relação interdependente que ocorre entre os indivíduos que formam a configuração escolar. Para compreender as relações estabelecidas entre professores de Educação Física da rede estadual de São Paulo, lotados na Diretoria de Ensino Norte 2 e atuantes nas regiões de Jaçanã, Vila Medeiros e Tucuruvi, buscou-se subsídios nos modelos de jogos de competição de Norbert Elias (1980).

No modelo de jogos de competição os indivíduos são entendidos como unidades compósitas da sociedade que possuem experiências, expectativas e comportamentos tornando-se “necessário não só explorar uma unidade compósita em termos das suas partes componentes, como também explorar o modo como esses componentes individuais se ligam uns aos outros, de modo a formarem uma unidade”, pois “só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo do tipo da sua interdependência, da estrutura das suas sociedades, em resumo, das configurações que formam uns com os outros” (ELIAS, 1980, p. 78-9).

Sendo o poder “uma propriedade fundamental de qualquer configuração” (ELIAS, 1985, p. 26) e permeado por uma relação entre indivíduos, Elias preferiu adotar o conceito de força relativa dos jogadores, na qual considera a configuração permanentemente mutável onde “há um equilíbrio flutuante e elástico e um equilíbrio de poder, que se move para adiante e para trás, inclinando-se primeiro para um lado e depois para o outro” (ELIAS, 1980, p. 143). Para que um indivíduo tenha poder é necessário haver uma relação e outro indivíduo se submeta a este poder, na qual

Nós dependemos dos outros; os outros dependem de nós. Sempre que somos mais dependente dos outros do que estes o são de nós, eles possuem poder sobre nós, quer nos tenhamos tornado dependentes deles pela sua utilização de força, ou pela nossa necessidade de sermos amados, pela nossa necessidade de dinheiro, cura, estatuto, carreira, ou simplesmente por excitação (ELIAS, 1980, p. 74).

Os modelos de jogos se baseiam nas diferentes configurações e entrelaçamentos produzidos pela interpenetração e dependência mútua e pelos conflitos e tensões decorrentes das posições ocupadas pelos jogadores. Parte-se de uma breve explanação sobre cada um sintetizadas, a posteriori, no Quadro 5.

No primeiro modelo, denominado *Competição Primária*, há uma relação de poder entre dois indivíduos ou sociedades desde que exista a atribuição de um valor de uma a outra, mesmo que de servidão numa proporção desigual. Desse modo, há uma interdependência funcional e recíproca entre os dois grupos e/ou indivíduos mesmo dentro de uma relação antagonista permitindo também a coerção mútua. Ao mesmo tempo em que um grupo tem poder maior que o outro, as mudanças sociais possibilitam a contestação desse poder pelo grupo que se encontra oprimido pelo primeiro. Como resultado da contestação podem haver conflitos violentos ou pacíficos na tentativa de medir novamente as forças dos oponentes.

Os jogos com regras denominados como *Modelos de Processos de Interpenetração com Normas* podem ser de duas pessoas, de muitas pessoas a um só nível, de multipessoas a vários níveis, de dois níveis do tipo oligárquico e do tipo democrático crescentemente simplificado.

No jogo de duas pessoas, existem dois adversários, A e B, por exemplo, um deles exerce maior poder sobre o outro havendo uma situação de controle sobre o adversário e sobre o jogo podendo, portanto, alterar o resultado deste jogo. Numa outra situação, pode-se inverter a relação de forças e A que tinha controle sobre B, ter seu poder diminuído. Tal situação permite que B equilibre seu poder com A, na qual a igualdade de forças permite um processamento cujas interpenetrações de jogadas não tenham sido planejadas

por nenhum deles. Se houver equilíbrio de forças, decorre de situações não planejadas por eles com ações individuais, mas com efeitos nos grupos sociais.

Os jogos de muitas pessoas são constituídos por uma série de jogos de duas pessoas, sendo um mesmo jogador A mais forte, jogando contra outros adversários B, C, D. Embora A tenha maior controle sobre os outros jogadores, cada qual com sua parcela de poder é possível que quanto maior for o número de adversários, maior a probabilidade de A ter seu poder diminuído.

A configuração dos jogos de multipessoas a vários níveis se refere a jogadores individuais ou grupos que se tornam cada vez mais desorganizados e com menor controle sobre o que ocorre em função do grande número de pessoas ou grupos envolvidos. Torna-se cada vez mais complicado perceber-se no jogo e qual o rumo que ele irá tomar em função das inúmeras relações de interdependência. Partindo da premissa de que:

o jogo não é mais do que um jogo jogado por muitos indivíduos. Porém, à medida que cresce o número de jogadores, o jogador individual não só começa a achar o jogo cada vez mais opaco e incontrolável como também se torna consciente da sua impossibilidade em compreendê-lo e controlá-lo. [...] À medida que cresce o número de jogadores, torna-se cada vez mais difícil para cada indivíduo - e conseqüentemente para todos os jogadores - efectuar jogadas adequadas ou correctas, avaliadas a partir da sua própria posição na totalidade do jogo” (ELIAS, 1980, p. 92).

A desorganização decorrente do grande número de participantes do jogo exige que haja uma reorganização considerando as possibilidades de que o grupo seja fragmentado em pequenos grupos pelo grande número de participantes; estes pequenos grupos, por sua vez, podem jogar individualmente ou reorganizar-se em uma nova configuração que também jogarão de forma autônoma e, o grupo pode manter sua configuração numa rede complexa de relações de modo a “desenvolver-se um grupo de dois níveis a partir de um grupo de um único nível” (ELIAS, 1980, p. 92).

Nos jogos de dois níveis as relações que acontecem entre os jogadores são intermediadas estabelecendo um nível secundário de interação. Para Elias (1980, p. 93):

estes são os que jogam directamente uns com os outros e uns contra os outros, mas que se mantêm, no entanto, ligados de um ou de outro modo à massa de jogadores que agora constituem uma <<primeira camada>> [...] as pessoas num segundo nível apenas têm como função respeitar as do primeiro nível.

O poder atribuído a cada grupo depende da sua relação. Entretanto, são os grupos do segundo nível que atuam diretamente no jogo tendo monopólio de acesso, na qual:

cada um dos jogadores do segundo nível encontra-se num círculo de actividade, que já pode ser observado em jogo de um só nível. Há um pequeno número de jogadores de modo que cada um está em posição de ter uma visão da configuração dos jogadores e do jogo; pode planejar a sua estratégia de acordo com esta visão e pode intervir directamente em cada jogada na configuração do jogo que está em constante movimento. Além do mais, pode influenciar esta configuração com maior ou menor alcance, conforme a sua própria posição no grupo, podendo seguir as conseqüências das suas jogadas no processo do jogo. Pode observar as jogadas contrárias dos outros jogadores e o modo como a interpenetração das suas próprias jogadas com as dos outros se expressa através da configuração sempre mutável do jogo. Pode imaginar que o decurso do jogo, à medida que ele o vê desenrolar-se, lhe é mais ou menos transparente (ELIAS, 1980, p. 94).

Os jogadores de diferentes níveis, mesmo que possuam poder maior que o outro, encontram limitações quanto a sua ação e a determinação do próximo em função da complexidade do jogo. Essa complexidade aumenta conforme o número de níveis existentes no jogo e

impede qualquer indivíduo de usar a sua superioridade orientando o jogo na direção das suas próprias metas e desejos. Ele realiza as suas jogadas tanto para fora como para dentro da teia constituída por jogadores interdependentes, onde há alianças e inimizades, cooperação e rivalidade a diferentes níveis (ELIAS, 1980, p. 95).

Tipo de Jogo	Jogadores	Normas	Tipo de controle de poder	Situações decorrentes
Competição Primária	A e B	Não	A sobre B	Controle de um sobre o outro conforme atribuição de valor dada a cada um pelo outro.
Jogo de 2 pessoas	A e B	Sim	A sobre B	Se houver equilíbrio de forças, decorre situações não planejadas por eles com ações individuais, mas com efeitos nos grupos sociais.
Jogo de muitas pessoas a um só nível	A, B, C, D...	Sim	A sobre os demais	A joga individualmente com os demais adversários. É possível que quanto maior for o número de jogadores (B, C, D, E, F...), maior a probabilidade de A ter seu poder diminuído.
Jogos multipessoais a vários níveis	A, B, C, D...	Sim	Variado	Dificuldade dos jogadores definirem os rumos do jogo, devendo-se colocar numa posição de defesa. Pode ocorrer desintegração de grupos, composição de novos grupos e fortalecimento do mesmo grupo a partir de uma configuração complexa de relações.
Jogos de dois níveis do tipo oligárquico	A, B, C, D...	Sim	Variado	Relações estabelecidas indiretamente numa organização complexa, na qual o jogador tem um poder limitado sobre o resultado da sua ação.
Jogos de dois níveis do tipo democrático crescentemente simplificado	A, B, C, D...	Sim	Tende a ser equilibrado	Jogadores de nível mais baixo tendem a aumentar o seu poder. Jogadores de nível mais alto jogam a favor desse equilíbrio.

Quadro 5- Modelos de jogos de competição de acordo com Elias (1980)

E por último, o jogo de dois níveis do tipo democrático crescentemente simplificado. Enquanto o poder pendia para o grupo de nível mais elevado no jogo oligárquico, a tendência agora é que haja um equilíbrio de poder invertendo a situação. Os jogadores de nível mais baixo apresentam crescimento de seu poder, havendo então um equilíbrio com os jogadores de nível mais alto. Na medida em que cresce esse poder dos jogadores de nível mais baixo, aumenta a consciência da situação do jogo, bem como a sua organização

mudando este estado de coisas. Cada vez mais parece a todos os participantes que os jogadores de nível mais alto estão no jogo para benefício dos jogadores de nível mais baixo. Os primeiros tornam-se gradualmente, de uma forma mais aberta e precisa, funcionários, porta-vozes ou representantes de um ou outro grupo de nível mais baixo (ELIAS, 1980, p. 98).

Apresentam-se, a seguir, os limites e possibilidades da atuação na escola das professoras de Educação Física entrevistadas considerando as relações de interdependência existente entre os indivíduos e/ou grupos que compõem a configuração escolar pontuando concomitantemente os jogos nesse espaço social.

As dificuldades atuais parecem evidentes nas questões ligadas à intervenção pedagógica do professor considerando três categorias: a) desvalorização profissional no que se refere garantia de espaço e material pedagógico adequados para intervenção profissional, ao *status* da Educação Física, apoio da direção e união profissional; b) contexto social que dificulta ao aluno interessar-se pela escola e por novos conhecimentos demonstrando um comportamento distante do que se busca nesse espaço social; e c) limitação da formação continuada por escassez de recursos financeiros, tempo e investimento escolar.

A averiguação das relações de forças que propiciaram ou limitaram ações e realizações será apresentada e discutida nas três categorias a seguir: desvalorização profissional, contexto social e formação continuada.

5.1 DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

A presente categoria pode ser desmembrada em duas subcategorias que se bifurcam em: garantia de espaço e material pedagógico e cultura do futebol e, relações profissionais e o *status* da Educação Física na escola.

5.1.1 Garantia de espaço e material pedagógico

Foi possível constatar a partir dos depoimentos que os professores de Educação Física não têm um espaço adequado para o desenvolvimento do seu trabalho, bem como a falta dos materiais pedagógicos e de espaço para seu armazenamento.

No que se remete aos espaços, os empecilhos vão desde a ter que dar aula no pátio e no estacionamento, passando por dividir a quadra com mais professores e ter a quadra invadida por usuários de drogas. Empecilhos fortemente evocados por P1 e P2, cujas escolas apresentam perfil de alunos “mais carentes”.

As interferências no planejamento das aulas de Educação Física são significativas e comportam ao professor ministrar a sua disciplina junto do recreio, ter que dar atividades mais calmas para que não ocorram acidentes estando três turmas num mesmo espaço e para não atrapalhar as aulas das salas com o barulho ou ainda deixar de usar a quadra que foi invadida pela comunidade.

Os entraves ora relatados pelos depoentes entrevistados corroboraram com as constatações de Silva e Damazio (2008) ao pesquisarem o espaço físico destinado as aulas de Educação Física em 10 escolas da rede pública na Cidade de Teresópolis, no Estado do Rio de Janeiro.

As autoras encontraram problemas quanto a falta de espaço adequado as aulas em uma das escolas, quadra muito pequena que

necessitava ser usada por mais de uma turma ao mesmo tempo; quadras descobertas que impediam a sua utilização nos dias de chuva; pisos irregulares, sendo em uma escola piso de terra batida dificultando a participação de alunos alérgicos nas aulas; falta de telas de proteção para impedir que as bolas caíam fora do espaço de aula; falta de iluminação para as aulas noturnas; falta de bebedouros próximos a quadra para hidratação dos alunos; falta de adaptação para alunos portadores de necessidades especiais; falta de local adequado para guardar os materiais e demarcação da quadra apenas para o futebol.

Em relação as demarcações da quadra, o professor de Educação Física foi questionar o engenheiro responsável pela obra sobre a prática de outras modalidades esportivas, na qual teve como resposta: “Ah! Só tem necessidade de instalações para o futebol, as linhas e as traves. Não jogam outra coisa... talvez o vôlei” (SILVA; DAMAZIO, 2008).

P2 contou que quando assumiu as aulas no Estado não havia quadra na escola e tinha que ministrar sua disciplina no pátio ou num pedaço do estacionamento ou ainda na sala de aula:

[...]a gente tinha que achar, né, durante o recreio, durante o horário de almoço eu tinha que achar um lugar pra dar aula. Então era um pedacinho de estacionamento ou você ficava na sala. Eu, ao longo do ano, eu consegui ir acostumando os alunos, eu tinha dia que eu dava aula junto do horário do recreio, né? Pegava um canto e dava minha atividade lá no canto, sem que eles se envolvessem com o recreio, né? Mas isso é muito trabalho, é conversar, é pedir, é implorar, né, pro aluno, fala assim: - Ó, vocês vão ter que escolher ou a gente vai ficar na sala ou a gente usa um pedaço, né? Mas se vocês forem se distrair com tudo que acontece no recreio, então, ao longo do, 2º semestre normalmente já conseguia fazer, né, ter as aulas lá. Aí foi o primeiro ano (P2).

Apesar das barreiras como a desconfiança inicial da diretora em seu potencial e principalmente a falta de espaço adequado, P2 persistiu para que suas aulas acontecessem com inúmeras adaptações. O reconhecimento de seu desempenho se refletiu na compra de materiais de ginástica para as aulas

de Educação Física no início do ano letivo seguinte. A diretora da escola se tornou uma admiradora de P2 e relatou que quando se sentia desmotivada ia para quadra para assistir as aulas de Educação Física para se inspirar.

Entretanto, a troca da gestão da escola e a falta de espaço gerada novamente sem apoio da supervisora de ensino, que é também professora de Educação Física, fizeram com que P2 pedisse remoção para outra escola.

Quando eu voltei pra atribuição, né, a mesma S. que me olhou com uma certa desconfiança veio toda contente: - Vem ver o que eu comprei pra você. Ela tinha comprado dois plintos e dois bancos suecos, trampolim, e aí ela veio dizer: - Várias vezes que eu estava aqui de, empapuçada, né, de saco cheio dos problemas aqui na secretaria eu ia pra ver a sua aula, ia ficar olhando, né, você com as crianças. Falei bom, então, é sinal que, apesar de não dizer nada, mas que reconhecia meu trabalho também, né? Mas foi difícil, porque eram crianças carentes, crianças com muita dificuldade (P2).

P10 comentou sobre a falta de espaço na escola em que está lotada neste momento em que não há quadra disponível, pois se encontra em reforma sem previsão para entrega:

Então, agora o espaço eu acho, tá muito difícil pra gente trabalhar lá na escola, porque não tem espaço e aí o, né, os recreios são diferentes. Então, mesmo que a gente quisesse trabalhar no pátio, uma hora é um recreio de uma turma, outra hora é o recreio de outra turma, não tem esse espaço. Sala de computação é usada pra... é, como que é... quando os alunos... reforço. Sala de computação não existe, tá pra sala de reforço. É... sala de Arte, a professora também usa uma sala improvisada, então, a gente usa a sala dela quando ela não tá lá. É o meu caso, de 5ª feira a tarde ela não está lá, então, eu uso a sala dela, uma semana eu, uma semana a D.. Não tem espaço, a quadra tá em reforma, era pra eles começarem dia 15 de fevereiro, eles entraram agora dia 30 de fevereiro, foram lá, furaram a quadra inteira e a quadra tá lá furada, até agora não voltaram mais (P10).

P12 contou que os recursos na rede estadual são escassos, então, necessita levar o próprio material para ministrar as aulas e que a quadra que foi construída é muito pequena para comportar os alunos:

[...] material, nossa é de doer, e uma quadra agora que resolveram construir na escola que dizem que é padrão, que são medidas do Estado, você olha a quadra que a gente tem lá é de correr, é uma mini quadra, né, eu ganhei, nós ganhamos de presente, né, uma mini quadra pra salas com 30, 35 alunos (P12).

A investigação de Gonçalves (1995) com 42 professoras do ensino primário de Algarve, Portugal, embora não trate da realidade da Educação Física aponta para a mesma condição. Das reclamações acerca das condições de trabalho, relataram haver problemas “físicos e materiais, incluindo a inexistência ou inadequação de material didático e de mobiliário, como, muitas vezes, de higiene, consequência da não existência de pessoal auxiliar de educação [...]” (GONÇALVES, 1995, p. 156).

P1, por sua vez, indicou como limitações do uso do espaço a adequação do planejamento à estrutura e as turmas que realizavam as aulas conjuntamente ou o término antecipado da aula em função da invasão da quadra. Ambas as situações vivenciadas em uma escola localizada na periferia da Cidade de São Paulo:

Olha, eu, essa escola que eu dou aula de manhã, eu já dei aula em 2007 lá e voltei esse ano aqui. Não, eu não tenho problema nenhum, tem os, os professores de Educação Física, né, que trabalham comigo na quadra, porque a gente chega a ficar três professores na quadra, porque não tem espaço, o pátio ele é fechado e dá eco, todas as salas de aula, as portas dão pro pátio e tem aquela janelinha que dá pro pátio também. Então, é muito barulho, já não chega o recreio. Então, a gente evita, a não ser que esteja chovendo, aí a gente dá uma atividade mais calminha pra não fazer barulho no pátio. Então, a gente querendo ou não tem que dividir a quadra. Então, a gente procura dar uma atividade, sabe assim, que dê pra, pra, pra, pras séries que tem lá, né, pros anos, o primeiro, o segundo, o terceiro, que tem lá, a gente tenta dá uma atividade assim, aí,

tem, tem vezes que a gente fica sozinho na quadra, aí você pode, né, aquilo que você tem planejado (P1).

É... bom, a gente, né, eu pelo menos, assim os meus colegas que, você acaba sempre trabalhando com alguém junto na quadra, né? A gente, sabe, é, é comprometido com aquilo que a gente faz, só que você vê mil dificuldades, por exemplo, é... um trabalho numa escola de periferia lá no Jova Rural, e lá é assim, você chega na quadra, eu dou aula na parte da manhã, então eu entro às sete horas, tá tudo bem, você entra lá, tá ótimo, né? Ai daqui a pouco começa a chegar gente da comunidade que tá invadindo a escola pra usar a quadra, então, você tem que dar aula, né, pros seus alunos, eu, eu dou aula pra criança pequena de 1ª, 2ª e 3ª série, então, você tá dando aula, aí você, você começa a ver gente estranha, sabe, né, que chega e fica sentada na arquibancada te intimando pra sair da quadra.[...] Então, eles pulam, eles invadem, então, eles, eles não chegam de um, dois, eles chegam de dez, doze. Então, cê fica ali, porque você tem medo de sair, eu, to respondendo por mim, tem medo de sair, de subir, a direção vim e começar a brigar com eles e eles acharem que fui eu que fui reclamar. Então, fica, é, assim, acaba, você acaba tendo receio. Então, to dando aula, começa chegar gente eu falo: - Ó gente vamos no banheiro. Então, já subo com as crianças, faço alguma coisa no pátio, entendeu, assim, não muito barulhento, porque as salas [...] (P1).

Em relação ao espaço apresentam-se duas condições de jogos de multipessoas a vários níveis. A primeira cuja direção não se atenta ao oferecimento do espaço adequado aos professores que necessitam se adaptar a todo o momento ao espaço que tem, seja a quadra dividida com outros colegas, o pátio dividido com o recreio, as salas de Artes e computação quando não utilizadas e até mesmo o estacionamento. Mais uma vez demonstra-se um poder diminuído quanto a uma condição que deveria ser imprescindível para a atuação do docente, espaço adequado.

No entanto, P2 depois de adaptar-se de todas as maneiras durante o ano letivo teve seu trabalho reconhecido pela diretora e, portanto, sua força relativa de poder aumentada, pois foi recompensada também com materiais. Por outro lado, a mesma professora relatou que com a mudança da coordenadora e direção e a disputa por espaço para dar aula atrelada às condições de horário voltaram a ser um problema. O desagrupamento fez com

que sua força relativa de poder diminuísse novamente e sentindo que não conseguiria controlar a situação resolveu pedir remoção da escola.

A segunda condição, de invasão da quadra, denota uma organização maior de um grupo composto por membros da comunidade que aparentemente não tem número definido e tende a aumentar. Com esse aumento de indivíduos a força relativa de poder da professora diminui, sendo que só consegue usar a quadra quando chega antes no espaço, ao mesmo tempo em que a professora sente que deve deixar o espaço com a invasão, fica receosa de sair da quadra e a diretora perceber e ir reclamar com os invasores. De forma bem sutil ela deixa o espaço finalizando a aula ou esquivando-se para o pátio com uma atividade mais tranquila, pois as salas de aulas estão voltadas para este espaço:

Tem uns às vezes você fala assim sai, eles até encostam, falam palavrão, ficam fumando maconha. Aí vai ficar com criança de 1º ano lá no meio, não, né? Entendeu? E aí você fica com medo de chama atenção, porque às vezes você tá dando aula, você tem que para no meio, porque eles invadem, eles não tão nem aí. Tem uns que ainda falam: - Ô tia, quando você vai sair da quadra? Aí você fala e sabe, já entende que não é mais pra descer. E a gente fica com medo por quê? Ali é totalmente isolado, tem a quadra e tem o morro que você vê toda favela em volta, entendeu? Até chega uma polícia, até cê chama alguma coisa, eles invadem de boa lá, que já final de semana eles já invadem normalmente, né, vão roubar alguma coisa, abrem a escola, entendeu? (P1).

Nessa condição P1 se coloca como pertencente ao grupo escolar, cujo confronto com a comunidade poderia acarretar em consequências para todos os indivíduos que trabalham nesse espaço. Desse modo, age de maneira que não prejudique nem aos alunos e nem aos indivíduos da configuração escolar. Acerca disso, Elias (1980, p. 92) é assertivo ao dizer que “O jogador individual deve estar em posição de ver esta configuração de modo a poder decidir qual a jogada que lhe dará melhor oportunidade de ganhar ou de se defender contra os ataques do adversário”.

Entende-se que a reorganização dos grupos da escola juntamente aos grupos da comunidade com um trabalho efetivo da mediadora poderia equilibrar as forças relativas de poder e beneficiar a todos.

Em relação ao material para as aulas de Educação Física, P3 e P4 trabalham numa mesma escola de ciclo 2 e relataram que não era de uso comum entre os professores. Cada um tinha seu armário que ficava trancado com os materiais separadamente. Agora por uma organização entre os próprios docentes, acordaram do material ser de uso comum, mas uma limitação se deve ao fato de não terem uma sala de Educação Física para esse armazenamento como depôs P4.

Acerca dos materiais, Silva e Damazio (2008) afirmam que:

Frequentemente, o espaço para guardar esses recursos pedagógicos é compartilhado com materiais de construção, banda, almoxarifado, etc. Estes ambientes ou armários não costumam ficar próximos ao local das aulas, dificultando ainda mais o trabalho do professor.

P4 ainda aponta para o fato de haver pouco material e os existentes serem inadequados, a quadra necessitar da divisão com os outros colegas no mesmo horário de aula, bem como a Proposta Curricular do Estado ser o único material de cunho teórico para se usar com os alunos não havendo uma outra opção:

Ah! Material, estrutura. Escola do Estado por mais que eles falem que tem isso, tem aquilo, é... aqui mesmo nessa escola onde eu trabalho não tem nenhuma sala de Educação Física onde a gente possa guardar material, fica tudo no nosso armário, a gente mal tem acesso as coisas, é... quadra, tudo bem que aqui tem duas, uma é coberta a outra descoberta, mas o ano passado já chegou a ter três salas em Educação Física em duas quadras. É meio complicado, a estrutura e o material não é muito adequado não. Mas aí a gente rebola, né? Faz o que dá pra fazer e com o que tem, né? Material didático até que eles mandam essas apostilas aí que às vezes tem algumas matérias que eu não concordo muito, eu não acho legal dar pra eles, só que a gente acaba usando porque é o único material didático que a gente tem, né, material teórico

que a gente tem. Então, a gente acaba usando, porque não tem outra opção, é isso e isso (P4).

P10 corrobora com esse depoimento quando se refere ao estabelecimento em que atua de ciclo 1, considerando inclusive que a verba destinada a compra de material de Educação Física não é divulgada para os professores e não se sabe sobre o emprego desse dinheiro na escola:

Material tá bem ruim. A gente não tem nem um bico pra gente encher bola, a situação. A D. falou que pediu já o ano passado, não tem, elas, a direção não cedeu, eu sei que tem aquela, uma verba que vem pra Educação Física, mas ali eu não sei o que acontece com essa verba, eu não sei pra onde ela foi. [...] a D. falou que não chegou pra ela, ela não ficou sabendo dessa verba, isso não aconteceu pra ela. Então, cordas não estão adequadas, bola, aquela de borracha Pênalty acho que a gente tem duas, muito ruim, muito ruim mesmo (P10).

Nos estudos de Nunes e Godoi (2013), o professor entrevistado disse que quando passou a participar mais efetivamente das reuniões pedagógicas e das atividades da escola, pôde intervir de maneira a conseguir que cobrissem a quadra.

Contudo, os depoimentos dos docentes da presente pesquisa apresentam um distanciamento entre a direção e esse grupo docente, que mesmo que participem das reuniões parecem não ter vez e voz, exceto para grandes eventos.

P2 contou que quando é possível compra alguma coisa: " Tirar do bolso pra comprar material, tem coisas que dá e outras que não, não é?". Trabalhar na rede municipal facilita o trabalho dessa docente que consegue algumas coisas emprestadas. P9 e P10 relataram que o material é precário e que não tem nem bomba para encher bola na escola.

De acordo com as depoentes, o material, precedido pelo espaço, representa um segundo quesito para que as aulas aconteçam. Porém, não está claro se a satisfação com a quantidade e variedade de materiais disponíveis

nas escolas conforme P1, P3, P5, P6, P7, P8 e P11 se deve ao fato de conseguirem realizar aquilo que programaram conforme suas adaptações nas aulas ou se esperavam ter menos do que tem por trabalharem na rede estadual.

Contudo, P11 alertou que quando há verba para a compra de material novo, o que chega é de má qualidade, inclusive os arcos que não duram muito: “[...] bambolê, por exemplo, se você usar dois dias seguidos pode jogar fora, porque não... não vai servir, entendeu? É muito fajuto”.

P3 revelou que possui satisfação com o material da escola de ciclo 1, mas não a mesma condição para a escola de ciclo 2, cuja distribuição entre professores era segregada e não de uso coletivo na Educação Física. P2, P4, P9 e P10, no entanto, foram assertivas ao questionar a quantidade e variedade desses materiais, sendo que P2 utiliza materiais que tem acesso na Prefeitura ou que compra, P10 desconhece o destino da verba destinada à compra de materiais na escola e P12 leva seu próprio material.

Nos estudos de Shigunov *et alli* (2002) os docentes em fase de entrada da carreira revelaram haver descaso da Secretaria de Educação de Florianópolis quanto a preocupação com os materiais, bem como considerarem o espaço para as aulas insuficientes e de terem que trazer o material para trabalhar. Os professores da fase de consolidação consideram que o material disponível seja de má qualidade. Na fase de diversificação, os docentes contaram que o espaço físico é inadequado para demanda e que em escolas situadas longe da zona urbana só tem o pátio para atuarem. Na fase de estabilização os docentes corroboram com todos os apontamentos. De maneira geral, os docentes entendem que falta autonomia financeira das escolas para aquisição dos materiais.

Acerca do material didático, a Proposta Curricular foi citada como um material interessante e é utilizado por P3, P4 e P8 que atuam no ciclo 2 e ensino médio. Mas P4 acha que deveriam existir outros materiais didáticos.

P8, diferentemente de P4, gosta e utiliza a Proposta Curricular do Estado e relatou trabalhar com o planejamento participativo: “eu acompanho o

currículo, essas apostilas do Estado, né, eu acho que elas são excelentes pros professores trabalhar e... eu faço a proposta em cima disso, do currículo, e eles escolhem junto o que que eles querem aprender”.

P5, no entanto, disse ter dificuldades em aplicar alguns dos conteúdos da proposta uma vez que não fizeram parte da sua formação inicial que ela considera com muitas lacunas e ressalta que o professor de Educação Física hoje tem uma formação mais adequada para atuar na escola.

Ainda acerca da questão dos conteúdos, P4 relatou encontrar dificuldades em lidar com a cultura do futebol no ciclo 2 e ensino médio, cujos alunos entendem que Educação Física é futebol, fato também apontado por P1 que atua com ciclo 1. Quanto a isso P8 denomina como uma resistência em conhecer o novo. Ambas P4 e P8 apesar dessa condição conseguem posteriormente desenvolver outros conteúdos que não só o futebol. P10 contou que apesar da tentativa de realizar um trabalho interdisciplinar e que seja interessante para os alunos a cultura do futebol ainda é muito evidente, mesmo com alunos ingressantes do ciclo 1:

[...] tem agora uns trabalhos diferentes de matemática que eles chamam de “EMAI”, dentro da matemática, então, eu to com 1º e 2º ano e as turmas de 1º ano estavam aprendendo amarelinha, eles tinham que colocar os números dentro da amarelinha. Então, eu trabalhei com as professoras de 1º ano, eu ensinava a amarelinha pra eles e eles colocavam o número dentro daquela amarelinha, entendeu? Então, a gente tá tentando fazer um trabalho diferenciado, mas é... os alunos é... não, não querem, eles querem jogar, né? Mesmo 1º ano, cê chega lá: - Profa. vamô jogá futebol! E agora a gente não tem nem quadra, então, a gente faz o que pode (P10).

Ainda nessa perspectiva P3 relatou ter sido uma vitória conseguir que os alunos deixassem de lado essa cultura instaurada na escola de ciclo1 em que atua. Modificar a realidade das aulas de Educação Física e apresentar outros conteúdos como jogos cooperativos, danças folclóricas e circulares também foi um desafio para o professor dos estudos de Nunes e Godoi (2013) que resultou na criação de um grupo de dança na escola.

A compreensão que tenho de escola – local em que as potencialidades dos alunos devem ser estimuladas – me fazem repensar a questão do espaço não apenas no que se refere às aulas de Educação Física, mas em relação as demais disciplinas.

As salas de aula também possuem um espaço pequeno para o número de alunos que comportam. O aluno fica limitado ao espaço da sua carteira e quando muito se desloca pela sala com a permissão do professor. Para se deslocarem fora da sala de aula tudo é feito em filas. Quando chegam na quadra parecem “passarinhos saindo da gaiola” quando há um espaço pra que tenham esse momento de liberdade de se movimentar. Então, entendo ser fundamental questionar os espaços da escola e inclusive o das aulas de Educação Física que lá atrás adquiriu a responsabilidade de preparar homens mais produtivos, mas que atualmente se arrisca em outras concepções.

Pensar em espaço e na sua utilização representa movimentar-se não apenas na escola, mas em todos os espaços sociais. Por vezes, policiar os alunos de não correrem pelos corredores ou pátios talvez seja como se estivéssemos bloqueando um momento de expressividade do aluno.

Apresentar aos alunos outras experiências motoras é função do professor e vencer a “cultura do futebol” é tarefa árdua, mas possível. Assim como P3 passei pela mesma situação. Não deixei de contemplar o futebol, mas o fiz na mesma perspectiva de abordar outros conteúdos de jogos e brincadeiras, danças, ginásticas, lutas e outros esportes.

Ao compreender a realidade da escola pública principalmente na universidade, o aluno já incorpora a ideia de que, de certa maneira, terá pouco material para trabalhar e estimula-se para que utilizem alternativas para que as aulas ocorram.

Utilizar materiais alternativos é rotineiro na vida do professor de Educação Física e adaptar o que se tem para outras atividades também. Esse fato não pode ser encarado como um problema, muito pelo contrário, é um momento do professor explorar sua criatividade, saber citado nos depoimentos. Mas alguns conteúdos a serem abordados necessitam de materiais específicos

e que não são tão acessíveis como uma bola. E a experiência com o material específico é bem diferente do que com o alternativo. De fato não temos nem todos na universidade quiçá na escola.

Foi perceptível no depoimento de P2 que teve que provar a seriedade com a qual encara seu trabalho para como reconhecimento conseguir os materiais adequados para a aula. É um caminho inverso do ideal.

Além de realizar um trabalho sério, seja necessário ser “xereta” para saber o destino de cada verba e isso se faz participando das reuniões e conselhos da escola. Além disso, o estabelecimento de laços reunindo forças com outros indivíduos que atuam nesse espaço possa ser viável para essa conquista, aspecto a ser discutido na subcategoria seguinte.

A Proposta Curricular é o material oferecido pela rede estadual, mas cabe ao professor adaptá-lo à sua realidade e parece não haver muita clareza por se tratar de uma proposta e não a um método definitivo. Pode-se imaginar que haja um problema de comunicação expresso em função de um afastamento entre a Secretaria de Educação, os professores e a da própria universidade. Essa aproximação deveria ocorrer na formação continuada aspecto pontuado pelos docentes e discutido na terceira categoria desse eixo de análise.

A categoria a seguir se encaminha pelo viés das relações estabelecidas entre os professores de Educação Física e a direção, coordenação, professores e funcionários da escola.

5.1.2 Relações profissionais e *status* da Educação Física na escola

Na configuração escolar os depoimentos dos professores de Educação Física que atuam no ciclo 1 revelaram que fazem parte de um grupo em conjunto com os professores de Artes. Sob a ótica dos docentes, outros grupos são compostos por professores de sala, coordenação/direção, funcionários, alunos, pais/família, comunidade e Diretoria de Ensino. As

professoras que atuam no ciclo 2 e ensino médio também compreendem que existem outros grupos, mas não se veem aliados especificamente aos professores de Artes como no ciclo 1 e conseguem mais parcerias com os professores de diferentes disciplinas.

P12 que atua em duas escolas, sendo ciclo 1 na rede estadual e ciclo 2 na municipal, percebe essa segregação:

[...] uma dificuldade fund 1, eu sinto o professor de fund 1 mais resistente, né, tem aquela visão, ah, da minha sala, dos meus alunos, um certo ciúme, é engraçado, é estranho, né? No fund 2 já é uma coisa mais especialista, cada um na sua área, eu penso que o fund 2 tem maior facilidade, né, interdisciplinar, de diálogo, de reflexão do que fund 1, fund 1 eu percebo que muito é cada um na sua casinha, é aquele meu trabalho, eu não vejo tanta divisão, tanta troca de experiência no fund 1 como no fund 2 (P12).

Essa percepção denota os jogos multipessoais a vários níveis, cujos jogadores sofrem pressão constante de se agruparem ou reagruparem à medida que o número de jogadores aumenta. Desse modo, “Um jogador individual terá que esperar cada vez mais pela sua vez de jogar. Tornar-se-á cada vez mais difícil ao jogador a constituição de uma representação mental do decurso do jogo e da sua figuração. Faltando-lhe tal representação pode sentir-se perdido” (ELIAS, 1980, p. 92).

A percepção de professores de Educação Física diante da configuração escolar demonstra a falta de clareza de seus limites e possibilidades no espaço, que variam conforme as vontades, interesses e motivações presentes nas relações que conseguem estabelecer com outros indivíduos e/ou grupos interdependentes.

Conforme os diferentes agrupamentos e reagrupamentos pode ocorrer o aumento ou diminuição do controle sobre o que ocorre em função do grande número de pessoas ou grupos envolvidos. Torna-se cada vez mais complicado perceber-se no jogo e qual o rumo que ele irá tomar em função das inúmeras relações de interdependência.

Os relatos sobre as realizações durante a carreira profissional, bem como dos limites impostos demonstram que os depoentes se percebem com um poder diminuído em relação aos outros grupos em diferentes situações.

Quando se agruparam aos professores de Artes ou reagruparam-se a grupos mais organizados como aos professores de sala, ou ainda contando com o apoio da direção, conseguiram realizar projetos que creem terem sido mais significativos para os alunos, gerando satisfação para todos os envolvidos no processo.

A direção, apontada com poder maior, inclusive por uma questão hierárquica, parece ter sido na maioria dos depoimentos limitadora da ação docente e legitimadora da desvalorização profissional.

Em relação à desvalorização profissional levantou-se a questão dos grandes eventos na escola, na integração das disciplinas nas Aulas/Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo, ATPC, do apoio e interesse da direção em solucionar problemas e auxiliar o aluno e de oferecer suporte ao docente para realizar seu trabalho, do distorcido senso de justiça de uma coordenadora pedagógica, da falta de material e espaço para a intervenção pedagógica.

P1, P2, P4, P9, P10 relataram que são vistas como organizadoras de grandes eventos na escola como festa junina, dia dos pais, dia das mães, dia da família e outras comemorações. No depoimento das professoras esse fato não seria ruim se houvesse a participação coletiva. Em relação ao período de festa junina, os professores de Educação Física se organizam para o cumprimento de um horário especial de aulas para o ciclo 1 que correspondem aos ensaios para as apresentações das festas, por exemplo, elabora-se uma apresentação para turmas de 1º ano do período da manhã. Então, todos os alunos das turmas de 1º ano têm duas aulas de ensaio e os professores de Educação Física elaboram as apresentações, sendo essa organização acordada durante as reuniões pedagógicas nas ATPC. Embora seja um acordo previamente realizado em reunião, mas que muitas vezes não recebe respaldo da direção para que seja cumprido:

[...]eles não valorizam, sabe, Educação Física nem Artes. Aí quando chega assim na, na época de festa junina ou você dá aula ou você ensaia, né? [...] E aí você á fazendo uma coisa, eles não entendem que você tá fazendo um horário especial e eles querem aquela hora, entendeu, é um combinado no ATPC que vai fazer isso, aí ninguém abre a boca pra falar nada, aí quando chega na hora de montar os horários, aí é aquela briga, sabe aquela coisa, então, e a direção, a gente vai falar com a direção, porque a direção é que pode fazer alguma coisa, né? A gente fica de mãos atadas, né? Aí: - Ah não, tenta ver, ah, dá aula pra ela. E depois, sabe, aí o combinado que foi uma reunião, chega lá descombina tudo. Então, isso vai desgastando dentro de uma escola que eles não dão valor pra gente, valor assim que eu percebo (P1).

[...] eu não passo pra alguns professores lá e a maioria, infelizmente, eu sou coreógrafa, eu só sirvo pra montar festa junina, pra montar o dia da família na escola, quem dá alongamento, quem lida com os pais sou eu, porque elas ficam se escondendo, elas não tem nem a capacidade de participar da minha aula enquanto eu to dando aula pro pai, tem professor se escondendo e... é muito difícil (P9).

Neste mesmo horário de trabalho coletivo, as professoras relatam que pouco participam das discussões e ressaltam mais uma vez que são lembradas apenas para as festividades:

Acho que o desabafo é o ATPC, que é uma pena eles não conseguirem integrar a gente ao ATPC, não conseguem fazer com que a gente faça parte daquilo, né, se sinta parte e esse é o maior problema, porque é como se a gente não existisse, não só a Educação Física como Artes, né? Só precisa na época de festa, né? Só pra ensaiar festa junina (P2).

Nessa fala é perceptível que Educação Física e Artes possuem um *status* menor do que as demais disciplinas e que os eventos não são valorizados do ponto de vista intelectual.

No que se refere à direção os depoimentos demonstram que o apoio vem ao encontro da organização das festividades com algumas ressalvas. No entanto, assuntos do cotidiano não recebem a mesma atenção e são deixados de lado.

P9 relatou não receber respaldo quanto a resolução de problemas do cotidiano como situações de brigas. Embora a direção tenha escutado sua reclamação e disponibilizado para tentar fazer algo para solucionar ou amenizar o problema existente, nenhuma atitude foi tomada pela direção. Pode-se inferir que não lhe foi dada voz uma vez que a situação permaneceu da mesma maneira:

Ai é difícil. Às vezes eu acho que eu to falando com a parede, por isso que eu falo que não acredito, porque, porque eu vou lá, eu falo: - Olha eu to querendo fazer assim, assim, assado. Eles não tão, eles não entendem, tem hora que a gente fala sabe? É muito duro, ontem mesmo teve um rolo com um aluno, eu fui conversar com a diretora, falei: - Nossa, a gente precisava mudar, porque eu já tive é, é... foi briga na fila, então, precisamos ver alguma coisa, né? Fui, falei, eu tava disposta a mudar a aula de Educação Física e tentar interagir com a professora de sala, tem um problema de indisciplina grande na minha escola como em todas e parece que eles não ouvem assim, eu sempre saio sem resposta, entendeu? (P9).

Ainda sob essa questão P2 relatou um episódio em que a coordenadora não quis levar alguns alunos no passeio por serem indisciplinados, mas conforme a professora de sala os selecionados para ir eram os considerados mais “bonitinhos”. Diante dessa situação P2 organizou um passeio ao Museu do Futebol e contou com o auxílio de seu “chefe” na Prefeitura para arrumar um ônibus. A coordenadora da mesma forma quis vetar, mas P2 se negou e levou todos para o passeio conforme depoimento:

Teve a festa junina, aquela disputa de prendas e um 2º ano foi escolhido pra, o que ganhou, né, a professora ajudou tal e teria um passeio, fizeram um passeio pro ciclo 2 e não fizeram pros pequenos, aí a professora foi cobrar, aí a diretora arrumou um café da manhã aqui no Bergamini¹¹, lá no hiper, como prêmio. A gente já achou lamentável, né, pô, o outro grupo foi pro SESC, eles vão tomar um café da manhã aqui só porque são pequenos. Mas, aí eu cheguei pra dar aula, a coordenadora estava na porta e falou assim: - Olha E., você vai ficar com Fulano, Ciclano, Beltrano. Me deu uma lista de uns 15, tá? E os

¹¹ O Bergamini se trata de um hipermercado localizado no bairro Jaçanã e um supermercado localizado no bairro Jardim Brasil. O depoimento se refere ao hipermercado.

outros vão ficar aqui na sala porque a gente vai falar pra eles do passeio. Falei: - É? Mas por que, esses aqui não vão? Ela falou: - Não, porque eles num se comportam. Aí aquilo já ficou, né? Saí com eles, mas aquilo lá me incomodando. Aí depois vem a professora com o restante da sala, porque ela disse que ia pedir silêncio pros outros pra que eles não comentassem com eles que eles iriam. Falei: - Mas são crianças, eles vão falar, né, primeira coisa é que eles vão, vão contar pros outros, nós vamos e vocês não. Passou, aí a professora veio e falou: Ah, você sabe qual foi um dos critérios também que a coordenadora usou pra separar o grupo? Foram os mais bonitinhos. Aquilo me subiu, aí eu liguei pro meu chefe na prefeitura, aí consegui, ele me arrumou um ônibus e nós levamos as crianças no Museu do Futebol. [...] E aí tinha um deles, o C., que ela falou: - O C. não vai de jeito nenhum. Eu falei: - Ele vai! Eu to indo pro passeio, somos nós que organizamos e ele vai. E foi muito legal, porque apesar de ser uma turminha de 2º ano, eles eram espertinhos. Teve um que veio: - Professora, eu posso levar um caderno pra anotar as coisas legais que eu ver, que eu for ver lá? O máximo! O outro fez desenhos tal, né? E o C. foi. Tava todo bonitinho, todo limpinho, né, colocou uma camiseta branca, uma camisa mais escura por cima. E ele ficou comigo o passeio inteiro, não me deu o menor trabalho. E ele não me dava trabalho também durante as aulas, né, só que com as outras professoras que tinha problema, então, eles tinham feito a caveira do menino. Fomos ao passeio, voltamos, foi a melhor coisa que, que aconteceu, só que aí você vê o pensamento, né, pô, uma coordenadora, separar alunos por beleza... né, esse, foi a coisa mais triste, que aí tanto que eu acabei pedindo remoção, que aí tinha essa coordenadora, aí mudou a diretora [...] (P2).

A falta de acompanhamento dos professores de sala de aula também é apontada como lacuna no que se refere à parceria e possibilidade de trocas de experiências e de informações sobre os alunos, bem como a falta de apoio da direção para orientar os professores de sala para que tal condição se concretize. A aula de Educação Física serve como um momento para “se livrar” do aluno, já que não contabilizam no salário o acompanhamento das quatro aulas de Educação Física e Artes, recebendo apenas por três. E no caso de ter que socorrer um aluno que sofreu algum tipo de trauma ou lesão durante a aula de Educação Física, a professora fica a mercê de contar apenas com a ajuda dos inspetores conforme o depoimento da P1:

[...] eles não dão valor pra especialista, vou falar de Educação Física e de Artes. Eles veem a gente como: - Ah é uma aula de 50 minutos que eu não vou ficar com aluno, né, porque na verdade eles são obrigados a ficar com os alunos. [...] Que a

quadra, nas escolas que eu dei aula, a quadra fica de um lado, até você chegar na secretaria ou procurar um inspetor de alunos, tem que subir escada, aí você sobe com o aluno, os outros ficam na quadra, né, aí pode acontecer outras coisas. Então, a desvalorização já começa daí, que nenhuma escola, nenhum diretor, sabe, tem pulso de falar assim: - Não, vocês vão ficar e pronto, vocês tão ganhando por essa aula (P1).

Denota-se nesta fala que a direção não produziu esforço para confrontar o outro grupo mais organizado composto pelas professoras de sala, entendendo-se que o poder atribuído a esse último grupo é maior do que o do grupo dos professores de Educação Física e Artes.

P11 corrobora com a percepção de que a Educação Física fica relegada ao segundo plano e que representa um momento em que as professoras de sala, no caso do ciclo 1, podem ter uma “folga”. O docente entende que as professoras também aproveitam esse tempo para corrigir cadernos e exercícios e adiantar alguma outra coisa que se encaixe em suas tarefas.

P10 relatou um fato curioso, sendo o serviço de limpeza terceirizado, a diretora disse que não poderia exigir que a funcionária limpasse os espaços, apenas pedir e ela que o faria se quisesse, conforme depoimento:

E aí aconteceu da gente pedir, né, pra uma funcionária da limpeza só varrer a nossa sala de Educação Física, porque ela não varria há um ano, tava cheia de barata, de bicho, tinha bicho de tudo quanto é lado e... a direção da escola falou que não, que ela não poderia mandar a funcionária fazer isso, ela poderia pedir pra funcionária fazer, só que a funcionária falou que não iria fazer. E aí a gente teve que limpar a sala e organizar a sala, eu e a D., a outra professora de Educação Física (P10).

Nessa condição, a funcionária da limpeza também teve seu poder aumentado pelo posicionamento da direção que deu o direito de negar-se a realizar o seu trabalho e ainda que seja parte de um grupo menor. Tem-se então, a força relativa de poder diminuída desse grupo composto pelas

professoras de Educação Física, na qual “não só começa a achar o jogo cada vez mais opaco e incontrolável como também se torna consciente da sua impossibilidade em compreendê-lo e controlá-lo” (ELIAS, 1980, p. 92).

O jogo de multipessoas a vários níveis permite visualizar acerca dessa questão uma opacidade das possíveis estratégias a serem planejadas pelos professores para melhorar, no caso dos satisfeitos, ou reverter essa condição, no caso dos insatisfeitos.

A união profissional no que se refere aos professores de um modo geral parece ser também um quesito de desvalorização profissional, principalmente no ciclo 1 havendo frequente parceria entre os professores especialistas e casos isolados com professores de sala. P3, P8 e P9 contaram que quando realizam algum evento na escola não podem contar com o auxílio dos professores de sala para organizar os alunos, embora a direção as apoie para que o evento aconteça:

[...] acho que a falta de valorização da escola e até dos outros professores, porque cê faz um campeonato aqui, ninguém colabora é... e eles gostam, né, é o que eles gostam, só que se você não tem a colaboração do corpo docente, fica complicado, porque você pegar mais de 500 alunos num período e você conseguir dominar isso sozinha é difícil. Então, acaba eu e a outra professora de Educação Física, F., levando, né, isso. Então, acho que é a falta de interesse (P8).

Para P11, que atua com ciclo 1, o aluno é visto de maneira fragmentada sendo o enfoque da escola a alfabetização. Desse modo, as disciplinas não dialogam. No máximo o que acontece a troca de ideias entre os pares, mas

Acredito que não. Assim, acho que o trabalho não... muitas vezes acaba... saindo cada um na sua. Muitas vezes você não, a sua disciplina não se inter-relaciona com, com as outras... mas não, não porque você não quer, mas por causa do, do formato como as coisas acontecem, por exemplo, quando eu falei da alfabetização, né, é... tudo é muito focado nisso. Então,

o que tem de reunião, por exemplo, é pra falar disso, não que seja algo errado, mas é... muitas vezes não se trata o aluno, não se pensa em tratar o aluno como um todo, que tudo aquilo que tá lá, ali na escola pode ser bom pra ele, né? [...] Os próprios professores às vezes é... o que um contribui com o outro é na troca de ideias em relação assim a... é... a um conhecer mais o aluno do que o outro, né, então, você fala, conversa com um com outro, mas é aquela coisa da, da interdisciplinaridade que na faculdade era algo que se batia bastante nessa tecla, quando, quando chega na prática não, não, acaba não rolando (P11).

A busca por um trabalho interdisciplinar parece ser uma busca do professor de Educação Física. P3 contou que tenta integrar seu planejamento às propostas das professoras, mas que é uma iniciativa sua. E P7 que atua na mesma escola complementa dizendo haver apoio da direção para que o trabalho interdisciplinar ocorra, mas sua fala demonstra também que é uma iniciativa individual e não coletiva. Dessa forma, a Educação Física parece trabalhar como auxiliar das demais disciplinas. Esse mesmo discurso de um trabalho interdisciplinar, mas de cunho auxiliar aparece no depoimento de P1 que se considera aberta ao diálogo com os professores de sala e demonstra propensão ao trabalho coletivo, mas que nem sempre há interesse das outras docentes para observar suas aulas e trocar experiências:

Assim, eu com as professoras, por exemplo, ciclo 1. Então, lá é eu, eu procuro correr atrás. Ah, o que que vai ter de projeto? O que que você estão dando de atividade pra eu seguir mais ou menos o, a mesma linha, né? Não dá pra ser sempre, né? Então, eu vejo, eu pego principalmente os projetos que elas tem e... trabalho junto. Ah, Projeto “Brincadeiras Tradicionais”, então eu trabalho na... (P3).

[...] eles costumam incentivar a gente a trabalhar, o que eu acho legal, com outros professores também que, os prôs de PEB 1, eles tem projetos, né? E, e parece que vai ter de matemática esse ano. Então, eles incentivam a trabalhar junto, a gente fica integrado. Até passei algumas atividades que, um pega-pega que eles tinham que fazer contas de matemática, em cima do resultado eles iam saber quem ia ser o pegador, quem ia fugir. Sabe, então, eles incentivam essa integração do professor de educação física com o PEB 1. Então, ao meu ver é... eu vejo isso como uma qualidade que eles estão levando

bastante em consideração a Educação Física, né, não tão vendo só como uma brincadeira, que eu detesto isso, tem gente que fala: - Ah, vai lá brincar. Não, não é brincar, é uma aula (P7).

Em relação aos professores de sala, P10 conta que tem maior facilidade em lidar com os professores OFAs, pois sente que os docentes efetivos são mais acomodados.

Os casos de parceria profissional demonstraram o sucesso na realização de projetos conforme o depoimento de P2 que lamentou não ter registrado os resultados do trabalho:

Ano passado a gente tinha uma turma, ano retrasado, a gente tinha uma turma muito boa que eu vi ao longo do processo do, do ano, o fato do amadurecimento deles, né? Então, e a A. P. que era professora, ela acompanho isso junto. Então, a gente discutia aquele aluno que tinha problema com ela, era o mesmo que tinha, né, apresentava as mesmas dificuldades na aula e a gente vê a melhoria. E essa turma foi legal que no final do ano, eu já num precisava mais ficar, eles já não precisavam mais da minha presença, num é? Eles chegavam nas últimas aulas, eu falei: - O que que vocês querem fazer? Queremos isso. Então, eles se organizavam, eles discutiam as regras, eu ficava só observando. Então, isso também foi algo que, mas foi fruto de um trabalho de um ano inteiro, não é? (P2).

No ciclo 2 esse distanciamento não é tão evidente nos relatos uma vez que os professores todos trabalham com uma disciplina, havendo situações de parcerias, exceto para P7 que disse não haver integração entre as disciplinas na escola de ciclo 2 onde atua.

P3 contou que no ciclo 2 além de haver apoio da direção para realização de projetos, há um envolvimento coletivo para que o projeto aconteça diferentemente da escola de ciclo 1, onde encontra maior resistência:

[...] aqui no ciclo 2 assim projetos, essas coisas que a gente faz, é, a escola parece que acolhe a ideia, né? Tanto a parte de direção assim, a equipe gestora quanto os professores assim

parece que tem uma união maior pra que, pra que tal projeto, tal atividade dê certo. [...] aqui no ciclo 2 eu sinto mais isso, esse... acolhimento, né, e a escola inteira trabalhar. Então, é que nem eu falei teve um projeto de sustentabilidade, é, esse ano a gente vai fazer um de copa do mundo, né? Então, vai, a escola inteira vai trabalhar, então, não é assim, ah, o ciclo 1, o, a 5ª série vai fazer, não, todas as séries vão fazer, todos os professores estão envolvidos, né? E, é claro que assim, não tem como agradar todo mundo, né? Então, um ou outro professor fica descontente com os projetos, mas assim, no geral assim é, é, é bem legal a, essa parte de, da, da escola tá envolvida, né, no projeto. Então, é, no ano da sustentabilidade a gente fez o, é, a feira cultural, a exposição, né, e assim, foi bem legal que a comunidade veio ver, tudo. Fizeram casa com caixa de leite, o pessoal amou assim. Então, você vê dar resultado o trabalho e é um trabalho que tá todo mundo envolvido (P3).

P4 atua na mesma escola de ciclo 2 que P3 e corrobora com essa condição relatando uma parceria com o professor de Matemática a partir da temática Copa:

[...] então, eu tenho uma mania louca, né? Não só eu como alguns colegas meus, de trabalhar em conjunto, não sei a gente, a gente gosta de trabalhar junto, aí o que que a gente faz? A gente desenvolve projetos onde mistura matemática com Educação Física, onde mistura vai artes mesmo com Educação Física e acaba dando certo. É uma loucura, que parece louco de início e aí que depois acaba dando certo. Eu até to com um projeto agora com um professor de matemática que a gente tá trabalhando junto a Copa, né? E, e qual relação da Copa? Relação de números com a parte física, né, desde de medida de campo, desde de... moeda dos países que tão, que tão, que vão disputar a Copa é... toda essa relação que envolve números a gente tá trazendo pra educação física. Teve uma aula nossa que a gente mediu linha por linha com régua, essas régua de madeira, sabe, que professor usa em sala, em lousa, a gente mediu pra gente é... chegar numa conclusão de quantas quadras aqui da nossa escola caberia num campo de futebol [...] E acabou um negócio sendo tão bem visto pela coordenação que ela estendeu pra escola inteira, ela montou, a gente sentou, né, nos últimos dias que teve de planejamento e montou um projeto grande que envolvesse todas as matérias, que a gente ia dar início com a Copa e depois ia se estender pra uma Feira de Nações que a gente ia tá utilizando os países da Copa pra depois desenvolver essa Feira, né? Então, é um projeto que vai dar início agora, a metade dele vai ser feita é... depois da Copa e... depois o resto do projeto final do ano que daí já se estende pra Feira das Nações. O que tudo deu início

you see the madness of mine and of the professor of mathematics that we people decided to work together on this part, to make it easier for the students to visualize the number, well, that for them is so difficult, for them is so distant. Here he said like this: - Ah let's take advantage of physical education that they still like and let's try to modify a little the heads of them. And it ended up you see, it ended up giving space for a larger project that involved the whole school. This here I found, I found it cool (P4).

P9 believes that this work done in partnership is extremely significant and from a report adds that there is not enough time for the planning to occur in a way that meets the interdisciplinary requirement:

Yesterday it was raining, I went to give an activity with movable letters for 2nd year, here at the time that I, that I went to get the list in the room, the teacher was with a list of words, here quickly I already got the same list of words that she was doing in the room, I went down, when I went to work with the movable letters with the children, that was a relay, they had to look for a word, it was very legal, I used everything that she was using in the classroom. So, I believe that education in this way, it works very well, but people do not have time to plan, this is very weird, right? I do things at home, the other one does at her house and suddenly things start to happen (P9).

The participation in projects and the satisfaction with the results was also revealed in the testimony of the interviewed professor by Nunes and Godoi (2013) who affirmed that this condition was made with the feeling of belonging to the school.

The teachers of the study by Shigunov *et alli* (2002) revealed that they have a positive relationship with their partners. Only some teachers from the diversification phase mentioned that the existing frictions refer to “*differences in ideologies and the devaluation of these teachers in relation to the discipline of physical education [...]*” (SHIGUNOV *et alli*, 2002, p. 136).

With the exception of P6 who said that in a school where he worked there was a problem with the other professor of Physical Education who for some reasons

prejudicou. No entanto, nas demais escolas em que atuou sempre teve um bom relacionamento e parceria com os professores de Educação Física, bem como P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9 e P10.

[...] o ano que eu ingressei, né, sem experiência, sem nada, caí logo numa escola que a diretora tava pra se aposentar e a escola tava meio largada entre aspas, né? E eu sofri muito lá, o professor de Educação Física, o L..., cê sabe quem é, né? Assim uma pessoa que não ajudava em nada assim, o que ele podia fazer pra me prejudicar ele fazia. Chorei muito naquela escola, não conseguia trabalhar, tive muita dificuldade. Então, ali foi assim, acho que foi o pior lugar que eu passei foi ali (P6).

Como resultado da falta de parceria e desrespeito dos pares decorre a utilização das aulas de Educação Física como castigo para comportamentos inadequados em sala de aula ocorre com frequência, bem como a reclamação que os alunos ficam agitados com as aulas:

Tem professor que no meu ponto de vista é meio alienado, o cara sabe, ele não entendeu, eu não sei, ele quer, né, ele quer castigar, a nossa aula[...] É, a aula de Educação Física, é engraçado, eles reclamam, né, porque daí eles acham que a criança fica mais agitada, tem professor que a gente vê que não gosta não, mas tem outros tantos que acompanham, que acha muito bacana (P9).

Ou como horário para realização de exame de vista, como contou

P9:

[...] os nossos horários de aula também não são respeitados muitas vezes pela direção, entendeu? Então, se tem que fazer alguma coisa, por exemplo, exame de vista na escola, nós viramos enfermeiras e o exame de vista é na nossa aula ou a gente quem ajuda a fazer. A nossa aula não tem muito valor não, nem frente à direção e a maioria dos professores também não entendeu (P9).

Esse cenário de desvalorização profissional é enfatizado por P2 como um desrespeito a sua atuação ao dizer que se o professor se atualiza ou melhora suas aulas é uma preocupação apenas pessoal, não havendo intenção da escola em analisar as contribuições da Educação Física na formação do aluno e faz uma analogia quanto ao espaço da sala de Educação Física e uma biblioteca:

A escola vê o professor de Educação Física mesmo pra aquele professor da festa junina... né... tanto faz se eu dou, se eu der a mesma aula pelos próximos 10 anos, acho que ninguém vai perceber, né? Se eu montar um esqueminha e fazer o mesmo pelos próximos 10 anos num vai, pra eles num vai mudar em nada, né? É que eu não consigo, eu me sinto incomodada, né? Eu preciso me motivar pra fazer as coisas, né? Não tenho do que reclamar da escola em relação a perseguição, essas coisas, né? Mas o apoio em si, num existe. Não existe um apoio de material, de, de espaço... seria, seria uma falta de respeito mesmo com a gente, né? [...] É, é dificuldade também, não é a única, mas como porque se privilegia outras coisas, né, parece que não é importante. A gente tem uma salinha nos, uma salinha minúscula no fundo de uma outra sala como se não fosse importante como é importante uma biblioteca, né? Acho que os valores que são dados, os pesos pras, pras coisas são diferentes (P2).

P4 entende que há desvalorização do professor Educação Física na escola sob uma ótica geral, inclusive no que se refere às questões pedagógicas:

E o que eu sinto assim, não nessa escola, mas no geral, a Educação Física é meio largada, né? As pessoas não botam muita fé na Educação Física, eles acham que Educação Física é o último a dar opinião, o último a se posicionar, é meio que, vamos supor vai, acho que eles pensam assim: - Ah esse professor de educação física não, não sabe muito, então, da parte pedagógica, então, eu não vou contar muito com eles, né? E não é assim, né? Porque, logo depois que eu terminei a minha graduação, depois de um tempinho, eu fui, fiz pedagogia, e a gente procura sempre tá lendo, tá estudando, pra não ficar parado naquilo, né? Então, às vezes eu tenho mais bagagem teórica dessa parte pedagógica do que muito professor aqui de Matemática, de Português, né? E as pessoas acabam não dando ouvido, porque tem esse, esse bloqueio: -

Ah professor de Educação Física é só motor, motor e motor. Não é bem assim, né? Sabe que escola... não tem nada a ver isso (P4).

O jogo de multipessoas em vários níveis, nesta condição de desunião ou união profissional, orienta para duas direções, respectivamente, ensino limitado e segregação de professores ou satisfação e ensino significativo.

No primeiro caso, a situação de desunião profissional tem como consequência a falta de apresentação de propostas dos professores de Educação Física para realizarem outros grandes eventos por sentirem-se sobrecarregados e desmotivados devido a falta de reconhecimento profissional dos colegas.

Como foi visto na categoria anterior, há necessidade do professor de Educação Física estabelecer vínculos com os demais indivíduos por empatia, por agrupamento e por participação nas decisões da escola. Durante minha experiência docente, quando tinha uma carga horária de 24 horas semanais na escola, o envolvimento era maior e tinha conhecimento dos eventos que ocorreriam na escola. Porém, ao reduzir para a carga mínima, 10 horas semanais, apenas sabia de alguns acontecimentos e pouco podia opinar sobre as mudanças.

Estar na escola é fundamental para interferir nos rumos futuros. E seria portanto necessário viabilizar caminhos para a permanência do professor na escola o maior tempo possível seja com aulas e/ou com desenvolvimento de projetos e formação continuada.

Enquanto no segundo caso, cujos professores de diferentes disciplinas conseguiram realizar um trabalho coletivo, as forças relativas de poder demonstraram-se de forma equilibrada gerando a admiração recíproca e futuras possibilidades de continuidade das parcerias, que no caso da P4 resultou na difusão do projeto para escola toda.

Essa figuração cuja desvalorização acontece por parte da direção, funcionários e professores de sala em relação às professoras de Educação

Física é comparável ao paradigma teórico apresentado por Elias e Scotson (2000) em “Os estabelecidos e os outsiders”. Conforme os autores há

um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar o outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos outsiders pode fazer-se prevalecer (p. 23).

A formação e atuação no magistério precede a formação na Pedagogia e na Educação Física. No entanto, os professores cuja formação se deu no magistério e na Pedagogia se apresentam na ótica das professoras de Educação Física como um grupo único e mais organizado, mais consistente no que se refere as suas posições diante de outros grupos que intentam realizar trabalhos diferenciados na escola.

Esse posicionamento coaduna para o entendimento de que os indivíduos desse grupo se consideram estabelecidos no campo educacional e na configuração escolar. Aliado a isso está atrelada a história da Educação Física ao aspecto físico e “braçal” (BETTI, 1992; SOARES, 2012) que reforça o estigma social dessa figuração.

Numa relação estabelecidos e outsiders a coesão presente no grupo estabelecido reforça o aumento de poder dos indivíduos e reservando posições sociais a seus membros, enquanto exclui os indivíduos pertencentes ao grupo outsider. Desse modo, os estabelecidos tendem a afirmar a sua superioridade e identidade diante dos outsiders (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Nos depoimentos evidenciou-se que o grupo outsider é composto pela minoria de professores que ministram as disciplinas de Artes e Educação Física, no caso do ciclo 1. No entanto, o grupo tem seu poder mais instável com a reorganização anual conforme o ingresso, saída e/ou remoção de professores da escola. Essa condição de anomia tende a classificá-los como

“indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 27) pelo grupo estabelecido.

Todavia, questiona-se se essa condição é legitimada pelo grupo estabelecido e/ou se pelos próprios professores de Educação Física. Futuros estudos que investiguem esse cenário são necessários no sentido de estimular a reflexão de todos os indivíduos envolvidos nesse processo e esclarecer e propiciar novas perspectivas de se visualizar a Educação Física na escola.

O depoimento de P2 corrobora com essa condição ao relatar que os professores de sala desconsideram o trabalho realizado na disciplina e a veem como um momento de diversão:

Eu acho que ninguém vê a gente como, que a gente contribui pro desenvolvimento do aluno como um todo, não é? Você tá ali ou pra divertir, porque o que você ouve é: Esse, ah, é o professor que eles mais gostam, não é? Mas porque ele mais gosta? Na maioria das vezes a, a sensação que dá é que eles mais gostam porque você deixa eles fazerem o que querem. E na verdade não é isso, né? A gente tem um planejamento, a gente tem uma sequência, a gente tem um objetivo pra aquilo que tá fazendo com eles. Talvez seja feito de uma forma mais agradável ou diferente, que às vezes eu até acho que não, porque a gente passa uma boa parte do tempo falando não pra eles, né: - Ó, isso não pode, não é assim que fala, não é assim que faz, não é? A gente corrige, a gente dá bronca como, como um professor de sala. Então, então, o que eu sinto é isso, falta de ser visto enquanto disciplina, enquanto formador de indivíduo.

E ao analisar a configuração escolar P2 ressalta a questão da desvalorização profissional a faz pensar de modo diferente ao se deparar com um profissional que faz sempre a mesma coisa:

Mas o que me facilita é que, é que da minha personalidade, é o fato de eu não me acomodar, né, porque o meio favorece totalmente. Então, hoje aquilo que todo mundo falava: - Ai, Fulano só joga a bola. Eu já consigo ver com outros olhos, ele só joga a bola, porque o meio favorece a isso, né? Se você não buscar por outros caminhos conhecer outras, ã, outras ações, saber o que tá acontecendo de novo no meio, o sistema te leva totalmente a isso, porque o sistema não oferece nada de mais.

Se você for, estiver na lá na quadra com seus alunos, independente se eles vão tá subindo pelos telhados ou se eles vão tá fazendo aula, o reconhecimento profissional é o mesmo, né, o valor da pessoa dentro da escola é o mesmo. Mas se eu não fizer a diferença, que é o que eu acho, né, eu tenho que ir atrás porque me faz bem, eu não vou me sentir bem de chegar lá só e jogar a bola, né, vê o circo pegar fogo, porque eu sô assim, só que hoje eu já não critico mais quem é, porque o sistema favorece a isso... que é uma pena, né? Porque tem muita gente boa. E é, é terrível você vê a pessoa se desmotivar desse jeito, né? (P2).

Sob esse olhar, Shigunov *et alli* (2002) aponta o desânimo na fala de um docente do ciclo de estabilização quando disse que

[...] o professor não é cobrado em nada na escola, fica à vontade, o professor não é estimulado financeiramente também. Não é cobrado, ele fica acomodado, porque ninguém cobra do professor aquilo que ele tem que fazer dentro da escola.

Almeida e Fensterseifer (2007, p. 29) atentam para a questão da cultura escolar, na qual “muitas vezes, nos induz a reproduzir o que por momentos rejeitamos, gerando um acomodamento que tende à naturalização”. Isso se deve nos estudos dos autores a percepção de que os alunos não querem realizar os educativos e querem só jogar, conforme a Professora A. Diante dessa condição, a Professora B questionou-se sobre sua prática pedagógica, se realmente é diferente daquilo que ela vivenciou como aluna.

O jogo em si sempre foi atrativo para os alunos. Talvez por uma ordem pré-estabelecida de que a Educação Física deveria ensinar às partes, os fundamentos, antes do todo. O fato dessa concepção ter sido internalizada pela docente em sua formação inicial e em sua prática pedagógica faz com que apresente um sentimento de frustração.

Do mesmo modo, a professora B faz esse questionamento em função daquilo que parece mais prazeroso para os alunos, o jogo, o esporte, e não exatamente aquilo que ela visualiza como ideal. O fato observado no depoente de P11 revela que o jogo nas aulas de Educação Física ensino

fundamental entre 5^a e 8^a série era predominante e que ele “se esbaldava”, mas entende que deixou de apreender outros conteúdos. Desta forma, entende por que os alunos querem jogar e gostam disso.

Assim como na literatura, diante dos depoimentos esse sentimento de frustração parece permear a fala dos docentes P4, P5 e P10 quando revelam que não há interesse dos alunos. Essa interpretação se mostra vinculada a um modelo educacional tradicional esportivo, o professor apresenta um conteúdo e o aluno executa aquilo que foi previamente determinado, legitimado socialmente.

A acomodação diante dessa condição que também é parte da “cultura escolar”, das concepções de escola e educação que todos os indivíduos que ali se encontram, pode influenciar a desmotivação do professor fazendo com que “caia na rotina” e pense que as questões externas são maiores do que sua vontade de fazer diferente.

A formação continuada, a ser discutida posteriormente, parece ser um caminho pertinente a mudança dessa condição, sendo viável o investimento coletivo nesse quesito para uma real transformação.

Em contrapartida, os professores reconhecem que essa falta de interesse tem a ver com o contexto social e as necessidades que essa configuração exigem, tópico a ser discutido a seguir.

Em relação a esse desequilíbrio das forças relativas de poder que tendem mais para o lado dos outros indivíduos que compõem a configuração escolar e fluem para as professoras de Educação Física apenas quando há um esforço muito grande em realizar seu trabalho ou nas parcerias com outros professores, Hunger *et alli* (2011, p. 708) se atenta para o que Elias diz:

O autor esclarece que, na medida em que somos (professores) mais dependentes dos outros (diretores e governantes) do que eles são de nós, e em que somos mais dirigidos pelos outros do que eles são por nós, estes têm poder sobre nós, quer nos tenhamos tornado dependentes deles pela utilização que fizeram da força bruta ou por carências, pela necessidade que tínhamos de ser amados, pela necessidade financeira, de cura,

de estatuto, de *status* na carreira ou simplesmente de estímulo emocional.

Para Molina Neto (1997, p. 39):

O professorado de Educação Física das escolas públicas desenvolve suas estratégias de sobrevivência desde quatro crenças básicas. A crença do pouco valor docente (o sucateamento da escola pública), a crença do professor diferente (o companheiro), a crença das finalidades educativas diferentes (crença da convivência) e a crença em um modelo de professor necessário para a escola pública (a crença do prático-reflexivo).

Desse modo, é possível inferir que a dificuldade do professor de Educação Física agrupar-se se deve não somente ao fato de estar em um número menor de indivíduos, há uma necessidade de reconhecimento constante possivelmente oriunda pela história da profissão, bem como de sua história enquanto indivíduo socialmente contextualizado.

Ao mesmo tempo é imprescindível refletir sobre tais aspectos para reconhecer seu posicionamento e enveredar-se por caminhos construtivos para si e para todos.

Até agora trataram-se de dificuldades de ordem profissional considerando-se questões específicas e de relações entre os profissionais. A seguir a categoria enfoca os aspectos do contexto social que se refere a quem esses profissionais querem formar.

5.2 CONTEXTO SOCIAL

As dificuldades enfrentadas pelos professores diante do contexto social divergem do que a escola almeja para a formação dos alunos e dos reais interesses desses indivíduos nesse espaço social. Conforme Honorato (2009)

há um processo de escolarização legalmente obrigatório que marginaliza aqueles que dele não participam.

No entanto, os depoimentos demonstram que os professores, bem como a escola intentam, na formação, a ascensão social dos alunos que parecem não enxergar esse espaço da mesma maneira. Os modos dos alunos se comportarem nas aulas aparecem nas falas dos professores elencando a indisciplina, vestimenta, o trato com os professores e as interferências de tais condutas na própria organização da aula.

Essa condição parece sofrer limitação nas ações da coordenação e direção em função das questões legais. O ensino, no sentido da apreensão da cultura produzida pela humanidade, não é alcançado uma vez que há a necessidade do professor se colocar como educador pautado em padrões burgueses de comportamento. A ida dos alunos à escola não converge com os interesses burgueses de ascensão social e que são representados nos depoimentos:

[...] eu tento fazer o máximo para que a aula seja o mais atrativo possível pra eles, né, porque tem criança que mesmo que assim você é, tentando fazer da atividade o melhor, parece que pra eles não tem importância nenhuma, cê tá ali ou não tá também é a mesma coisa (P6).

Mas assim é óbvio que algumas coisas você que fica a desejar, principalmente nessa parte de disciplina mesmo, né, que as leis protegem tanto o aluno que a gente não consegue é... colocar as ordens, aquela rigidez que a gente gostaria de por. Então, eu vejo assim, a coordenação, a direção também ficam presas nesse sentido, né? A gente cobra uma coisa que eles não podem tá fazendo pra gente. Mas eu acho que isso é tudo sentido de leis, né? Não vem da gente, vem lá de cima. [...] eu sinto também assim a falta de um uniforme, né, que principalmente na nossa área que tem que ter tênis, tem que ter uma roupa adequada isso e aquilo e hoje em dia a gente não pode exigir que o aluno tenha. Então, eles querem vir, as meninas de salto, de calça baixa, de blusinha, da ã... fica até difícil pra você trabalhar determinadas, né? Determinados exercícios, aulas e tal. Então, uma dessas coisas é... O uso do celular! Eles querem jogar bola com o celular pendurado no ouvido, né, a gente tá falando eles tão com o celular no ouvido, não tão nem prestando atenção no que você tá falando (P5).

Embora P6 esteja falando de alunos do ciclo 1 e P5 do ciclo 2 e ensino médio é possível inferir que há uma extensão de comportamento, pois em nenhum momento do processo de escolarização os alunos veem a escola como uma oportunidade de ascensão social e sim como uma obrigação.

P11 e P12 pontuam que a escola segue uma rotina, mas que acaba por se ater apenas aos alunos que não têm interesse e acaba por excluir outros. A não punição para aqueles que não cumprem as regras provocam uma permissividade de comportamentos inadequados e a falta de clareza da progressão continuada se atrelam a uma desmotivação docente de inovarem conforme P11:

E não sei se por uma questão de... de... de currículo ou de... é, ou a progressão, muitas vezes os alunos, alguns deles, não todos, se... é, não fazem nada e sabem que não vai acontecer nada com eles. Eles fazem aquilo que interessa e o que não interessa não... não é, não é importante, não é... assim, muitas vezes acaba atrapalhando os outros, né, mas é, as próprias professoras muitas vezes, não que isso esteja errado, mas com a, com o passar dos anos eles vão se estafando um pouco com isso, com a situação, né, e param, acho que param de inovar. No meu caso mesmo, eu sinto que antes eu, eu tinha mais, mais fôlego assim pra tentar coisas que, que hoje eu até tento, mas é... uma quantidade menor de vezes. [...] Acontece. Mas aí eu, eu vejo assim é... a escola tem regras, mas muitas vezes aquele que... que não obedece essas regras ele... não acontece nada com ele. Talvez se acontecesse, serviria de exemplo pra ele, pra ele pensar a respeito e pros outros pra, pra não cometer o mesmo erro. Mas muitas vezes o cara faz, aí faz de novo, faz de novo, aí os outros começam ver que não dá em nada e começam fazer a mesma coisa (P11).

Para P12 a escola está organizada e se direciona no sentido de manter a estrutura social, o que afeta diretamente o aluno que já tem incorporado o discurso de que há um limite de realizações e de perspectivas futuras para si reforçado no ambiente escolar.

[...] bate o desânimo sim, por quê? Você sabe que aquele teu aluno, aquela escola poderia ser aquela top, quando eu digo

top, é uma escola que tem tudo pra dar certo e eu acredito que não dá certo, porque é feita pra não dar certo.... pra mim toda essa política, esse discurso teórico, ele é proposital, é pra não dar certo, infelizmente é o meu ponto de vista, né, a gente tem muito ciente que eu tenho que formar ainda aquele aluno que tem que ser mandado, hoje eu não tenho condições, eu vejo lá, por mais que se faça, não tem condições de formar um grupo que vai sair do 9º ano, do 3º ano do ensino médio e vai entrar numa USP, nós não temos isso, eu tenho aluno pra isso, eu não tenho condições pra fazê-lo chegar lá, né, a gente tá na escola da lousa e giz, um atrás do outro, sirene de polícia na hora do, do intervalo..., né, material, que isso, a gente não tem material didático, a gente não tem sabe infraestrutura pra levar o aluno. Então, como professora, né, eu me sinto muito desanimada de saber que eu tenho que formar aquela classe que é a política, que a educação nada mais é do que política, que esse movimento político quer, né, sei lá é o que eu sinto, né? E dá pena porque dentro da escola a gente tem estrelas que não vai adiante, por conta, né, de estrutura física de escola, por conta de comunidade, nós temos salas que três, quatro não querem nada com nada e a educação é voltada pra eles, porque se perde muito tempo pra essa turma que sabe que vai passar de ano que não tem compromisso nenhum, então, o professor hoje se desgasta muito em tentar colocar em ordem uma sala, do que dar aula, cinco minutos, 10 minutos se dá aula, 40 minutos tenta colocar “ordem no barraco”, o professor hoje, a gente vê na mídia, qualquer coisa que faça se volta contra ele. Então, péraí o que que eu tenho que formar? Qual o meu papel dentro da escola, né? Eu acredito que o professor sim perdeu autoridade, que é diferente de autoritarismo, que quando a gente fala autoridade eu não quero aquele professor que a gente tinha, né? Eu vejo de criança que eu tinha medo do professor, não que eu respeitava, a gente tinha medo, né, mas sei lá eu vejo hoje a escola isso, sem estrutura pra formar o que poderia ser formado (P12).

Quanto a essa condição P1, P6, P9 e P12 entendem que há falta de diálogo entre a escola e a família. P1 e P12 apontaram o fato de alunos que vivem um cotidiano cheio de conflitos carregados de desestrutura e apoio familiar, bem como de crime, violência e abuso sexual serem muitas vezes entendidos como problemáticos.

No entanto, P6 que atua apenas com ciclo 1 indicou a falta de atenção da família no que se refere à vestimenta para as aulas de Educação Física. A professora contou que conversa com os pais nas reuniões avisando da importância de uma vestimenta adequada para um melhor aproveitamento

da aula no sentido de evitar inclusive que o aluno se machuque, mas há um descaso quanto a isso como no trecho citado:

[...] Às vezes os pais também, né, eu acho uma, uma, uma questão bastante difícil, porque a gente desde o primeiro dia de aula a gente passa nas salas falando da importância de vim de tênis e meia na educação física, né, de vim com uma roupa, né, adequada, né, e às vezes você que até o 5º ano tem aquela criança, que mesmo sabendo que tem a educação física, a criança vem de sandália, vem de bota. E a gente conversa na reunião com os pais, manda bilhete e parece que eles não apoiam sabe, não, não pega na agenda da criança, fala: - Ó, hoje você tem Educação Física, coloca o tênis, né? Que é o que eu acho, né, que devia ser feito, né? Então, às vezes passa o ano inteiro tem criança que se fizer vai umas 20 aulas de Educação Física foi muito, porque na maioria das vezes nem, nem tinha condição de fazer. Então, acho que essa, essa falta da família, essa falta de os pais mesmo tarem em cima deles eu acho que pra gente aqui na escola é bastante complicado, a gente não ter esse apoio deles dentro da escola. Em vez de eles ficarem do nosso lado, eles ficam contra a gente, ficam do lado do filho achando que sempre o professor tá errado, né, que isso tá acontecendo direto, né, direto (P6).

P6 também relata a dificuldade que tem encontrado em lidar com alunos do 1º ano que considera serem imaturos e ainda não possuírem as noções básicas oferecidas na educação infantil, cujo enfoque é o cuidar e o educar concomitantemente (BRASIL, 1998). O adiantamento no ingresso ao ensino fundamental arrasta para esse nível a tarefa de propiciar as noções básicas de formação pessoal e social e conhecimento sobre o mundo propostas no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Como resultado a Educação Física, na fala da professora é entendida como um momento recreativo para esses alunos:

[...] as crianças estão entrando cada vez mais cedo, né, no 1º ano, né, eles assim pra mim, é... assim pra mim que trabalho na parte do 1º ao 5º ano, né, eles chegam assim muito imaturos, né, não tem noção praticamente de nada. Então assim além do que a gente tem pra passar que é a atividade física que é a nossa parte, a gente tem que acabar educando eles aqui dentro também que é uma coisa difícil. [...] iniciais assim que nem no 1º, 2º ano quando a gente pega, eu acho difícil assim na Educação Física, eles verem a Educação Física

como uma aula, né, porque eles não são acostumados com isso, então, eles acham que tudo é brincadeira, né, então, eles acabam não levando a sério (P6).

No entanto, essa mesma condição do calçado é tratada por P9 sob uma ótica diferente, como uma realidade difícil que acompanha a falta de condições básicas de alimentação e estímulo de aprendizagem:

[...] sabe, as coisas não são um conto de fada, a gente tá cobrando, porque você tá dando uma aula de salto em distância e a criança ela não tá de tênis, porque realmente ela não tem condição de ter o tênis. Às vezes tá, dá uma bronca, o aluno tá super disperso, ele não almoçou antes de ir pra escola. Então, assim a escola me traz muita realidade, é muito engrandecedor como profissional, como ser humano, me traz a realidade, aí é que eu falo, quando eu descredito da escola e eu me acho muito negativa é que eu vejo na, a sociedade, o país reflete na escola pública principalmente na escola pública, eu acho que traz uma realidade muito pesada pra gente. Atualmente eu tenho, sabe, muitos alunos de abrigo, de instituições estaduais, entendeu, que nem a família tem condições de cuidar dessas crianças (P9).

A professora investigada por Valentim e Ramos (2011) conta que oriunda de família humilde e isso a faz entender o contexto e a gostar mais ainda dos alunos.

Gonçalves (1995) também encontrou nos depoimentos das docentes entrevistadas a falta de interesse ou de concentração dos alunos em função da condição socioeconômica e cultural a qual estão submetidos. Isso se deve segundo o autor a “pouca importância que os seus pais atribuem à educação escolar e ao próprio processo de aprendizagem dos filhos” (p. 166).

Ao mesmo tempo P7 considera a escola de ciclo 1 em que atua como “boa” e com professores dedicados, mas deixa a desejar no que se refere às questões sociais e à realidade dos alunos uma vez que o entorno é carente, pois não são apresentados projetos que considerem esse contexto.

P1 ao relatar a dificuldade em lidar com a invasão da quadra percebe que a comunidade não entende a escola como espaço social comum, ainda que também ocorra o Programa Escola da Família aos fins de semana, pois não há preservação do patrimônio. E embora tenha sido inaugurada em 2006, a escola se encontra pixada, a quadra sem as tabelas e com o alambrado quebrado. Apesar de haver uma pessoa responsável por realizar a mediação entre escola e comunidade, o acordo estabelecido entre ambas as partes, parece não ter trazido resultados significativos. Todos temem tomar alguma atitude, conforme o depoimento:

A diretora chegou à conclusão que era melhor não mexer, por quê? Os carros, não tem estacionamento na escola, os carros ficam na rua, vira e mexe eles detonam um carro. Então, sabe assim, você fica travada pra fazer alguma atitude, você tem medo de conversar, entendeu, tudo bem, meia dúzia entende, mas outra meia dúzia não entende e é essa meia dúzia que vai fazer vandalismo com os carros. Tem muita professora que desce a pé, porque ali você tem que subir uma ladeira pra pegar ônibus na avenida ou então descer e pegar lá embaixo. E muita professora sai às cinco e meia, né, sem ser no horário de verão, no horário normal já tá meio escurecendo até sabe, tem isso, porque existe esse negócio de estupro por lá, tem um escadão do lado da escola, então, é uma coisa perigosa, você entendeu? Porque tem a escola, tem a rua, tem as casas, mas ninguém se envolve, você não vê ninguém daquela rua, da escola, você não vê ninguém no portão de casa nem nada, é muito engraçado, você não vê, você só vê o movimento na escola. Aí em volta é tudo matagal, entendeu? (P1).

Na condição de limitação de ações frente ao contexto social, os docentes tendem a enxergar que “há uma teia entrelaçada, constituída por um número cada vez mais de jogadores, funcionando cada vez mais como se tivesse uma vida própria” (ELIAS, 1980, p. 92). Nessa perspectiva, os professores acreditam que a intervenção pedagógica contribua para a formação dos alunos, pois percebem as mudanças de comportamentos. Por outro lado, sentem as limitações de não poderem fazer mais do que desejariam uma vez que suas expectativas sociais também são diferentes das dos alunos.

Lidar com uma realidade diferente da que os professores cresceram e com expectativas de vida que se enveredam por outros caminhos se

enquadrou nos saberes sociais, cujo docente só conseguirá intervir de alguma maneira a partir do entendimento desse contexto.

Compreender que se está num contexto com problemas sociais é imprescindível para qualquer tipo de ação pedagógica. Isso não quer dizer que seja fácil traçar objetivos sejam eles individuais ou coletivos e/ou estimular os alunos a serem agentes da transformação social.

Como bem colocado pelos docentes, é necessário estabelecer uma relação de confiança mútua para que algum passo seja dado por mínimo que possa parecer. No entanto, mudar de fato a perspectiva desses indivíduos necessita de um trabalho coletivo da escola que conte com o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar.

O caminho para uma a escola com resultados significativos acontece quando considera em que está inserida e a partir daí constrói seu projeto pedagógico de forma coletiva (CECCON *et alli*, 1998; LIBÂNEO, 1994; VEIGA, 2004). No entanto, percebe-se que as ações são individuais pois não há diálogo entre os pares.

Notou-se na categoria anterior que no ciclo 1 os professores de Educação Física e Artes entendem-se como grupo e fazem essa busca diferentemente do ciclo 2, ensino médio e EJA, cujas ações por uma prática interdisciplinar parece ser mais comum.

Desse modo, é possível entender que existe uma lacuna no que se refere a gestão escolar, em especial em relação ao ciclo 1, para que haja um trabalho coletivo. Esse olhar permitiria ações condizentes com a realidade da escola de modo a vislumbrarem objetivos mais adequados ao contexto viabilizando também a participação da família nesse processo.

Compreender e intervir num contexto social precário perpassa pelo entendimento de reflexão de nossas ações no sentido de entender quem e para que estamos querendo formar? E se estamos de fato formando ou reproduzindo e reforçando as condições as quais estamos submetidos?

É indiscutível que os docentes mostraram-se envolvidos pelas histórias de vida dos seus alunos e é esse tipo de aproximação, de olhar a sociedade sob o ponto de vista do outro, seu aluno, é que permite o entendimento de que os alunos possuem outros interesses. Ao docente parece caber o papel de tentar mostrar outras possibilidades aos alunos, no caso da Educação Física àquelas relacionadas as manifestações da cultura corporal, para que se apropriem e usufruam e talvez para que alguns valores sejam corporeificados nessa relação.

A lacuna mais evidente nesse cenário para se referir inicialmente a escola que recebe “orientações” de acordo com a hierarquia e traça seus objetivos sob a perspectiva da alfabetização e somente dela vislumbrando um a formação parcial.

E cúmplice a essa condição, a universidade que não dialoga, muito pelo contrário, oferece cursos de formação de professores sem sequer estabelecer qualquer vínculo com a escola. Os alunos, futuros professores, recebem a orientação da universidade que devem cumprir seus estágios e vão para a escola sem saber o que fazer. Ao mesmo tempo em que o docente não foi preparado para recebê-lo e tem um sentimento de estar sendo avaliado a todo momento. A universidade, por sua vez, fica a parte desse processo e continua sua “denúncia” em relação à qualidade da educação sem oferecer qualquer subsídios teóricos e/ou práticos à escola e ao docente que ali está.

A categoria seguinte trata da formação continuada que da mesma forma ocorre apenas por iniciativas individuais de cada docente sem pensar no na escola de modo coletivo.

5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA

Os baixos salários são impeditivos quanto ao investimento do professor na sua formação continuada e nem a escola, nem a Diretoria de Ensino e nem o Estado parecem se atentar a essa questão. P6 e P9 disseram

que o baixo salário impede que neste momento da vida invistam em cursos de pós-graduação, pois possuindo família necessitam destinar esse dinheiro ao atendimento de outras necessidades:

[...] eu me vejo como uma pessoa que ainda tem muito pra aprender, eu gostaria de voltar a estudar, coisa que eu não to conseguindo fazer, por falta de tudo, de tempo, de dinheiro, por tudo, né? Não consigo encaixar, voltar a estudar na minha vida, desde que eu saí da faculdade eu quero fazer uma pós, eu não consigo (P6).

[...] eu não dou aula só no Estado, eu dou aula integralmente, eu tenho um filho de 2 anos e 8 meses, eu trabalho de sábado inclusive. Então, assim, sabe, na escola o tempo que você tá é pra dar aula, é muito louco, é muito difícil. [...] porque daí uma formação continuada, ela tem uma questão financeira, a gente faz escolhas na vida, então, eu me casei, eu tive meu filho, fica tudo, né, mais justo. Então, tem essa questão financeira que pesa sim e, e o tempo hábil pra estudar eu acho também muito pouco, né? Se eu tiver que estudar e tentando montar projeto na minha escola, eu tenho academia de balé onde eu trabalho é, é muito maluco, a escola me suga muito, né, os serviços que a gente tem suga muito, a gente tem diversas dores de cabeça, às vezes é, é a criança na sala de aula, mas se você não tiver com o planejamento igual a gente tem que entregar amanhã, hoje que a gente se reúne, se fala um pouquinho pra isso tá impresso na mão da coordenadora (P9).

Como apontado por Farias (2010), o acúmulo de atribuições profissionais faz que os professores tenham que utilizar o tempo livre executando tarefas do trabalho o que acarreta no acúmulo de atividades e sobreposição as ocupações ligadas a família.

Para P11 não há uma retroalimentação no que se refere à formação continuada, pois o investimento é sempre individual, corroborando com a pesquisa de Nunes e Godoi (2013) e não se reflete no plano de carreira e nem no aumento de salário de acordo com seu depoimento:

[...] tem o caso de professor que vai querer estudar, mas não... assim ele vai estudar fora com pós ou com alguma coisa assim, mas ele não vê retorno, acho que no Estado não há retorno em

relação a isso, entendeu? Acho que se você vai estudar é por sua conta pra você se sentir bem em relação a conhecimento é, tentar melhorar a qualidade da sua aula, mas isso não representa retorno financeiro nenhum e, provavelmente isso desestimule a maioria dos professores (P11).

A escola se limita ao atendimento de orientações burocráticas e da avaliação da alfabetização dos alunos discutidas nas Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo, ATPC, sendo consideradas por P1, P2, P4, P6, P8, P9 e P10 como “perda de tempo”:

Eu faço ATPC, esse ano, né, eu fiz ATPC em duas escolas, então, eu fazia um ATPC na escola da manhã e como a minha sede era escola da tarde eu fazia dois ATPCs lá. Então, na escola da manhã era de segunda-feira, das onze e meia ao meio-dia e meio, eram 60 minutos, os especialistas ficavam ali, né, então, a gente ficava escutando, mas nós não abríamos a boca pra nada, nem pra festa junina pra falar alguma coisa porque a coordenadora falou assim: - Ó, as professoras vão escolher a música e aí as professoras de Artes e Educação Física, aí elas, em cima da música que vocês escolherem elas montam a coreografia ou faz alguma apresentação. Até isso, que eu achei horrível isso, entendeu? Porque se a gente que vai montar é a gente que tem que escolher a música, né? Você pode pedir uma opinião, ó, o que você acha dessa música, to em dúvida entre uma e outra, qual você, né? Aí na outra escola, que eu fazia dois ATPCs, tinham duas coordenadoras e uma delas era pras especialistas, mas assim, ela pouca coisa passou pra gente, ela passou mais pros professores de Artes do que de Educação Física. Então, sabe quando você ficava assim? Ficava as especialistas numa sala com a coordenadora, ela falava, falava, mas ao mesmo tempo não falava nada, entendeu? Que a maioria das coisas você via que ela não tava nem entendendo o que que era, mas ela tava ali, mandaram ela falar, ela falava... [...] ATPC é exatamente isso, não, não tem nada de proveitoso, nada... nada, nada, nada (P1).

[...] é hora de tempo perdido, porque não tem nada direcionado pra Educação Física. É um tempo perdido que eu produziria muito mais se eu tivesse na quadra ou se eu tivesse na minha casa, porque não tem estrutura pra eu fazer uma pesquisa, não tem espaço pra eu poder fazer um, um estudo, é, é um tempo perdido... lamentável, mas pra mim é perdido (P2).

[...] o ATPC ele não, não acrescenta em nada, pra mim na minha visão não acrescenta em nada. Acho que deveria sim ser um momento essencial, aonde o momento deveria ser mais valorizado, não é. É briga, é professores com opiniões diferentes, reclamando de aluno, mas solução a gente não encontra. Então, acaba sendo mais um momento torturante do que um momento que deveria ser satisfatório, né? (P8).

Pra nós da Educação Física, não existe, né, porque elas ficam falando silábico, silábico com valor, sem valor, agora entrou esse EMAI¹². Então é assim seria mais proveitoso pra nós se ela deixasse a gente sair e os professores conversarem. Mas não, a coordenadora conta uma história, né, conta a história de um livro, aí conversa algumas coisas e educação física mesmo nada, ninguém conversa com os especialistas (P10).

Conforme P4 nas ATPC não se abre espaço para a manifestação dos professores de Educação Física que só são solicitados quando há necessidade de organizar algum grande evento:

[...] talvez o ATPC se fosse mais aberto talvez as pessoas entenderiam isso, né? Porque a gente sabe disso, a gente podia passar isso pros professores. Mas não, os ATPCs da, da escola, do Estado em geral, não to falando só dessa escola, em geral, eu já passei em muitas, 10 anos de, de profissão, eu já passei em muitas escolas e... sempre é voltado pra fazer o aluno a... a ler, escrever e fazer aquela prova do, do SARESP¹³ lá, é isso que é a realidade da escola. Acho que o ATPC pra mim não é de grande valia não. [...] Em nenhuma escola que eu passei eu vi integração não de educação física, a não ser nesses momentos que eu te falei em dia disso, dia daquilo, que precisa de uma apresentação eles correm atrás da gente.

Um momento ã... sem... do jeito, da forma que é feito, eu vou ver pela escola que eu tá, pelo formato que é feito pra mim não acrescenta em nada, pra mim como especialista, tá, eu não vejo espaço pro especialista em ATPC, discussão pra especialista. De repente pro professor de sala é, pode até ser válido, porque tem um momento que eles vão discutir o SARESP ou o “Ler e Escrever”¹⁴, mas pra especialista não me

¹² Ensino da Matemática para os Anos Iniciais do ensino fundamental.

¹³ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

¹⁴ Programa de formação “Ler e Escrever” oferecido aos professores da rede estadual de ensino que se caracteriza por:

acrescenta em nada, eu não tive um ATPC que eu falei assim: - Olha esse... nenhum... muito pelo contrário, eu falo: - O que que eu to fazendo aqui? Poderia estar no computador tentando algo pros meus alunos (P12).

Apenas P3, P5 e P7 relataram ser o único momento em que conseguem se encontrar com os demais professores de Educação Física para discutir algum assunto em comum. Entretanto, P5 apontou a falta de tempo para cumprir as tarefas da área:

[...] tinha que ter um dia pelo menos pra gente fazer o trabalho da gente, porque... a gente não pode levar, por exemplo, um diário pra casa. Então, o que que acontece? A gente teria que ter um horário pra fazer na escola, na sala você como é que funciona, né? Mal dá tempo da gente, principalmente Educação Física, na quadra, ficar fazendo diário, preenchendo, então, não dá. Então, acho que teria que ter pelo menos um horarizinho desse ATPC pra gente fazer, planejar uma aula, pra fazer um diário, pra fazer a parte da gente mesmo, não só ficar ouvindo a coordenação, as é... a parte de direção mesmo, coordenação, né?

A Orientação Técnica (OT) é um momento de reunião entre professores de uma mesma área coordenada pelo Assistente Técnico Pedagógico (ATP) que fica lotado na Diretoria de Ensino. Trata-se de um professor designado a esse cargo para tratar assuntos relativos à sua área. No caso da Educação Física, a P1 relatou que as reuniões diminuíram de forma significativa e que raramente acontecem, inclusive porque se o professor de Educação Física não está na escola, as professoras de sala ficam cobrando sua presença e a falta da aula, pois como a mesma docente disse

um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2015b).

anteriormente é um momento a menos de “se livrar” do aluno. Também parece haver variação dessa condição em relação a outras Diretorias de Ensino. P4 relatou que ao estar lotada em outra Diretoria aconteciam mais cursos, mas que isso diminuiu com o tempo e não sabe se essas orientações seriam apenas para os professores efetivos, que não é o caso dela.

E P10 contou que parece não haver comunicação entre a coordenadora da escola e do ATP de Educação Física no que se refere ao planejamento disciplinar ao revelar que a coordenadora pediu aos professores de educação física que montassem um planejamento, mas que o ATP já havia enviado o plano de ensino via email aos professores que ele tinha o contato:

[...] pra nós esse ano veio um planejamento pronto, essas coisas que eu não entendo no Estado. Planejamento foi montado pelos OTs na... delegacia, lá na Norte 2, eles enviaram pra nós por email, planejamento pronto. Aí a gente vai pra escola pra um planejamento da escola e a coordenadora manda a gente montar um outro planejamento. Então, é bem incoerente essa coisa sabe? Pra que que ela tá mandando montar um planejamento se já veio um lá que tem que ser padrão pra todas as escolas do Estado que foi a delegacia de ensino que mandou? [...] Ele vem pronto, tudo o que você tem que fazer por bimestre, entendeu? O que você tem que dar no bimestre e ele vem todinho estipulado, certinho o que que você tem que fazer. E aí a gente vai pro planejamento na escola e a coordenadora te pede pra fazer um outro planejamento, né? [...] os professores que tem contato com o OT, eles receberam. [...] A minha coordenadora, dessa escola, não recebeu, ela nem sabia da existência desse, desse planejamento, tanto que ela entregou pra nós aquele que era das habilidades básicas, sabe, colorido, coloridinho, foi o que ela entregou no início do ano, aí eu cheguei pra ela e falei [...] (P10).

P12 ressaltou o fato de haver muitas oportunidades de cursos oferecidos para professores da rede municipal e que o mesmo não acontece no Estado. De acordo com a docente,

A Prefeitura oferece muitos torneios, campeonatos... eu tenho muitos cursos voltados à Educação Física. É absurdo o número de cursos que eu já fiz na Prefeitura, no Estado... não oferece

curso nenhum pra professor pelo menos o que eu sinto aqui... (P12).

O único fator agravante para a docente se deve ao fato de ser fora do horário de trabalho, pois segundo ela muitos professores têm acúmulo de cargo¹⁵.

Nessa categoria mostrou-se pertinente integrar a discussão acerca do planejamento e, portanto, da elaboração do projeto pedagógico que deve ocorrer de forma contínua. Caracteriza-se também por ser um momento relevante para se diagnosticar o contexto a qual a comunidade escolar está inserida, bem como determinar metas a partir dessa avaliação inicial. Para atingir seus objetivos é fundamental detectar as dificuldades sentidas inclusive pelo corpo docente e traçar estratégias para amenizar ou solucionar os problemas existentes. Desse modo, é fundamental atentar-se à formação continuada dos professores que participam desse projeto zelando por sua reflexão individual e coletiva.

No entanto, quando questionadas sobre a integração entre o projeto pedagógico da escola e o plano de ensino de Educação Física, as respostas se referiram a inexistência de um projeto pedagógico na escola (P1, P2, P9, P10) ao desconhecimento do projeto (P4, P8), a tentativa de elaborar o plano de ensino de Educação Física a partir dos projetos das professoras de sala de aula (P3) ou a utilização do plano de ensino oriundo da Diretoria de Ensino que se trata de uma proposta baseada na abordagem desenvolvimentista e apresentada em forma de planilha organizada em habilidades motoras e capacidades físicas a serem contempladas por bimestres ao longo do ciclo 1 (P6, P7), a fragmentação de áreas sem reunir o todo (P11). Apenas P5 relatou a elaboração do projeto no início do ano.

Acerca desse momento de planejamento P9 contou que existiu, mas considera paradoxal uma vez que os professores ficam calados apenas

¹⁵ “[...] acumulação remunerada de cargos é a situação em que o servidor ocupa mais de um cargo, emprego ou função pública, conforme previsão na Constituição Federal” (SÃO PAULO, 2015c).

escutando a direção e a coordenação falarem, não havendo manifestação de qualquer docente, incluindo nesse período a limpeza da sala de materiais. Ao mesmo tempo em que contou que as cobranças por registros são intensas e pouco se atenta à intervenção pedagógica em si:

[...] a gente não tem tempo de planejar, isso é muito maluco, entendeu? Eu faço as coisas na minha casa, a outra prô faz na casa dela e de repente na sorte as coisas começam a andar. Porque a escola não é organizada, não é planejada. A gente teve três dias de planejamento que assim mal o professor abriu a boca, entendeu, era lendo slide, tem a hora do conto, tem que ter a hora da leitura, tem que ter a hora da dinâmica e a hora do planejamento, é, a hora da, da faxina, entendeu porque a gente teve que arrumar o nosso, a sala dos professores de educação física no dia do planejamento e o planejamento mesmo é o que menos tem. [...] O meu projeto mesmo, esse que eu gostei tanto, primeiro ano que eu entrei, depois em outras tantas escolas que eu entrei eu não tive espaço. Então, eu falo, é só cobrança, é uma escola que te cobra mais que a outra, você não tem tempo, sabe, é verdade, você tá na quadra dando aula e avaliando e dando nota, fazendo portfólio, tirando foto, é uma quantidade absurda de papel e, e pouco tempo pra prática, pouco, pouco tempo pro estudo, né? Eu acho meio difícil, turma muito cheia, então, a gente conta com essa coisa da indisciplina, eu acho a escola não, não houve muito bem os projetos e a gente não, a gente não fala a mesma língua, eu, eu entendo assim. Ontem parecia que eu tava falando de uma coisa que ela não tinha entendido (P9).

Para P11 o tempo dedicado ao planejamento é mal aproveitado, pois entende que os próprios docentes não se comportam de maneira profissional. Cita o exemplo de períodos em que os professores poderiam se dedicar ao planejamento, mas que são utilizados apenas para tomar café juntos e nada mais. Esses horários são de acordo com P11 “mal aproveitados” já que “Os próprios professores não se motivam e aí começa conversa paralela e aí... não dá em nada. Às vezes não dá em nada”.

Para esse mesmo docente, há uma distância significativa do que se vê na faculdade como deveria ser e como ocorre de fato no cotidiano. A própria organização das reuniões acontece de forma fragmentada no ciclo 1, pois os professores são divididos por séries/anos e especialidades, Educação Física e Artes.

Assim é possível inferir dificuldades quanto a gestão das reuniões pedagógicas que se direcionam por outro viés e que se referem as competências de coordenadores e gestores da escola, mas que interferem diretamente na melhoria da qualidade de ensino da escola como um todo.

A formação continuada ocorre por iniciativa individual do docente conforme as necessidades que surgem durante o ano letivo e na troca de experiências entre os pares, em especial entre os professores especialistas de Educação Física e Artes, corroborando com as investigações de Rossi (2010), Rossi e Hunger (2013) e Rossi (2013). A proposta de formação continuada coletiva que compreenderia atender as necessidades pedagógicas da escola como um todo não acontece:

[...] eu lamento que assim, a gente não vê, ninguém oferece um curso, ninguém vem sentar com você, falar: - Você vai receber um aluno cadeirante, você tá preparada pra, pra lidar com ele? Se não tá: - Ó, você vai procurar Ciclano, Beltrano. Não é, ou vão te dar um tempo pra você se preparar pra isso. Isso que eu acho que falta. Então, se você não for atrás por conta própria ou se você deixar de fazer, tanto faz. Então, não tem essa, essa distinção (P2).

A dificuldade de trabalhar com alunos com deficiência apareceu nos depoimentos de P1, P2 e P6. A assertiva de P2 no sentido de não haver preocupação com a formação continuada dos professores corrobora com o estudo de Shigunov *et alli* (2002), na qual uma docente também da fase de diversificação identificou ser um problema ter que lidar com alunos especiais sem ter uma preparação para tal.

Conforme Rossi e Hunger (2013) embora os professores saibam quais as dificuldades enfrentam no cotidiano escolar, “Não existe espaço nos modelos vigentes para que o próprio professor seja a pessoa principal do processo” (p.74). Sob a ótica elisiana, as autoras entendem que os professores são colocados como sujeitos passivos do processo uma vez que a “distribuição de poder nesse jogo de forças apresenta-se desigual” (p. 111).

Evidencia-se, na condição das ATPC, o desconhecimento das possíveis contribuições da Educação Física para a formação do aluno, bem como a dicotomia corpo-intelecto legitimadas no jogo de multipessoas a vários níveis. Os grupos que se encontram em interação nesses horários são compostos no ciclo 1 por: coordenação/direção, professoras de sala e professores especialistas (Educação Física e Artes) e no ciclo 2 por: coordenação/direção e professores especialistas.

Os professores de Educação Física não sentem que as ATPC representem um espaço de formação continuada uma vez que os temas discutidos não estabelecem relação direta com a sua disciplina ou mesmo com a intervenção pedagógica. Assim como as OTs também parecem não se atentarem a tal fato, inclusive não havendo unificação entre as Diretorias de Ensino quando as problemáticas a serem discutidas e englobadas na proposta de formação.

Diante desse cenário, é possível perceber que a direção e coordenação da escola também são conscientes de suas possibilidades e limitações diante das exigências oriundas de um grupo de segundo nível, a Diretoria de Ensino, denotando um jogo de dois níveis do tipo oligárquico.

Estes sistemas estruturados em níveis municipal, estadual e federal agem na condição de grupos de segundo nível no jogo de dois níveis do tipo oligárquico. Enquanto a escola e seus atores representam o grupo de primeiro nível, a massa de jogadores. Neste caso os jogadores de segundo nível é que jogam efetivamente quando determinam métodos, currículos e avaliações.

A Diretoria de Ensino, órgão representativo das escolas de uma determinada região, forma um grupo menor e de nível secundário, que tem como função coordenar o jogo, no qual “jogam directamente uns com os outros e uns contra os outros, mas que se mantêm, no entanto, ligados de um ou de outro modo à massa de jogadores que agora constituem uma primeira camada” (ELIAS, 1980, p. 93). O segundo nível de jogadores depende da existência do primeiro e se tornam mutuamente dependentes, “Mas a distribuição de poder entre os indivíduos do primeiro e do segundo níveis pode variar muitíssimo. As

diferenças de poder entre eles podem ser muito grandes - em favor dos últimos - e podem tornar-se cada vez mais pequenas” (ELIAS, 1980, p. 94).

Portanto, a Diretoria de Ensino tem um poder maior sobre a escola e os professores, pois é um grupo constituído por menos indivíduos, portanto, um grupo menor que

está em posição de ter uma visão da configuração dos jogadores e do jogo; pode planejar sua estratégia de acordo com esta visão e pode intervir directamente em cada jogada na configuração do jogo que está em constante movimento. Além do mais, pode influenciar esta configuração com maior ou menor alcance, conforme a sua própria posição no grupo, podendo seguir as consequências das suas jogadas no processo do jogo. Pode observar as jogadas contrárias dos outros jogadores e o modo como a interpenetração das suas próprias jogadas com as dos outros se expressa através da configuração sempre mutável do jogo. Pode imaginar que o decurso do jogo, à medida que ele o vê desenrolar-se, lhe é mais ou menos transparente (ELIAS, 1980, p. 94).

Ao mesmo tempo em que a Diretoria pode ser vista como um grupo de segundo nível e que determina regras que orientam a escola, e conseqüentemente, as intervenções pedagógicas. Ainda que suas imposições sejam limitadoras, elas estão submetidas aos níveis estadual e federal de educação, que representariam, outros níveis de jogadores. Dessa forma, ainda que haja superioridade acerca dos jogadores de primeiro nível, o grau de complexidade das relações e das teias de interdependência não permitem que haja uma transparência real e de que o jogo seja orientado exclusivamente por suas determinações.

De qualquer forma, sob a ótica docente, esse poder desequilibrado tem como conseqüências a desvalorização profissional e educacional uma vez que as imposições são muito maiores do que as discussões acerca da realidade da escola.

Os problemas evidenciados pelos docentes em relação a material, espaço e até comportamento dos alunos são deixados de lado, enquanto enfoca-se avaliação sem tratar dos problemas cotidianos que são também

limitadores da qualidade do ensino. O momento em que os professores de Educação Física têm sua força relativa de poder aumentada trata-se dos grandes eventos da escola com ressalvas para a fala da P1 cujas músicas de apresentação seriam escolhidas pelas professoras de sala conforme a orientação da coordenadora.

Considerando os modelos de jogos de interpenetração propostos por Elias (1980) entende-se como pertinente uma reorganização que contemple o equilíbrio de poder entre os grupos pertencentes à configuração escolar partindo para um jogo de dois níveis do tipo democrático crescentemente simplificado. Tal proposta permitiria uma mudança no que se refere a “concepção que os jogadores tem do seu jogo - ou seja, as suas ideias, os processos de discurso e pensamento com as quais tentam assimilar e dominar a sua experiência jogo” (ELIAS, 1980, p. 99). Desse modo, as próprias motivações, interesses e expectativas podem alterar o percurso no que se refere a um trabalho mais significativo e satisfatório.

É possível identificar questões, limites e características encontradas nos depoimentos desses professores de Educação Física que vivem o cotidiano escolar na assertiva de Molina Neto (1997, p. 37-8) ao colocar que:

O trabalho do professorado de Educação Física das escolas públicas se caracteriza por um volume excessivo, baixos salários e condições materiais quase que totalmente adversas. Esse grupo se distingue, na prática, dos demais coletivos docentes, por trabalhar com o corpo, utilizar a linguagem oral e ter uma forma particular de participação política na escola. Gozam de ampla liberdade relativa e se pode dizer que dentro das condições materiais objetivas que dispõem na escola fazem o que podem. Entretanto, dado ao caráter geral das normas curriculares e à desconsideração do sistema educativo sobre seu trabalho, fazem o que querem. Nesse sentido, a sala dos professores de Educação Física e o senso de humor, além de um simbolismo, cumprem as funções de garantir essa autonomia, de socializar os jovens professores, como também freqüentemente de defender os interesses corporativos do grupo.

A formação continuada foi apontada por todos os depoentes como necessária para a melhoria de sua prática pedagógica. No entanto, as buscas por cursos são iniciativas individuais emergentes de necessidades subjetivas e que demandam tempo e dinheiro para tal. Principalmente para os professores que constituíram família, tempo e dinheiro nesse momento são destinados para suprir as necessidades pessoais.

Embora os professores busquem também informações e leituras, somente isso parece não ser suficiente uma vez o ensino deve se direcionar de modo coletivo. O tempo que deveria ser destinado também a essa formação, o ATPC, no ciclo 1 trata da alfabetização e de de outras questões burocráticas. Apenas em momentos de grandes eventos escolares os professores de Educação Física são solicitados a participarem de maneira mais efetiva.

No ciclo 2, ensino médio e EJA os professores entendem que há um diálogo e uma aproximação mais significativa entre os docentes, mas também são iniciativas individuais.

As OTs são em menor quantidade na Diretoria de Ensino Norte 2 e exigem que se apresente um portfólio, mas tem-se pouco tempo para realização desses registros que posteriormente não são utilizados para criação de um material didático, por exemplo, ou para criação e adequação de um planejamento.

Acredito em um projeto coletivo e interdisciplinar para que a escola possa almejar resultados mais significativos para todos, mas entendo ser fundamental haver uma gestão democrática que respeite e contemple as ideias dos membros da comunidade escolar, que priorize o diálogo, a construção coletiva e a formação continuada em meio as agruras que a profissão docente enfrenta. Esse é um caminho trabalhoso, mas fundamental para a satisfação pessoal e profissional e melhoria da qualidade de ensino.

Não coloco aqui a escola e nem os professores como “salvadores da pátria”, mas como colaboradores de uma sociedade mais justa e melhor. Para que isso ocorra é necessário deixar de lado “egos inflados” e equilibrar as

forças entre todos os envolvidos no processo. A escola não de um ou de outro, mas de todos – da sociedade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa surgiu de uma situação caótica por mim vivenciada que colocou em cheque minha competência profissional em saber lidar com uma gestão autoritária que naquele momento tirou-me, de certa maneira, a liberdade de fazer coisas diferentes no espaço escolar. No ano seguinte fui agraciada com uma turma de “alunos problema” por um engano de atribuição.

Por mais incapaz que eu tenha me sentido naquele momento, até hoje penso no que poderia ter feito diferente. Encontrava-me na fase de diversificação e creio que não tinha maturidade para saber lidar com uma gestão que apresentava um perfil diferente do que eu estava acostumada. Da mesma forma, não sabia mais o que fazer com aqueles que já tinham sido meus alunos em anos anteriores, mas que estavam agindo com um comportamento oposto ao anterior.

Ainda não sei se adquiri tal maturidade. No entanto, desse contexto de dúvidas, do meu amor pela profissão e da minha vontade de dizer o que aprendi na escola como aluna, e principalmente como docente é que comecei a escrever essa tese. Outro fator que me conduziu a essa pesquisa é que não encontrei em publicações, muito menos em cursos ou congressos, nada que pudesse contribuir para desenvolver essa ideia.

Ao querer dar voz aos professores para identificar o que cada um deles aprendeu ali na quadra, no pátio, na sala dos professores, na cantina, na biblioteca, na secretaria e que não estava escrito em lugar algum, eu queria dar voz a mim mesma!

A cada depoimento, via-me nesses espaços que foram divididos e compartilhados muitas vezes com alguns dos depoentes na escola e na universidade. Ao redigir esse documento, compactuo com Bello (2002) e com Borges (2005) que procuravam um saber, o da experiência, que apenas quem vive o cotidiano escolar poderia me oferecer: meus pares!

No entanto, em se tratando de uma análise científica dos fatos, precisei me afastar do objeto de estudo em questão - os saberes da experiência de professores de Educação Física - para conseguir refletir sobre a complexidade da atuação na escola.

Portanto, estabeleceu-se como objetivo geral evidenciar e analisar os saberes experienciais emergentes ao longo da carreira relevando-se a percepção de professores de Educação Física da rede estadual de ensino de São Paulo, verificando seus limites e possibilidades de atuação no contexto escolar.

A literatura mostrou que a ascensão burguesa foi responsável pela instituição da escola como projeto de modernidade social inspirada no liberalismo e no capitalismo. Esse projeto de civilização necessitava de um homem mais produtivo e saudável e, baseado em princípios eugenistas, higienistas e militaristas, instituiu a ginástica/Educação Física para construção desse novo homem.

A educação seguiu por perspectivas disciplinares e ainda o faz, e buscou novos caminhos na abordagem do ensino com vistas ao atendimento da formação de mão-de-obra qualificada ou de um ser autônomo que buscasse a transformação social.

Independentemente da formação, esses indivíduos imbricam-se na sociedade e interagem numa relação de interdependência que formam as diversas configurações existentes. Quaisquer que sejam as escolhas, elas interferirão no contexto como um todo. E na configuração escola é que se pensou em refletir sob a ótica de docentes de Educação Física.

Atrelada a isso, vendeu-se a ideia de que a educação e aqueles que trabalham com ela, os professores, seriam os “salvadores da pátria”, só a educação consolidaria uma sociedade melhor. Até ler Nóvoa (1994), posso dizer que pensava assim. Mas se isso fosse verdade teríamos um caminho certo a seguir e hoje a única certeza que tenho é que *“Na terra, nós somos muito pequenos para revolver vulcões”* (SAINT-EXUPÈRY, 1967, p. 34).

A análise dos depoimentos se bifurcou nos capítulos 4 “Trajetórias de professores de Educação Física da rede estadual de São Paulo: ciclos de vida e saberes experienciais” e 5 “Contexto escolar sob a ótica de professores de Educação Física da rede estadual de São Paulo: limites e possibilidades de intervenção”.

O capítulo 4 tratou da identificação do ciclo de vida profissional em que cada docente se encontra e dos saberes da experiência que emergiram na prática pedagógica desses profissionais.

A Educação Física que muitos de nós professores gostávamos quando alunos do ensino fundamental e médio e que nos levou aos cursos de formação inicial, a esportivista, nos foi mostrada com outros olhares, a de disciplinadora de corpos e formadora de atletas. Mas e daí? Muitos de nós tivemos o sonho de ser atletas olímpicos, é claro! Eu, na modalidade do basquete! E como apontado na literatura, todos os depoentes tiveram, na escolha da carreira, influência pela facilidade nas atividades físicas/esportes realizados nas aulas de Educação Física ou pela aproximação com a dança.

A crença do saber fazer atrelada ao saber ensinar foi evidente na escolha profissional, mas aparentemente certa por todos os depoentes apesar dos percalços encontrados na carreira profissional.

No que se refere ao ciclo de vida docente identificou-se que a maioria dos professores entrevistados encontra-se na fase de diversificação, entre 7 e 25 anos de atuação, corroborando com a literatura até porque se trata de ser um período que compreende o maior tempo de duração dos ciclos.

Não havendo uma linearidade do processo em si (HUBERMAN, 1995), as decisões de cada docente foram tomadas conforme os acontecimentos do dia-a-dia corroborando com a perspectiva de Elias (1994) que entende que, embora os indivíduos possam planejar seu futuro, não há garantia alguma que as coisas caminharão conforme o almejado, uma vez que as configurações se moldam constantemente em função das interações entre os diferentes indivíduos que as compõem.

Dentre os depoentes, foi possível verificar também que, com exceção de P3 e P11, todos os docentes já atuavam na área antes da conclusão da formação inicial. Sendo que P3 concluiu sua formação inicial em uma universidade pública e P11 trabalhava como taxista para custear sua formação.

Acerca da entrada na carreira, os docentes relataram como preocupações iniciais com relação à organização dos alunos para conseguirem dar aula e apenas P5 citou o preenchimento do diário de classe.

P7 que se encontra em transição entre a entrada e a estabilização enfatizou os problemas do contexto social e de ordem burocrática para execução de seu trabalho que já faz com segurança e visualiza o impacto no dia-a-dia.

Os demais docentes que estão em fase de diversificação se aventuram em realizar novos experimentos que percebem ser mais significativos para os alunos, principalmente quando trabalharam com projetos interdisciplinares. Da mesma forma percebeu-se que esse tipo de iniciativa foi motivante para os docentes envolvidos ainda que demandasse um esforço maior.

A segurança na realização de um bom trabalho dentro das possibilidades oferecidas os fazem questionar a estrutura física e material para as aulas de Educação Física.

Apesar de um tempo significativo na escola, não têm acesso a informações de direcionamento da verba destinada à compra de material; o material que recebem é de baixa qualidade; por vezes não tem quadra/espço para dar aula e não há incentivo para a formação continuada afetada também pelos baixos salários que recebem.

Em se tratando da carreira profissional, destacou-se o fato do único professor entrevistado (P11) se preocupar com a questão da remuneração em função da fase em que se encontra, constituindo família. As professoras que possuem dependentes relataram haver limitações em custear sua formação

continuada uma vez que precisam direcionar seu salário para outras necessidades pessoais.

Foi possível constatar no grupo investigado tranquilidade para lidar com as intempéries e problemas do cotidiano escolar, apesar das preocupações em função das responsabilidades do trabalho docente. Embora houvesse momentos de questionamento, para P4 no momento da entrevista parecia realizar um desabafo das dificuldades enfrentadas durante sua carreira.

As duas docentes que se encontram em transição da diversificação para a serenidade reconhecem que fizeram e continuam realizando um bom trabalho, mas que sofreu limitações no que se refere às questões legais, ao distanciamento entre escola e a família, dos recursos fornecidos à Educação Física e do próprio contexto social de intervenção.

Os 42 saberes da experiência identificados nos depoimentos dos 12 docentes entrevistados foram categorizados em quatro grupos: social, atitudinal, conhecimento específico e pedagógico, relações interpessoais.

Na categoria social, os saberes se voltaram para o contexto de intervenção no sentido de entender como está e o que é possível fazer com vistas a formar um cidadão que tenha perspectivas futuras, pois muitos não têm sequer expectativa de vida.

Pelos depoimentos e oportunidades relatadas pelos professores, foi possível notar que fazem parte de um estrato social diferente dos alunos. Para os docentes, a formação dos alunos deve se pautar em ideais burgueses de sociedade, nos quais o estudo permitirá que tenham uma profissão e assim tracem sua vida.

No entanto, essa visão de formação não parece ser consciente no sentido de compreensão social, mas sim de perspectiva de vida. O fato é que entre não ter perspectiva de vida e ter uma, ainda que embasada em ideais traçados por outras pessoas, é melhor tê-la! No entanto, a discussão e a reflexão necessita ir além desse viés e considerar quem são esses sujeitos? Quais suas histórias? Por que estão ali e não aqui? Por que devem ou não ir à escola? Que possibilidades a escola pode e quer de fato oferecer?

A categoria atitudinal se atentou a características apontadas pelos depoentes como necessárias à execução do trabalho docente em função do cotidiano que enfrentam. Entende-se a aula como um momento de interação entre alunos-professor e alunos-alunos que permite o contato de maneira mais intensa e constante diferentemente, da sala de aula de outros componentes curriculares. É nesse espaço que outras relações podem ser construídas e que necessitam da reflexão constante do professor em relação a sua postura, às informações, estímulos, repreensões, adaptações e dinamicidade que a aula requer para que aconteça.

Em relação ao conhecimento específico e pedagógico os professores apontaram o tratamento de conteúdos da cultura corporal que abordam a especificidade do cotidiano; a possibilidade dos alunos vivenciarem outros/novos temas que não fazem parte do seu cotidiano; a adequação e planejamento desses temas à realidade; o trabalho com projetos; o estímulo para que os alunos desenvolvam seus potenciais e superem as dificuldades e a contínua reflexão de sua prática pedagógica.

Os professores relataram com veemência o fato de serem lembrados apenas quando têm que organizar os grandes eventos da escola. Talvez esse seja um saber específico do professor de Educação Física que de alguma maneira tem claro em sua formação inicial essa possibilidade de lidar com grupos numerosos de alunos em espaços abertos, diferentemente dos outros docentes que atuam na escola.

A categoria relações interpessoais pautou-se nas questões de relacionamento prioritariamente entre professor e alunos, na qual a humanização docente foi unânime nas repostas. O estabelecimento de uma relação de confiança e horizontal possibilitou que os docentes acessassem as histórias de vida dos alunos que nesse contexto é significativamente conflitante. Essa condição refletiu também num processo de busca de equilíbrio emocional para lidar com uma realidade impactante das histórias de vida discente e que pouco pode-se intervir no que se refere ao contexto familiar, bem como o fato de perceber e considerar os aprendizados individuais e coletivos dos alunos.

Quando se fala da profissão docente entende-se previamente que ali está alguém que pretende ensinar algo aos alunos. No entanto, ao questionar os docentes sobre seus aprendizados durante a carreira, ficou evidente que entendem que as situações de ensino são também de seu aprendizado e acreditam aprender mais com os alunos do que os alunos com eles, em especial em conseguir estar ali na escola diante dos entraves que a vida lhes oferece com realidades distorcidas e ainda assim serem carinhosos com os docentes, “serem humanos”.

O capítulo 5 tratou da percepção de docentes de Educação Física da rede estadual de São Paulo; de seus limites e possibilidades de intervenção na escola que se enveredou por três categorias que contemplaram a desvalorização profissional, o contexto social e a formação continuada.

A desvalorização profissional contemplou duas subcategorias: garantia de espaço e material pedagógico e a cultura do futebol; relações profissionais e o *status* da Educação Física na escola.

A estrutura física é um problema evidente, na qual o professor necessita adaptar-se ao espaço disponível, dividi-lo com outros colegas da mesma disciplina ou com a comunidade, nos casos de invasão.

É notório que esse problema não compromete somente a Educação Física, mas os demais docentes que limitam sua prática pedagógica a sala de aula.

Os materiais pedagógicos oferecidos pela escola parecem ser disponíveis em maior quantidade no ciclo 1, mas questionou-se pelos docentes a qualidade desses materiais. No ciclo 2, os professores relataram haver em menor quantidade. Trabalhar com material alternativo é algo presente no cotidiano das aulas que sob o aspecto positivo exacerba a criatividade docente.

Ao mesmo tempo, percebe-se que para conquistar espaços e/ou materiais pedagógicos específicos o professor necessita “provar” sua competência profissional.

O Currículo do Estado de São Paulo também é utilizado pelos docentes para as aulas, sendo relatado como o único material didático oferecido. No entanto, algumas críticas feitas pelos docentes de que algumas coisas ali não se enquadram na realidade refletem um distanciamento entre esse grupo que atua na escola e do que se trata realmente o documento, que traz como premissa a adaptação ao contexto em que se está inserido. Tanto a proposta quanto os professores falam a mesma coisa, mas houve uma lacuna no acesso desse material para os docentes.

A cultura do futebol apareceu como presente na escola e promotora de resistência quando os depoentes quiseram trazer novas experiências motoras e outros temas da cultura corporal de movimento. Mas com o tempo conseguiram mudar a cultura da aula de Educação Física apresentando novos conteúdos.

A subcategoria relações profissionais e o *status* da Educação Física na escola trouxe questionamentos quanto às possibilidades de intervenção individual e coletiva dos professores de Educação Física.

Evidenciou-se que o professor de Educação Física sente-se parte de da escola como um todo, mas não reconhecem a mesma percepção dos colegas de outras disciplinas em especial no ciclo 1, exceto pelo professor de Artes que geralmente efetiva parcerias para a concretização dos grandes eventos. No ciclo 2, parece não haver tal segregação e os projetos entre diferentes disciplinas mostrou ser uma constante na prática pedagógica docente.

Situações vivenciadas pelos docentes nas quais evidenciou-se a desunião profissional, seja dos pares, da direção ou dos demais funcionários refletiram na desmotivação e limitação da atuação desses professores que enxergaram não haver um reconhecimento profissional.

Ao contrário, projetos com viés interdisciplinar se mostraram estimuladores e integradores de docentes e discentes apesar de demandarem um esforço maior em sua realização. Tais projetos parecem ter ocorrido em

situações nas quais foram estabelecidos vínculos por empatia e/ou por agrupamento de indivíduos com presença mais constante na escola.

No caso de desunião profissional compreendeu-se haver uma atribuição de força relativa de poder maior para outros indivíduos que compõem a configuração escolar. No ciclo 1, os professores de Educação Física tendem a juntar a sua força relativa de poder a dos docentes de Artes. No entanto, se comparada à força do grupo de professores polivalentes, os “docentes de sala”, ela ainda é irrelevante no que se refere à composição desse grupo.

Visualiza-se nesse contexto os docentes de sala como um grupo estabelecido enquanto os professores de Educação Física são *outsiders* o que reforça um estigma social da Educação Física desmembrada do exercício intelectual e da concepção de corpo e mente segregados.

Entendo ainda haver a necessidade de aprofundamento sobre as questões do corpo em movimento, de sua representatividade e concepções. Pois se o professor de Educação Física não apropriar-se desse conhecimento e corporeificá-lo em sua prática pedagógica tal estigma tenderá a perdurar. A Educação Física, ao longo de sua trajetória, foi utilizada como instrumento de para se obter corpos mais saudáveis. É fato que ela propicie isso se o corpo é visto como máquina, mas ao se visualizar outras possibilidades de formação integral é notório que a subjetividade desse processo não é tão discutida e aclamada no contexto escolar.

Mas creio que cabe aqui um “puxão de orelha” naqueles que são formadores de professores, os docentes universitários que partem dessa concepção e ao invés de ressignificar a Educação Física, somente condenam-na a manter-se em segundo plano. A autonomia que deveria ser oferecida na educação básica para que o indivíduo pudesse usufruir das manifestações corporais inclusive na idade adulta acaba por tornar-se um descaso com o que nos permite “ser”, o corpo em movimento.

No caso da realização de projetos interdisciplinares¹⁶, entendeu-se haver uma distribuição mais equilibrada das forças relativas de poder subsidiada pela direção que deu autonomia para os professores realizarem as propostas apresentadas. Nesse caso a presença do jogo de dois níveis do tipo democrático crescentemente simplificado propiciou aos docentes a execução de um projeto significativo para si e para os alunos que resultou na admiração e reconhecimento profissional, bem como na continuidade dessa prática com a elaboração e execução de outros projetos que atendessem a escola.

A categoria contexto social foi enfaticamente pautada num cenário cujas perspectivas de vida dos alunos nada tem a ver com o que a escola almeja e faz. Nesse sentido vai ao encontro dos saberes sociais e das relações interpessoais já citadas anteriormente.

As possibilidades de intervenção do professor tanto em relação ao conteúdo a ser ensinado quanto à participação dos alunos nas aulas se deve ao entendimento da realidade em que estão inseridos e de como acessam esses alunos.

Os depoimentos revelaram que a aula de Educação Física é um espaço de interação social que exige do docente percepção da condição de cada aluno, seja individual ou coletivamente, em cada dia na escola.

Foi possível perceber que embora o docente planeje sua aula, há dias em que turmas estão brigando desde aulas anteriores, alunos praticando *bullying* ou ainda algum aluno que esteja num dia não tão bom e necessitam conversar. Desse modo, a percepção do professor da real necessidade da aula naquele dia é primordial para que as necessidades dos alunos sejam atendidas, dentro do que é possível e viável, bem como os conteúdos sejam contemplados.

¹⁶ Refiro-me aqui interdisciplinar no sentido da tentativa dos professores dialogarem entre as diferentes disciplinas. Apesar de muitas vezes as parcerias serem multidisciplinares, a questão aqui não é aprofundar nesse aspecto, pois nem tenho dados para isso e nem foi a proposta desse estudo. Optei apenas por utilizar esse termo porque nos depoimentos essa tentativa de realização de projetos interdisciplinares se evidenciou e parece ser clara para os docentes que assim o fazem.

Tal percepção e ação promove uma relação de confiança entre professor e aluno facilitando o processo de ensino e aprendizagem nos momentos durante o ano letivo.

É imprescindível desvelar nossos próprios discursos como professores, pois o que de fato estamos fomentando? O que queremos para os alunos? O que eles querem para si? E o que é permitido para cada um de nós? Quais as reais possibilidades de intervenção nesse contexto?

A interferência para resultados mais significativos na vida dos alunos parece estar atrelada a um projeto pedagógico coletivo e que considere esse contexto como ponto de partida para o estabelecimento de metas. No entanto, não cabe nesse momento discutir caminhos, apenas indico como ponto de reflexão para ações futuras.

E finalmente os docentes indicaram haver lacunas no que se refere à formação continuada uma vez que ela ocorre por iniciativas individuais devido às necessidades que os professores sentem no cotidiano de sua prática pedagógica.

A falta de recursos financeiros evidente nos baixos salários que os professores recebem é limitadora do investimento em sua formação continuada.

É evidente o descaso do Governo Estadual de São Paulo com a educação e os professores. Pontuo aqui que às escolas que atingiram a meta estabelecida no SARESP é ofertada uma bonificação numa lógica meritocrática sem regras muito claras de quanto um ou outro docente irá receber em seu salário e em ano de eleição ele é usado para atrair eleitores. Sempre questioneei na escola se era de fato isso que deveríamos querer ou se salários e planos de carreira mais dignos seriam prioridade? Confesso que algumas vezes docentes se mostraram pasmos ao escutar isso, não sei se por uma acomodação e aceitação de que nada vai mudar ou se por não terem simplesmente se atentado a sua condição docente.

O ATPC que deveria ser dedicado também a esse tipo de formação parece ater-se apenas a questões burocráticas. No ciclo 1, os professores

polivalentes estão sempre tratando da questão da alfabetização enquanto os docentes de Educação Física e de Artes ficam a mercê do que ali está sendo dirigido, mas nada em específico para sua disciplina ou que trate de um projeto pedagógico integrado.

No ciclo 2, as discussões para os problemas evidenciados na escola, bem como a elaboração de projetos pedagógicos interdisciplinares se fazem presente e parecem percorrer todas as disciplinas.

Os depoentes enfatizaram que a sua presença no ATPC, em especial no ciclo 1, parece ser necessária apenas quando se abordam os grandes eventos da escola. De qualquer modo, o tempo em que esses professores estão em ATPC e não estão sendo solicitados pode ser utilizado para sua pesquisa, planejamento das aulas e discussão entre colegas. Alguns relataram que aproveitariam melhor esse tempo realizando esse tipo de tarefa em casa. Acredito que falte um direcionamento da coordenação para possivelmente agrupar essas tarefas ao projeto da escola.

As OTs que são orientações específicas das disciplinas refletem duas condições para os professores: tratam de questões burocráticas, por exemplo, a elaboração de um portfólio que posteriormente não é utilizado e tampouco discutido e, a reclamação dos docentes polivalentes do ciclo 1 que ficaram sem aula de Educação Física.

Ao dar voz a esses depoentes “escutando-os de fato” foi possível perceber que as características pessoais de cada um aliadas às facilidades nas atividades corporais, ao gostar do trabalho docente e as relações estabelecidas nesse ambiente são fatores preponderantes para que os docentes permaneçam na carreira confirmando as indagações da pesquisa.

Entendeu-se que a experiência docente se realiza num processo construtivo contínuo e que, ao perceber a mudança na intervenção dos comportamentos discentes refletindo nos aprendizados e em suas vidas, o professor se sente satisfeito com seu trabalho.

A remuneração inicialmente não apareceu como um fator preponderante para escolha, mas ao longo do desenvolvimento profissional os

docentes sentem que isso interfere no investimento em sua carreira, na manutenção das necessidades pessoais e da família e na própria evolução profissional.

Creio que a contribuição mais significativa dessa tese esteja relacionada ao fato de que o docente – que por definição é aquele que ensina, mas que é alguém que aprende todos os dias – tem como auge da sua prática pedagógica o “bem querer” do aluno, o querer o melhor, ainda que sob sua ótica, para aquele aluno que ali está a sua frente. Nesse sentido, as conquistas diárias dos alunos e, portanto, do professor funcionam como estímulos para a satisfação em realizar seu trabalho, por suas buscas individuais e a permanência na profissão que embora não lhe “traga rios de dinheiro”, lhe propicia momentos de felicidade permanente e que são propulsores da construção de sua carreira e de sua história.

Defendo ser imprescindível verificar as necessidades de quem vive esse cotidiano, de quem “faz acontecer”, e também viabilizar soluções que atendam a escola coletivamente a partir de uma participação efetiva e democrática de todos esses indivíduos. Acredito também que remunerações condizentes da manutenção de uma vida digna, na qual o docente não necessite acumular funções em outras escolas espaços de atuação dedicando-se assim a escola onde atua; possa atender suas necessidades pessoais, incluindo as de sua família; possa ter acesso a eventos culturais e à informação nas suas mais diversas maneiras, bem como a possibilidade de investir em sua formação profissional.

Tudo o que o professor acessa e incorpora em sua vida passa a ser parte de sua profissionalidade docente. Portanto, trata-se de um processo de construção permanente que necessita ser estimulado e fomentado.

Desse modo, desvelada essa realidade vivida pelos depoentes, pode-se contribuir na formação inicial dos futuros professores de Educação Física no sentido de criarem atalhos para uma atuação mais efetiva na escola. Isso é possível com a presença na escola, participação em conselhos, agrupamentos entre os pares e realização de suas tarefas docentes, dentre elas, os grandes eventos.

Esperava-se inicialmente identificar os saberes da experiência, ainda que subjetivos, mas que estariam atrelados especificamente a uma fase do ciclo de vida. No entanto, os saberes emergem das experiências e que, por serem subjetivos, não determinam um ou outro momento específico. As fases da carreira apresentam características semelhantes em relação às crenças, expectativas e perspectivas profissionais, mas não determinam ou delimitam um saber.

Todas essas páginas trouxeram como reflexão a possibilidade de um posicionamento político diante de situações similares em vistas de resultados mais significativos.

Como limite da pesquisa, aponto o fato de se tratar do olhar apenas do professor de Educação Física, na qual entrecruzar a percepção de todos outros indivíduos pertencentes ao cotidiano escolar nos forneceria subsídios suficientes para compreender a formação dessa configuração, bem como para intervir de modo mais harmônico e condizente com a realidade.

Ao mesmo tempo, a continuidade de estudos dessa natureza seja pertinente para esclarecer problemas, levantar dúvidas e refletir acerca de uma prática pedagógica mais efetiva.

Por ora, sinto-me muito satisfeita de chegar até aqui e ter dado voz aos meus colegas que não são apenas professores, educadores, mas, idealistas de um mundo melhor!

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 13-35, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

AMORIM FILHO, M. L. de; RAMOS, G. N. S. Trajetória e construção dos saberes de professoras de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 223-38, abr/jun 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 11ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 2ª. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, A. M. De. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de educação física: análise do currículo do estado de São Paulo**. 2014. 195 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias), Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2014.

BELLO, I. M. **Formação, profissionalidade e prática docente: relatos de vida de professores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

BENITES, L. ; SOUZA NETO, S. de. Os saberes docentes e a prática pedagógica nas tendências de ensino da educação física. **Efdeportes**, Buenos Aires, ano 11, n. 103, dez 2006.

_____. HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago 2008.

BETTI, M. **A educação física na sociedade brasileira de 1º e 2º graus, no período 1930-1986**: uma abordagem sociológica. 1988. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Escola de Educação Física, USP, São Paulo, 1988.

_____. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan.1992.

BORGES, C. **Docência universitária em educação física**. 2006. 237 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2006.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. 2a ed. Campinas, SP : Papirus, 2001.

_____. **O professor de educação física e o saber docente (de 5a a 8a série) e seus saberes profissionais**. Tese (Doutorado em Educação). 2002. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2002.

_____. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In: _____; DESBIENS, J-F. (Orgs.) **Saber, formar e intervir para uma educação física de mudança**. Campinas, SP : Autores Associados, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. [orgs.]. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Decreto-Lei 1.212 de 17 de abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 20 abr. 1939.

BRASIL. **República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394:** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos: Educação Física.** Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física.** Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil.** 3 volumes. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **República Federativa do Brasil.** Decreto-Lei n.º 10.793/03.

_____. Ministério de Educação. **Orientações Curriculares do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Educação Física.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n.º 2,** de 1 de julho de 2015.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes,** Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago 1999.

CANFIELD, J. T. Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Física. IN: PASSOS, C. E. S (org.) **Educação física e esportes na universidade.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988.

CARREIRA FILHO, D. Educação física escolar: sobre o “tecer indispensável da rede”. IN: _____. CORREIA, W. R. **Educação física escolar: docência e cotidiano.** Curitiba, PR: CRV, 2010.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. 17ª ed. Campinas; Papirus, 2010. (Coleção Corpo e Motricidade).

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D. de; OLIVEIRA, R. D. de. **A vida na escola e a escola da vida.** 33ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHARTIER, R. Capítulo 17: A visão do historiador modernista. IN: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 43-48, 1996.

DARIDO, S. C. O contexto da educação física escolar. IN: _____. (Org.) **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. Os conteúdos da educação física na escola. IN: _____. RANGEL, I. C. A. (Coord.) **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ELIAS, N. **Introdução a sociologia**. Lisboa, PT: Edições 70, 1980.

_____. **A busca pela excitação**. Lisboa: DIFEL, 1985.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v.1.

_____. **O processo civilizador: Formação do estado e da civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v.2.

_____. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

_____. SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARIA JR., A. G. de. **Didática de educação física: formulação de objetivos**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.

FARIAS, G. O. **Carreira docente em educação física: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor**. 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. do; GRAÇA, A.; BATISTA, P. M. F. Crenças e expectativas constituídas ao longo da carreira docente. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 497-509, 4. trim. 2011.

FARIAS, G. O.; BOTH, J.; FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. do; BEZERRA, L. Satisfação com o trabalho docente: uma abordagem com professores de educação física. Trabalho apresentado ao **XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte CONBRACE e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte CONICE**, 2013, Brasília. Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte CONBRACE.

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. do. Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis, SC: Ed. da UDESC, 2012. (Coleção Temas em Movimento). v.1.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: _____. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FERREIRA, L. A. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. 2005. 219 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; BOSCATTO, J. D.; NASCIMENTO, J. V. do; Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, jan./mar 2009.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Momentos marcantes da trajetória docente em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.92-103, jan./mar. 2009.

_____. Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v.24, n.4, p.507-523, out./dez. 2010.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno CEDES** [online], v. 20, n. 50, abr. 2000. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000150&pid=S0100-1574200600030000300007&lng=pt. Acesso em: 10 out. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese (Doutorado em Educação). 1996. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GARCES, S. B. B.; LAUXEN, S. de L.; ANTUNES, F. R. Os saberes docentes na formação dos profissionais de educação física. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, PPGE/ME FURB, v. 7, n. 1, p. 198-227, jan/abr 2012.

GASPARINI, S. M.; BARRETO; S. M. B.; ASSUNÇÃO, A. da A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 31, n. 2, p. 189-199, mai/ago 2005.

GIMENO-SACRISTAN, J.; PEREZ-GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

HONORATO, T. Relações de poder entre skatistas e escola. Trabalho apresentado ao **XII Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Recife, PB, novembro de 2009.

HOBBSAWM, E. J. **A era dos impérios, 1875-1914**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HUNGER, D. A. P. C. F. **A universidade sob a ótica da extensão universitária**: Análise da função extensão universitária no pensamento do professor universitário de educação física. 1998. 323 f. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, 1998.

_____. ROSSI, F.; SOUZA NETO, S. de. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 697-710, dez. 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez 1999.

LANDINI, T. S. A sociologia processual de Nobert Elias. Trabalho apresentando ao **IX Simpósio Internacional Processo Civilizador: Tecnologia e Civilização**. Ponta Grossa, PR, novembro de 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14a. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

LINHALES, M. A. E esporte e escola: astúcias na “energização do caráter” dos brasileiros. In: PRIORE, MM. D.; MELO, V. A. de (Orgs) **História do esporte no Brasil**: do Império aos dias atuais. São Paulo: UNESP, 2009.

MARTINY, L. U.; GOMES-DA-SILVA, P. N. “O que eu transformaria? Muita coisa!”: os saberes e os não saberes docentes no estágio supervisionado em educação física. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, p.569-581, 4º. trim 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOLINA NETO, V. A cultura do professora de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, v.4, n.7, p.34-42, 1997.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NADAL, B. G. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. n. 4, p. 109-139, 1991.

_____. Relação escola/sociedade: novas respostas para um velho problema. Conferência proferida na Abertura do **III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores**. Águas de São Pedro, SP, 22 de maio de 1994.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NUNES, R. M.; GODOI, M. R. História de vida, formação e desenvolvimento profissional de um professor de Educação Física das redes públicas de educação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 156-172, 2013.

OLIVEIRA, A. B. de. A formação profissional no campo da educação física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S. de; HUNGER, D. (Orgs.) **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In: _____. MARTINEZ, M.; ARANTES, V. M. (Orgs.) **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. (Coleção pontos e contrapontos).

PILETTI, N.; ROSSATO, G. **Educação básica**: da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática. 2010.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORATH, M.; JOCHEM, P.; FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. do. Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.04, p. 203-222, out./dez, 2011.

RANGEL-BETTI, I. C.; MIZUKAMI, M. da. G. N. História de vida de uma professora de educação física. **Motriz**, Rio Claro v. 3, n. 2, p.108- 115, dez 1997.

ROSSI, F. **Formação continuada em educação física escolar: concepções e perspectivas de professores**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). 2010. 211 f. Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2010.

_____. **Implicação da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal de movimento**. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). 2013. 288 f. Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2013.

_____. HUNGER, D. A. C. F. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Ed. Unesp, Cultura Acadêmica, 2013.

SANTOS, N. Z. dos; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p.141-165, abr/jun 2009.

SÃO PAULO. (Cidade). Desigualdade em São Paulo: o IDH. Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Sociedade. **Prefeitura de São Paulo**. 2002.

_____. *Dados demográficos dos distritos pertencentes as subprefeituras*. **Prefeitura de São Paulo**. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/ Acesso em: 21/07/2015a

_____. Programa ler e escrever. **Prefeitura de São Paulo**. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkklkjaslkA=260&manudjsns=0&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3> Acesso em: 26/03/2015b

SÃO PAULO. (Estado). **Reorganização do ensino fundamental e do ensino médio** / Secretaria da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. - São Paulo: SE, 2012. 135 p. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/383.pdf> Acesso em: 23/07/2015

_____. Decreto nº 55.078 de 25 de novembro de 2009. **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-55078-25.11.2009.html> Acesso em: 21/07/2015

_____. Educação para jovens e adultos. **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/educacao-jovens-adultos> Acesso em: 21/07/2015a

_____. Manual de aposentadoria- concessão de aposentadoria. **Secretaria de Planejamento e Gestão**. Disponível em: http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/manuaisConc_Aposentadoria.html Acesso em: 24/08/2015b.

_____. Manual de Acumulação de Cargos. **Secretaria de Planejamento e Gestão**. Disponível em: <http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/cargos/manual.htm> Acesso em: 11/08/2015c.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1967.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação docente. In: **IV Congresso Estadual paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de São Pedro – PS, 30 de maio de 1996.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 19 -53.

SILVA, M. F. P.; DAMAZIO, M. S. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, n.2, p. 189-196, ago. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/3590/4066>. Acesso em: 26/08/2015.

SILVA, G. L. F.; ROSSO, A. J. As condições do trabalho docente dos professores das escolas públicas de Ponta Grossa PR. Trabalho apresentando ao **VIII Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, 2008, Curitiba. Formação de Professores, 2008. v.1, p. 2040-2051.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2011.

SILVA, M.; SOUZA NETO, S. **Os saberes docentes na história de vida do professor de educação física**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 5ª. ed. Campinas, SP:Autores Associados, 2012.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade: licenciatura-bacharelado – as propostas de formação e suas implicações teórico-práticas**. Tese (Doutorado em Educação). 1999. 350 f. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1999.

_____.; ALEGRE, A. De N.; HUNGER, D., MARTINS PEREIRA, J. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

TANI, G. Vivências práticas no curso de graduação em educação física: necessidade, luxo, ou perda de tempo? **Caderno Documentos** – Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, n. 2, p.1-27, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TOBIAS, J. A. **História da educação brasileira**. 3ª ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TOURTIER-BONAZZI, C. de. Arquivos: propostas metodológicas. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

VALENTIM, F. J.; RAMOS, G. L. História de vida e experiências de uma professora de educação física. In: GONÇALVES JUNIOR, L., CORRÊA, D. A., RODRIGUES, C. (Orgs). **Educação e experiência construindo saberes em diferentes contextos**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

VEIGA, I. P. A. **A prática do professor de didática**. Tese (Doutorado em Educação). 1988. 271 f. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1988.

_____. **Educação básica: projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VEIGA, C. G.. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 90-103, set/out/nov/dez, 2002.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

8. APÊNDICES

8.1. APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro

Rio Claro, 2013.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Professor,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa com os professores de educação física atuantes na rede estadual de São Paulo que tem como título: **“HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO”**, tendo como objetivo investigar os saberes construídos ao longo da carreira docente refletindo sobre as vidas de professores de educação física e, permitindo a futuros docentes e a formadores de formadores adequar sua prática pedagógica de forma coerente as necessidades sociais. Portanto, necessito de sua colaboração com seus depoimentos. Porém, cabe lembrar-lhe que a qualquer momento você poderá retirar seu **consentimento livre e esclarecido** e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa.

O seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número. Entretanto, preciso do seu consentimento para que possa, posteriormente, publicar os dados desta investigação em artigos ou apresentá-los em reuniões científicas. Se estiver de acordo, por favor, preencha a declaração que segue abaixo.

Agradeço antecipadamente a sua participação e contribuição.

Atenciosamente,

Camila Borges Ribeiro

Orientada
Rua Odilon de Paula Brasil, 199
CEP: 02151-070/São Paulo-SP
camilaborges@hotmail.com
Tel:(11) 98773-2619

Dagmar A. C. F. Hunger

Orientadora
Rua 13 de maio , 7-27
CEP: 17015-270/Bauru-SP
dag@fc.unesp.br
Tel: (14) 3227-9335

TERMO DE CONSENTIMENTO (DECLARAÇÃO)

Eu,.....RG:.....,
Residente e domiciliado à Av./Rua.....,
Bairro....., na cidade de
UF..... CEP..... declaro estar ciente dos objetivos do trabalho em pesquisa
“HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO”, de Camila Borges Ribeiro, e Profa. Dra. Dagmar A. C. F. Hunger, manifestando o meu consentimento com a publicação de minhas respostas, sejam elas favoráveis ou não, na forma de artigos e ou em reuniões científicas.

Rio Claro,..... de de

Assinatura: _____

Nome por extenso: _____

8.2. APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA O ESTUDO-PILOTO

- 1- Por que você escolheu ser professor(a) de Educação Física?
- 2- Como foi a sua formação na graduação?
- 3- Como foi o início da sua carreira?
- 4- Como você enxerga a escola e sua atuação nela?
- 5- Quais as dificuldades você encontra na sua atuação na escola e nas aulas?
- 6- O que você já fez de diferente nas suas aulas?
- 7- Como a escola contribui para sua prática pedagógica?
- 8- O que você aprendeu na escola atuando como professor(a) de Educação Física?
- 9- Como você se vê hoje como professor(a) de Educação Física?
- 10- Quais foram os aprendizados mais significativos na profissão?

8.3. APÊNDICE C – QUESTÕES ADICIONAIS DO ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 11- Como você enxerga o ATPC?
- 12- Seu planejamento é integrado ao projeto pedagógico da escola?
- 13- Como é a sua formação continuada?
- 14- Teve algum momento marcante na sua carreira?
- 15- Qual conselho você daria pra quem está na faculdade?

8.4 APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

P1

Por que que vc escolheu ser professora de Educação Física?

(Risos)... Sempre tem que ter alguém no meio, né. Não, assim eu sempre gostei muito de assim de, de esportes, né, quando era mais nova, né. E a minha mãe também gostava, então ela me carregava. E aí, eu gostava dessa parte, mas eu nunca pensei em ser professora de Educação Física. E aí uma amiga da minha irmã, muito amiga, que sempre ia viajar com a gente, ficava muito em casa, ela prestou e passou em Educação Física. Então, eu lembro que ela ia em casa, né, que ela era mais minha irmã do que irmã mesmo, né, e ela ficava falando, falando e aquilo foi me encantando, me encantando de um jeito que aí eu resolvi fazer Educação Física.

Isso foi em que ano?

Pérai. Foi quando eu tava no, no, foi mais ou menos na 8ª série, foi em 80.

Em 80 vc tava na 8ª?

Isso. Porque eu me formei em 87. Foi em 1980.

E vc entrou na faculdade em?

Eu entrei na faculdade em 1984.

Eram três anos?

Não, 85. É isso mesmo, 85, 86, 87.

E onde vc se formou?

Nas Faculdades Integradas de Guarulhos, na FIG.

E o curso era bacharel e...?

Era licenciatura plena, já abrangia os dois. Depois que eu saí da faculdade é que ficou bacharel e licenciatura.

Separou.

É, separou.

E como foi a sua formação na graduação? Como foi a faculdade?

Olha, eu... eu gostei muito. Eu achei que foi uma faculdade muito boa. É... a maioria dos meus professores eles davam aula na USP também, a grande maioria dava aula na USP, aí tinha uns professores de atletismo que fazia parte da federação de atletismo. Então, eu tinha ótimos professores, eu gostei muito do curso, gostei muito mesmo.

E, aí terminando a faculdade como que foi o início da carreira?

Então, eu terminei em 1987. Em 88, é, eles abriram, eu soube assim, através de uma vizinha da minha mãe, abriram inscrições no Estado, que, pra ciclo básico, pra Educação Física de 1ª e 2ª série, né, que eles passavam seis horas na escola e tinham Artes e Educação Física. Eu fiz inscrição numa única escola, né, que foi o Alfredo Inácio Trindade, que ficou conhecido como Verdão e eu comecei a trabalhar lá. Então, eu terminei a faculdade em 87 e em 88 eu já tava trabalhando, no Estado.

E, o início assim da carreira você assustou ou não? Como que foi isso?

Sim, eu assustei muito. Porque assim, né, a gente tem uma coisa na faculdade e você tá vivenciando é totalmente diferente. E olha que eu fui pra uma escola centralizada, porque, porque o Inácio Trindade¹⁷, o Verdão é uma escola centralizada. Mas assim, o que mais, o que mais me, me, que assim eu, eu fiquei assustada foi porque eu fui ter as aulas lá e tinha aula de sala especial. E naquela época sala especial, é, os alunos era (risos), a hora que eu abri a porta, eu vi aqueles alunos, a professora de sala: - Ah, a professora de Educação Física! (risos) Começou assim a sair tudo pra quadra, porque eles, né, (risos) não sabia o que que era educação física, mas eles tavam lá. Eles eram enormes, tinha aluno lá que tinha 15, 16 anos, mas eles eram enormes e eu fiquei tão assustada, né? Eu falei assim, sabe, eu falei: - Meu Deus o que eu faço agora? (risos) í sabe quando você começa a dar brincadeira, eles não, (risos) tudo que eu falava com eles, tentava fazer alguma coisa nada chamava a atenção deles. eu falei: - meu Deus o que que eu vou fazer? (risos) Nada, nada. Porque assim, você trabalha com criança de 1ª, 2ª série, tudo o que você dá, você manda correr pegar uma bola e voltar eles estão super felizes e eles não. Então, sabe aquela coisa que assim na aula, o primeiro dia de aula, né, eu falei assim: - Meu Deus! Tudo que eu dava nada, nada chamava a atenção. E lá a quadra era assim, era a quadra e tinha uma parte de terra, né, um terrão com aquelas árvores enormes, né, que era pinheiros e eles iam pro terrão, eles não conseguiam ficar na quadra e eu tinha que ficar correndo atrás deles, porque a professora saia, né, ia tomar café, porque naquela época não precisava ficar acompanhar os alunos, né? Então, ela foi embora dali, eu falei meu Deus o que que eu faço? E naquela época era uma hora a aula, eram 60 minutos, eu falei: - Meu Deus! Não passava, eu dei todas as brincadeiras em um dia que eu sabia e não chamou a atenção. Aí eu lembro que tinha uma amiga que eu liguei pra ela desesperada, até chorei, falei: - Meu Deus o que que eu faço com aquelas crianças? Porque eles eram grandes, eles queriam abraçar, eles queriam beijar, eles queriam conversar, mas nada de fazer aula. Aí eu comecei comprar uns livros, entrar em contato com outros amigos meus que também, que eu soube que tava, então, eles iam passando umas dicas, então, foi o ano que o que me assustou foi isso. Sabe assim de pegar sala especial, mas não assim por eles serem especial, mas assim, eles eram grandes, não é que nem hoje, hoje você fala inclusão, você tem, eu, tem um monte de inclusão na escola em que eu dou aula, cadeirante, tem síndrome de *Down*, tudo, mas eles tão na idade ali, né? Então, aqueles alunos, inclusive um dos alunos lá ele era, era filho da diretora, né? Era assim, era educado tudo, mas assim, mas parecia que eu tava falando português no meio de alemão, de gringo... juro pra você, não sério, olha, me assustou, que eu falei meu

¹⁷ Escola Estadual Alfredo Inácio Trindade

Deus o que é que eu vou fazer? Eu demorei um tempo pra poder me habituar, pra assim, pra descobrir o que que chamava a atenção deles. E era sempre por pouco tempo, né?

Ah, então não foi o ano inteiro isso?

Não, não. Eu digo assim, foi o ano, eu dei aula o ano inteiro, mas por pouco tempo assim, você dava uma atividade, era aquela coisa de 10 minutos, passou de 10 minutos todo mundo dispersava. Então, você tinha que ficar sabe, criando coisas, inventando um monte de coisas pra poder chamar a atenção deles, porque eles iam embora, eles eram grandes, era uma sala que não era meia dúzia não, eu tinha 17 alunos assim, sabe assim, bem, a situação deles era bem complicada, como é a palavra que eu vou usar? Ai meu Deus, eles tinham, eles tinham é, problemas assim, ai, me fugiu a palavra Camila... (suspiro)

Deficiência intelectual?

É, deficiência intelectual assim bem diferente assim, mas bem, bem...

Mais grave.

Exatamente, mais grave, essa é a palavra. Era bem grave mesmo, entendeu? Então, isso me assustou, porque a gente tem isso na faculdade, inclusive eu lá em Guarulhos o meu professor de “Educação Física Infantil”, de “Recreação”, ele trabalhava na prefeitura de Guarulhos, então, ele sempre fazia estágio, né, em lugares, nós chegamos a fazer num lugar onde tinham crianças assim, né, órfãos que tinham problemas mentais, deficiente físico, a gente trabalhou, eu trabalhei várias vezes, mas assim, sabe, é, eu me vi sozinha ali, né, entendeu? E eu não, eu não sabia que tinha uma sala assim, foi atribuída a aula, me chamaram lá, eu tava começando no Estado e eu peguei as aulas nem, nem...

A escola era correspondente a 1ª a 4ª série?

Não. Naquela época não tinha separado ainda, era, inclusive tinha até magistério lá que era o CEFAM¹⁸, que as, que a, a, as, os alunos ficavam lá recebiam, ficavam o dia inteiro, naquela época não era separado, mas eu dava aula pra ciclo básico que era 1ª e 2ª série.

E mais a sala especial?

Mais a sala especial, que eles tinham Educação Física. Foi um ano. Aí no ano seguinte eu dei aula na mesma escola, mas a sala especial, é, saiu de lá, que a professora se aposentou e não foi ninguém pra lá, então eles, é, colocaram os alunos em outra escola perto que eu não sei qual que era. Mas não tinha, porque a professora estava para se aposentar mesmo.

E, com as turmas de 1ª e 2ª série foi um choque assim ou não? Como que foi?

Não, não foi. Eu não senti um choque não, porque eu já estava acostumava com o meu, o meu professor lá de recreação, ele sempre, eu sempre trabalhei

¹⁸ Centro de Estudo e Aperfeiçoamento do Magistério

muito assim, é, é, em hotel fazenda, a gente fazia, a gente, naquela época tinha... ai meu Deus, é, que eles fechavam a rua e brincava de domingo, “Rua de Lazer”. Então, a gente sempre trabalhou, eu sempre tava trabalhando com crianças, montava atividades, a gente ia em orfanato, tudo lá em Guarulhos, a gente ia em orfanato, sabe, fazia atividade no meio do ano, no dia, na semana das crianças, no final do ano, a gente sempre fazia essas coisas, então, eu tava acostumada. Assim, você sente uma dificuldade, porque as salas, lá no Alfredo Inácio Trindade eram salas grandes, então, né, você acaba sempre trabalhando com número menor de alunos, então, você se depara com uma sala ali de, de 35, porque tinham 35 alunos naquela época, né? Então, eu senti assim dificuldade, mas de, assim, acho que é mais de, ai, palavra, peraí, é... como se diz?...

Desafio? Não?

Não, não é nem desafio. Sabe assim de você, é, perceber, porque assim, com o tempo que a gente vai dar aula, você percebe aquilo que os alunos gostam e o que os alunos não gostam, né? O que chama atenção e o que não. Quando é aquilo que não gosta, você se prende um pouco e muda, senão começa: - To com dor de cabeça, to com dor de barriga, quero ir no banheiro, quero beber água. Se é alguma coisa que chama atenção deles que eles ficam ativos na aula, eles até esquecem essas coisas. Então, eu senti dificuldade nisso pelo número de crianças, então, mas assim foi no primeiro ano, porque depois eu já tirei de letra já.

E como que você enxerga a escola hoje?

Bom, a escola, comparando, quando eu ingressei, porque assim, eu, eu dei aula oito anos, daí parei oito anos e voltei de novo, né? De 2004 pra cá eu voltei e to até agora. É assim, a escola o que aconteceu, o papel do professor na escola, né, o que é a escola? Bom, a escola é assim, as crianças vão pra escola, né, e nós professores da escola, além de acolhê-los, né, pra alfabetizar, pra educar, você ao mesmo tempo tem que fazer todos, todo papel, sabe de mãe, de família. Comparando quando eu entrei e depois que eu fiquei afastada e voltei, eu senti assim nossa uma mudança muito grande, primeiro no comportamento das crianças, sabe assim, as crianças quando eu voltei, né, que eu fiquei afastada e voltei, as crianças mais agressivas umas com as outras, sabe, não respeitando tanto o professor, eu senti nossa, em 2004 quando eu voltei, eu senti assim, sabe quando você se decepciona? Porque eu tava morrendo de vontade de voltar a da aula, né, porque como eu perdi o vínculo com o Estado, eu não era efetiva, fui trabalhar em outra coisa, aí quando teve a oportunidade de voltar, eu voltei.

Você ficou quanto tempo?

Oito anos afastada. Então, eu me, eu me decepcionei, assim em termos, né? Porque quando eu saí os alunos, nossa, você chamava a atenção o aluno ficava quieto, ele sentava, podia até no pensamento reclamar, né? Era um ou outro que, que respondia, que brigava com o colega. E aí quando eu retornei assim, eu senti, 2004, nossa, eu fiquei assim, de boca aberta, assim, com a diferença, em oito anos como mudou. E olha que quando eu voltei, eu voltei a dar aula no David Eugênio dos Santos, que fica ali na Vila Gustavo, do lado da

39. Então, é uma escola centralizada, não é considerada periferia, né? Entendeu? Então, tem uma clientela mais assim selecionada, né? Então, bom, na verdade, eu acho assim que é, o papel da escola agora mudou muito da, da época que eu me formei, que eu ingressei no Estado pra cá. Agora, né, a função da gente, além de você tá educando, né, você tem que acolher os alunos assim como família deles mesmo, porque eles, assim, o que eu percebo dos meus alunos, que eles não têm noção de família. Então, você, sabe eles acabam procurando em você mais uma mãe, uma irmã do que uma professora mesmo.

Entendi. E como que você vê a sua atuação assim no cenário que a escola tem? A sua atuação como professora de Educação Física?

É... bom, a gente, né, eu pelo menos, assim os meus colegas que, você acaba sempre trabalhando com alguém junto na quadra, né? A gente, sabe, é, é comprometido com aquilo que a gente faz, só que você vê mil dificuldades, por exemplo, é... um trabalho numa escola de periferia lá no Jova Rural¹⁹, e lá é assim, você chega na quadra, eu dou aula na parte da manhã, então eu entro às sete horas, tá tudo bem, você entra lá, tá ótimo, né? Ai daqui a pouco começa a chegar gente da comunidade que tá invadindo a escola pra usar a quadra, então, você tem que dar aula, né, pros seus alunos, eu, eu dou aula pra criança pequena de 1^a, 2^a e 3^a série, então, você tá dando aula, ai você, você começa a ver gente estranha, sabe, né, que chega e fica sentada na arquibancada te intimando pra sair da quadra.

Eles pulam o muro?

Não, então, ó, a escola de lá, o muro na verdade até eu pulo o muro, entendeu, né, porque eles, a escola é nova, ela foi inaugurada em 2006, mas assim eles já detonaram o prédio, pixaram, a quadra não tem tabela, sabe, tem aquele alambrado, eles já quebraram tudo, então, você, algum aluno, cai bola no matagal, a bola fica lá embaixo, quando tem um aluno meu mais espertinho eu deixo, eu fico olhando lá de cima: - Olha a bola tá lá. Ele desce e pega, mas aquele aluno que, sabe, brinca na rua, que já tá acostumado com essas coisas, né? Então, eles pulam, eles invadem, então, eles, eles não chegam de um, dois, eles chegam de dez, doze. Então, você fica ali, porque você tem medo de sair, eu, to respondendo por mim, tem medo de sair, de subir, a direção vim e começar a brigar com eles e eles acharem que fui eu que fui reclamar. Então, fica, é, assim, acaba, você acaba tendo receio. Então, to dando aula, começa chegar gente eu falo: - Ó gente vamos no banheiro. Então, já subo com as crianças, faço alguma coisa no pátio, entendeu, assim, não muito barulhento, porque as salas...

E eles vão tomando a quadra?

Tomam a quadra. O período da tarde, a professora da tarde não dá aula na quadra. Ela não consegue da aula na quadra, porque eles chegam a uma hora e ela vai embora quatro e quarenta, eles tão lá. E não adianta você pedir pra sair que eles não saem, entendeu? Tem uns às vezes você fala assim: - Sai. Eles até encostam, falam palavrão, ficam fumando maconha. Aí vai fica com

¹⁹ Escola Estadual Nelson Gomes Caetano

criança de 1º ano lá no meio, não, né? Entendeu? E aí você fica com medo de chamar atenção, porque às vezes você tá dando aula, você tem que parar no meio, porque eles invadem, eles não tão nem aí. Tem uns que ainda falam: - Ô tia, quando você vai sair da quadra? Aí você fala e sabe, já entende que não é mais pra descer. E a gente fica com medo por quê? Ali é totalmente isolado, tem a quadra e tem o morro que você vê toda favela em volta, entendeu? Até chega uma polícia, até você chama alguma coisa, eles invadem de boa lá, que já final-de-semana eles já invadem normalmente, né, vão roubar alguma coisa, abrem a escola, entendeu?

E não tem nenhum acordo da direção com eles?

Então, a mediadora, que foi uma mediadora pra lá agora no meio do ano, ela fez um acordo que é assim, foi um acordo, mas ela não tomou a dimensão do acordo, que eles falaram que queriam usar a quadra. E lá a escola tem Escola da Família. Então, sábado e domingo é aberto a comunidade, que na verdade, eu acho que a Escola da Família nem consegue, porque eles tomam lá, acho, sabe, os professores ficam lá só pra organizar os times pra alguma, porque não tem, não tem muito, não tem voz ativa, não, né, porque eles chegam intimando, não tem como, é muito engraçado isso, né? E assim ela tentou fazer como quem diz assim ó, ah a gente queria usar a quadra e a mediadora foi tentar, né, contornar a situação: - Tá, vocês podem usar uma vez por semana, da uma a uma e cinquenta e depois as últimas aulas que a professora de Educação Física da tarde não dá aula. Ah, beleza, acabou! Depois do meio do ano em agosto a professora nunca mais conseguiu dar aula, nunca mais.

E a mediadora é de lá, não?

É tinha uma mediadora, mas a mediadora voltou pra sala de aula. Aí veio uma outra que segundo ela diz que trabalhou na, na FEBEM²⁰, na antiga FEBEM entendeu, então, ela tem contato com esses meninos, teve contanto, só que não adiantou nada e aí o que que aconteceu? A diretora chegou à conclusão que era melhor não mexer, por quê? Os carros, não tem estacionamento na escola, os carros ficam na rua, vira e mexe eles detonam um carro, então, sabe assim, você fica travada pra fazer alguma atitude, você tem medo de conversar, entendeu, tudo bem, meia dúzia entende, mas outra meia dúzia não entende e é essa meia dúzia que vai fazer vandalismo com os carros. Tem muita professora que desce a pé, porque ali você tem que subi uma ladeirona pra pegar ônibus na avenida ou então descer e pegar lá embaixo. E muita professora sai às cinco e meia, né, sem ser no horário de verão, no horário normal já tá meio escurecendo até sabe, tem isso, porque existe esse negócio de estupro por lá, tem um escadão do lado da escola, então, é uma coisa perigosa, você entendeu? Porque tem a escola, tem a rua, tem as casas, mas ninguém se envolve, você não vê ninguém daquela rua, da escola, você não vê ninguém no portão de casa nem nada, é muito engraçado, você não vê, você só vê o movimento na escola. Aí em volta é tudo matagal, entendeu?

Entendi.

²⁰ Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

Aí tem aquelas ruas, sabe que tem rua que é aquelas que você vai entrando, entrando, né, e fica todo mundo assim de mãos atadas. É uma escola boa, porque é uma escola, você, a gente tá acostumada, né, com aquelas escolas de 30, 40, 50 anos aí, né? E ela não, é uma escola nova, ela foi fundada final de 2006, em novembro de 2006. Então, ela é toda bonitinha, fechada, mas tá toda assim, estragada, pichada, por conta da própria comunidade.

Então, e a mediadora não é da comunidade?

Não, não, não. Ela deu aula, já deu aula em escolas de comunidade, mas ela não mora na comunidade, entendeu? E lá tem muito problema assim de gangue, né, desse lado é uma, daquele lado é outra. Então, a quadra, a escola fica bem no meio. Então, elas acham, você faz acordo com um, o outro se acha no direito também, então, assim, a diretora e a própria mediadora, a gente fica sem, sem voz ativa pra fazer, fazer algum tipo de acordo, entendeu? Então...

E a sua relação com os outros professores, a direção, os funcionários como que é?

Olha, eu, essa escola que eu dou aula de manhã, eu já dei aula em 2007 lá e voltei esse ano aqui. Não, eu não tenho problema nenhum, tem os, os professores de Educação Física, né, que trabalham comigo na quadra, porque a gente chega a ficar três professores na quadra, porque não tem espaço, o pátio ele é fechado e dá eco, todas as salas de aula, as portas dão pro pátio e tem aquela janelinha que dá pro pátio também. Então, é muito barulho, já não chega o recreio. Então, a gente evita, a não ser que esteja chovendo, aí a gente dá uma atividade mais calminha pra não fazer barulho no pátio. Então, a gente querendo ou não tem que dividir a quadra. Então, a gente procura dar uma atividade, sabe assim, que dê pra, pra, pra, pras séries que tem lá, né, pros anos, o primeiro, o segundo, o terceiro, que tem lá, a gente tenta dá uma atividade assim, aí, tem, tem vezes que a gente fica sozinho na quadra, aí você pode, né, aquilo que você tem planejado. Mas a maioria das vezes você acaba dando uma aula que, pra envolver todo mundo, aí você tem aquele perigo de ter muitos alunos, entendeu? Lá os alunos assim, se não desce, se na aula de Educação Física não desce pra quadra, você não consegue dar nada na sala de aula, eles ficam sabem assim agressivos e aí as professoras da sala não querem que fique na sala de aula, porque é a forma de eles saírem da sala pra extravasar pra depois voltar, né, entendeu? É, tem muita indisciplina, eles têm, eles são muito agressivos, aquela escola, muito, a hora do intervalo é uma coisa assim impressionante, você olha assim, eles só sabem, você só vê briga, você só vê briga, não vê criança brincando, vê briga de um batendo no outro, um socando o outro, um ameaçando o outro, sabe assim, vai no banheiro aí entra três ou quatro e fica ameaçando no banheiro, é, é, é complicado, lá é complicado.

E... o que você acha que você já fez de diferente assim nas suas aulas?

...Olha Camila, na verdade, eu assim, eu programo a aula, porque você tem que, né, seguir a, o planejamento e tudo, mas eu sempre acabo, assim, eu, eu mesma, na minha aula, eu acabo, sabe assim, ah, fala: - Eu vou mudar, então, toda hora eu to mudando, fazendo uma atividade diferente. Ah, o que eu fiz

assim de diferente nas minhas aulas, com assim dia-a-dia ou fiz assim numa escola que eu trabalhei que fiz alguma coisa?

É, os dois.

É, então, quando eu voltei do, né, que eu fiquei oito anos afastada, em 2005, mas assim, é que eu tinha, a professora, né, de Artes, ela era, nós nos dávamos muito bem, entendeu, então, sabe a gente tinha a mesma cabeça, então, a gente fez um monte de coisa assim bem diferente envolvendo Educação Física e Artes. A gente fez teatro. Aí nós resolvemos fazer junto com a, nós, lógico, a gente sentou junto com a diretora, foi no ²¹David Eugênio dos Santos, e a gente queria fazer uma coisa diferente, porque aquele ano não teve festa junina, porque teve um problema na quadra, né, é... rachou assim o muro e ela ficou com medo, né? Porque mesmo interditando, sempre tem um que vai lá e vai fazer alguma besteira, então, pro meio do ano, pra festa junina em junho não tinha arrumado. Então, ela achou melhor que não. E no pátio não dava porque é pequeno, né? E iam ter as barracas, então, ela resolveu não fazer. E aí, a gente quis fazer um evento que foi a Festa das Nações que foi no mês de novembro, entendeu, então, sabe assim, fui eu e a outra professora de Artes, né, que tinha outra professora de Educação Física a tarde também, então, fomos nós três que sabe a gente procurou música, né, nós sorteamos os países que a gente ia fazer dança, aí teve comida típica, envolveu todo mundo. Mas foi uma coisa assim muito legal porque eu e a professora de Artes fizemos as, as fantasias, a gente ia na costureira, porque tem umas, tinha professora que: - Ah, não, meus alunos vão ficar com isso aqui, eu vou fazer roupinha assim, pra costureira. Então, arranjam uma costureira mais barateira, ela ia na escola tirar medida, então, foi um envolvimento assim, foram três meses que foi uma coisa assim, era isso, entendeu? Tanto que a gente acabava não dando a aula em si, porque montava as coreografias, ficava preocupada com a roupa e tudo o mais, então, a gente ensaiava eles, mas não dava aula de Educação Física em si mesmo, né? Então, foi assim um evento muito gostoso que eu gostei. Foi uma coisa que me marcou muito.

É... e como que você entende que a escola contribuiu ou contribui pra suas aulas, pra sua prática pedagógica?

A escola o que? A direção da escola?

Tudo. A escola como um todo, aí você...

Tá. Olha, bom, eu já dei aula em muitas escolas, né? De uns cinco anos, não de uns três anos pra cá que eu acabei ficando mais focada numa escola só que é o José Maria Reis²² à tarde, que eu to lá desde 2006, né, mas eu tive que completar aula naquela do Jova Rural de manhã. Então, assim ó, é... no meu ver, né, ele, eles não dão muita, eles não dão valor pra especialista, vou falar de Educação Física e de Artes. Eles veem a gente como: - Ah é uma aula de 50 minutos que eu não vou ficar com aluno, né, porque na verdade eles são obrigados a ficar com os alunos, tanto de Artes como de Educação Física, só que o governo de dois, de dois anos pra cá eles não ganham uma aula. Eles

²¹ Escola Estadual Davi Eugênio dos Santos

²² Escola Estadual José Maria Reis

não ganham uma aula que eles colocaram como sendo de especialista ou de Educação Física ou Artes. Tem escolas que fazem só na aula de Artes, porque Educação Física tem que acompanhar, porque se acontecer alguma coisa como a professora vai socorrer um aluno e ao mesmo tempo outras crianças vão ficar na quadra. Então, já, você já vê a dificuldade aí. Porque às vezes acontece, aula de Educação Física, tem uma criança tá correndo, outra empurra, cai, machuca, como você vai socorrer? Que a quadra, nas escolas que eu dei aula, a quadra fica de um lado, até você chegar na secretaria ou procurar um inspetor de alunos, tem que subir escada, aí você sobe com o aluno, os outros ficam na quadra, né, aí pode acontecer outras coisas. Então, a desvalorização já começa daí, que nenhuma escola, nenhum diretor, sabe, tem pulso de falar assim: - Não, vocês vão ficar e pronto, vocês tão ganhando por essa aula, vocês não ganham uma tudo bem, então, uma vocês não vão ficar, mas e as outras? São duas de Educação Física por semana e duas de Artes. Então, uma eles poderiam, eles não ganham, então, eles não vão ficar, mas e as outras, como é que faz? Eles não ficam. Então, sabe, às vezes, você mesma, eu lá no José Maria Reis nem tanto, porque qualquer coisa eu subo e sempre tem um inspetor no andar de cima eu falo pra eles ficarem olhando lá. Às vezes você tem vontade de ir no banheiro, você tem vontade de beber água, entendeu? E você não pode fazer isso porque você não pode largar. Lá no Jova Rural nem pensa, primeiro que eu já fico na quadra, tem que subir três lances de escada e o portão que vai pro pátio fica trancado, porque senão o pessoal lá de cima entra e vai entrar dentro da escola. Então, eu fico trancada na quadra. Aí quando eu subo, aí tem que chamar a inspetora, ela abre o portão, eu entro, eles vão beber água e ir no banheiro, aí eu pego outra sala, desço, eles trancam, eu fico trancada lá na quadra. Fico lá embaixo so-zinha.

Mas tem grade na quadra, não?

Não, não tem, ela é aberta, porque ela não é, ela não é coberta, então, vão reformar agora esse ano que vai entrar. Ela é com aquele solzão todo, porque não tem árvore, tem uma arquibancada, mas é sol então...

Aí eles entram pulando o muro?

Pulando o muro por trás, porque o portão é por trás, entendeu?

Entendi.

Então, assim, eles não valorizam, sabe, Educação Física nem Artes. Aí quando chega assim na, na época de festa junina ou você dá aula ou você ensaia, né? Você concorda que não dá pra dar os dois, né? E aí você á fazendo uma coisa, eles não entendem que você tá fazendo um horário especial e eles querem aquela hora, entendeu, é um combinado no ATPC que vai fazer isso, aí ninguém abre a boca pra falar nada, aí quando chega na hora de montar os horários, aí é aquela briga, sabe aquela coisa, então, e a direção, a gente vai falar com a direção, porque a direção é que pode fazer alguma coisa, né? A gente fica de mãos atadas, né? Aí: - Ah não, tenta ver, ah, dá aula pra ela. E depois, sabe, aí o combinado que foi uma reunião, chega lá descombina tudo. Então, isso vai desgastando dentro de uma escola que eles não dão valor pra gente, valor assim que eu percebo. Alguns professores não, né? Eu to falando assim é a maioria, eles veem assim: - Ah especialista chegou. Ah toca os

alunos. Daqui a 50 minutos eu venho aqui pegar. Sabe, ninguém se interessa em sentar ali, sabe até dar opinião, porque tem alguns professores que falam: - Ai, ó meu filho lá escola fez isso e aquilo na aula e ele gostou, sabe que eu paro o que eu to fazendo e faço aquilo que a professora falou que às vezes é uma coisa interessante e a maioria das vezes o aluno gosta. Sabe aquela troca de experiência, você entendeu? Então, eu não vejo isso, e eu acho que seria bem importante, acho que é... na verdade a gente o PEB I da sala e os especialistas tinham que trabalhar em conjunto, mas é impossível Camila, não, não dá, não dá. Agora assim, com os professores que eu trabalho que eu sempre divido quadra com alguém, nossa, eu nunca tive problema com nenhum, há 20, quase 20 anos que eu dou aula, eu nunca tive problema com nenhum professor, sempre de boa.

E o horário de ATPC, como que você vê esse horário?

... então, esse horário de ATPC é o horário que eu fico de boca fechada... uma hora. É assim, eles começam falar de uma coisa de outra, mas nada específico pra Educação Física, não tem. Eu faço ATPC, esse ano, né, eu fiz ATPC em duas escolas, então, eu fazia um ATPC na escola da manhã e como a minha sede era escola da tarde eu fazia dois ATPCs lá. Então, na escola da manhã era de segunda-feira, das onze e meia ao meio-dia e meio, eram 60 minutos, os especialistas ficavam ali, né, então, a gente ficava escutando, mas nós não abríamos a boca pra nada, nem pra festa junina pra fala alguma coisa porque a coordenadora falou assim: - Ó, as professoras vão escolher a música e aí as professoras de Artes e Educação Física, aí elas, em cima da música que vocês escolherem elas montam a coreografia ou faz alguma apresentação. Até isso, que eu achei horrível isso, entendeu? Porque se a gente que vai montar é a gente que tem que escolher a música, né? Você pode pedir uma opinião, ó, o que você acha dessa música, to em dúvida entre uma e outra, qual você, né? Aí na outra escola, que eu fazia dois ATPCs, tinham duas coordenadoras e uma delas era pras especialistas, mas assim, ela pouca coisa passou pra gente, ela passou mais pros professores de Artes do que de Educação Física. Então, sabe quando você ficava assim? Ficava as especialistas numa sala com a coordenadora, ela falava, falava, mas ao mesmo tempo não falava nada, entendeu? Que a maioria das coisas você via que ela não tava nem entendendo o que que era, mas ela tava ali, mandaram ela falar, ela falava... então, sabe, a gente fica perdida e ATPC, tudo bem você ter, você tá ganhando, por isso você tem que, né, mas assim, eu, eu, eu achei que esse ano por ter, quando falaram vai ter uma coordenadora só de especialista, falei: - Ai, graças a Deus, né, vai ter alguma... nada. Então, o que que aconteceu, a gente ia acabar fazendo assim, porque às vezes ela chegava, passava o recado 10 minutos, aí eu sentava com, com as outras meninas: Ah, vamos fazer uma coisa diferente? Que que se acha no dias das mães a gente faz isso, faz uma matroginástica, com os alunos, faz uma atividade, uma brincadeira? Então, eram as especialistas, porque lá no José Maria Reis é Artes e Educação Física tudo, tem dias das mães vai fazer alguma coisa se envolve Educação Física e Artes, festa junina, Educação Física e Artes.

Essa coordenadora não era da escola, era uma outra coordenadora?

Não, era coordenadora da escola, ela era professora e virou coordenadora esse ano.

Então, mas aí você falou que ia ter uma coordenadora de especialista, não teve.

Teve, então, era essa, mas ela não tinha nada pra passar pra gente.

Entendi.

Ela falava ah, o que teve foi setembro que teve aquela semana, teve um, é uma semana de seminário no Isaac Newton, né, que era assim, nunca tem, vai fazer, olha, desde que eu voltei vai fazer, a única coisa que teve que a gente se afastou da escola foi Lin-chi que foram aqueles, aquelas semanas no Ibirapuera que eu fiz naquela época que teve lá e algumas OTs²³ de Educação Física, mas muito raro.

O Lin-chi foi em que ano?

2004. Foi quando eu voltei pro estado, né? Então, né, não tem mais OT, porque o que que acontece? Ter OT, os especialistas têm que se afastar da escola, aí as PEB I reclamam, aí as coordenadoras vão reclamar, as diretoras vão reclamar com o Toni, que, né, é o nosso ATP e a Andréia que não, que não, que as professoras não tão gostando de tirar as especialistas da sala de aula, entendeu? Aí não tem, sabe quando não tem nada, sabe pra você se reunir trocar uma ideia, alguma coisa, então, é que a sorte é que eu sempre to trabalhando com as meninas da minha área que são excelentes, então, a gente troca, brincadeira, como trabalha junto, então, ó, tive ideia de fazer essa semana isso, isso e isso, dentro do planejamento, mas coisas diferentes, sabe pra não ficar nem monótono pra gente nem pras crianças, que como geralmente são três salas, entendeu? Então, cê tem que ter criatividade pra fazer coisa diferente, né, entendeu? É, e aí é, as aulas de ATPC é exatamente isso, não, não tem nada de proveitoso, nada... nada, nada, nada.

E tem, a escola que você tá, as duas, né, teve em alguma momento um projeto pedagógico integrado? Teve esse planejamento inicial? Como que foi?

Nenhuma das duas escolas.

Cada um faz o seu...

É, cada um faz o seu. Na verdade, nenhum projeto assim, chegou assim: - Ah, os professores, as especialistas vão fazer um projeto, alguma coisa, nenhuma das escolas, entendeu? E eu sei, como eu conheço muita gente, então, você sabe que em outras escolas, sabe, trabalhou, sabe, Educação Física trabalhou uma coisa, Artes outra, mas tudo assim o mesmo projeto, mas todo mundo se envolveu, então, sabe, assim, eu acho, por isso que eu falo que assim eles não dão importância para os especialistas, eles são lembrados só: - Oba, 50 minutos que eu vou ficar livre de aluno. É bem assim que eles veem a gente.

²³ Orientação Técnica

Quando você falta então, vixe Maria! É, por que que você vai faltar? Não, você tem que avisar quando vai faltar, eles ficam assim, tem interrogando, né?

E, quais foram os aprendizados mais significativos da sua carreira toda?

Ai, aprendizado assim é você lida com o ser humano, que eu, que eu acho que aprendi bastante, sabe a, na verdade cada dia assim, desses anos todos que eu dou aula, cada dia que você, cada ano que você trabalha numa escola, é um aprendizado diferente, porque são...é uma escola diferente, são lugares diferentes, professores diferentes, entendeu, que você tem que se adaptar. E eu assim, eu não tenho problema pra me adaptar, porque eu não sô uma, assim, de ficar, como se diz, eu não sô uma pessoa que, polêmica, né, porque tem que gente que chega na escola e é polêmica, e é isso, e isso, eu não, sabe assim, eu sô de boa, eu sô tranquila, sabe, se uma professora pede pra fazer alguma coisa: - Ah, você trabalha isso aqui pra mim? Eu paro o que eu to fazendo e faço. Não, vamos trabalhar junto, eu não vejo problema nenhum em fazer isso. Agora tem gente, eu conheço, amigas minhas que não eu vou trabalhar: - O que é isso? Problema seu o que você tem que trabalhar. Que eu acho errado, porque você tá numa escola, você tem que, é um todo, todos os professores tem que trabalhar junto. Mas assim o aprendizado foi lidar com o ser humano, né? Que eu acho assim uma coisa muito difícil, cada um é de um jeito, né? Entendeu, e... ah, que mais? ... Ah é muita coisa que a gente acaba aprendendo... é... nossa, tá me faltando palavras agora... a trabalhar em conjunto, né? Você trabalhar em conjunto, entendeu, você saber escutar o outro, né, porque são muitas pessoas, até os próprios alunos, né? Porque assim eu dou abertura pros meus alunos falarem o que eles gostam, o que eles querem fazer, o que eles esperam da aula de Educação Física, tudo bem que a maioria fala: - É futebol! Mas...(risos)...todos falam que é futebol, até as meninas, eu falo: - Ai gente, né? Aí você explica, então, sabe, assim, é, o meu maior aprendizado foi lidar com o ser humano, que eu, eu nunca fui muito paciente, entendeu, com nada, pra mim tudo tem que ser pra ontem, pra hoje já perdeu a graça, né? Aí você tem que aprender a escutar, você tem que aprender, você tem que ouvir, né, você tem que saber falar na hora certa, você tem que saber dá bronca na hora certa, você tem que saber conversar com o aluno na hora certa, entendeu? E pra mim foi um aprendizado muito grande esses anos todos.

E como você se vê hoje como professora de Educação Física?

Ah, olha, tantos anos que eu dou aula, quase 20 anos e você sabe que eu acho que eu tenho muita coisa pra aprender, muita coisa pra aprender ainda.

E uma outra coisa complementar, é... como que você faz, você, como que você vive a sua profissão, assim você busca informação fora ainda, você vai fazê um curso, como que é isso?

Não, não. Faz um bom tempo que assim, eu procuro, sabe, ler, ver atividades, essas coisas relacionadas à Educação Física eu procuro com os meus colegas, sabe quando, às vezes, você fala: - Nossa, preciso de coisas novas. Eu mesma, porque eu tenho bastante amiga assim, de Educação Física, na área de Educação Física e aí eu procuro, sabe, o que que você tá dando? E que que você faz? Então, a gente acaba, sabe, assim: - Ah que brincadeira é

essa? Isso e aquilo. Mas assim, cursos mesmo não. Eu não, por conta da minha mãe tá doente de uns quatro anos pra cá, entendeu? Então, assim, o meu tempo que eu tenho livre é o que eu tenho que ficar com a minha mãe, né? Então, gostaria muito, eu gostaria de fazer um curso de, de Libras, que é uma coisa que eu me interesso. Mas assim, eu tentei ver esse ano que passou, mas não deu jeito, pro ano que vem, tá até uma amiga minha que quer fazer, a gente tá vendo, mas o horário não, entendeu, não to conseguindo por conta de ficar com a minha mãe, entendeu?

Entendi.

Mas assim, eu procuro, procuro me atualizar, procuro coisas novas pra minha área mesmo. Porque eu trabalho com criança, aliás, na maioria dos anos que eu dou aula eu trabalhei com criança pequena, de 1ª a 4ª série, né? Então...

É o público que você mais gosta?

É, é o que me identifico mais.

Teve algum momento marcante na profissão que você falou, nossa, isso é inesquecível?

...

Você falou do projeto que você fez que foi marcante.

Foi, foi.

Mas teve algum outro que necessariamente não tenha sido o projeto, algum momento marcante?

Ah, assim Camila, eu, eu gosto muito de dar aula pra 1º ano, né, apesar da minha paciência sê meia limitada, entendeu? (risos) Mas eu gosto de dar aula pra 1º. Então, sabe quando assim, fica, o que marca pra mim é assim, você pega aquela criança de 1º ano, que eles têm seis anos, né? Tem uns que até março têm cinco anos. Então, aquelas criança que eles não, não é que nem quando eu ingressei no Estado você, você fala: - Ah vamos pular corda. Esse aqui, criança tinha uma habilidade fora do comum, agora, nossa gente você tem que ensinar pra criança até como pega uma corda na mão, como pegar uma bola, como chutar uma bola, porque, né, esse negócio de videogame, de computador, as crianças pequenas não querem nem saber de brincar. E hoje em dia, a maioria das mães não deixam brincar na rua porque é perigoso, porque tem assalto, tem tiroteio, tem carro, mora em avenida, então, não existe mais esse brincar na rua, entendeu? E pra mim assim é, sei lá eu, eu fico assim, eu me, eu fico muito satisfeita quando começo, pego essas crianças de 1º ano, entendeu, e aí você vai ensinando as coisas pra ela, eles, sabe, vão aprendendo do jeito que a gente ensinou, do jeito deles. Aí chega no final do ano você vê o quanto que cada criança sabia. Porque assim nome de ninguém, de aluno, eu não guardo de jeito nenhum, só aquele que me atormenta muito durante o ano que eu guardo, mas eu sei o que cada um, Camila, é uma coisa impressionante, eu sei o que cada um quando entrou e quando termina o ano, o que sabia e o que não sabia, isso eu consigo. Então, pra mim é uma satisfação, é uma coisa que me marca, sabe, assim, você vê o progresso da

criança. Lógico, tem uns que, que é mais lento, mas às vezes tem aquela criança que chora, porque se vê uma corda ela chora, ela não quer, não quer, aí você envolve ela, você envolve ela, quando você vai vê ela tá do jeito dela pulando e no final do ano ela vem: - Olha prô, você que me ensinou. Sabe pular ou qualquer outra atividade que você dá, pra mim é uma satisfação muito grande, eu fico muito feliz de, de ver isso. Por isso que eu gosto de dar aula pros pequenos, que sabe, é, é, é, eles vêm te mostrar, ele: - Prô, eu não sabia, você que me ensinou. Ai, isso pra mim é tão gratificante menina. Sabe que até enche os olhos de lágrima, isso é muito bom pra mim.

E, se você tivesse que dar um conselho pra quem vai ser professor, o que que você falaria?

(Suspiro)... Bom...

Frente a esse cenário, né, da escola hoje, tudo isso que você contou?

Então, olha, eu terminei Educação Física e fiz Pedagogia, Administração Escolar, né?

Você fez em seguida?

Em seguida. Eu terminei a faculdade e já fiz em seguida, porque aí eliminou bastante matérias e eu acabei fazendo outro curso em, que eram três anos, eu acabei fazendo em dois. Então, foi direto, né, que você tá no pique, né, você pára um pouco aí já começa aparecer problema, problema, você nunca vai, né? Então, Camila é assim, eu adoro dar aula, eu adoro o que eu faço. Tanto que eu senti isso que quando eu dei aula oito anos, eu parei... foi quando em 95, o governo tirou Educação Física e Artes do ciclo básico, tirou os especialistas, então, eu como OFA²⁴ e lá atrás eu perdi o vínculo. Aí eu consegui por substituição dar aula, eu dava aula pra uma 6ª série, uma 7ª, duas 8as e três primeiros colegiais, na época era colegial, né, que é o primeiro ano do, do ensino médio. E assim, é... é uma ideia, eu me, eu me vi muito assim, sabe assim, peitando aluno e aluno me peitando no, no ensino médio. Aí eu falei não eu não vou dar pra isso não. Sabe quando você vê que você tava batendo boca, adolescente, eu uma adulta, então, sabe quando você fala assim: - Ai meu Deus do céu, não é isso que eu queria. Então, eu saí, no, no ano seguinte eu fui na atribuição, fui na primeira, na segunda não tinha aula, só que eu precisava trabalhar, acabei saindo, fui procurar em outra coisa, fui trabalhar em outra coisa que não tinha nada a ver com educação, mandei currículo pra colégio particular, mas ninguém chamou nem nada, eu precisava trabalhar, né, então, aí eu, eu acabei indo, né?

E academia você não procurou, essas coisas não?

Não. Não. Eu sempre trabalhei, não.

Escola?

²⁴ Ocupante de função-atividade. Designa qualquer funcionário admitido nos termos da Lei 500/74 e LC 1093/09.

É exatamente. É porque eu tinha filha pequena, entendeu, então, sabe, eu tinha, nem sei, nem procurei, porque na época, né, o meu ex-marido, que agora não é mais, né, ele tava desempregado e aí você tinha que trabalhar, eu tinha filho pequeno, então num dava pra ficar sabe numa academia três aulas aqui, três aulas aqui, eu tinha que ter um salário razoável pra poder, entendeu? Então, acabei indo, fiquei oito anos afastada. Mas assim, eu sentia muita falta, muita, muita, muita falta mesmo, entendeu? Então assim, o que eu vejo se eu me formasse hoje, eu ia ter uma cabeça assim, eu queria mesmo é, é, trabalhar dando aula, isso é fato, eu não penso em ser coordenadora, em vice-direção e direção não, eu gosto de lidar com criança. Tanto que eu tenho dificuldade, por exemplo, ir numa reunião, administrar uma reunião de pais, não consigo, se algum pai vier conversar comigo, eu tiver que em particular com o pai tudo, mas assim lidar com os pais, os professores eu tenho uma dificuldade muito grande, porque sabe comigo é ou não é, entendeu? Sabe eu não, eu não consigo achar esse meio termo, apesar que eu já, né, fui domesticada muito bem assim pra, pra conviver. Então, você vê personalidade, tem pais agressivos com professores, tem uns que são educados, mas tem uns que querem matar o professor, o diretor, sabe você começa a ver, gente, eu não, eu não, não daria pra dar assim na direção que eu já ia cortar o pai na hora e coisa que você não pode fazer, né, você tem que contornar, escutar, você entendeu, então, do jeito que os pais chegam às vezes ofendendo o professor, nossa, eu acho que eu ia tomar as dores, as dores do professor, então, eu já não serviria pra ser isso. Então, eu nunca quis, eu nunca me interessei: - Ah pegar uma direção, não, não é o meu perfil, tá? Mas eu não ficaria só hoje, me formando hoje na faculdade e vendo as crianças como estão, porque eu trabalho em comunidades totalmente diferentes. Então, você sabe como as crianças, né? Eu... meus estagiários, que muitos eram seus alunos lá quando você trabalhava na UNINOVE, né, eles conversavam, perguntavam, faziam essa mesma pergunta pra mim, eu falei: - Olha, você gosta? É a escola, você, é o, é o seu perfil pra trabalhar? Uns falavam assim nem pensar, eu já, eu vou fazer o estágio e não quero nem passar por mais, tem uns que falavam, tem uns que falavam assim: - Ai prô, eu adorei! - Então, faz assim ó, num foca só você trabalhar em escola. Falo assim: - Vai fazer uma outra coisa que seja ligada a área da, da Educação Física, mas assim, não de ficar numa escola assim dando aula pra aluno, porque vai chegar uma hora que nem... vou fazer 20 anos dando aula, quase 20 anos, eu gostaria de, eu fiz Administração Escolar, Pedagogia, mas eu deveria ter feito Fisioterapia pra trabalhar, tava na minha área de Educação Física. Mas assim sair um pouco da área da, da educação, entendeu, porque eu acho que é, é, você trabalhar o dia inteiro numa escola, nossa, é um, você se compromete, por causa dos problemas dos alunos, você, você acaba vivendo, porque os alunos, querendo ou não, eles vêm conversar com você, então, são problemas às vezes assim, sabe, de, ai meu pai matou, não sei quem foi preso, meu pai matou minha mãe, dessas coisas a gente escuta, infelizmente, aí você, eu me envolvo, eu não consigo separar entendeu, porque eu fico falando, nossa, uma criança tão pequena já sofre, vê tudo isso, você acaba se envolvendo. Então, você acaba ficando muito ali com a cabeça, eu se eu fosse agora, se eu me formasse agora, eu teria cabeça, não, eu quero dar aula, eu vou dar, só que assim, meio período vai, parte da manhã eu ficaria numa escola, só que eu ia fazer uma outra coisa fora assim da área de educação... eu, eu, é assim, mas assim, eu gosto, eu

falo assim, eu não vou falar pra você aí se eu tivesse oportunidade eu não tinha dado, não daria aula, não, eu gosto de dar aula, muito, trabalhei em academia um tempão, dei ginástica, natação, dei tudo que você imagina, mas aí, em escola é o que eu gosto. Mas eu sempre falo pros meus estagiários, né, que eles perguntam, né, fala aí: - Você acha que eu tenho que trabalhar o dia inteiro? Eu falava: - Olha, com a minha cabeça de hoje eu procuraria uma outra coisa só pra não ficar muito dentro de uma escola, entendeu, que eu absorvo todos os problemas de aluno.

Você acha que a questão emocional é muito...?

Ah, eu sou.

Muito forte?

É, é. Porque assim, você vê coisas, né, é, de crianças. Bom eu dou aula pra criança de seis a nove anos, dez anos, né, 5º ano, se bem que esse ano eu não tenho nenhum 5º ano, tenho 1º, 2º e 3º ano, e 4º, né, então, são crianças pequenas, então, sabe às vezes o pai que vem conversar com você porque o aluno tá dando problema, aí a professora chama, aí fala: - Ó, conversa com a professora de Educação Física ou professora de Artes. Aí a mãe começa a conversar com você, ela chora, sabe ela chora e começa a contar todos os problemas, você fala: - Meu Deus, olha o que essa criança de sete anos tá passando, entendeu? Ela muda de comportamento, só que ela fica agressiva, ela xinga professor, ela bate em funcionário e você a primeira coisa é chamar a mãe, né, pra saber o que que tá acontecendo, porque a criança não fala. Aí depois começa a falar, aí você, eu acabo me envolvendo, entendeu, e assim, é, é, é complicado, apesar de ser, aí, mas de certa forma é bom porque você sabe o que tá acontecendo, você pode ajudar a criança, né? De, de um jeito, um carinho, alguma coisa, porque às vezes a criança é agressiva a gente pega até antipatia por ela, mas você vai vê o que essa criança passou, aí você já começa a ver ela com outros olhos, né?

E você foi vê diferença assim desses problemas das duas escolas?

Sim. Esses problemas vai de traficante, de, ó, eu tenho uma aluna que o pai tá, não, ela falou assim: - Meu pai tá preso. Ela tava chorando, eu falei: - O que que você tá chorando? Conta pra prô. Ela falou assim: - Ai, meu pai foi preso. Aí eu, aí eu parei, né, porque a palavra, perguntar o porquê, né? E ela falou assim ah, porque meu pai matou minha tia, o namorado dela, a vizinha. Ai você fala assim, Senhor! Aí você, você, e a criança fala, né? Porque eu tenho até...

Quantos anos?

É, tem faixa de 8, 9 anos, né, ah, minha mãe, a minha mãe, ela mexe com droga, mas a minha mãe falou que quer que eu estude pra não ter a vida dela nem a do pai dela. Então, você fala: - Meu Deus, a menina...

Isso nas duas escolas?

Não tanto, é mais na escola lá da periferia, que é do Jova Rural. Tem esses, tem problema, tem pai no José Maria Reis, que é a escola lá da Avenida Conceição, tem, pai traficante foi preso, o irmão é bandido, tá, tá refugiado,

isso essas coisa, mas lá no Jova é muito mais, é muito mais, muito drogas, às vezes tem, você tá lá na quadra, começa invadir, o aluno: - Prô sabe aquele menino, aí você "Ave", você nem olha: - Ah sei. - Meu irmão. O cara tá fumando maconha na cara dura ali, entendeu, plena luz do dia, no meio de criança. Então, lá é, é, o, o ambiente é assim, tem, tem crianças que você vê que pai, mãe não tem envolvimento nenhum, que são os pais mais presentes, que procuram, sabe, dar uma educação pro filho pra poder não se envolver, porque a comunidade, né, tá ali ó, é muito, muito, bem do lado da escola, entendeu? Tem o, eu fiquei sabendo a pouco tempo, que um aluno meu falou: - Ah prô tá vendo aquele... a quadra é aqui, aí tem um morro, aquelas casas uma cima da outra, aquelas ruas, você nem vê, mas tem rua, porque de vez em quando você vê um carro passando, você deduz que é uma rua, né? - Tá vendo aquele sobrado cinza e verde? Falei: - Ah to. Achei que o menino fosse falar que ele morava lá. - Aquele é o chefe, patrão do meu pai. Aí você fala: - Patrão do pai?! Então, ele é o chefe do tráfico do PCC. Eu falei: - Ahhh, que legal! Vai falar o que?(risos) Eu vou falar o que? Não, eu achei, olha que ia falar: - Ah aquela casa... ainda eu ia brincar... faz bolo de chocolate que eu vou lá. No fim o cara é chefe do tráfico do PCC, eu falei: - Ô meu Deus, ainda bem que eu num falei de ir comer bolo lá, né? Então, é muito mais lá na escola de periferia, você vê muito criança que é abusada por padrasto, criança que é espancada por padrasto, criança que assim a mãe largou, sabe assim, a mãe vivia numa boa, pai e mãe, aí o pai foi, saiu de casa, ficou com uma menina adolescente, a mãe falou: - Ah, também não vou ficar com os filhos, foi embora com outro adolescente e a criança ficou com uma avó doente, de cama, sabe que ai eu cuido da minha vó, que minha vó é de cama, ela quase não consegue andar. Então, você, meu Deus, olha as coisas que essas crianças tem que passar, ai gente, é, é, eu me envolvo nisso, eu fico morrendo de pena, acho que é porque eu tenho filho, então, você, você logo já vê, você imagina o seu filho passando por aquela situação. Mas na periferia é bem mais isso, bem mais mesmo. E é assim, eles, né, parece que as crianças acham natural, eles acham natural: - Ah meu irmão, meu irmão é traficante. - Ah, meu irmão tá preso porque ele roubou não sei o que. Teve um aluno que, lá do Jova, que foi um dos que saquearam a loja aqui da Vila Sabrina quando teve a morte daquele menino lá: - Ah, então, ele roubou umas máquina de foto, de tirar fotografia. Aí você fala assim: - Meu, olha. E ele falava assim com uma naturalidade como se eu fosse a melhor amiga dele, entendeu? Então, ele falou isso pra mim que apesar de ser a professora dele, mas eu não tenho aquele contato de todo dia que nem a professora da sala, ele contou numa boa, então, pra ele aquilo é normal, entendeu? E você vê muito mais, mas muito, muito mesmo. Mas assim com todos esses problemas eu gosto porque as crianças são carinhosas, sabia? Tem, tem aqueles agressivos que você, sabe, eles não olham na tua cara, você vai conversar com eles, eles não olham, te responde torto, mas aí depois você vai cativando, pegando amizade deles, aí depois eles já vêm, já dão um beijinho em você: - Oi prô! Sabe, é, mas é gostoso.

Que bom. Bom, é isso, tem alguma coisa que você queira completar?

Não, assim que me vem na cabeça não.

Tá bom. É isso. Obrigada!

Imagina.

P2

Por que que você escolheu ser professora de Educação Física?

... Por que que eu escolhi? ã... eu, na minha vida escolar eu tive só dois professores, né, que foi o Toni e a Eulita, né? Estudei aqui no, no, no “Gutenberg”²⁵. E até a 7ª série eu tinha certeza que eu ia ser jornalista, queria ser uma jornalista ainda correspondente internacional. E aí na 8ª série a gente montou um campeonato na escola, né, professora e eu auxiliei desde o começo, desde a formação de tabela, fazer inscrição, fazia súmulas. E aí eu falei que era isso que eu queria, né? E apesar de não ter sido atleta não é como uma boa parte dos meus colegas, eu só tive a vivência escolar, onde eu participei de tudo também, fiz ginástica artística, fiz, joguei voleibol. E aí naquela época, naquele campeonato que eu passei duas semanas sem nem entrar na sala, né, participando de tudo isso, eu falei não, é isso que eu quero. Tanto que as minhas colegas do primeiro ano foram todas fazer magistério pra ser alfabetizadora e eu não quis, eu falei não, vou fazer Educação Física. Então, na 8ª série eu já tinha certeza por conta da vivência escolar e eu tinha certeza também que eu ia trabalhar em escola, era isso que eu queria. Tudo aquilo que eu passei lá, né, com esses professores, até fui fazer arbitragem com eles, recebi, meu primeiro salário, né, meu primeiro trabalho remunerado que eu fiz foi esse, foi fazer uma arbitragem de, de atletismo, nos jogos estudantis. Então, assim, eu falei é isso que eu quero, entendeu? Pra mim foi importante. Uma boa parte das oportunidades que eu tive na escola, de fazer coisas diferentes na escola, foram com as aulas de Educação Física e eu queria proporcionar isso pra outras pessoas.

Muito bacana. E como foi a sua formação na graduação?

Bom, eu estudei aqui em Guarulhos na FIG, que eu também já sabia que ia estudar lá. Que na época tinha FIG, tinha acho que a FMU²⁶ e a UNIBAN²⁷, né? Eu prestei, me inscrevi na FIG e na UNIBAN, passei na FIG, não fui nem fazer a prova da UNIBAN, porque não era nem onde eu queria, né, que fora isso só tinha USP, porque eu não tinha como estudar o dia inteiro, né, porque eu tinha que trabalhar. ã... aí consegui, passei, fui estudar à noite, aí na sequência eu consegui aulas aqui no “Eurípedes”²⁸, eu tava no 1o ano, fiquei apavorada, eu falei: - Como é que eu vou dá aula?

Como eventual?

Era, mas era como uma substituição de uma licença prêmio, peguei três meses de final de ano. E aí eu fiquei apavorada, falei: - Como é que eu vou dar aula, né? Aí eu fui atrás do Toni aqui no “Gutenberg”, falei Toni, olha, eu consegui aula, o que que eu faço? Aí a gente sentou, conversou, ele me orientou e eu tinha aluno dois anos mais novo que eu. Eu tinha 18 anos e tinha aluno de 16. Falei: - Gente como é que eu vou impor respeito, né? Imagina a sala dos professores então era uma, era um caos. Mas a faculdade em si foi tranquila,

²⁵ Escola Estadual Johann Gutenberg

²⁶ Faculdades Metropolitanas Unidas

²⁷ Universidade Bandeirantes

²⁸ Escola Estadual Eurípedes de Castro

era corrido porque eu trabalhava, tinha dois empregos, né, mas tudo era novidade, a faculdade em si foi muito boa, não tenho que reclamar dos, dos professores. Mas a vantagem que eu tive em relação acho que aos meus colegas foi exatamente o fato de eu começar a trabalhar muito cedo. Então, eu já tinha uma pequena realidade da escola, eram três meses, mas eu tinha essa realidade, né, que não tinha nada a ver com aquilo na, na escola, uma aula de basquete com 20 bolas, não é? Eu tinha uma aqui. Male má você pede, conversa com o diretor, ele: - É... ah... depois... E eu fui estagiária no SESC²⁹ e na, na prefeitura, então, nos clubes da prefeitura que também eram duas realidades diferentes.

Isso também no 1º ano?

Não. Isso eu já tava no segundo, no 2o ano quando eu entrei prefeitura e no 3o eu entrei no SESC. Então, eu tinha dois estágios, de manhã no SESC Pompéia que era uma realidade que eu também falei é isso que eu quero pra minha vida, né? Tinha sala de material, você tinha o almoxarifado que a pessoa pegava, né, você chega lá e fala, quero 10 bolas disso, quero 10 bolas daquilo e os CDs, até CD tinha pra gente utilizar, tinha uma sala de material, eles investiam em formação, né, sempre tem cursos. Aí eu saía de lá e ia pra prefeitura, onde não tinha material, as professoras improvisavam alteres com garrafinhas, né, de, de água com areia.

Na prefeitura era um clube?

Era o Clube do Jardim São Paulo que hoje eu administro, né, na ironia do destino, mesmo com todas as dificuldades. Então, aí foi a época que eu comecei a lidar com terceira idade que eu também fiquei encantada, falei: - Pô, é isso que eu quero também. Então, foram os dois anos de estágio. Aqui na faculdade eu não consegui fazer muita coisa pela faculdade, né, pelo fato de eu trabalhar, tinha os plantões de final-de-semana no, no SESC. Então, eu não pude participar do, das ações da própria faculdade, né, grupos de, de pesquisa ou coisas do gênero eu não consegui participar.

E, e você já falou do início da sua carreira que já foi no primeiro ano, né? E quando você terminou a faculdade?

Quando eu terminei a faculdade terminou tudo, né, porque aí terminou os estágios. ã, no SESC eu fui contratada por três meses, né, que foi o... reconhecimento, né, dos meus dois anos de estágio, porque nós éramos em, em oito estagiários, né, e só eu fui contratada. Então, eu agradeço muito, que, né, era um contrato de três meses que é a política deles, né, mas fui, fui contratada. Aí nesse meio tempo eu comecei a trabalhar com ginástica laboral por indicação de uma amiga aqui também, ã... consegui também umas aulas, era um centro de, de convivência pra terceira idade lá no centro da cidade, lá na, onde tem a Santa Casa, Santa Cecília, né, do lado do metrô, era até um espaço cedido pro metrô, pelo metrô e eles faziam aula. E tudo isso indicação das pessoas com quem eu trabalhei, né? Essas aulas eram de um colega lá do SESC e ele precisou deixar, ali ele me passou. Então, eu fiquei muito com essas coisas picadas, não tinha nada fixo, mas trabalho nunca me faltou.

²⁹ Serviço Social do Comércio

Sempre tem, tinha o programa de férias da prefeitura lá no clube que eu fui estagiária também, eles sempre me chamavam, eu trabalhava tanto no inverno quanto no verão, mas não era nada fixo. Aí, eu acho que um ano, uns sete meses depois, eu fui, eu tinha mandado currículos aí e fui chamada pra trabalhar na Portuguesa³⁰, com hidro e natação. Eu fiquei só os três meses e eu pedi pra sair, porque não tinha, ã, não tinha estrutura, sabe? Eu chegava pra dar aula se eu fosse ou se eu não fosse, se aluno não reclamasse, ninguém não ia nem iam nem perceber que eu num estava lá, então não tinha nenhuma... é falta de estrutura mesmo, não tinha, aí era um horário muito ruim também que eu ficava lá o dia inteiro, porque tinha que fazer duas horas de almoço, aí não compensava voltar pra depois ir pra lá de novo, aí eu acabei pedindo pra sair, não, não vou ficar.

Isso eram todos os dias?

Eram todos os dias. Esse era o primeiro trabalho fixo de...

(Interrupção do telefone)

É, que parte que a gente parou?

Eu tava falando lá da Portuguesa?

Isso. Que eram todos os dias.

Então, lá, lá eu não sentia que eu não tinha nada a, a acrescentar, né, não me acrescentava nada e eu também tava num trabalho, numa rotina ali que não... não ia me levar a nada, entendeu? Pra quem tava acabando de sair da faculdade aquilo lá era muito pouco. Eu não via perspectiva, falei assim né: - Eu posso dar a minha melhor aula aqui, mas eu num tenho nem com quem compartilhar isso, né, não tem. Então, não sei, não me adaptei. Aí eu pedi pra sair e voltei a dar as minhas aulas de ginástica laboral, aquelas que eu tinha deixado, eles me aceitaram de volta e... voltei a dá as aulas de ginástica laboral, aí surgiu o contrato emergencial dos CEUs³¹, né? Eu estava trabalhando num recreio nas férias quando abriu o contrato, aí o pessoal lá incentivou, falou: - Não, vai, se inscreve. Né, aí trabalhei um ano aqui no CEU Aricanduva, que aí foi diferente, porque a gente tinha que trabalhar com diversas modalidades, né, você trabalhava com criança, trabalhava com adulto, tinha que trabalhar com os pequenininhos da EMEI³², né, que eu nunca tinha trabalhado, tinha as dificuldades porque tinha a parte política da, da história, né, a gente tinha que ficar brigando com a educação, brigando com a cultura por conta de espaço.

É, que ano você se formou?

Me formei em 98.

Tá. E... e aí quando que você chegou, apesar que o CEU tem a escola, né, e você falou que você dava aula pra todos os grupos, mas quando você chegou na escola estadual?

³⁰ Associação Portuguesa de Desportos

³¹ Centro Educacional Unificado

³² Escola Municipal de Educação Infantil

Então, antes acho que ainda dos CEUS, eu num lembro quando foi a prova, eu sei que eu fui chamada em 2007 pro estado, num é, já não, já nem esperava mais, porque acho que já tinha chamado um grupo num ano antes, aí fui chamada em 2007, assumi aqui no, no Gabriela, a vantagem de tê sido chamada depois foi que eu consegui, da minha listinha de opções, eu consegui a primeira opção que era aqui no Gabriela³³ que era mais próximo, aí assumi, fui recebida pela Sandra, que me olhou assim com uma desconfiança... né, lá já era até 8ª série, falei assim: - Ela, ela num botou muita fé em mim, né? Aí fiz tudo aquela papelada, assumi todas as aulas, porque era a única efetiva. Então peguei de 1ª a 8ª série, a escola, a escola, não, não tinha quadra, a gente tinha que dar aula no pátio, a escola era de tempo integral, as crianças passavam o dia inteiro lá. A escola não tinha a menor estrutura.

A Sandra era diretora?

A Sandra era diretora. A escola não tinha estrutura, só tinha a, o pátio que era onde a gente dava as aulas, só que tinha dois intervalos, dois horários de almoço. Então, ainda um dos períodos a gente tinha que achar, né, durante o recreio, durante o horário de almoço eu tinha que achar um lugar pra dar aula. Então era um pedacinho de estacionamento ou você ficava na sala. Eu, ao longo do ano, eu consegui ir acostumando os alunos, eu tinha dia que eu dava aula junto do horário do recreio, né? Pegava um canto e dava minha atividade lá no canto, sem que eles se envolvessem com o recreio, né? Mas isso é muito trabalho, é conversar, é pedir, é implorar, né, pro aluno, fala assim: - Ó, vocês vão ter que escolher ou a gente vai ficar na sala ou a gente usa um pedaço, né? Mas se vocês forem se distrair com tudo que acontece no recreio, então, ao longo do, 2º semestre normalmente já conseguia fazer, né, ter as aulas lá. Aí foi o primeiro ano. Quando eu voltei pra atribuição, né, a mesma Sandra que me olhou com uma certa desconfiança veio toda contente: - Vem ver o que eu comprei pra você. Ela tinha comprado dois plintos e dois bancos suecos, trampolim, e aí ela veio dizer: - Várias vezes que eu estava aqui de, empapuçada, né, de saco cheio dos problemas aqui na secretaria eu ia pra ver a sua aula, ia ficar olhando, né, você com as crianças. Falei bom, então, é sinal que, apesar de não dizer nada, mas que reconhecia meu trabalho também, né? Mas foi difícil, porque eram crianças carentes, crianças com muita dificuldade.

E você dava aula pra todas as turmas?

Pra todas. Pra todas no período da manhã, de 1ª a 8ª.

Quantas aulas que eram?

Era as 20 né, as 20.

E, e aí você ficou lá?

Eu fiquei lá três anos, três períodos letivos.

Tá. E analisando a escola, é, hoje como que você, como que você analisa a escola e a sua atuação nela?

³³ Escola Estadual Gabriela Mistral

A escola. A escola vê o professor de Educação Física mesmo pra aquele professor da festa junina... né... tanto faz se eu dou, se eu der a mesma aula pelos próximos 10 anos, acho que ninguém vai perceber, né? Se eu montar um esqueminha e fazer o mesmo pelos próximos 10 anos num vai, pra eles num vai mudar em nada, né? É que eu não consigo, eu me sinto incomodada, né? Eu preciso me motivar pra fazer as coisas, né? Não tenho do que reclamar da escola em relação a perseguição, essas coisas, né? Mas o apoio em si, num existe. Não existe um apoio de material, de, de espaço... seria, seria uma falta de respeito mesmo com a gente, né? Só que pro outro lado, quando você ouve outras histórias em que, né, o diretor não sabe nem quem você é, então, você vê que você tem um pouquinho mais do que os outros, então, aí você leva isso em consideração e fala: Não, eu vou fazer o meu trabalho melhor que eu posso, porque ainda poderia ser pior... mas eu lamento que assim, a gente num vê, ninguém oferece um curso, ninguém vem sentar com você, falar: - Você vai receber um aluno cadeirante, você tá preparada pra, pra lidar com ele? Se não tá: - Ó, você vai procurar Ciclano, Beltrano. Não é, ou vão te dar um tempo pra você se preparar pra isso. Isso que eu acho que falta. Então, se você não for atrás por conta própria ou se você deixar de fazer, tanto faz. Então, não tem essa, essa distinção.

Que outras dificuldades você encontra pra atuar na escola?

...

Você falou da formação, de um aluno numa condição...

Diferenciada. Eu acho que é a valorização enquanto disciplina, né? Eu acho que ninguém vê a gente como, que a gente contribui pro desenvolvimento do aluno como um todo, não é? Você tá ali ou pra divertir, porque o que você ouve é: Esse, ah, é o professor que eles mais gostam, não é? Mas porque ele mais gosta? Na maioria das vezes a, a sensação que dá é que eles mais gostam porque você deixa eles fazerem o que querem. E na verdade não é isso, né? A gente tem um planejamento, a gente tem uma sequência, a gente tem um objetivo pra aquilo que tá fazendo com eles. Talvez seja feito de uma forma mais agradável ou diferente, que às vezes eu até acho que não, porque a gente passa uma boa parte do tempo falando não pra eles, né: - Ó, isso não pode, não é assim que fala, não é assim que faz, não é? A gente corrige, a gente dá bronca como, como um professor de sala. Então, então, o que eu sinto é isso, falta de ser visto enquanto disciplina, enquanto formador de indivíduo.

Estrutura, material você acha que, você sente isso como dificuldade hoje ou não?

É, é dificuldade também, não é a única, mas como porque se privilegia outras coisas, né, parece que não é importante. A gente tem uma salinha nos, uma salinha minúscula no fundo de uma outra sala como se não fosse importante como é importante uma biblioteca, né? Acho que os valores que são dados, os pesos pras, pras coisas são diferentes.

É... e como você acha que a escola contribui pras suas aulas? Se ela contribui.

...(risos) ela só me fornece os alunos, a única garantia é dos alunos.

Agora, o que que você aprendeu na escola como professora de Educação Física? Qual foi o grande aprendizado pra você ou os grandes aprendizados?

Eu acho que eu estou aprendendo a ser um pouco mais flexível, porque eu acreditava piamente que se ele fizesse 10 repetições da bandeja ele ia fazer a bandeja, e que não é por aí, né? Eu aprendi que tem, ã, competências diferentes, pessoas em ritmos diferentes e isso acho que me fez ficar mais flexível, não é? Tô mais tolerante e isso tá refletindo em mim também, as minhas cobranças internas, agora também são um pouco mais maleáveis, hoje eu já tenho certeza que eu não vou atingir 100% dos alunos, hoje eu já tenho isso incorporado.

Esse 100% é em relação ao aprendizado de uma habilidade? Em relação ao que?

A tudo, porque eu acho que Educação Física não é só a habilidade em si, né? A gente trabalha tanto as competências físicas como as de relacionamento, de, que era isso que eu esperava, né, que no final do ano eles entendessem que eles soubessem, não é, que perder todo mundo vai perder, que às vezes a gente tem que ceder pra aquele que tem mais dificuldade e, e o mundo lá fora também não é assim, né? Eu não posso esperar que isso aconteça dentro da sala de aula, querer que eles ajam desse jeito se o mundo lá fora vai cobrar de outro, né? Como a constante briga dos jogos cooperativos com os competitivos, né, então, tem momentos de ser competitivo, aí tem momento de ser cooperativo, né, eu esperava conseguir reproduzir dentro da, da minha aula aquilo que ia viver no mundo lá fora, só que o mundo não é redondinho desse jeito, por isso que eu acho que eu comecei a ver, né, dessa forma, a entender um pouco mais as, as diferenças e mais do que isso, né, a bagagem que eles trazem de fora, que é, é ilusão eu acho que eu vou mudar alguém, sendo que comigo ele passa, né, 100 minutos por semana e ele tem uma família inteira que ele vive, né, o dia-a-dia, em que eu acho um absurdo algumas atitudes e a família acha que é normal... Então, eu não tenho como interferir. Então, hoje já não me magoa tanto eu não ver esse tipo de, de mudança na, nos alunos.

Teve algum caso assim mais marcante em relação a isso com esse comportamento que você citou?

...hum... tinha um aluno aqui no, no Gabriela, o Matheus... que eu dei aula pra ele acho que por, fiquei os três anos que eu fiquei lá, eu peguei ele os três anos, né? Então, desde o início, peguei no 2º ano, 2º, 3º e 4º. E no 1º ano tinha crises, surtos e saía batendo em todo mundo, saía voando e no último ano a gente, nós éramos grandes amigos, né? De no dia de eu tá chateada ele chegar e vim perguntar: - Professora você não tá legal, né? O que que aconteceu? Então, assim a convivência durante a aula, o comportamento dele durante a aula foi mudando, não é? Só que eu sabia que do portão pra fora com as outras pessoas ele era do jeito que ele, né, fazia os surtos, ele testava as pessoas, né, gostava de desafiar. Teve um outro caso também que acho que foi o pior, que foi da, que aí envolve a direção como um todo, né? Teve a festa junina, aquela disputa de prendas e um 2º ano foi escolhido pra, o que

ganhou, né, a professora ajudou tal e teria um passeio, fizeram um passeio pro ciclo 2 e não fizeram pros pequenos, aí a professora foi cobrar, aí a diretora arrumou um café da manhã aqui no Bergamini³⁴, lá no hiper, como prêmio. A gente já achou lamentável, né, pô, o outro grupo foi pro SESC, eles vão tomar um café da manhã aqui só porque são pequenos. Mas, aí eu cheguei pra dar aula, a coordenadora estava na porta e falou assim: - Olha Elaine, você vai ficar com Fulano, Ciclano, Beltrano. Me deu uma lista de uns 15, tá? E os outros vão ficar aqui na sala porque a gente vai falar pra eles do passeio. Falei: - É? Mas por que, esses aqui não vão? Ela falou: - Não, porque eles num se comportam. Aí aquilo já ficou, né? Saí com eles, mas aquilo lá me incomodando. Aí depois vem a professora com o restante da sala, porque ela disse que ia pedir silêncio pros outros pra que eles não comentassem com eles que eles iriam. Falei: - Mas são crianças, eles vão falar, né, primeira coisa é que eles vão, vão contar pros outros, nós vamos e vocês não. Passou, aí a professora veio e falou: Ah, você sabe qual foi um dos critérios também que a coordenadora usou pra separar o grupo? Foram os mais bonitinhos. Aquilo me subiu, aí eu liguei pro meu chefe na prefeitura, aí consegui, ele me arrumou um ônibus e nós levamos as crianças no Museu do Futebol.

Que legal.

E aí tinha um deles, o Carlos, que ela falou: - O Carlos não vai de jeito nenhum. Eu falei: - Ele vai! Eu to indo pro passeio, somos nós que organizamos e ele vai. E foi muito legal, porque apesar de ser uma turminha de 2º ano, eles eram espertinhos. Teve um que veio: - Professora, eu posso levar um caderno pra anotar as coisas legais que eu ver, que eu for ver lá? O máximo! O outro fez desenhos tal, né? E o Carlos foi. Tava todo bonitinho, todo limpinho, né, colocou uma camiseta branca, uma camisa mais escura por cima. E ele ficou comigo o passeio inteiro, não me deu o menor trabalho. E ele não me dava trabalho também durante as aulas, né, só que com as outras professoras que tinha problema, então, eles tinham feito a caveira do menino. Fomos ao passeio, voltamos, foi a melhor coisa que, que aconteceu, só que aí você vê o pensamento, né, pô, uma coordenadora, separar alunos por beleza... né, esse, foi a coisa mais triste, que aí tanto que eu acabei pedindo remoção, que aí tinha essa coordenadora, aí mudou a diretora, a Sandra saiu, veio uma outra que achava que tinha que ficar com janela durante o horário do recreio, né, porque eu fui questionar o fato de, eles queriam dividir o recreio em mais um, fora os dois colocar mais um, falei: - Poxa, mas é o único espaço que eu tenho pra dar aula, né, se for, são dois intervalos, um eu faço, né, tudo bem, mas eu vou ficar dois com gente na, na, no pátio. Aí a nossa supervisora disse assim ainda: - Então, fica com janela, muda o seu horário. Falei: - Ah, realmente é assim que, que resolve as coisas, né? E foi naquela época que a gente tinha que fazer portfólio, né, eu peguei meu portfólio mostrei pra nova diretora, falei eu não to aqui pra jogar bola, eu dou aula, tá? Eu faço, é, um trabalho, então, acho que o mínimo que eu mereço é o espaço, né? Muita coisa, apesar de ter um plinto, de ter, mas qualquer coisa diferente que eu quero fazer eu monto, do mesmo jeito que eu faço aqui no Província, né, eu crio, eu, pra, num fico pedindo pra elas, né, quando eu quero eu vou e faço. Então, acho que o

³⁴ O Bergamini se trata de um hipermercado localizado no bairro Jaçanã e um supermercado localizado no bairro Jardim Brasil. O depoimento se refere ao hipermercado.

mínimo que ela tinha que me dar era o espaço. Foi isso que me motivou a pedir a remoção, porque senão acho que eu estaria aqui até hoje.

Quanto tempo faz que você removeu?

Hum... três anos também, fiquei três anos lá, to indo pro quarto aqui no, no Província.

E... você já falou de algumas coisas que você fez diferente no, aí ao longo, teve alguma coisa em aula que você fez diferente, que você se lembra?

Bom, uma coisa que eu tenho feito e que tem, que eu fiz nesses dois últimos anos, fiz ano passado e esse que deu muito certo, mas é que me favorece que eu tenho os recursos da prefeitura, né? Então, eu trouxe pro dia, pra semana do dia das crianças, eu trouxe perna-de-pau, chinelão, né, montei estações de jogos. Pra esse ano eu fiz aquele *twister*, né? Peguei quatro banners na prefeitura, cortei *contact*, né, montamos esqueminha tal, foi feito e eles curtiram. E esse material agora eu vou usar esse ano em aula, né, pra trabalhar lateralidade, né, acho que vai ser bacana, isso eu fiz e eu gostei do resultado, né? Ano passado a gente tinha uma turma, ano retrasado, a gente tinha uma turma muito boa que eu vi ao longo do processo do, do ano, o fato do amadurecimento deles, né? Então, e a Ana Paula que era professora, ela acompanho isso junto. Então, a gente discutia aquele aluno que tinha problema com ela, era o mesmo que tinha, né, apresentava as mesmas dificuldades na aula e a gente vê a melhoria. E essa turma foi legal que no final do ano, eu já num precisava mais ficar, eles já não precisavam mais da minha presença, num é? Eles chegavam nas últimas aulas, eu falei: - O que que vocês querem fazer? Queremos isso. Então, eles se organizavam, eles discutiam as regras, eu ficava só observando. Então, isso também foi algo que, mas foi fruto de um trabalho de um ano inteiro, não é?

Que, que ano que era?

Era 4º ano. 4ª série.

5º ano ou ainda não tava chamando de ano?

Ainda não era, era 4ª série ainda.

Bacana, já tinha autonomia.

Já tinha autonomia. Aquela turma sim, eu vi fruto do resultado, entendeu? Daquele caos do começo do ano em que todo mundo quer, quer ser pegador, né? Que todo mundo, tem um pegador, todo mundo fica em volta, não entende que o importante é fugir, né? E no final do ano eles tinham, tinham autonomia exatamente. E foi bacana que você vê a sala inteira, né? Porque normalmente cê percebe isso em um ou outro, né? Mas até mesmo no ceder, você via, né, uma pessoa jogou a bola e, né, não foi queimado, mas você vê a pessoa parar e pensar se valia a pena discutir ou se valia a pena ela ir pro, pro coveiro pra dar continuidade pra depois fazer uma outra rodada, então, você via a intenção deles. Eu acho que essa, essa foi uma turma que ficou, que a gente lamenta de não ter filmado, né, do início ao fim, né?

E... você falou do, do, do seu planejamento, esse planejamento é integrado com o da escola? Como que é esse planejamento com o projeto pedagógico?

Não, não. É um planejamento via E.. *(A professora citou seu nome)*

Não tem... e, e como que você enxerga o ATPC?

... Ai... é hora de tempo perdido, porque não tem nada direcionado pra Educação Física. É um tempo perdido que eu produziria muito mais se eu tivesse na quadra ou se eu tivesse na minha casa, porque não tem estrutura pra eu fazer uma pesquisa, não tem espaço pra eu poder fazer um, um estudo, é, é um tempo perdido... lamentável, mas pra mim é perdido.

Como você... como você se vê hoje como professora de Educação Física?

... eu acho que a minha sorte é o fato de eu ter funções diferentes, não é? Apesar de eu sou professora de Educação Física, mas eu estou numa área de gestão que me possibilita ver com outros olhos a, a parte de professora de Educação Física. Então, não me deixa esquecer que eu sou professora, que eu tenho que ser formadora, né? Mas foi o que eu falei, acho que hoje eu tenho maturidade pra não achar que eu vou, que todo mundo ali vai sair gostando de Educação Física, que todo mundo ali vai sair consciente de uma alimentação saudável, né, eu já tenho isso, mas eu to fazendo a minha parte. Mas o que me facilita é que é que da minha personalidade, é o fato de eu não me acomodar, né, porque o meio favorece totalmente. Então, hoje aquilo que todo mundo falava: - Ai, Fulano só joga a bola. Eu já consigo ver com outros olhos, ele só joga a bola, porque o meio favorece a isso, né? Se você não buscar por outros caminhos conhecer outras, ã, outras ações, saber o que tá acontecendo de novo no meio, o sistema te leva totalmente a isso, porque o sistema não oferece nada de mais. Se você for, estiver na lá na quadra com seus alunos, independente se eles vão tá subindo pelos telhados ou se eles vão tá fazendo aula, o reconhecimento profissional é o mesmo, né, o valor da pessoa dentro da escola é o mesmo. Mas se eu não fizer a diferença, que é o que eu acho, né, eu tenho que ir atrás porque me faz bem, eu não vou me sentir bem de chegar lá só e jogar a bola, né, vê o circo pegar fogo, porque eu sô assim, só que hoje eu já não critico mais quem é, porque o sistema favorece a isso... que é uma pena, né? Porque tem muita gente boa. E é, é terrível você vê a pessoa se desmotivar desse jeito, né?

E, e que conselho você daria pra quem, quem tá na faculdade e, e visualiza a escola?

Eu ainda acho que é, é um dos melhores lugares pra se trabalhar, né, apesar da sua clientela tá lá por, não estar lá por opção, né, não foi a escolha dela, ela tem que fazer, porque tem que fazer. Mas é, é gratificante, porque você ainda consegue identificar, você consegue acrescentar alguma coisa pra pessoas que tão em formação, né, que é diferente de você trabalhar com adulto que já vem com as suas ideias formadas, que já vem com a informação da internet que só vem pra te, que vem te perguntar pra te testar, é diferente da criança que quando ela te pergunta, ela quer, tem a curiosidade de fato, né, aquilo vai fazer a diferença pra ela.

Aham.

Mas a escola é, não é fácil, você tem que saber separar as coisas, saber o momento de brigar, porque às vezes você precisa realmente brigar, tem outras coisas que não vale a pena que é além do, tá além do, do diretor, tá além da, da coordenação, né, e que a gente ainda tem que batalhar muito pra conquistar o nosso espaço, pra sê reconhecido enquanto disciplina. E esse reconhecimento acho que só vai vir através das atitudes, né?

Você falou do, da prefeitura que você usou um material pra, pro estado. É, existiram outros momentos que você se sentiu obrigada a fazer isso assim sentiu a necessidade de, de usar esse material ou, ou alguma outra, algumas outras coisas que você tenha pensado nessa ligação prefeitura-estado?

Não, obrigada eu não senti, eu falei, gostaria de fazer algo diferente, né? Quais são os recursos que eu tenho, num é? Tirar do bolso pra comprar material, tem coisas que dá e outras que não, não é? E como eu tenho essa facilidade, eu tenho esse material lá disponível, mais, mais, mais do que disponível eu tenho pessoas que me emprestam realmente, né? Mas foi uma busca minha, falei: - Pô, semana do dia das crianças o que que eu posso fazer de diferente, né? Hoje, na prefeitura, eu trabalho em cargo de gestão, só que uma boa parte dos cursos que teve de, de formação eu fiz, que primeiro pra orientar os meus professores que estão lá, porque a minha função é essa e, acabo aplicando aqui, porque lá eu num to mais com alunos, né, apesar de ser diferente.

Esses cursos de formação são pra professores que trabalham na, nos?

Nos clubes.

Nos clubes-escola?

Isso, também. Então, a gente acaba fazendo junto e eu acabo aproveitando mais aqui do que lá, porque lá eu faço trabalho administrativo.

Entendi. É... bom... teve algum outro aprendizado algum outro momento que foi significativo pra você na sua carreira toda, porque você falou, você passou por vários ã espaços, né de atuação, teve algum, alguma outra, algum outro momento que foi significativo?

Eu acho que tudo é, porque são momentos diferentes, épocas diferentes, necessidades diferentes, né? É, o início é, foi muito difícil, porque eu sou uma pessoa que precisa de, de pé no chão, precisava de segurança e, e eu não tinha. Só que por outro lado eu vi que pela profissão eu sempre tive espaço, eu nunca fiquei desempregada, né, eu poderia num ter o registro em carteira, mas eu nunca fiquei desempregada. E eu tive oportunidade de fazer muita coisa, diferente, que eu acho que hoje me auxilia na escola, eu acho que o fato de eu ter visualizado tanta coisa diferente me facilita a ter um jogo de cintura maior. Então, se hoje eu não tenho a quadra pra dar aula, mas eu tenho a sala, eu consigo visualiza alguma coisa que eu possa fazer, entendeu, acho que eu não sou limitada... né, não, primeiro que eu gosto de experimentar, né, e segundo que não vejo essas dificuldades, que não deveriam existir, né, mas que existem, não vejo, isso não me limita, isso não me segura.

E, com as turmas que você atua hoje que, que anos você tava dando aula?

2º e 3º ano.

Você, como que você encara hoje o decorrer das aulas, como que, durante o ano?

Então, eles são pequenos, né, 2º ano seria equivalente a uma 1ª série, a cobrança em cima deles está maior... né, e fora o contexto do, familiar também que eu achei muito complicado. E essas crianças do período da tarde, eu nunca tinha trabalhado com o período da tarde, eu achei elas também muito mais agitadas do que as crianças do período da manhã... né, o dobro de... Então, aquilo que eu achava, que rendia com as crianças do período da manhã, o processo é muito mais lento com as crianças do período da tarde. Eu tive que me adaptar a isso, né, a uma nova realidade.

Entendi. Só, só pra relembrar, você se formou em 98, foram quatro ou três anos o seu curso?

Quatro. Quatro anos. Me formei na turma antiga, ainda peguei a licenciatura plena.

Então, você entrou em 95, 6, 7 e 8 se formou. Tá, só pra eu me situar aqui de tempo de carreira.

É, tem chão.

E, você faz algum tipo de, você falou que faz formação continuada lá na sua atividade de, de, com, com gestão na prefeitura. Existe algum outro tipo de formação que você faz, que você fez, alguma pós, leituras, como?

Eu fiz pós na FMU, "Reabilitação Cardíaca" e "Atividade Físicas pra Grupos Especiais", depois eu fiz uma outra em "Gestão do Esporte", pela, pela própria prefeitura, e depois tem feito, tem feito cursos pequenos, né? Agora a gente teve um curso grande de, de formação continuada, que foi uma parceria com a UNESCO, então, foi dividido em três módulos, incluindo um módulo de, de gestão, e esse foi o último que eu fiz. E fiz outros voltados pra minha área de atuação na, na área de gestão.

E aí você apontou que você sente falta disso no estado, né?

No estado. Sim.

Então, é isso, tem alguma coisa que você se lembre, algum desabafo? (risos)

Acho que o desabafo é o ATPC, que é uma pena eles não conseguem integrar a gente ao ATPC, não conseguem fazer com que a gente faça parte daquilo, né, se sinta parte e esse é o maior problema, porque é como se a gente não existisse, não só a Educação Física como Artes, né? Só precisa na época de festa, né? Só pra ensaiar festa junina. Então, o primeiro passo é a própria escola reconhecer que a gente contribui na, na formação do aluno como um todo, né? A gente também tem uma parcelinha de... num é?

Então, é isso Ela... sensacional!

P3

Por que que vc escolheu ser professora de Educação Física?

Eu escolhi principalmente porque eu jogava futsal. Aí eu escolhi porque eu gostava de esportes, gostava de jogar futsal e a minha ideia era ser técnica, né, treinadora. Então, entrei na faculdade com esse objetivo, de dar treino... (risos)

E, e, como que foi na graduação sua formação?

Graduação? A parte assim de teoria, essas coisas?

Isso, isso.

Então, a gente teve é, acho que a maior parte do conteúdo era teórico, né? E a outra parte tinha a prática, aí as práticas eram, a gente escolhia as matérias coletivas, né, os esportes coletivos e individuais e ia fazendo, de, a, a, assim cumprindo as obrigações, eu não lembro, tinha que fazer quatro coletivas e duas, três individuais, não lembro muito bem. Então, a gente ia escolhendo assim, né, mas assim, termos de, de, de assim, de qualidade eu gostei bastante assim, né, porque eu acho, eu considero que tinha professores muito bons lá, né, que ensinou bastante assim, né. Parte de educação assim também, né, a gente assim é... os estágios, né, primeiro os estágios de observação e a gente só ficava lá vendo a professora tudo, né, tinha uma ideia e no 4º ano era a de regência, né, aí que o bicho pegou, né, que a gente chegou na realidade lá pra ver o que que era, né, aí dava aula. A gente pegou ciclo 1, 2 e o médio, né, tipo cada semestre tinha que fazer um, um desses ciclos, né? E... aí eu acho que essa parte que foi a melhor assim, pra mim é... pra poder... a chegar aqui e consegui dá, assim já ter um pouquinho de noção, porque a gente já teve essa vivência, né? Então a gente já viu o que dava certo, o que não dava certo, né? O que... o que a gente tentou lá e não conseguiu, né, e como eram os alunos, né, apesar que os alunos de lá já é bem diferente do que eu já peguei, né, mas já dá pra te uma ideia, né?

Foi o estágio que, que te direcionou pro, pra escola ou não, antes você já tinha...?

Não. O que me direcionou foi o concurso público (risos). Eu prestei o concurso...

Mas você ainda tava lá ou não? Já tinha terminado?

É, eu prestei em 2005 e fui chamada em 2006. Então, acabei a faculdade e em 2006 já... já comecei a trabalhar. Então, até então eu não pensava em trabalhar em escola. Até chegar falar: - Ó passou no concurso, entrega os documentos e vai lá, vai dar aula. Até esse momento eu não tinha pensado em dar aula.

Onde você se formou?

Eu me formei na UNESP em Rio Claro.

E porque você foi estudar em Rio Claro?

É, porque eu prestei lá. Prestei USP, UNESP, UNICAMP, né? Aí acabei passando só lá na UNESP, aí fui pra lá.

Mas você não conhecia lá antes disso?

Antes disso não. Eu tinha ido pra Bauru uma vez e prestei em Bauru, mas eu resolvi não fazer em Bauru pela distância que é... foi meio bobeira minha, mas eu resolvi ficar mais um ano estudando e depois prestei de novo pra Rio Claro, por causa da distância mesmo.

E... bom, você falou que o estágio foi, te ajudou bastante, né, a entender a realidade da escola, né, e aí você, no ano seguinte você ingressou? Se formou em 2005 e ingressou no estado? E como que foi esse início de carreira?

Início? Foi bem difícil. (risos) É... eu assim, preparava a aula, eu, eu comecei com ciclo 1, né? Então, 1ª a 4ª série, né na época. E...

Lá no Dirce³⁵?

No Dirce Pastore é? E assim e, e aí eu montava as aulas, montava várias brincadeiras de acordo com a idade, né, brincadeiras, jogos e fui lá, né? Vamos ver o que que dá! E aí chegando lá, a gente vê que uma brincadeira não dá certo, eles não se interessaram e aí cê coloca, pega outra carta na manga, né? Então assim no começo eu preparava assim umas cinco, seis atividades por dia porque eu não sabia que que ia acontecer. Às vezes a minha primeira atividade eu ia, e os alunos não, não conseguia chamar eles, né, eles não, não se interessavam. Então, é, no início foi assim bem difícil, de chegar em casa e falar que queria desistir. Ah! Não quero mais isso, vou largar.

E logo de início você pegou todas as turmas?

Logo de início eu peguei, de 1ª a 4ª série, 1ª a 4ª série. E o que eu tive maior dificuldade foram os maiorzinhos mesmo, né, 3ª, 4ª série assim, que eles já estavam acostumados com uma vivência mais de futebol, né? E eu já cheguei com a ideia de não, futebol não. Não que assim não vou dar, mas existem outras coisas, né, pra eles aprenderem. Então eu já, eu já peguei uma resistência deles, que eles queriam futebol, futebol, futebol e eu tava entrando querendo passar jogos, brincadeiras, passar alguma outra coisa que eles não estavam acostumados, né? 1ª série já foi um pouquinho mais tranquilo, porque assim, eles já não tinham experiência, né, não sabiam o que era Educação Física. Então, eu já fui colocando, fazia alongamento no começo da aula, é, fazia as brincadeiras, roda, roda cantada, né? Então, eles se divertiam. Agora os mais velhos assim foi bem difícil, assim conquistar eles e... e ver quais atividades davam certo, né? Essa foi minha maior dificuldade, ver o que que o, é, o que que interessava pra eles, né? Foi difícil no começo, bem difícil.

E aí quanto tempo você achou que deu pra dar uma melhorada nesse quadro assim?

³⁵ Escola Estadual Profa. Dirce Pastore Donato

Olha, acho que demorou pelo menos uns quatro meses aí foi. Até eu pega assim o jeito, né, e cê sai da faculdade bem crua, né, apesar de ter essa vivência assim, cê sai bem, bem, bem assim perdida mesmo, né? Ai o que que eu vou fazer? Que que, que matéria que eu tenho que aplicar pra tal série, né? Cê acaba saindo meio perdida. Então, é... a minha dificuldade foi assim, né, de, de ver o que, o que que eu vou dar pra cada matéria e o que que vai interessa a eles, né?

Você falou que eles queriam futebol? Você percebeu que existia uma cultura de aula de Educação Física ser futebol ou não assim eles, era um outro, uma... uma coisa mais assim, eles ouviam que Educação Física era futebol ou não, já existia isso na escola?

Ah tá. Não. É, já existia. Eles já tinham uma cultura que Educação Física era futebol, eles já estavam acostumados em jogar todo dia, toda aula, né, a ter o futebol. Tanto que quando chegou era só: - Ah, mas e o futebol? Quando que a gente vai jogar futebol? Falei, calma! Vamos negociar, né? Vamos, vamos fazer as atividades aqui, né? Mas eles estavam acostumados a ser só futebol mesmo, só futebol.

E... e o hoje, como que você se enxerga hoje na, né, na escola, sua atuação na escola?

Ah! Comparando com 2006 assim bem, bem mais tranquila assim, é... já na hora de planejar a aula a gente sabe o que que dá certo, o que que não dá, né, é... as atividades já. Eu acho assim, eu já vejo mais assim, antes eu pegava, ah, vou dar tal brincadeira, tal brincadeira, tal brincadeira, tal jogo, sem o sentido assim, né, só pra dar pra eles. Agora não, eu já vejo, eu vou fazer esse bimestre, que nem ciclo 1, vamos ensinar, vamos trabalhar, né, parte de coordenação motora, vamos, parte de velocidade, então, já dou umas atividades com esse sentido e fazendo eles pensarem também, né? Ah, vou dar atletismo, por exemplo, então: - Ah, o que que a gente usa mais na corrida? Que capacidade física? A gente já tenta puxa um pouquinho pra esse lado. E antigamente eu já não tinha tanto essa, sabe eu dá, eu comecei assim tentando controlar a aula só, a minha, a minha preocupação era conseguir controlar os alunos e, e... não sair ninguém machucado, num, né, não sair do controle. Agora não, já, eu já penso, né, eu vou trabalhar tal coisa, então, tá mais assim, planejado, né, as minhas, as minhas estão bem mais planejadas tudo, né?

E hoje você dá aula pro, lá no ciclo 1 ainda e aqui no ciclo 2?

Ciclo 1 e ciclo2 é. Aqui no ciclo 2, eu comecei, é, no ciclo 2, comecei faz 3 anos, esse é o terceiro ano, então, foi em 2012, né, 2012 que eu entrei e eu nunca tinha pego ciclo 2, nem ensino médio, né? Aí eu ingressei aqui dando aula pra EJA e pra ciclo 2, 5ª série. E aí eu me senti perdida também assim, só que não tanto quanto no começo, né, em 2006, porque eu já tinha uma bagagem, né? Senti dificuldade, porque o jeito de lidar com 5ª série é diferente, né? Não são mais criancinhas que você pode, é, dar uma bronca e eles já param, não. Aqui você tem que conversar, né, ser meio amiga deles, tentar negociar, porque senão não dá certo. Então, a, a... mas voltou assim um pouco de dificuldade nesse sentido, sabe, saber lidar com eles, 5ª série. E com EJA

também a dificuldade foi que é uma turma muito mista, é tem jovens, tem gente mais velha, tem é... gente que gosta de jogar, gente que não gosta. Então, fica essa dificuldade, o que que eu vou fazer? E não tem um currículo, né? EJA não tem o currículo que nem tem o ciclo 2, né?

A aula era fora do horário do EJA, não, dentro do horário?

Não. Dentro do horário, que é de manhã, né? Então, era assim cê tinha que preparar a aula pensando no aluno que vai fazer, no aluno que não vai fazer, é... nos mais, assim, velhos que queriam até fazer, mas cê não pode misturar, né, senão cê vai dar um jogo não dá certo misturar com os mais velhos, os mais novos, né, eu tinha que conversar com eles: - Ó, calma aí! A gente tá numa sala que tem, né, gente de diferentes características, né? Na realidade é difícil trabalhar com o EJA por causa disso, dessa mistura, né, de tudo quanto é gente.

E o que você conseguiu fazer com o EJA?

O EJA?... O EJA é engraçado porque cada sala parece tem uma cara, uma característica, então, eu tive uma sala que é, é, acho que, eles eram bem participativos, todos queriam jogar. Cê dava vôlei todos queriam participar do vôlei, é, os mais novos, os mais velhos, e, e... todos participavam, com as limitações e tudo, né? E eu já tinha salas que, que já era mais assim, ninguém participava, então, eu tive que mesclar a aula, teóricas e aulas práticas, né? Então, assim, essas, essas turmas que não gostavam tanto de prática eu pegava e dava uns conteúdos mais assim frequência cardíaca, que eram coisas que interessavam bastante pra eles, né? É, meio que eles saberem o que que acontece na prática e na teoria. Eu fazia caminhada na quadra com eles, media a pulsação antes, depois, aí eles comparavam, aí eu falava porque, o que que acontecia. Então, esse tipo de aula que mais interessava pra eles, cálculo de IMC, né, é tudo mais coisa assim que eles entendem no dia-a-dia, né? Ah, ah, isso acontece por causa disso, né? É o que eles mais, que eu senti que eles têm interesse, né, pelo menos nessas turmas, né, que eu peguei.

E, aqui no, no ciclo você aquela, a proposta do, do Estado?

O currículo. É, eu sigo a apostila, né, e também trabalho outros esportes juntos, né? Então, assim, às vezes eles dão é um, um bimestre só tem esporte individual, mas aí eu coloco também um esporte coletivo e trabalho junto, né? Então, uso e acrescento algumas coisas.

E como que você vê a escola hoje? O que que é a escola pra você hoje?

O que que é a escola?... Ai, eu acho que assim a escola... Acho que pela visão de fora assim, acho que a escola virou um lugar de se jogar os alunos, onde: - Ah, vou jogar meu filho lá dentro pra poder trabalhar. E... assim só que aqui dentro eu vejo muito assim, os professores assim, ficam pensando, principalmente no ciclo 2, ficam pensando muito o que que vão fazer pra trazer esses alunos pra gente, sabe, pra mostrar interesse, então, acho que assim pra visão do professor, acho que eles ainda tem aquela, né, vontade de, que a escola seja um lugar do conhecimento mesmo, né, que, que os alunos vão vir pra aprender é, adquirir o máximo de conhecimentos. Só que assim eu vejo

que pros alunos eles veem aqui como um espaço pra é, pra falar com os amigos, é, muitos não, não vem com essa ideia de estudar, né? Eu acho que eles é, muitos falam assim: - Ó prô, eu venho pra cá porque eu não quero lavar louça em casa, se eu ficar em casa eu vou ter que arrumar a casa, vou ter que lavar louça. Então, assim, eles não tão vendo a escola como um lugar de conhecimento, eles estão vendo a escola como um lugar pra passar o tempo, né? Mas assim pra mim assim a escola é o lugar de, que eles tem pra adquirir o conhecimento deles, aprender, vivenciar o máximo que eles puderem, né, não só na Educação Física, mas também outras matérias. É... a escola aqui tem, o Veridiana tem bastante projetos, né, sustentabilidade. Então, eles tentam assim fazer, é, pegar realidade dos alunos e trazer, e fazer com que eles aprendam alguma coisa pra passar pra sociedade aqui em volta, né? Então, o projeto sustentabilidade que a gente teve ano passado a gente tentou sabe, trazer os alunos, cada sala fazia uma atividade, é, abriu pra exposição, né, pra, pra comunidade ver, é, tentamos falar pra eles, né, ver ao redor o que que tava errado quanto a sustentabilidade. Então, assim acho que a escola também tem esse papel de tentar mudar a sua comunidade, né, a comunidade escolar, fora da escola também a redondeza, né? Então, acho que seria o ideal, né?

É... você já falou algumas coisas que você fez aí, né, na aula. E o que você acha que você já fez de diferente assim, que foi significativo pra você?

Assim de significativo que foi importante pra mim ou assim?

É na aula, uma aula que ou um projeto, alguma coisa que você tenha feito que você acha que foi bem significativo, que assim saiu assim do, do cotidiano.

Do cotidiano. Deixa eu pensar em algum... hum... difícil, né, pensar nas coisas que a gente fez. Ah, eu, deixa eu ver... com o EJA eu acho que teve uma época que tava uma porção de briguinhas assim, né? Então, assim eu trabalhei com eles as diferenças, né, sobre as pessoas, saí assim um pouco do tema assim da Educação Física, esporte, corpo, e fui pra essa parte assim de, de, de convivência, né, de diferenças assim, né, pra gente saber lidar com, com todo tipo de pessoas, né, que ninguém é igual, né? Então, com o EJA eu achei legal esse trabalho, né, de, de, mais social assim, né? Agora ciclo 1, no ciclo 1...o ciclo 1 o que eu acho mais, que eu assim, vejo que eu conquistei, que eu, que eu, do começo até agora foi esse negócio de acabar com essa ideia de futebol, Educação Física é futebol, sabe, eu entrei na escola assim com os alunos enchendo o saco por causa do futebol, toda aula pedindo, toda aula sabe: "- Ah professora, mas é, Educação Física sem futebol? Não é Educação Física, né?" Então, agora lá já não tem esse, essa ideia, então, acho que, que pra mim é uma conquista, sabe, eu ter conseguido fazer os alunos perceberem que a Educação Física não é só um esporte, Educação Física é um jogo, Educação Física é uma brincadeira, a gente aprende com a brincadeira, né? Acho que pra mim isso assim é o mais gratificante de tudo. E... o bom assim que quando eu entrei nessa escola é que o outro professor também, que entrou junto, tinha a mesma ideia, né? Então, assim eu não aboli o futebol, ah não, o futebol de jeito nenhum, não, vai ter, mas vai ter o seu momento. Então, agora os alunos já entendem isso, né? Ah tá! Vai ter, "vamos ter futebol?", vamos, vamos ter,

mas quando chegar o momento. Então, assim ter colocado assim na cultura, na cultura da escola que Educação Física é mais que um esporte pra mim assim foi a melhor coisa.

Realmente, uma conquista. E você falou quando você entrou no ciclo 1 o outro professor compartilhava, existia uma parceria entre vocês. Nas duas escolas isso existe? Como que é?

É, no, de ciclo 1 a gente ingressou juntos, né, ele e eu no mesmo ano e assim já logo de início foi já a mesma ideia, bateu assim de frente, ah eu não, não, não sou do tipo que vou dar futebol, eu, ah eu também não, vou trabalhar isso, isso e isso, ele ah, legal, então, vamos, vamos tentar tirar essa cultura, então, foi, teve um apoio e a gente falava a mesma língua, né? Então, não tinha aquilo, ah, mas aquela sala tem futebol e a gente não tem, sabe, não tem, não tinha essa briga, a gente tava trabalhando do mesmo jeito, né? Então, foi bem mais fácil conseguir conquistar. Aqui no ciclo 2, o primeiro ano que eu ingressei já tinha é algumas salas que tinham uma certa cultura do futebol, né? Então, eu tive um pouco de dificuldade com essas comparações: "- Por que que eles tem todo dia futebol e eles não?" Aí eu tinha que explicar, né, que Educação Física era mais do que futebol, que eu queria que eles aprendessem mais coisas. Então, no, no, no comecinho, eu tive um pouquinho de dificuldade, mas depois a gente já foi seguindo o mesmo caminho, né?

E a escola sempre te deu apoio nas coisas que você queria fazer? Você encontrou alguma dificuldade? Você encontra alguma dificuldade ainda?

Sim. Eu, eu senti muita dificuldade quando a gente faz eventos. Então, por exemplo, tem semana da criança, ah vamos fazer uma gincana? Aí todo mundo apoia: "-Vamos, vamos fazer gincana." Mas na hora da prática, vamos fazer tal coisa, que tem que tá todo mundo lá, aí num tava todo mundo. Então, assim é... de repente eu me via no meio da quadra com a escola inteira, preparando, fazendo a gincana, né? Então, assim essas coisas meio que me desanimaram a fazer esses eventos assim, sabe?

Tanto lá quanto aqui?

É. É mais lá, porque aqui eu não tive tanto tempo. Aqui, aqui eu achei assim que tem um, é, pessoal mais envolvido, né, eu acho que o ano passado teve, é, o ano passado, o ano retrasado, teve olimpíadas aqui e... assim o professor de Matemática junto na quadra ajudando a gente é... organizando, ajudando sabe, não foi ah larga lá na quadra e deixa os professores de Educação Física se virarem. Não, tinha professor de Matemática, Português, tudo ajudando a gente, né? Aqui eu achei assim é... dá certo, né, a gente bolar alguma coisa que o grupo inteiro vai participar. Na outra escola eu já sinto bastante resistência assim no sentido de ah isso aí é da, da Educação Física, isso não é meu. Então, chegou na quadra, ó, larga mão. Então, assim eu penso mil vezes antes de fazer uma gincana, uma brincadeira, uma atividade com a, com a escola inteira. Então, eu, eu normalmente lá fragmento, vou fazer 1º e 2º ano, gincana 1º e 2º ano, depois 3º e 4º, 5º, né? Eu dou um jeito de não tá todo mundo lá, porque se, se eu montar uma gincana com a quadra, com a escola inteira lá, eu corro risco de ficar sozinha lá, com a escola inteira, né? Claro que sempre tem gente que ajuda tudo, mas assimé... lá eu sinto muita dificuldade

nisso, de, de fazer esses eventos fora, né, assim, é, até mesmo ensaio de festa junina, essas coisas que, que a gente acaba fica meio assim... solto assim, sem, sem um apoio, né? Mas é mais isso, mas eu continuo insistindo. (risos)

E a tua relação com a direção lá, aqui, como que é?

Ah, eu não tenho o que reclamar. Lá a diretora, no ciclo 1, a diretora me dá bastante apoio no que eu faço, assim é... não tenho do que reclamar. E aqui também... eu tenho mais, aqui eu tenho mais contato com a coordenadora, né? Então, também aqui ... não tenho o que reclamar da direção... tudo o que a gente pensa em fazer existe um apoio, né? A gente não fica largado quanto a isso.

E... espaço, estrutura, material, isso como que é?

Bom, lá no ciclo 1 quanto a material eu considero que tem até que material legal, né, não, não nível de particular assim com milhões de coisas, mas assim é... eu tenho bola, eu tenho corda, tenho, tem lá equipamentos pra ginástica, né, é... tênis de mesa, essas coisas. Então, material assim, lá eu não tenho do que reclamar mesmo. E... se eu precisar de alguma coisa, eu pedir, eles vão atrás, lógico no, no que é possível, né? Então, eu não tenho assim material eu não tenho muito que reclamar. Já aqui no ciclo2 eu já acho mais difícil, porque o material já é limitado. É... aqui em especial cada professor de Educação Física tem seu armário. Então, assim não, não, parece que é esse, essa bola, essa, esse cone é desse 0-2 professor, esse aqui é desse, e parece que fica meio separado. Agora que a gente, que eu tô com a outra professora a gente tá, ó, pega chave, usa, né? Mas eu tenho uma dificuldade de material assim de, assim de acesso, né, ao material e... também assim acho, em quantidade também assim... acho que falta muito, sabe, é, é colete não tem aqui, é, materiais diferenciados não tem, aqui tem o básico, bola de basquete, bola de futebol, é, handebol e vôlei, né? Tem a rede de vôlei e... fora isso não tem muito mais não. Assim aqui tem uma escassez maior de material.

Bom, você já falou aí né da tua relação com a direção. Num todo, como você acha que a escola contribui pra sua prática pedagógica?

Escola? Acho que assim num geral a gente tem um apoio sim da escola assim sabe, não, não, tudo que a gente pensa em fazer assim, aqui no ciclo 2 assim projetos, essas coisas que a gente faz, é, a escola parece que acolhe a ideia, né? Tanto a parte de direção assim, a equipe gestora quanto os professores assim parece que tem uma união maior pra que, pra que tal projeto, tal atividade dê certo.

E são projetos interdisciplinares?

Isso, interdisciplinares. Aqui, aqui eu sinto, aqui no ciclo 2 eu sinto mais isso, esse... acolhimento, né, e a escola inteira trabalhar. Então, é que nem eu falei teve um projeto de sustentabilidade, é, esse ano a gente vai fazer um de copa do mundo, né? Então, vai, a escola inteira vai trabalhar, então, não é assim, ah, o ciclo 1, o, a 5ª série vai fazer, não, todas as séries vão fazer, todos os professores estão envolvidos, né? E, é claro que assim, não tem como agradar todo mundo, né? Então, um ou outro professor fica descontente com os

projetos, mas assim, no geral assim é, é, é bem legal a, essa parte de, da, da escola tá envolvida, né, no projeto. Então, é, no ano da sustentabilidade a gente fez o, é, a feira cultural, a exposição, né, e assim, foi bem legal que a comunidade veio ver, tudo. Fizeram casa com caixa de leite, o pessoal amou assim. Então, você vê dar resultado o trabalho e é um trabalho que tá todo mundo envolvido. Agora assim na outra escola, assim no geral as ideias que a gente põe pra fazer, elas são acolhidas, assim só que é... eu encontro mais resistência, sabe, de, é... de fazer atividades diferentes, fora do, do currículo, né? Ah, vamos fazer um projeto de, da horta. Aí já, já não é... uma ou outra vai e faz. Não é acolhido pela escola inteira, sabe, tem uma resistência maior, sabe? Mas assim no geral assim, a escola, a direção assim acolhe os trabalhos, né?

E o ATPC como que é?

Olha, vou dividir, o ciclo 1 eu acho que ele é muito, ele é trabalhado voltado pras professoras de PEB 1, né, então, é... eu acho legal assim, porque é trabalhado assim a parte de Matemática, Português, o desenvolvimento do aluno, as professoras, elas é... conversam pra ver é, é, pra seguir a mesma linha, né? Então, elas ficam divididas por série e trabalham junto. Só que assim eu acho que falta um pouco essa interação com a Educação Física. Sabe, a gente fica lá o ATPC muitas vezes elas só voltadas pra professora de PEB 1. Claro que assim a gente fica atenta ao que tá acontecendo pra inserir na nossa aula, né? Então, é, os, é, as professoras, cada série de, do, do ciclo 1 tem um projeto, ah, Projeto "Brincadeiras Tradicionais", aí eu já vejo, ah quando que é esse projeto pra eu já inserir no meu planejamento também, né? Então, assim, durante ATPC é... é mais voltado pra PEB 1 mesmo, a gente tem que ficar meio que caçando, ah o que que vocês tão falando? Ah, vocês vão fazer isso? Sabe, a gente fica meio de lado, mesmo assim. Agora aqui no ciclo 2 já é diferente, né, porque é, são várias matérias, então, os assuntos são mais gerais, já mais assuntos sobre a escola, sobre o projeto da escola. Então, já me sinto mais inserida, né? Já, já, já tem mais a ver, eu tenho que ver, ah tá falando disso, tá falando de tal aluno, eu tenho que saber o que tá acontecendo na escola, né? Mas aqui é, é mais assim acontecimentos da escola, porque que a gente faz, o que a gente fez que deu certo, o que que não deu certo e... a gente vai tentar mudar. A coordenadora aqui coloca muito, muito isso, ah é tá tendo muita indisciplina, o que que a gente pode fazer? Ah, vamos colocar um caderno pra gente anotar o, o que aconteceu, tal, chamar os pais tudo. Então, gente é, tem bastante essa parte da gente saber o que tá acontecendo na escola toda, né, no ciclo 2, durante o ATPC.

E o projeto pedagógico é integrado? Lá, aqui?

Não. Assim ciclo 1 com ciclo 2?

Não. De ciclo 1 lá naquela escola, o projeto de lá e o projeto daqui. Eles são projetos integrados assim é... como você falou: o ATPC existe essa, né, segregação, mas e o projeto é integrado ou não também existe uma...?

Assim, eu com as professoras, por exemplo, ciclo 1. Então, lá é eu, eu procuro correr atrás. Ah, o que que vai ter de projeto? O que que você estão dando de

atividade pra eu seguir mais ou menos o, a mesma linha, né? Não dá pra ser sempre, né? Então, eu vejo, eu pego principalmente os projetos que elas tem e... trabalho junto. Ah, Projeto “Brincadeiras Tradicionais”, então eu trabalho na...

Aí você insere no seu plano?

Isso. É, eu procuro já no planejamento já vê quais são os projetos pra colocar no planejamento, né?

Entendi.

Então assim ah é, contos, é, contos de fada. Então, eu já procuro atividades nessa, é, nessa linha pra, pra inserir, integrar com, com elas, né? É... aqui no ciclo 2 a integração acontece nesses projetos mesmo assim é, Projeto Sustentabilidade, Copa do Mundo, aí cada um trabalha com um tema e acaba inserindo a sua matéria, né?

Entendi. Então, eles que são pontos de ligação entre as disciplinas no ciclo 2, os projetos?

É, eu acho que o principal são os projetos que ligam mesmo. Tem um ou outro professor que, que trabalha em conjunto: - Ó eu to falando disso e você tá falando disso, acho que dá pra gente trabalhar junto. - Ah dá. E existe isso aqui no ciclo 2, só que assim é... não são todos, o que liga mesmo é o projeto, o projeto que assim... tudo bem que, o projeto é meio estipulado é... meio é, como diz, você tem que fazer. Mas assim, acaba ligando mesmo as matérias, né? Ah vou falar de copa do mundo? Então, o pessoal da história vai falar sobre história, aqui foi dividido em países, né? Então, vai falar sobre aquele país, depois vai expor sobre aquele país. Então, cada, cada matéria vai tentar dar sua colaboração sobre o tema, né? Então, assim o que liga mesmo acho que são os projetos.

Vocês que escolhem esses temas ou eles já vem da diretoria?

Não. A gente, a escola que escolhe. Não vem da diretoria não.

Então, só pra eu entender, lá, aqui você falou que tem essa, essa, essa personalidade. E lá no ciclo 1 você sente que é por sua iniciativa que você faz a conexão do teu planejamento. É, acho que é mais assim o professor de Artes, Educação Física tem que correr atrás, porque senão não, fica uma coisa totalmente separada, aula delas é a aula delas, a minha a minha. Entendi.

Entendeu? Não essa ligação. Só tem a ligação assim pra pedir socorro, ah festa junina!(risos) Ah me ajuda, né? Então, assim, mas assim durante o ano mesmo assim, as atividades assim eu procuro ver os projetos que tão acontecendo pra meio que me inserir. Teve uma época que tava tendo o Projeto Água pro, acho que era o 3º ano, aí eu fui trabalhei sobre água com eles, né, é, falei sobre a água no corpo humano, né, deu uma, tentei dar uma assim é... juntar o assunto que a professora tava falando e a Educação Física, né? Mas é uma coisa que não tá tão assim, não é natural ter essa integração.

Entendi. Você fez algum outro curso de formação continuada? Como que você faz assim, você lê, você faz curso? Como é que é isso?

Então, pras minhas aulas eu procuro, eu vejo os livros, né, diversos livros que tem aí e assim... eu faço, eu já fiz muito curso da diretoria de ensino que deram, teve de ginástica, de lutas é... curso de Educação Física adaptada, né? Então, esses da diretoria normalmente eu faço, né, e alguns assim de fora mesmo, mas assim de extensão. Pós-graduação eu não fiz ainda, né, mas assim de extensão eu já, já fiz esses de atividade escolar, Educação Física escolar, né?

Legal. E que conselho que você daria pra quem está na faculdade e que quer entrar, quer dar aula na escola, quer ser professor de Educação Física na escola?

Conselho... pra quem tá começando? Eu acho que o primeiro conselho é não desistir, que o começo assim é difícil, acho que, eu acho que, acredito que seja em todo trabalho, né, que você não sabe direito, então, até você aprender a lidar assim cê passa um período meio difícil. Então, assim seguir, não desistir e... e não ter vergonha de perguntar, sabe, de pedir ajuda, porque assim quando eu comecei no ciclo 1, eu tive professoras assim ótimas que me ajudaram muito, né, e aí eu, eu é... tanto a parte assim de preenchimento de diário, é, rotina, essas coisas elas que me ajudaram, não sei, o que que eu tenho que fazer aqui? Então, eu perguntei muito assim. E também assim na parte assim é... de disciplina, de controle com os alunos eu tentei assim, é, captar delas, perguntar: - Ah o que que você faz com tal aluno que eu não consigo? Então, assim eu acho que pra quem tá começando é persistir e não ter vergonha de perguntar e pedir ajuda se precisar. Porque assim eu já vi muita gente assim desistindo porque não aguento, né? Ah eu comecei, mas não, os alunos não paravam e eu desisti. Então, acho que assim tentar correr atrás de quem já tá há mais tempo e, e questionar, ah como você consegue? O que você acha que eu posso fazer?

Entendi. E o que que você aprendeu dando aula como professora de Educação Física?

O que que eu aprendi como professora? ... Olha, eu acho que... que, o que eu vejo assim é que os alunos precisam muito da gente. Porque eles não tem essa vivência em casa, na, na comunidade. Então, assim eu vejo que... com os alunos assim a gente tenta ensinar eles, mas a gente acaba aprendendo sobre a vida também, né? Então, muitos tem uma vida muito difícil, né? Então, assim a gente aprende que... que assim, é a gente aprende, a gente ensina, mas também aprende com eles, né? Acho que o que é assim o que eu mais aprendi foi sobre... acho que sobre o lado social dos alunos sabe, sobre ver a, como a realidade deles é difícil e a gente tem que entender isso também, né? Às vezes o aluno não tá aprendendo assim, mas tem um motivo, ou ele começou a, a, era um aluno bom e começou a bagunçar, a gente percebe que tem alguma coisa errada, sabe? Então, acho que, essa parte assim acho que eu, eu vi estando na escola, né? Então, não tá, não, assim não conhecia a realidade direito, né, e aqui na escola cê vê bem assim como que, como que a sociedade vive, né, a comunidade aqui da região.

E teve um momento, algum momento marcante assim pra você durante esses anos atuando na escola?

Marcante? Normalmente a gente lembra das coisas mais recentes, né? Mas assim eu tenho, na outra escola eu abri uma turma de ACD de ginástica, ginástica artística, né, e trabalhei com elas e surgiu um evento na diretoria pra elas dançarem, dançar, podia fazer qualquer é... qualquer atividade, né, dança, música, teatro e aí eu coloquei elas pra fazer uma apresentação de dança misturada com a ginástica e foi lá no Parque da Juventude. E aí eu levei elas lá e assim elas todas tímidas assim, né, é... porque tinha muita gente assistindo, gente mais velha, né? E aí elas apresentaram assim, chegaram na hora morrendo de vergonha, mas assim eu falei: - Não, vamô lá, tá todo mundo apresentando. E elas apresentaram assim perfeito, assim sabe, nossa, foram aplaudidas, elas saíram super felizes de lá e... elas não pararam, e assim no decorrer do ano elas não pararam mais de falar daquela apresentação, sabe? Então, acho que foi uma coisa assim que eu, eu achei legal de ter levado elas, de ter proporcionado esse momento assim sabe, de, essa vivência delas que de repente elas não vão ter em outro lugar, né? Acho que foi bem legal, gostei bastante. Ainda esse ano eu vou ver se eu levo de novo, né? Então...

Foi da, foi lá do ciclo 1?

Do ciclo 1 é. Então, assim coisa que, e... são coisas que elas lembram: - Ai, lembra prô que a gente foi lá e aconteceu isso e tal? Então, coisas assim gratificantes, né?

Isso foi, foi em que ano?

Esse evento foi ano passado. Que eu comecei ano passado, né, com a ginástica. Aí no meio, em agosto elas apresentaram. E aí elas não, até dezembro assim elas não paravam mais de falar desse evento, queriam que eu levasse elas pra outros. Eu falei gente eu preciso procurar outros eventos, né, mas vamos ver se surgir eu levo. Então, assim sabe cê vê que elas gostaram, querem continuar e é bem legal, né? Bem marcante.

Você falou que você queria ser técnica de futsal, isso ainda permanece ou você deixou de lado?

Não. Eu não pretendo não. Eu já trabalhei um pouco com treinamento, mas eu vi assim que não, que era o que eu pensei que queria, mas... quando eu fui na prática mesmo eu falei que, eu vi que não era, não era bem o que eu pensava, né?

Isso depois de formada?

É, depois de formada.

E olhando pra sua carreira, já são... 2005, 9 anos.

É, 9 anos.

O que que você, como você se sente hoje como profissional da área?

Assim, eu me sinto bemmm mais preparada do que quando eu comecei assim, né? É, mas eu não sei se eu sou, eu nunca tô contente com o que eu faço, eu sempre acho que eu poderia ter feito mais, né? Então, ah esse ano, o ano passado eu poderia ter feito tal coisa e não fiz, sabe? Então, eu, eu, eu não sei se é eu exijo muito de mim, mas eu nunca fico contente. Eu sempre acho que eu poderia ter feito mais. Ah eu deixei de trabalhar tal coisa, poderia ter trabalhado melhor aquilo, né? Mas assim é... em comparação com o início de carreira assim minhas aulas são bem mais planejadas, pensadas, né, coisa que não, antigamente não era, que eu comecei com a ideia de dominar os alunos só e agora não, agora já, já tem aquela, né, ideia assim de, de trabalhar mesmo os conteúdos, tudo, né, me sinto bem mais assim segura pra trabalhar.

Bom, é isso. Tem alguma coisa que te vem à mente, que você queira falar da escola ou não?

Não. Acho que não.

Então, é isso. Obrigada! Muito, muito bom!

P4

Por que que você escolheu ser professora de Educação Física?

Cê sabe que eu pergunto isso até hoje? (risos) Ah eu acho que foi a primeira coisa que eu me identifiquei, a primeira profissão que eu me identifiquei, já começou isso no colégio onde eu estudava. A gente tinha aquele negócio de se espelhar no professor, né? Tive uma professora maravilhosa e acabei gostando do esporte. E... fui treinar num time de basquete, comecei no Espéria, depois fui pro Tietê, aí eu parei de crescer (risos) e voltei depois pra área de Educação Física. Mas quando eu iniciei não tava com a intenção de trabalhar em escola, aconteceu depois aos poucos dentro da universidade mesmo.

E você se formou aonde?

Eu fiz UNINOVE³⁶.

Que ano que você se formou?

Me formei em 2002. 2002.

E... como que foi sua formação na graduação?

Como assim?

O seu currículo era separado, era...

Ah eu sou daquela época que formava bacharel junto com a licenciatura, né?

Quatro anos.

Sim. Aí eu não consigo te falar assim, essa matéria era do bacharel, essa era da licenciatura, porque era uma coisa que realmente uma era junto com a outra, né? Só que eu não sei, pelo que eu vejo a minha formação foi melhor do

³⁶ Universidade Nove de Julho

que a do pessoal que tá se formando agora, porque eu pergunto algumas coisas pra eles que eu tive, eles falam: - Nossa o que é isso? Quer dizer, eles não tiveram, porque talvez tá no bacharel. Como eu não sei diferenciar isso, é assim na minha grade curricular, se eu pegar ela eu te falo isso aqui é bacharel, isso aqui é licenciatura, mas ali no momento do dia-a-dia a gente acabava englobando tudo, né?

E, mas e aí como que foi, você já na, na tua graduação você já foi pra escola, foi pro Estado?

Eu saí da escola e fui direto pra faculdade, e no meu 2º ano de faculdade eu já fazia estágio.

Na escola?

Não, não. Era fora da escola. Eu, naquela época ainda podia professor dar aula, professor que tava em formação dar aula. Só que eu fiz estágio no SESC, no SESC Pompéia, fiz estágio na FEBEM, fiz estágio num programa que era do, do... da antigamente Secretaria de Esportes, eu tinha um, eu trabalhava no "Parceiros do Futuro" que depois deu início a "Escola da Família", né, que tem até hoje. Que era aqueles projetos que trabalha de final-de-semana. Eu dava aula de basquete, depois já tinha conhecimento porque eu treinava, aí eu parti pra esse rumo assim, né? Isso daí no meu 2º ano de faculdade. O 1º ano não, o 1º ano foi mais difícil eu não trabalhava, minha mãe me ajudou bastante naquela época, eu fazia bico assim, fazia teste de celular, coisa assim, né, pesquisa. Aí depois eu consegui, logo no meu 2º ano já tomar rumo pra área e pra escola mesmo eu fui no meu último ano de, de faculdade eu fui pra escola, só que eu tava naquele projeto que eu te falei que era de final-de-semana, né? Então, eu tava na escola, mas ao mesmo tempo eu não tinha contato com os alunos da escola, do, do regular lá. Eu tinha contato com eles mais de final-de-semana. Então, dava treinamento, dava atividades assim. Aí quando eu fui pra escola, eu fui em 2003... e já fui pra dar aula mesmo. Só que o contato que eu tive com escola quando eu tava na graduação foi estágios, né? Fiz bastante estágio, estágio de 1ª a 4ª, estágio de 5ª a 8ª, fiz todos, né? Acho que o primeiro contato meu foi esse com escola.

E no início da sua carreira você falou que já terminou daí você já foi dar aula na escola, terminou a graduação.

É.

E como que foi esse início agora formada?

Então, aí foi duro, porque era difícil, sabe que Educação Física não tem muitas aulas, são duas por, por sala, né, e acaba diminuindo a quantidade de aula. E tinha muito professor na época quando eu ingressei e eu sempre era a última da, da lista, e fui ficando, fui ficando. Aí teve uma hora que eu falei assim: - Cansei. Agora eu vou pra...pra uma outra diretoria, né? Que eu moro aqui na zona norte, era da Norte 2, vou pra outra Diretoria, uma mais afastada onde precise de mais professor. Aí eu acabei indo lá pra Taboão da Serra, eu levava 3 horas da minha casa até lá, eu ficava mais tempo no trânsito do que dando aula. Porque eu levava 3 horas daqui até lá e de lá pra cá, ficava 6 horas no

trânsito e às vezes dava quatro aulas e voltava pra casa. Então, o início foi, foi difícil, foi bem cinco anos assim com aula só pra lá e quando eu consegui formar uma pontuação mais ou menos eu vim pra Norte 2 de novo e tô até hoje nessa luta ainda.

E como que você sua atuação na escola hoje?

Ah, olha, pra falar a verdade eu me decepcionei muito com escola, né, eu tinha uma outra visão. Mesmo quando eu estudava, eu não sei, era diferente, os alunos tinham mais interesse pela aula, né? Hoje em dia não, hoje em dia eles querem jogar futebol. Eu falo, eu brinco com eles, eu falo assim, os professores sempre brincam que a gente é o professor mais adorado, aí eu falo: - Não, é a bola de futebol que é adorada. Porque aí qualquer outra atividade que eu tenho que propor é uma, é uma guerra pra dar pra eles. E isso daí foi desde o meu começo de graduação, quando eu entrei na escola até hoje eu tenho essa dificuldade. Só que eu acabo impondo no começo, aí eles acabam gostando, acabam se interessando, aí eu consigo tocar as aulas do jeito que eu gosto, né? Só que é duro, eles tem na mente deles, eu não sei o que acontece, se é cultura brasileira, o que que é, que é só futebol, futebol e o resto não é Educação Física, né, pra eles é jogar futebol. E na verdade nem, nem é o futebol, né, é futsal e eles não sabem nem diferenciar isso, né, falam que gostam e não conseguem nem diferenciar isso.

Aham. E... além desse, dessa cultura do futebol, quais outras dificuldades você encontra pra...

Ah! Material, estrutura. Escola do estado por mais que eles falem que tem isso, tem aquilo, é... aqui mesmo nessa escola onde eu trabalho não tem nenhuma sala de Educação Física onde a gente possa guardar material, fica tudo no nosso armário, a gente mal tem acesso as coisas, é... quadra, tudo bem que aqui tem duas, uma é coberta a outra descoberta, mas o ano passado já chegou a ter três salas em Educação Física em duas quadras. É meio complicado, a estrutura e o material não é muito adequado não. Mas aí a gente rebola, né? Faz o que dá pra fazer e com o que tem, né? Material didático até que eles mandam essas apostilas aí que às vezes tem algumas matérias que eu não concordo muito, eu não acho legal dar pra eles, só que a gente acaba usando porque é o único material didático que a gente tem, né, material teórico que a gente tem. Então, a gente acaba usando, porque não tem outra opção, é isso e isso.

Aham. E... e o que você já fez de diferente nas suas aulas?

Assim, no geral?

É. Você lembra alguma aula assim ou...

Então, diferente tudo o que foge do futebol na escola do Estado é diferente, né? Mas eu já dei ginástica olímpica, já dei ginástica artística, já dei ginástica rítmica, ginástica olímpica e artística é a mesma coisa, já dei ginástica artística, a gente já trabalhou com, com jogos cooperativos. Tudo que é proposto pra gente naquela apostila eu tento seguir, né? Assim não muito certinho, mas algumas coisas que dá pra fazer eu tento fazer sim. Mas eu acho que o mais

legal assim, diferente pra eles, eu senti um retorno legal foi a, realmente a ginástica artística, que eles gostaram bastante. Nessa escola aqui eu não dei, porque eles são maiores, eu tenho medo que se machuquem, porque eles ainda, eu, como todo ano eu inicio uma turma nova, eles ainda não me conhecem direito, né? Então, eu preciso ter confiança neles, eles precisam ter confiança em mim pra dar início alguma atividade diferenciada que no caso dessa daí eu acho um pouco perigoso assim pra dar logo de início. Mas quando eu trabalho, quando eu trabalhei de 1ª a 4ª série, desde, desde o começo eu já trabalho com ginástica, com rolamento, com, com atividades em si que é voltado pra ginástica, pro movimento corporal e já dá pra trabalhar com eles direto, tranquilo, só os maiores que eu tenho um pouco mais de zelo, porque eles são um pouco rebelde, eles se machucam.

Hoje você dá aula só aqui?

Hoje eu to só aqui. Aqui com, com 6º ano, 7º ano, de manhã eu tenho ensino médio e EJA.

Aham. Bastante turmas.

É.

E, e como que você vê que a escola contribui pra sua prática pedagógica? Se ela contribui, né?

Você diz assim a escola aqui o fechado ou a escola global assim, pra fora dos portões da escola?

Ambos.

Pra fora dos portões da escola a gente não tem nem mais as OTs que a gente tinha, só se é porque eu sou categoria O, se isso vai mais pros efetivos, efetivos tem mais essas reuniões do que a gente. Só que quando é... eu iniciei tinha bastante, nossa, tinha várias, principalmente quando eu tava na outra Diretoria de Ensino, todo mês tinha uma, que vinha com umas propostas diferentes, aí os professores trocavam experiências, né? Agora da escola pra dentro o apoio que eu tenho é assim, eu peço uma ajuda em questão de indisciplina, a coordenadora ajuda, a orientadora, a... a moça que faz a mediação, ela ajuda. Só que assim, em questão de material, de sala, não sei se a outra professora comentou que a gente tá sem sala e eu desde que eu pisei nessa escola eu nunca vi essa sala, falam que vai montar e não montam. E pra gente é mais difícil, porque são quatro professores de Educação Física que dão aula aqui, e a gente tem que ficar pegando no armário, aí o professor precisa, ele tem que pedir pra gente, aí vai trocando material, é horrível, essa falta de, de espaço pra gente, né? E o que eu sinto assim, não nessa escola, mas no geral, a Educação Física é meio largada, né? As pessoas não botam muita fé na Educação Física, eles acham que Educação Física é o último a dar opinião, o último a se posicionar, é meio que, vamos supor vai, acho que eles pensam assim: - Ah esse professor de Educação Física não, não sabe muito, então, da parte pedagógica, então, eu não vou contar muito com eles, né? E não é assim, né? Porque, logo depois que eu terminei a minha graduação, depois de um tempinho, eu fui, fiz Pedagogia, e a gente procura sempre tá

lendo, tá estudando, pra não ficar parado naquilo, né? Então, às vezes eu tenho mais bagagem teórica dessa parte pedagógica do que muito professor aqui de Matemática, de Português, né? E as pessoas acabam não dando ouvido, porque tem esse, esse bloqueio: - Ah professor de Educação Física é só motor, motor e motor. Não é bem assim, né? Sabe que escola... não tem nada a ver isso.

Você fez a Pedagogia em seguida ou...?

Não, eu fiz em a Pedagogia em, eu me formei em 2002, fiz em 2011, se eu não me engano, 2010, 2011, metade de 2010 pra 2011.

Pra licenciados de um ano?

Isso.

Lá na UNINOVE mesmo?

Lá mesmo.

E... o que que você aprendeu na escola como professora de Educação Física?

O que que eu aprendi?

É, atuando, né?

Ah a gente aprende que uma garrafa de coca-cola pode virar um cone, é... a gente aprende a se virar na verdade, né? Porque... todas as dificuldades acaba ensinando a gente até. E a gente aprende com esse contato com o aluno que as coisas não são sempre da forma que a gente quer, né, envolve mais sentimentos, envolve mais cabeças, envolve outras pessoas e acaba tendo de início um conflito, aí depois a gente acaba cedendo, acaba entendendo, eu acho que a gente aprende a ser mais humana até, viu, porque é... com tanta dificuldade a gente tem que dar mais ouvido realmente do que, falar menos e sabe, dar mais ouvidos às vezes que o que precisa realmente é escutar às vezes os alunos. Principalmente quando a gente trabalha com EJA tem que ter uma paciência a mais, porque o EJA eles não vem pra proposta da Educação Física, eles gostam realmente de uma parte mais teórica, a maioria dos, dos alunos são maiores de 30 anos e por lei eles não são obrigados a fazer a parte física, eles são obrigados a participar da aula, mas não necessariamente fazendo a parte física, né? Eu não sei porquê tem isso na lei, mas tem. Aí eles não sabem disso, mas eu também não posso ficar obrigando eles porque eu sei dessa lei, né? E a gente sabe que pra eles também é difícil que tem muitos que vem do serviço direto pra cá e tem outros que saem daqui e vão pro serviço e eu não posso exigir muito deles a participação na, na parte física, né, na parte prática. Mas de qualquer outra forma a gente é... acaba aprendendo a se virar na verdade, né? Acho que é isso.

E o ATPC que que você, como você enxerga esse momento?

Então, cai naquele negócio que eu te falei, né, professor de Educação Física, principalmente quando eu trabalhava de escolinha de 1ª a 4ª série. O ATPC nunca foi voltado pra gente, nunca! Nunca participei de ATPC voltado pra

Educação Física a não ser quando eles querem que faça um campeonato, quando eles querem que faça semana da criança ou então quando vem aquele, aquelas coisas do governo que é “Agita isso”, “Agita aquilo”, aí sim as coisas são voltadas pra gente, né, porque não tem outro jeito. Mas é... sempre voltado pra... a Matemática e o Português que a criança tem que sair daqui sabendo a ler, a escrever e é o que basta pra eles. E na verdade a gente sabe que existe múltiplas inteligências, né? E a nossa tá inserida numa delas. E o que que acontece? Na hora de avaliar o aluno, a gente tem que avaliar a inteligência daquele aluno, não adianta eu querer que o aluno seja da forma que eu quero, sendo que eu não sei avaliar aquele aluno da, da forma que ele é. Então, a Educação Física acaba ficando de lado e essa inteligência que é a cinestésica acaba ficando de lado. Tanto é que tinha um aluno aqui nosso do ano passado que ele não era um bom aluno tanto em Matemática quanto em Português, só que era um maravilhoso dançarino, dançava que nossa. Ele veio, ele estudava de manhã, ele vinha à tarde pra ajudar a gente a dar o treino das crianças da tarde pra dançar no dia do Halloween. Aí eu falei: - Gente como é que vocês conseguiram reprovar um garoto desse? Ele é inteligente, dentro da inteligência dele, que é a cinestésica, ele é inteligente, super inteligente, teria que ter uma diferenciada pra ele, não é que ele não aprendeu, é que ele é voltado pra aquela inteligência. Então, é... talvez o ATPC se fosse mais aberto talvez as pessoas entenderiam isso, né? Porque a gente sabe disso, a gente podia passar isso pros professores. Mas não, os ATPCs da, da escola, do Estado em geral, não to falando só dessa escola, em geral, eu já passei em muitas, 10 anos de, de profissão, eu já passei em muitas escolas e... sempre é voltado pra fazer o aluno a... a ler, escrever e fazer aquela prova do, do SARESP lá, é isso que é a realidade da escola. Acho que o ATPC pra mim não é de grande valia não.

E o projeto pedagógico da escola é integrado? Como que você vê a Educação Física e o projeto pedagógico?

Então, assim é... eu não tive acesso ao projeto pedagógico dessa escola, porque quando eu entrei ele já tinha sido formado, né? Eu acho se eu não em engano esse aqui é o último ano deles, do projeto, aí o ano que vem tem que formar outro, aí eu não, não sei te informar do projeto pedagógico, falta um pouco também de interesse da minha parte que eu não fui atrás dele, né? Só que... eu, eu desconheço assim. Em nenhuma escola que eu passei eu vi integração não de Educação Física, a não ser nesses momentos que eu te falei em dia disso, dia daquilo, que precisa de uma apresentação eles correm atrás da gente.

Aham. Perfeito. E... você falou que você fez Pedagogia, é... você fez algum outro curso de pós-graduação, de extensão, você faz leitura da área?

Olha, é... eu procuro sempre tá estudando na área, mas eu fiz bastante curso quando, no início de carreira mesmo. Aí depois que eu fiz a Pedagogia eu não fiz mais nada assim voltado à Educação Física. Eu tava até é pensando em trocar sabe, porque eu passei no concurso da prefeitura, mas passei pra fundamental pra, pra educação infantil. Aí to só esperando me chamar lá pra largar o Estado, né? Aí por isso que eu deixei de lado um pouco a Educação Física assim na, nessa questão de fazer curso, né, me atualizar, mas eu já

cheguei a fazer bastante curso, viu? Fiz curso da... eu fiz curso de musculação da Federação, fiz, fiz bastante curso. Assim voltado à escola realmente acho que eu não fiz nenhum, fiz mais tudo voltado ao bacharel mesmo de curso. Mas o que acaba ajudando, né? Não dá pra diferenciar isso.

Claro. É que conselho você daria pra quem tá na faculdade?

Que conselho que eu daria?

Aham.

Bom, a pessoa tem que gostar muito do que ela tá fazendo. Não fazer como a maioria das pessoas que chegam na faculdade com a intenção de uma coisa e vê que aquele lado não dá pra ela, não tá dando, tá difícil, ela vai e parte pra escola como uma opção, aí chega aqui quer transformar a aula de Educação Física num treinamento, acaba tendo exclusão dos alunos, que a maioria que tá aqui não, não serve pra treinamento, são alunos que a gente tem que incluir, são alunos que a gente tem que... ensinar mesmo desde, desde o início, às vezes eles não tem nem padrão motor, se pede pra bater palma e bater o pé eles não conseguem, eles não tem essa, essa facilidade, eles tem dificuldade mesmo é... são alunos que são mais criados dentro de casa por causa da violência, a gente ainda mora aqui num bairro que não é muito seguro, né, trabalha aqui num bairro que não é muito seguro e os pais acabam prendendo essas crianças dentro de casa, vem pra cá com experiência de esporte do Xbox, acho tão engraçado: - Ah, professora eu já fiz isso no Xbox. Quando eu dou atletismo pra eles, eles falam ah isso aqui é igual do Xbox. Aí eu acho super engraçado, caramba o Xbox tá ensinando também, né? Mas eles não tiveram essa vivência na rua, não tiveram essa vivência no clube como era na, na, na minha época quando eu era estudante, né? E... acho que eu fugi um poço da pergunta. O que você tinha perguntado?

Não. O que você...

Ah sim do conselho, né?

É.

Aí era legal que as pessoas que viessem pra escola tivessem mesmo esse perfil de escola. Mesmo essas pessoas que estão fazendo bacharel, é engraçado elas vem pra escola sem perfil de escola, acho que elas vem com perfil de, de clube, eu não sei muito explicar. Aí chega aqui acaba tendo conflito, porque os alunos que estão aqui não são pra ser treinados pra, pra ser um atleta no futuro, não é o perfil de escola, não é a proposta da escola. A proposta da escola é outra, né? E acaba deixando de lado algumas coisas importantes, né, que o social, o motor, o... aí fica só aquele negócio de... frio, sabe assim, distante, que é treinamento, é aquilo, o professor é isso, e o aluno de um lado, é complicado. Aí o cara que já vem com o perfil de escola, que já vem trabalhado, aí já, já flui diferente, né? Eu já passei por bastante escolas, já conheci, conheci bastante professor que já aprendi muito com eles, aí você perguntou uma hora que a gente aprende com os colegas também, né? Acaba aprendendo bastante. Porque tem completamente o perfil de escola e você fica feliz que você fala assim, nossa, é essa aula que eu quero dar, né, é essa aula

que, que, que é legal da escola, pra escola. Então, acho que é isso aí, eles tem que vir mesmo com, quem quiser escola, vem com a cabeça de escola e não vem com a cabeça que a escola é maravilhosa, que tem a quadra maravilhosa, que tem todo material possível. Eu dou basquete pra criança de 5ª série com bola gigante, eles vivem machucando a mão, vivem machucando os dedos, aí eu tenho que adaptar toda a minha aula pra que eles não se machuquem, né? Então, esse negócio de material, de, é tudo complicado.

E... teve algum momento que foi muito marcante pra você na...assim na sua carreira, um ou mais, momentos que foram marcantes?

Acho que os momentos marcantes assim foi quando eu trabalhei na, naquelas escolas onde só tinha escola, o resto era casa uma em cima da outra, quando eu trabalhei lá em Embú, né? E... lá a criança não te vê só como professor, você é o ídolo dela, você é a pessoa que tira ela daquela realidade, eu acho que isso é... o que deixa a gente mais é... gratificante assim, né? E quando também vem pra estagiar com você um cara que foi seu aluno e fala assim: - Ah professora, eu passei a gostar da Educação Física por causa de, da senhora e tal. E vem pra estagiar com você. Acho que essas coisas deixa você bastante feliz assim.

E... como que você se vê hoje como professora de Educação Física olhando pra sua carreira toda, né? Como que você se enxerga?

Ah... eu acho que eu fico devendo um pouco, viu? Assim, fico devendo por quê? Porque é tanta coisa que desestimula a gente, que daí a gente cai na realidade e fala assim se eu me entregar eu vou, eu vou tá estragando a vida de um monte de gente, né? Porque querendo ou não aqueles 50 minutos eles estão na minha mão, eu faço com eles o que eu quero, e se eu fizer alguma coisa errada eu posso estragar a vida deles pro, sabe assim pro resto da vida assim estragar a concepção deles de alguma coisa. Então, a gente acaba se prendendo a isso, né, assim não deixar que as nossas amarguras passem pra eles, né, que as nossas dificuldades é... passem pra eles. Então, eu acho que eu fico devendo nessa parte um pouquinho assim. É que nem eu te falei quando eu to pensando em, não porque eu não goste de Educação Física, eu escolhi Educação Física porque eu gosto, foi a, a única profissão que eu me vi na época, eu não via outra, foi a coisa que eu mais gostava de fazer, que eu gosto até hoje, só que em termos financeiros e, e de trabalho mesmo assim eu to tendo a opção de mudar e vou tentar, né? Mas eu não to pensando em largar, eu to pensando em ficar nos dois, continuar com a Educação Física. Mas eu acho que eu deixo a desejar sim, eu podia tá fazendo mais cursos, é que ainda me falta grana, a gente faz uma coisa e faz outra, né? Aí tá faltando um pouquinho essa parte.

E... tem alguma coisa assim que você lembre sobre a escola, algum outro fato, algum outro momento, alguma coisa que...?

Pro lado ruim?

Os dois.

Assim que eu lembre. Acho que... pior que a gente passa pelas coisas, mas depois acaba esquecendo, né?

Você já falou um pouco, por exemplo, a parceria que você que você tem com alguns colegas, que você aprendeu. Isso, como que você vê isso em relação à direção da escola, aos outros colegas que são professores, não necessariamente o professor de Educação Física, os outros profissionais?

Ah sim... então, eu tenho uma mania louca, né? Não só eu como alguns colegas meus, de trabalhar em conjunto, não sei a gente, a gente gosta de trabalhar junto, aí o que que a gente faz? A gente desenvolve projetos onde mistura Matemática com Educação Física, onde mistura vai Artes mesmo com Educação Física e acaba dando certo. É uma loucura, que parece louco de início e aí que depois acaba dando certo. Eu até to com um projeto agora com um professor de Matemática que a gente tá trabalhando junto a Copa, né? E, e qual relação da Copa? Relação de números com a parte física, né, desde de medida de campo, desde de... moeda dos países que tão, que tão, que vão disputar a Copa é... toda essa relação que envolve números a gente tá trazendo pra Educação Física. Teve uma aula nossa que a gente mediu linha por linha com régua, essas régua de madeira, sabe, que professor usa em sala, em lousa, a gente mediu pra gente é... chegar numa conclusão de quantas quadras aqui da nossa escola caberia num campo de futebol é... pra trabalhar Educação Física esse negócio de... tem um nome isso...

Noção espacial?

Não. É... quando junta mais de uma matéria.

Interdisciplinaridade.

É. Projeto interdisciplinar. E acabou um negócio sendo tão bem visto pela coordenação que ela estendeu pra escola inteira, ela montou, a gente sentou, né, nos últimos dias que teve de planejamento e montou um projeto grande que envolvesse todas as matérias, que a gente ia dar início com a Copa e depois ia se estender pra uma Feira de Nações que a gente ia tá utilizando os países da Copa pra depois desenvolver essa Feira, né? Então, é um projeto que vai dar início agora, a metade dele vai ser feita é... depois da Copa e... depois o resto do projeto final do ano que daí já se estende pra Feira das Nações. O que tudo deu início você vê da loucura minha e do professor de Matemática que a gente quis trabalhar junto essa parte de, pra ficar mais fácil dos alunos visualizar o número, né, que pra eles é tão difícil, pra eles é tão distante. Aí ele falou assim: - Ah vamos aproveitar a Educação Física que eles ainda gostam e vamos tentar modificar um pouquinho a cabecinha deles. E acabou cê vê, acabou dando espaço pra um projeto maior que envolvesse a escola inteira. Isso aí eu achei, achei bacana.

Teve algum outro projeto que cê já fez assim, você falou que você gosta de trabalhar em grupo, né?

Sim é... eu sempre to é... todos os anos eu sempre trabalho com algum professor. Teve uma professora o ano retrasado que a gente trabalhou

Olimpíadas, só que ela era professora de fundamental, né, fundamental 1. E... acabamos trabalhando Olimpíadas, tinha até nas nossas Olimpíadas é... como é que é o nome?... do cavalo, esqueci o nome da prova... do cavalinho lá que salta...

É...

Hipismo. A gente trabalhou hipismo com o cavalinho de madeira, mas foi muito legal, muito legal. Então, todo ano eu é... eu procuro, ou me junto mesmo com os professores de Educação Física ou com outros professores, mas é... não é assim uma coisa forçada, a gente se juntando e pensa ah vamos trabalhar isso com eles? E acaba acontecendo, né? E com ela aconteceu esse projeto que eu achei bem legal, bem marcante, eu acabei registrando tudo, deixei lá na escola, tá lá foto, tá tudo lá. Que acabou entrando até naquela... que a gente tem que fazer lá pra entregar por ano lá, o portfólio, né? Acabou entrando no portfólio da escola, foi legal. Sempre trabalhei assim é... mesmo não tendo turma de treinamento em escola, porque eu não gosto muito de trabalhar treinamento em escola, eu sempre procurei levar os alunos pra campeonato, sempre procurei integrar eles é... e mostrar pra eles que o importante não era a gente tá vencendo aquele momento, era realmente pra gente sair um pouco da, da escola, da realidade lá pra fora é... ter a participação e saber que o legal é participar realmente, ter a vivência, né, daquele momento. E aí quando eu trabalhei mesmo em Taboão e Embú, a prefeitura de lá é muito presente com esporte, aí sim a gente acaba abraçando mais, aí eu levei turmas de atletismo pra participar de 100 metros, de arremesso, muito legal, de... de ginástica acho que não cheguei a levar, mas algumas amigas minhas levaram, de ginástica artística, muito bacana.

Legal.

Quando tem, o Estado tem a parceria com a prefeitura flui mais. Isso daí mesmo quando eu trabalhei mais com as escolas mais afastadas, né? Porque aqui em São Paulo mesmo acho que isso é tão difícil, porque não tem muito esse contato prefeitura e Estado. Muito corrido.

Muito bacana. Acho que é isso. Se tiver alguma coisa que... você tinha falado da turma de PIC, né, antes da gente começar?

Ah é. Eu tive uma participação, eu já tive isso com uma 5ª série que eram alunos mais velhos, que estavam comigo na 5ª série, só que eles tinham 15 anos, 16 anos, já eram pra tá saindo da escola eles estavam na 5ª série. Era complicado porque eram alunos é...vai vamos supor de liberdade assistida e eu acabava não conseguindo dar muita aula pra eles, né? Mas aí a gente negociava, tinha dias que eles queriam jogar o baralho deles eu deixava... aí eu comecei a mostrar pra eles o voleibol eles foram, nossa, graças a Deus eles gostaram do voleibol, se interessaram e foi ali que eu consegui voltar um pouquinho pra minha aula. E depois eu tive o, foi o ano retrasado em, peraí, 2010, é... é, acho que 2010. Em 2010 eu tive uma 4ª série também que eram alunos bem atrasadinhos em tudo, viu, é... assim, não eram alunos com problemas de deficiência, mas eram alunos atrasados realmente que a gente também tinha essa dificuldade, porque eles tinham a violência... é que predominava neles, né? É, como eles não conseguiam aprender, tudo pra eles

era resolvido com violência. Aí foi, teve, teve que ter muito carinho, muito cuidado, a professora deles também apoiou bastante, ajudou bastante que a gente acabou conseguindo no final do ano pelo menos trabalhar um pouquinho com eles. Mas foi complicado, não é igual a uma sala regular normal, é bem, bem difícil. Mas por esse sentido mesmo que eles não aceitam muito as coisas, eles não aceitam regras, eles têm dificuldade com isso e a gente tem que partir por outros caminhos, é carinho, cuidado e eles acabam vendo que você tá interessada pela vidinha deles e acabam abrindo mais espaço pra você, né? E aí você consegue trabalhar melhor. Mas não é fácil. É um ano pra você conseguir trabalhar dois meses. É complicado. Mas consegue, no final consegue. Muito esforço.

Ah legal. É isso W. Muito obrigada, viu? Nossa, ótimo!

P5

(A entrevista foi realizada ao longo de duas aulas de Educação Física com turmas de ensino médio. Como os alunos ainda não tinham trazido a autorização dos pais para realizarem as aulas de educação física na quadra a professora dava aula na sala)

Por que que você escolheu ser professora de Educação Física?

Porque desde pequena a... eu sempre me identifiquei muito com os meus professores, né, foram meus exemplos e... então, eu acho que é mais por isso mesmo, porque eu gosto muito da profissão.

Teve algum, alguma situação especial na escola que você falou assim ah agora eu vou ser professora?

Não. Acho que desde sempre mesmo. Eu ficava na quadra o dia inteiro com a minha professora, né? Então, eu me identifiquei muito desde, desde o ginásio, né? Nada em especial mesmo, acho que é a profissão mesmo.

Onde que você se formou?

No Guttenberg.

A graduação?

A faculdade, na FIG, Guarulhos.

Que ano?

1982. (risos)

É... e como que foi a sua formação na, na faculdade, na graduação?

É... licenciatura plena. Eu não fiz mestrado, na época tinha, mas era especialização só, eu acabei não fazendo. Eu parei na licenciatura mesmo.

(Interrupção)

É... então, você fez licenciatura. E o contato com a escola, você fez estágio?

É. Eu fiz o estágio obrigatório na própria escola onde eu estudava no ensino médio, que é aqui no Guttenberg mesmo e depois ã... eu já parti pra, pra dar aula em academia, minha primeira experiência profissional foi em academia.

(Interrupção)

É... você falou que você fez estágio aqui mesmo, os obrigatórios, depois você foi pra academia?

Sim.

E na academia você dava aula do que?

Ginástica localizada pra senhoras.

E foi muito tempo, não?

14 a 15 anos mais ou menos.

Nossa.

Aí depois concomitantemente eu comecei na escola. E depois eu larguei a academia e fiquei só com a escola.

Que ano você começou na escola?

Foi 92.

Então, foi passou um tempo, você se formou, foi pra academia...

Depois eu passei a ter os dois e depois larguei a academia e fiquei só com a escola.

E como que foi seu início de carreira na escola?

Então, ã... eu trabalhava com 1ª a 4ª, né, os pequenos, mas eu senti muita dificuldade assim nessa parte mais pedagógica assim de diário, né, que a gente ficava muito perdida, tal e... mas assim os amigos, né, os professores ajudaram bastante, né? Depois fui pegando o jeito e aí deslanchei.

E na academia também, como foi esse início? Como que você chegou na academia?

A academia foi assim eu abri a minha própria sala de ginástica. Então, ã... havia dado aula numa academia pequena, acabei saindo, depois eu abri minha própria academia, eu fiquei 15 anos com essa academia, onde tinha aula de jazz e balé, uma amiga lecionava e eu dava ginástica pra senhoras. Mas eu também assim estudei bastante por fora, né? Tem que se dedicar bastante pra planejar aula, estudar bastante pra, pra conseguir acompanhar o ritmo da mulherada.

É... e que como que você enxerga a escola hoje?

Sinceramente? Decepcionada. Assim, eu enquanto profissional, porque a gente não consegue é... se dedicar, né, do jeito que a gente gostaria. A gente tá mais cuidando de aluno do que dando aula. então, se o aluno tá saindo da sala, se tá batendo no outro, se tá, né? Tem aquela é... ordem de aula como aprendeu mesmo, sabe, um aquecimento, uma parte principal, aquela coisa assim bonitinha, né, que a gente aprendeu. Então, a gente não consegue mais por isso em prática. Então, assim decepcionada por a gente não poder fazer isso, né, que os alunos hoje nem a Educação Física eles tão levando muito a sério infelizmente.

(Interrupção)

É... você falou em relação aos alunos. E como você se enxerga em relação às outras pessoas na escola?

Professor-professor, direção?

Professores, direção, funcionários.

Não, eu não tenho problema quanto a isso, né? Assim me dou bem com, desde os funcionários até a supervisora, né? Sou amiga de todo mundo. Mas assim é óbvio que algumas coisas você que fica a desejar, principalmente nessa parte de disciplina mesmo, né, que as leis protegem tanto o aluno que a gente não consegue é... colocar as ordens, aquela rigidez que a gente gostaria de por. Então, eu vejo assim, a coordenação, a direção também ficam presas nesse sentido, né? A gente cobra uma coisa que eles não podem tá fazendo pra gente. Mas eu acho que isso é tudo sentido de leis, né? Não vem da gente, vem lá de cima.

Que outras dificuldades você encontra pra, pra atuar na escola, nas aulas? Você já falou algumas, né? Tem alguma outra?

Ah eu falei assim em termos da disciplina, né, que eu já tinha falado. O que eu sinto também assim a falta de um uniforme, né, que principalmente na nossa área que tem que ter tênis, tem que ter uma roupa adequada isso e aquilo e hoje em dia a gente não pode exigir que o aluno tenha. Então, eles querem vir, as meninas de salto, de calça baixa, de blusinha, da ã... fica até difícil pra você trabalhar determinadas, né? Determinados exercícios, aulas e tal. Então, uma dessas coisas é... O uso do celular! Eles querem jogar bola com o celular pendurado no ouvido, né, a gente tá falando eles tão com o celular no ouvido, não tão nem prestando atenção no que você tá falando. Então, acho que é uma das coisas também.

O que você já fez de diferente nas aulas na sua carreira toda?

(Interrupção)

Ai meu Deus! Deixa eu ver... diferente em que sentido?

Alguma coisa assim que te marcou, que você falou nossa foi bem, bem diferente do costumeiro.

Ai meu Deus! Difícil. Difícil de saber assim, né? Ah... o que marca assim são as conquistas, né? É... quando a gente leva, por exemplo, pra algum campeonato,

né, pra algum lugar que conquista alguma coisa. Eles veem isso de uma maneira, eles passam a encarar o esporte de uma maneira diferente quando você treina especificamente pra aquilo, né? Ã... nós há dois, dois anos anos ganhamos medalha de ouro na Olimpíada Colegial no voleibol que é um esporte que nem todo mundo, né, curte, né? Que eles gostam mais de futebol, mas eles chegaram muito entusiasmados e nós passamos a ter mais aulas com voleibol, coisa que eles não queriam. Então, acho que, que marca. Quando a gente levou a fanfarra que a gente ajudou a, a montar. Então, colocava as meninas como balizas, né, fazendo essa parte mais esportiva. Uma delas hoje participa de campeonatos estaduais com ginástica rítmica, que saiu da minha fanfarra. Ã... eu tenho um aluno que joga na Sérvia, joga futebol, né, então... tenho um aluno que joga voleibol lá no, nos clubes aqui de São Paulo. Então, assim são coisinhas básicas, mas que marcam pra gente, né?

Tem turma de treinamento aqui, não?

Não. As turmas de vôlei que eu levei pra jogar, eu treinava em horário vago meu, quer dizer, tinha turmas de treinamento, mas aconteceram alguns problemas é... o diretor acabou extinguindo as turmas. Problemas também com o professor, né, que deixou meio que relaxado assim e o professor, o diretor resolveu extinguir. Aí a gente passa a treinar por vontade mesmo. (risos)

Entendi. Essa turma que você levou foi de meninos?

De meninos e meninas. Os que ganharam a medalha dois anos seguidos foram os meninos. As meninas começaram assim do bê-á-bá mesmo, né? E... se saíram bem, fui super bonitinho, se entusiasmaram, foi legal. Apesar de não ter ganhado, mas elas nem queriam ter parado de treinar é que na realidade eu por motivos particulares não posso mais ficar fora do meu período pra treinar.

E a fanfarra? Como é que foi isso?

A fanfarra assim ã... é tem alguns professores, a professora Rosa de Artes que começou a ensaiar e eu comecei a... a trabalhar junto com ela, né? Então, ela trabalhava a parte musical, né, que é de arte e eu trabalhava a parte de postura, né, de ã... pra carregar as bandeiras, né, então, as balizas. Então, a gente dividia aí Educação Física com Artes.

E isso era no horário de aula, era fora?

Às vezes no horário de aula, às vezes fora. A gente desfilou vários anos na, no sambódromo, desfile de 7 de setembro e fui muito gostoso também, a molecada adora, né, e... infelizmente o ano passado não teve não, mas acho que esse ano vai ter.

Então, isso permanece?

Isso, permanece.

E aí, essa turma que vai pra fanfarra são todos alunos de uma turma, como que é?

São vários, a gente vai, normalmente a gente pega os que estão há tempos e vai encaixando outros pra irem aprendendo, né? E... agora esse ano tem o

Projeto “Mais Educação”, tem um professor específico já pra treiná-los, os pequenininhos, né, do ensino fundamental. Então, quando chegar perto do, do desfile mesmo, se a gente for convidado, a gente vai pegar esses que já foram e tal vai fazer uma mesclada pra levar.

Aqui tem o fund 1, não?

Não. Só 2. Só 2.

Só fund 2 e médio. E... e aí esse professor vem em horário integral?

Esse professor agora do “Mais Educação” vem no período é... oposto, né? Então, eles estudam a tarde e vem ensaiar de manhã. Isso daí é pra pegar do bê-á-bá mesmo pra, né, e aí depois a gente vai encaixando.

E aí a fanfarra você usa como conteúdo das aulas?

Sim.

Ah legal. Interessante. É... como que, o que que você já aprendeu atuando como professora de Educação Física? Que que você acha que já aprendeu na sua carreira?

A, a... eu, eu aprendi assim muito que você tem que tratar as, os alunos muito de igual pra igual, não adianta você, porque você é professor se sentir muito superior a eles, porque senão eles não vão te respeitar também. Eu, graças a Deus...

(Interrupção)

Onde eu parei?

O que você aprendeu como professora atuando.

Ah tá. Então eu aprendi assim que a gente tem que tratar eles, tratá-los muito de igual pra igual, porque a gente, eu vejo assim muitos professores chegarem com muita imposição, sabe, muito é... superioridade e os alunos não...

(Interrupção)

Então, é basicamente isso mesmo, que a gente tem que tratá-los muito com igualdade.

E... como que você vê assim que a escola contribui pra sua prática pedagógica? Se ela contribui.

Ah, eu sinto assim, eu particularmente eu não tenho grandes problemas em relação à coordenação e direção, né? Sempre que eu preciso, necessito de alguma coisa, eles se propõem a ajudar, né, e acompanhar. Agora tem, a gente vê que tem professores que não tem esse mesmo contato, né, eu não sei, não sei o porquê, reclamam muito: - Ai a direção não faz isso. Não é só a direção que tem que fazer, acho que tem que ser o conjunto, né? E... mas eu, tudo que eu preciso eu sinto que eles me... me ajudam. Nunca tive nenhum, mesmo a supervisora, né? Às vezes ela vem dá uma chacoalhada, fala umas verdades na cara da gente, só que tudo isso é pra nosso aprendizado mesmo e se você

não fez a coisa errada que ela tá falando, então, você não tem o porquê ficar chateada. Agora é como se diz o ditado “se a carapuça serve” você fica irritado, né? Então, pra mim sempre que eu preciso, supervisora, eu converso com ela, nunca tive nenhum tipo de problema.

E... em relação a estrutura da escola, materiais, como que é isso?

Então, a estrutura em si ela é boa sim, o prédio, né? Agora a questão de material a gente tem que batalhar muito, né? ã... tem que tá sempre tentando preservar, sempre correndo atrás, porque quando não tem, não tem, né? Então, a gente faz uma coisinha, faz uma rifa, faz um negocinho, não sei, é... hoje em dia nem isso a gente pode fazer muito assim de, de, de pedir dinheiro tal, né, infelizmente. Mas quando a gente podia fazer uma rifa, fazer um campeonato, fazer uma coisa pra arrecadar material a gente fazia. Agora hoje como não tem, não pode mais fazer muito, né, nem excursão, né, não é sempre que a gente pode fazer excursão e... mas o grêmio, tem na escola, né, tem o grêmio, o grêmio ajuda bastante, eles faz festinha, faz campeonato, então, eles dedicam essa renda à Educação Física. Então...

Aí o grêmio ele é um grupo de alunos?

Um grupo de alunos. Eles são eleitos, tem a, tem votação, tem um dia só pra eleição do conselho, eles fazem as chapas, fazem divulgação das chapas, é bem legal. E eles assim, né, eles agilizam o campeonato comigo, né? Então eles correm atrás de arrecadar pra comprar material, eles me ajudam bastante.

Bacana. É... ã... e o ATPC, como que você vê esse horário?

Então, eu acho interessante, eu acho válido, porque assim a gente tira, é um horário que a gente tem pra tirar dúvidas, justamente com a parte da, da, pedagógica, né, com a coordenação. ã... às vezes é lógico, sempre tem aquela, aqueles dias que vai ter alguma coisa que você fala: - Ai meu Deus, né, tanta coisa que eu tenho pra fazer ficar ouvindo e tal. Mas acho que tudo, tudo é aprendizado, né? E eu só sinto assim que tinha que ter um dia pelo menos pra gente fazer o trabalho da gente, porque... a gente não pode levar, por exemplo, um diário pra casa. Então, o que que acontece? A gente teria que ter um horário pra fazer na escola, na sala você como é que funciona, né? Mal dá tempo da gente, principalmente Educação Física, na quadra, ficar fazendo diário, preenchendo, então, não dá. Então, acho que teria que ter pelo menos um horarozinho desse ATPC pra gente fazer, planejar uma aula, pra fazer um diário, pra fazer a parte da gente mesmo, não só ficar ouvindo a coordenação, as é... a parte de direção mesmo, coordenação, né?

E o diário você, como que você faz, você faz chamada toda aula?

Toda aula. É assim, que nem, agora tá chegando as listas oficiais, os diários chegaram essa semana, então, a partir de, a gente tava fazendo o diário é... uma pasta da coordenação, os professores faziam, agora a gente vai passar a trabalhar com o diário que toda aula a gente tem que fazer. Se tiver duas aulas no dia, duas aulas tem que fazer.

Aham. Perfeito. E o seu planejamento, como é que você faz? Ele é integrado ao projeto da escola? Ele é integrado ao projeto da escola, como que é isso?

A gente faz o planejamento todo início de ano, né? Fizemos essa semana do carnaval. A gente se reúne a princípio todos os professores é... trabalha, fala, né, no global, e depois a gente se divide por área e faz a parte específica, né? Então, a gente é... tá sempre adequado aos projeto da escola, os projetos, a escola sempre trabalha muito com projeto, né? Então, tem feira cultural, tem projeto de ensino médio que tá chegando agora esse ano, tem projeto "Mais Educação". Então, a gente tá sempre trabalhando algumas coisas em cima disso.

Perfeito. E a proposta curricular ela, como que ela é... feita?

É, alguns anos agora a gente tem essa proposta nova, né, trabalha com apostila ã... tem algumas coisas que tá fora da minha realidade, por que? Eu me formei há muitos anos, né, eu te falei desde 82, na minha época na faculdade não tinham determinadas é... disciplinas que tem agora. Eu vejo que o professor hoje de Educação Física, ele tá muito mais preparado do que eu na minha época. Primeiro que não são três anos de, de faculdade, hoje são quatro, até cinco, né, se for, seis sei lá, se você for fazer doutorado, mestrado etc. Então, assim eu sinto que tem muita coisa nessa proposta que eu não sei, não tenho vergonha de falar que eu não sei. Óbvio que a gente tenta, na medida do possível, o que não sabe procurar, estudar pra saber, mas assim, tem algumas coisas que eu acho fora da realidade minha e do aluno. Então, tem lá pra trabalhar esgrima vai, tudo bem cê faz até algum material alternativo, né, pra tentar ensinar, mas tem boxe, são uma, capoeira, são coisas que eu não tenho capacidade pra tá ensinando pra eles. Então, eu tento fazer mais uma parte teórica, né, uma parte de trabalhos, pesquisas, mando assistir vídeos, coisas assim pra que a gente possa pelo menos ter uma noção daquilo que tá na proposta, né?

Eu vi antes da aula você cobrou eles, se eles tinham preenchido era, era o caderno deles?

O caderno deles.

Já tá com eles o caderno?

É assim, eu peço sempre um caderno, onde se eu tiver uma coisa teórica pra passar e quando não eu peço pra eles fazerem uma pesquisa sobre os temas que tem lá naquela apostila, eles fazem na casa, na internet, revista, livro, passam no caderno, e eu já considero o caderno, a pesquisa uma dos é... avaliações, né, que a gente tem que ter pelo menos quatro, no mínimo quatro tipos diferenciados de avaliação, então, a gente usa isso, o caderno com a pesquisa, eu peço pra eles assistirem o vídeo relacionados àquela pesquisa e tem a apostila do aluno também que eles respondem também que é com os temas dessa pesquisa, tá? Então, é, aí depois tem a participação das aulas mesmo, tal que a gente, é mais uma avaliação.

Bacana. É... que conselho você daria pra quem está na faculdade?

Ai meu Deus! Ah, assim, sei lá, conselho? Hoje em dia eu falaria pensa bem, né?(risos) Porque assim, precisa gostar muito do, do que faz pra você conseguir é... levar com todo o carinho, com toda dedicação que merece, sabe? É que nem eu te falei, porque hoje a gente não se sente como professor, a palavra já fala, ninguém fala mais professor fala educador, né, só que a educação acho que não é isso, né? Nós somos é... mediadores de conhecimento, nós vamos passar o conhecimento pra eles, mas hoje em dia a gente tá dando mais educação do que conhecimento. Então, pensa bem, é isso que você quer mesmo? Você gosta? Você tem paciência, né, pra poder levar. Então, é isso, e se possível, se não tiver paciência com adolescente e com criança, aí a Educação Física é muito ampla, né? Dá pra partir pra mil outros campos, né? Então, não só na parte escolar, né? Se gostar realmente da profissão e não gostar de criança partir pra uma outra área específica, né?

Você fez alguma outra formação, um outro curso depois que você terminou a graduação?

(Interrupção)

Não, não fiz. Eu faço, fiz alguns cursinhos assim básicos assim na diretoria de ensino, né, cursos de pouca duração. Agora eu to pretendendo fazer, não sei, talvez, Pedagogia. Porque... eu fui até convidada pra ser diretora da escola, vice-diretora da escola, né? Mas só que infelizmente eu não pude porque tem que ter Pedagogia. Então, eu to, to aí seriamente pensando em, em fazer aí um à distância, né, pra gente agilizar pra quem sabe um dia ser diretora da escola.

Que legal. Mas e você, leituras relativas você disse que tenta buscar vídeos...

Sim, internet... a gente tá sempre atualizada, né? Porque assim o que eu sinto falta, por exemplo, seria na diretoria de ensino ter cursos que já, uma época atrás até tinha mais, agora tá meio devagar nesse sentido, deveria ter cursos de atualização, né, de regras, de uma série de outras coisas que não tem, porque as regras mudam tanto dos esportes, né? Eu vejo às vezes, você vai lá dar uma aula de vôlei vai, cê tá lá fala alguma coisa, aí você lembra que na televisão você assistiu que já mudou, né? Então, muda muito as regras, eu acho que cada vez que muda alguma coisa a gente deveria ter uma atualização.

É... teve algum momento que foi muito marcante assim pra você na sua carreira? Não precisa ser um, né, pode ser mais.

Momentos bons ou ruins? Ou tanto faz? (risos)

Ambos.

Ah assim, logo que eu comecei a trabalhar acho que marcou bastante, meu início, porque quando eu entrei na escola eu tava substituindo uma professora que tava grávida e que passou muito mal na escola, por isso que ela saiu. E quando eu entrei eu estava grávida. Então, os alunos me tratavam assim de uma maneira tão especial, né, porque eles achavam que eu poderia ter o mesmo problema dela ter passado mal na escola. Então, assim os alunos me é... me ajudaram muito assim, sabe, me, me levantaram mesmo assim. Acho

que foi um momento marcante porque foi o início, que mais? Um momento marcante foi quando eu me efetivei que eu tive que ir pra um lugar muito longe, né, eram três conduções pra chegar lá.

Onde que era?

Era... próximo ao aeroporto de Cumbica. Uma, uma população muito carente, será que bateu o sinal?

(Interrupção-Intervalo)

Vamos lá...

Onde eu parei?

Momento marcante você tinha falado que foi quando você foi efetivada.

Quando eu iniciei, quando eu fui efetivada que eu entrei...

(Interrupção)

Então, quando eu efetivei foi uma situação assim de gravidez também por incrível que pareça. Eu ia, eu tive que entrar no lugar de uma professora que tava grávida e ela não, se ela saísse naquele momento ela ia perder o direito a, a licença-maternidade, ao servidor público e ela tava muito triste. E ao mesmo tempo eu sabia que eu tinha um prazo pra assumir, né, e a supervisão falava pra mim: - Tempo de escola conta pontos, né, e isso vai fazer você de repente passar na frente de alguém na escolha de aula. Então, eu fiquei entre a cruz e a espada, né? Ou eu saia, efetivava rápido pra mim, pra me ajudar em termos de pontos, ou eu ficava mais um pouco em casa, em casa nessa escola pra aguentar mão pra menina que tava grávida. No fim eu acabei esperando mais uma semana, duas, não me lembro e ela conseguiu a licença dela, conseguiu as coisas dela e aí eu, eu entrei. Então, também foi marcante, ah sei lá, cada dia é uma coisa, né?

Você falou de algum, você perguntou se teve algum, algo negativo, teve alguma coisa assim que aconteceu que pra você foi negativo.

Ah, negativo assim, teve um dia que marcou muito assim ã... numa final de campeonato que eu fiz aqui na escola e tava tudo muito bonito sabe assim, as meninas decoraram a quadra, ã... tinha mesárias, né, elas fizeram assim tudo perfeitinho na organização, só que no, no finalzinho do jogo teve uma briga e essa briga foi muito feia, foi generalizada, então, todo mundo pra brigar, teve um aluno que foi parar no pronto-socorro, outro na delegacia e eu parei no meio da quadra e chorei, né? Porque não tinha mais opção, eu chorei muito, marcou muito assim, porque eram alunos que nunca me deram nenhum tipo de problema, né? E... de repente vendo aquele aluno indo pra delegacia aquilo me doeu, né? Mas tinha que ser feito, porque foi lesão corporal, né? Então, foi muito triste...

(Interrupção)

E... assim, marcou negativamente, né, essa briga. Aí eu passei uns tempos... eu passei um tempo sem fazer campeonato, sabe, porque eu tinha medo que

acontecesse de novo, né? Mas depois eu voltei ao normal, já fizemos vários e continuou. E também alguns alunos que morreram, né? Assim se perderam pra vida aí, né, e acabaram morrendo por vítima de, de, de polícia ou de traficantes e... marca bastante porque a gente não conseguiu tirá-los daquele meio, né, infelizmente.

E olhando pra sua carreira assim, olhando tudo o que você já passou é... como professora, o que que, como que você vê isso assim, sua trajetória?

... ah até que eu vejo bem, sabe, assim eu me sinto até lisonjeada assim, porque os alunos tem muito carinho por mim graças a Deus, né? E eu acho que eu conquisto, né, conquisto eles de alguma maneira e... só que assim é o que eu te falei ao mesmo tempo que eu to feliz com a minha profissão eu to meio que decepcionada, né, em relação a eles enquanto estudantes, não eles pessoas, né, eles pessoas não tenho problema nenhum, cê pode ver eles vem, né, eu beijo, abraço, brinco, mas assim eles enquanto estudantes eu me preocupo com o futuro e... apesar que depois de um tempo você vê aí, você encontra alunos que já são médicos, né, que, que lembram de vc, né? Então assim, no fundo, no fundo eu me sinto realizada, né, apesar dessa pontinha de decepção na, na, na maioria aí eu me sinto realizada, eu to assim em final de carreira realizada.

Entendi. Você acha que se você visualizasse um caminho de mudança o que você acha que seria pra você, pra deixar essa...?

Eu acho meio difícil assim haver mudança, a curto prazo eu acho que vai demorar mesmo porque é... as leis não caminham pra isso, né? As leis dão muita abertura pro adolescente hoje. Então, eles estão chegando na escola achando que eles podem fazer tudo, né, não estão tendo limites, os pais estão abandonando em casa, largam aqui dentro e mal aparecem numa reunião escolar e... e as leis estão favorecendo a eles, né, estão deixando o barco correr. Então, daqui a pouco acho que nem escola vai existir mais, né, porque eles não querem saber, eles vão perceber isso talvez lá no segundo, terceiro colegial, quando eles começam a querer um emprego, né, aí eles vão começar a se preocupar e... essa progressão automática, né, que eu acho que foi também um dos, uma das coisas que acabou com a, com a parte da educação, porque eles não se preocupam em tirar uma nota, então, eles vão levando no oba oba. Então, acho que tinha que parar com isso sabe, dar mais rédeas, mais limites pra essa molecada, que é o que tá faltando.

É isso. Muito obrigada! Ótimo, nossa, ótimo. (Risos)

P6

Por que que você escolheu ser professora de Educação Física?

Bom, é, primeiro porque eu sempre joguei vôlei, né, eu, eu sempre joguei na escola, jogava em clube e... a minha ideia de fazer uma faculdade de Educação Física era nunca abandonar o esporte, né, tá sempre dentro, né, sempre a minha ideia foi trabalhar com vôlei, mas nunca apareceu nada na área pra mim. Eu comecei com natação, né, quando eu tava na faculdade, com

estágio de natação e aí fui ficando, trabalhei 13 anos numa academia com natação e hidro e... fui fazendo curso, né, junto, trabalhando e fazendo curso, mas na verdade o vôlei mesmo eu nunca assim, só trabalho assim, por exemplo, na escola, né, algumas atividades, mas o vôlei mesmo que era a minha ideia não, não deu certo, foi mais por causa disso.(risos)

E onde você se formou?

Na FIG em Guarulhos.

Que ano?

97. Faz um tempão já.

E aí você alguma outra, algum outro curso depois de extensão, de pós?

Não. Os únicos que eu fiz foi na época que eu tava dentro da faculdade mesmo, né, curso de atletismo, cursos que eram oferecidos lá fora, né, da, dá grade, que a gente tem os diplominhas, tudo, né, mas depois que eu me formei assim eu só to trabalhando mesmo, não, infelizmente não deu pra fazer mais nenhum curso.

E os cursos da, da Diretoria de Ensino?

Sempre que tem assim, assim que encaixa, né, com o horário que dá pra eu fazer é... e os que eles chamam também, que às vezes tava, teve um também... pra montar a apostila pro ciclo 1, né, que nem tem pro ciclo 2, que a gente começou fazer, foram três vezes que a gente foi lá pra Praia Grande, né, pra montar a apostila só que ele ainda não finalizou, ainda não terminou e falta essa parte aí. Mas sempre que tem que dá pra encaixar eu, eu to fazendo.

Legal. E leituras assim, você faz do, de coisas da área?

É assim eu tenho bastante livro em casa e eu to sempre tentando, dentro do que eu tenho que dar na escola, tentando achar a melhor forma, né, vendo nesses livros, a melhor forma de tá passando pra eles, né? Então, é eu tenho vários livros que mostra a mesma coisa de forma diferente. Então, eu vou tentando assim com eles, eu vou tentando achar, adaptar pra eu conseguir fazer o que eu tenho que fazer aqui dentro é... ficar mais fácil, né, pra assim eu conseguir passar pra eles fica mais fácil também.

E como que foi sua formação na graduação... na faculdade?

Como que foi assim você fala o que eu achei da formação?

É. Isso.

Olha, o ano, os anos que eu estudei lá na FIG ela era considerada em Educação Física a melhor depois da USP, na época que eu fiz, né? Então, assim de lá assim eu só tenho pra falar coisa boa, porque eles tinham tudo lá dentro, né, piscina, a gente nunca precisava sair da faculdade pra fazer nenhuma aula, a única aula que a gente saia era o atletismo que a pista não era lá, mas era perto também. Então, de lá assim, todas as matérias é... foi muito bom, se eu pudesse eu faria de novo lá assim, porque eu não me

arrependo, lá assim a faculdade foi excelente, apesar que assim todo ano vai mudando a grade, né, e tem coisa que a gente, né, hoje em dia é muito diferente, mas é excelente a faculdade lá, a época que eu fiz foi muito bom.

Foi licenciatura plena, né?

Foi, foi.

E como que foi o início da carreira pra você?

Olha graças a Deus nunca me faltou emprego, né? Então assim é... eu fiz magistério, né, então eu comecei trabalhando, eu comecei trabalhando com é... pré-escola, né? Trabalhei no Chafic, trabalhei no Miudinho sempre dando aula, né, em sala, PEB 1, né, em sala normal. Aí quando eu entrei na faculdade eu tava no Chafic e logo apareceu um estágio pra fazer no Miudinho só que não era de sala de aula, era de, porque lá tem piscina, era pra trabalhar já com as crianças na água, né, natação, os alunos de lá de dentro mesmo. Então, aí eu já fui pra lá, desde então eu não saí mais da área.

Então antes você já tava na escola?

Já, já trabalhava dentro de escola, mas assim nada a ver com Educação Física, né? Mas assim nunca assim nunca fiquei sem nada, mas sempre trabalhando com natação e hidro, natação e hidro, natação e hidro até eu passar no concurso do Estado e começar a trabalhar com Educação Física dentro da escola.

E isso foi que ano?

Foi... o concurso de 2005 e eu comecei trabalhar em 2007 no Estado.

Ah tá. E... como que você enxerga a escola hoje?

É... olha... tá difícil. É assim, como que eu enxergo a escola, a educação, é... tudo?

Tudo.

Olha tá muito complicado... essa pergunta é muito difícil.(risos) Tá muito complicado porque assim é... as crianças estão entrando cada vez mais cedo, né, no 1º ano, né, eles assim pra mim, é... assim pra mim que trabalho na parte do 1º ao 5º ano, né, eles chegam assim muito imaturos, né, não tem noção praticamente de nada. Então assim além do que a gente tem pra passar que é a atividade física que é a nossa parte, a gente tem que acabar educando eles aqui dentro também que é uma coisa difícil. E assim fora um monte de coisa que assim dificuldade com material, né, que a gente tem, né? É... dificuldade com o comportamento deles que cada ano que passa tá pior. Tá, tá muito difícil, parece que você tem que implorar pra conseguir falar, pra conseguir explicar sua atividade. Então, assim acho que tinha que mudar muita coisa, mas isso é a base, né, já tinha que vim a própria sociedade, as famílias, tudo, né, tá tudo muito difícil.

E como que você vê a sua atuação na escola?

Bom, eu to é... há 8 anos no Estado, completando esse ano agora, né, é... e esse tempo que eu to eu tento fazer das minhas aulas, assim é difícil, né, porque assim tem dias que você dá oito aulas seguidas, 9 aulas e assim o cansaço físico também, né, porque a gente acaba ficando oito, oito aulas de pé lá na quadra, eu tento fazer o máximo para que a aula seja o mais atrativo possível pra eles, né, porque tem criança que mesmo que assim você é, tentando fazer da atividade o melhor, parece que pra eles não tem importância nenhuma, cê tá ali ou não tá também é a mesma coisa. Mas graças que tem a maioria lá das crianças que amam a Educação Física, né? Então, assim da minha parte eu tento do que a gente pode fazer aqui na escola, eu tento fazer assim o máximo pra aula ser bastante agradável pra eles.

Você aproveitou alguma coisa do magistério pra Educação Física, o que você acha?

Do magistério não, porque assim é... o tempo que eu fiz o magistério, né, bem lá pra trás, né, e eu atuei no Estado, até esqueci de falar, eu dei, eu dei, eu tive uma sala de supletivo, antes de eu entrar na faculdade. Então, eu tive uma sala à noite na Norte 2 lá quando era o Frei Galvão, a escola que eu também estudei lá, né, é... eu tinha sala à noite lá, acho que era a 3º e 4º ano, então, era o pessoal acho que de 17 ou 16 anos, até 60, tinha quase 40 na sala que eu dava aula. Então, foi uma experiência assim bem legal que eu tive, mas você fala de trazer a experiência pra Educação Física nenhuma, porque é totalmente diferente. Eu acho que assim até o comportamento chega a ser diferente, porque na época do magistério a clientela tava de um jeito, né, e agora tá muito diferente, né, tá muito difícil, assim bem mais difícil de você trabalhar, né?

Mas você acha que isso, por exemplo, te auxiliou o fato de você já, já conhecer uma escola?

Ah isso sim, isso sim. Porque assim você é... já conhece o ambiente, você já tem uma postura diante da sala, né? Não é a primeira vez que você tá chegando lá e tem aquele monte de gente e você não sabe nem direito o que falar, você já, né? Mas assim eu falo em relação assim é... atuação mesmo, né, na quadra, né, totalmente diferente, mas ajuda bastante, porque você já tem uma certa postura, né, pra, e cada ano que passa acho que você vai melhorando um pouco, cê vê um monte de coisa que você erra que não dá certo e você vai tentando mudar pra, né, pra coisa andar.

Aham. E você já falou de algumas dificuldades de hoje, né? E que outras dificuldades você vê aí pra, na escola, nas aulas? Você já falou de algumas.

Outras dificuldades? Bom, o comportamento, né, que é bastante difícil, às vezes a gente não tem o material adequado pra trabalhar é... que mais? Comportamento, material... eu acho assim, difícil assim nos anos iniciais assim que nem no 1º, 2º ano quando a gente pega, eu acho difícil assim na Educação Física, eles verem a Educação Física como uma aula, né, porque eles não tão acostumados com isso, então, eles acham que tudo é brincadeira, né, então, eles acabam não levando a sério. Então, parece que você tá lá e nada é a mesma coisa, eles acham que eles podem fazer o que eles querem. Então, eu

acho isso muito difícil, no começo, tanto é que esse eu optei de pegar de cima pra baixo, eu peguei dos 5os, porque assim chega uma hora que assim 1º ano, né, eles sugam a gente demais, né, 1º e 2º ano. Então, eu acho isso uma coisa muito difícil, eles entenderem que aquilo ali é uma aula como se fosse uma aula de dentro da sala de aula, né, que ele tá ali pra aprender alguma coisa e isso eu acho bastante complicado. Que mais? Às vezes os pais também, né, eu acho uma, uma, uma questão bastante difícil, porque a gente desde o primeiro dia de aula a gente passa nas salas falando da importância de vim de tênis e meia na Educação Física, né, de vim com uma roupa, né, adequada, né, e às vezes você que até o 5º ano tem aquela criança, que mesmo sabendo que tem a Educação Física, a criança vem de sandália, vem de bota. E a gente conversa na reunião com os pais, manda bilhete e parece que eles não apoiam sabe, não, não pega na agenda da criança, fala: - Ó, hoje você tem Educação Física, coloca o tênis, né? Que é o que eu acho, né, que devia ser feito, né? Então, às vezes passa o ano inteiro tem criança que se fizer vai umas 20 aulas de Educação Física foi muito, porque na maioria das vezes nem, nem tinha condição de fazer. Então, acho que essa, essa falta da família, essa falta de os pais mesmo tarem em cima deles eu acho que pra gente aqui na escola é bastante complicado, a gente não ter esse apoio deles dentro da escola. Em vez de eles ficarem do nosso lado, eles ficam contra a gente, ficam do lado do filho achando que sempre o professor tá errado, né, que isso tá acontecendo direto, né, direto. *(A professora relatou em mímica um caso de um problema entre aluno e professora que já teria ocorrido duas vezes no mesmo ano)*... e a coisa tá feia, esse ano acho que já é a segunda vez, duas vezes já, teve criança até que mudou é... ela tá de tarde, mudou a criança pra de manhã, quer dizer, troca o problema de lugar, não resolve o problema, acha que o problema é a sala, o professor, nossa, tá muito difícil. E eu falo pra minha mãe, não sei se eu consigo me aposentar. (risos) Tá difícil. Tá muito difícil.

Mas teve reunião hoje desse episódio?

Não, ainda não teve reunião com os pais, ela ainda vai marcar. Mas assim é meio confuso, porque tem criança que vem de professor que trata que nem mãe, sabe, aí a professora do ano que vem é mais severa, sabe umas coisas assim? E pra gente, que nem pra mim, pro Nelson que a gente tá, né, que a gente vê duas vezes por semana cê sabe como que é, né, é difícil pra levar, né? A sala parece que não sei é o espelho do, do professor de sala, né? É complicado, né? É difícil.

É... o que que você já fez de diferente nas suas aulas?

Todo dia a gente tá tentando inventar alguma coisa, né, assim de diferente assim às vezes eu penso em fazer uma coisa só que o material não ajuda muito, né? Então, a gente tem assim tem que tentar é... é... fazer aquilo que você tá querendo fazer com aquilo que você tem dentro da escola, né? Assim o que eu tento fazer de diferente com eles é... dentro das atividades que eu passo é... tentar mostrar que nem tudo é competição, né, porque levam tudo pra competição, por exemplo, hoje eu fiz uma aula com os 5os e 4os anos é... de circuito, né, então, eu coloquei lá vários bambolês, vários cones, é... banco, bola, várias coisas, várias, cada estação eles tinham que fazer uma certa atividade, deixei eles até numa fila só, pra eles entenderem que aquilo não era

competição, que eles tinham que fazer cada um seu exercício, né, tentar fazer o correto, né? E assim tentar mostrar pra eles a importância, né, dos, dos exercícios que a gente faz, tanto pra saúde, eu to trabalhando bastante com eles também em sala é... a saúde, a alimentação, né, é... higiene, né? Porque cê vê que tem umas crianças que chega na escola assim numa condição assim tanto de higiene sabe, difícil mesmo, né? Então, to tentando fazer assim umas coisas diferentes. É... eu trabalho na quadra a atividade, por exemplo, aí eu subo vou pra sala, eu tento explicar, porque que a gente fez aquilo, né, aí a gente debate, eles conversam também. Eu to tentando mudar um pouco assim, não ficar só focado na atividade física, né, mostrar a importância pra eles, né, porque que a gente tá fazendo aquilo. Eu pergunto o que que eles acharam de fácil, de difícil, por que? E eu to assim tentando deixar eles falarem bastante assim na aula e eu acho que isso aí tá, tá ficando legal, porque parece que ele tão entendendo mais, eles não fazem a atividade mecânica, né, só por fazer. Então, to tentando, to tentando fazer isso assim de diferente.

Bacana. E como você acha que a escola contribui pra sua prática pedagógica?

Como que a escola contribui? Mas...

Se ela contribui, né, nas suas aulas.

A escola?

É.

(A professora falou em mímica: - Pode falar a verdade?)

Olha... assim, contribuir é um pouco difícil, porque quando a gente tem os ATPCs, né, que são as reuniões que a gente tem, né, a gente não tem uma parte voltada pra gente, né, na escola de 1º ao 5º ano, né, que pra Artes e Educação Física, a gente não tem uma parte voltada pra gente. Então, assim a escola nessa parte de contribuir, eu acho que é só na parte do material quando a gente pede, né, que consegue e a Diretoria que às vezes oferece alguns cursos pra gente. Mas fora isso, né, a gente mesmo é que tem que correr atrás, né?

E o ATPC você acha que, que, você falou que ele é...

É, então, mais voltado pro, pras professoras, né, PEB 1, né, de 1º ao 5º ano com preocupação de ler, de escrever, de Matemática e a gente acaba ficando meio, né, assim... eu acho que sei lá se tivesse uma outra pessoa, alguém que pudesse tá passando alguma coisa interessante pra gente, né, porque é um tempo que a gente fica, né, que a gente tem que cumprir, mas que pra gente mesmo na nossa aula não vai tá ajudando em nada, né? Às vezes eu até tento, por exemplo, a professora fala: - Ah to trabalhando tal coisa dentro da sala de aula. E eu tento fazer uma brincadeira relacionada com o que ela tá trabalhando na sala de aula, às vezes formar letra com o corpo lá fora, se eles tão trabalhando o alfabeto, pra tentar ajudar, né? Mas é muito pouco, né, precisaria de mais assim de um entrosamento maior, né, com, com as salas, né, pra o trabalho fluir mesmo, né, pra tanto elas ajudam a gente lá fora e a gente ajuda elas lá dentro.

E... o que você aprendeu atuando como professora de Educação Física?

... Olha, eu aprendi que assim a Educação Física na minha vida ela sempre foi muito importante, porque desde criança eu fiz atividade física e eu sempre amei o esporte. Então, assim pra mim eu sou muito feliz no que eu faço e tento passar isso pra eles. Mas assim eu aprendi que é... nem sempre é, a... a aula que a gente tem pra dar naquele dia pra aquela sala não é o mais importante às vezes pra aquela turma que tá ali, às vezes eles tão precisando de um, de um, sei lá, de um outro tipo, às vezes tão precisando assim de uma conversa, de uma, sabe, de uma coisa diferente da sua aula. Então assim, eu aprendi que nem sempre a gente consegue fazer aquilo que a gente tem pra fazer, né, às vezes eu venho assim com uma aula super legal na cabeça, chega lá a sala tá de um jeito assim, uma agitação, não tem condição de fazer. Então, o que eu mais aprendi nessa, nessa parte é... improvisar, né, porque de uma hora pra outra você tem que mudar, às vezes você tá na quadra chove cê, né, cê tem que, você não tem nada pra fazer na sala de aula, cê tem que inventar um negócio. Então, acho que assim é você agir de acordo com o que o momento tá, tá mostrando ali pra você, não, não dá pra você ficar, eu planejo, eu tento fazer aquilo que eu to planejando, mas nem sempre eu consigo, né, não, é uma matéria que é um pouco difícil, né, eu vou dar isso e eu vou conseguir dar isso pra todas as turmas, né, então, acho que o improviso, aprender também a respeitar, claro, né, o limite deles que eu sei que cada um tem o seu limite pra fazer, tem criança, aqui na escola tá com muita inclusão, criança com autismo, criança com autismo tem, acho que cada sala aí tem um, tá cheio, cada ano que passa tá aumentando, então, a gente tenta, pelo menos lá na Educação Física eu tento incluir essas crianças, porque eles não conseguem fazer, eu dou uma adaptada, né, pra eles tentarem fazer. É isso, né, é o improviso, você tentar se virar mesmo, né?

Você falou do planejamento, ele é integrado a proposta da escola, como que é isso? O projeto pedagógico da escola?

Então, na verdade, na verdade a gente segue é... você fala o planejamento da Educação Física?

Isso.

A gente segue uma folha que vem da Diretoria que já há anos tá essa folha com a gente que tem lá os anos e aí tem as atividades, né, por exemplo, lateralidade, aí você tem que trabalhar no 1º e 2º bimestre com 1º e 2º ano e você desenvolve as atividades dentro, dentro do que tá colocado lá. Eu acho que não tá envolvido com, com que eles fazem dentro da sala de aula, às vezes eu que tento adaptar alguma coisa que elas às vezes falam assim: - Tá com dificuldade, por exemplo, de número, de conta dentro da sala de aula, aí eu tento fazer um jogo, alguma coisa lá pra poder tá auxiliando, mas na verdade a gente segue essa folha que, que vem pra gente, né?

É... e aí esse direcionamento que você falou que tá sendo mudado nas reuniões lá na Praia Grande, né?

É então, é, é assim, a proposta deles é fazer uma, uma apostila pro ciclo 1 que nem tem o ciclo 2 do 6º, né, até o ensino médio que é pra todo, toda escola

seguir a mesma coisa, né, só que teve três vezes já que a gente foi pra lá, a gente já montou um monte de coisa, né, um monte de atividade, só que era pra ter sido finalizado em outubro do ano passado e ainda não chamaram a gente, ainda não finalizou. Então, a gente ainda tá usando a folha antiga, né, não essa proposta que a gente tá montando agora, a gente ainda tá usando a folhinha antiga mesmo.

É... teve algum momento marcante na sua, desde quando você começou dar aula, alguma coisa assim que, um ou mais momentos que foram marcantes pra você?

Mas assim em que sentido assim?

Não, qualquer coisa. Alguma coisa que aconteceu na aula, um evento, algum projeto, algum momento com aluno?

Ah sim, o que eu assim, o que eu, eu fico feliz, claro, quando as crianças conseguem fazer as coisas que eles tão aprendendo, só que assim teve um momento que foi o ano retrasado que eu tinha um aluno é... com... síndrome de Down e ele não conseguia pular corda. E eu fiz mil e uma coisas pra ele tentar pular até que um dia ele veio me mostrar: - Olha prô! A gente fica super feliz, porque ele tinha tanto esforço, mas ele não conseguia fazer, eu tentei passar vários exercícios, as crianças tentavam ajudar e ele não conseguia entender o que ele tinha que fazer. Aí eu falava pra ele: - Faz andando. E passando um monte de exercício, mas assim toda aula a gente ia tentando um pouquinho. Até que chegou um dia no meio do ano que ele veio com a corda e ele veio me mostrar que ele tava conseguindo pular, nem andar mais, ele pulava com os dois pés. Então, acho que assim essas coisas assim é... pra muita gente é coisa pouca, né, pequena, mas pra gente que trabalha nisso todo dia, né, cê vê o desenvolvimento assim é muito legal. Então, esse acho que foi o mais, o mais legal mesmo.

Bacana. E que conselho que você daria pra quem tá na faculdade?

... pra quem tá na faculdade? Assim ó, pra pessoa que vai começar, eu não falaria pra ela: - Não comece, né? Porque assim, cada ano que passa é um ano, é uma experiência nova, né, que você tem dentro da escola, dentro de onde cê tá trabalhando. Mas assim, não é assim que nem quando eu saí da faculdade você tem um sonho, né? Você acha que cê tá ali com aquelas matérias tudo e que o jeito que o professor fala vai ser tudo daquele jeitinho e não é nada daquilo, né? A pessoa que entra na sala de aula só começando a trabalhar mesmo que ela vai sentir o que a gente passa aqui, né? Só quem tá dentro sabe o que a gente passa. Que tem muitas coisas que são muito difíceis mesmo, mas assim que se a pessoa, se ela tá realmente a fim, pra ela assim se jogar de cabeça, né, e fazer o máximo. Que nem eu às vezes eu me sinto bem desgastada, mas eu tento fazer o máximo pra tá sempre dentro do, do que eu tenho que fazer, né, nunca assim ficar fugindo, né? Assim não jogar uma bola e deixar eles se matarem lá. To sempre preocupada em fazer uma coisa assim organizada pra eles, né? E assim pra pessoa que tá vindo, pra ela vim com cara e coragem, né, que precisa muito e que é muito diferente do que eles tão tendo lá na faculdade, né? É assim, é uma vida totalmente, né, só tando dentro mesmo pra saber o que que é. E cada dia é uma realidade diferente,

cada dia é uma história diferente. Então... e rezar, porque todo dia que eu chego aqui eu me benzo umas trezentas vezes.(risos)

É... e por último é... como você se vê hoje como professora de Educação Física olhando pra sua carreira?

Mas assim em que sentido, como eu me vejo...?

Hoje. Alguém te falar: - Ah você é professora de Educação Física. Aí você vai fazer uma, olhar pra tua trajetória, como que você se vê?

Olha... assim é... na verdade assim é... o meu ideal de vida nunca foi trabalhar na escola, porque assim eu prestei o concurso por prestar, né, pra saber como que era e acabei passando, né? E nessa época eu já tava com a minha filha pequena tudo, né? Então, eu falei: - Não vou jogar um concurso fora. Então, eu resolvi, né, tentar. Assim eu me vejo como uma pessoa que ainda tem muito pra aprender, eu gostaria de voltar a estudar, coisa que eu não to conseguindo fazer, por falta de tudo, de tempo, de dinheiro, por tudo, né? Não consigo encaixar, voltar a estudar na minha vida, desde que eu saí da faculdade eu quero fazer uma pós, eu não consigo. E assim é... eu me vejo uma pessoa esforçada, porque eu tento tá sempre melhorando dentro assim do que eu vou buscando, mas sem assim o estudo que eu precisava porque todo ano que passa mudam, né, as coisas, aí eu precisava tá bem mais dentro da... assim das coisas que vão acontecendo. E assim é... vontade de crescer, né, mas não assim de crescer assim fora da Educação Física, eu gostaria de continuar fazendo o que eu faço, mas assim cada vez melhor, né, tendo estudo, né, cada vez assim podendo ajudar mais as crianças, principalmente a inclusão que a gente tem muita dificuldade pra trabalhar, saber como lidar com essas crianças, né? Assim eu me vejo como uma pessoa que tem muito, muito pra aprender e que ainda tem muita vontade de estudar, mas que tá muito difícil...por tudo.

Mas você, pelo que você falou, você faz algumas leituras por você, né?

Assim é, eu busco dentro do que eu tenho assim em casa, né, do que eu pesquiso, assim tentar, né, tá sempre melhorando. Mas assim eu gostaria de fazer uma pós, né? Gostaria de tá me especializando em mais alguma coisa, pra poder até melhorar o meu trabalho, né? Mas assim infelizmente por enquanto tá, tá bem difícil mesmo.

Mais uma coisinha, é... tua relação com a escola, as pessoas que compõem a escola como que é?

Olha, disso eu não posso falar, graças a Deus! Eu cheguei aqui em 2011, né, e assim fui muito bem acolhida. Todo mundo que trabalha aqui dentro trata a gente super bem. Isso eu não posso falar mesmo. Tudo que eu preciso, eu to sempre correndo atrás, o pessoal tá sempre ajudando. É assim é uma escola que assim, pra mim pelo menos, o que eu precisar, os professores estão sempre pronto assim a me ajudar. Então, daqui eu não tenho o que falar. E de todas as escolas que eu já passei, que já foram quatro, aqui é a que eu considero a melhor, a que eu mais me senti bem mesmo.

Você teve alguma ocorrência assim em outra escola de... dificuldade de trabalhar na escola pela relação com outras pessoas?

Não assim na, em outras escolas que eu passei é... ocorria assim muita fofoca, muito assim, muita coisa assim que não tinha muito a ver com o que tinha que se fazer dentro da escola e que acabava prejudicando o relacionamento lá com as pessoas, né? Mas eu procurava assim sempre me manter afastada disso, nunca tive assim problema de relacionamento. A única escola que foi muito difícil foi o “Júlio Pestana” eu foi uma escola de ciclo 2 que foi o ano que eu ingressei, né, sem experiência, sem nada, caí logo numa escola que a diretora tava pra se aposentar e a escola tava meio largada entre aspas, né? E eu sofri muito lá, o professor de Educação Física, o L..., você sabe quem é, né? Assim uma pessoa que não ajudava em nada assim, o que ele podia fazer pra me prejudicar ele fazia. Chorei muito naquela escola, não conseguia trabalhar, tive muita dificuldade. Então, ali foi assim, acho que foi o pior lugar que eu passei foi ali. Mas depois eu consegui é... escola de ciclo 1, né, fui pro “Maria Reis”, pro “Zamenhof”³⁷ e depois vim pra cá e... aí dali pra frente eu nunca mais tive problema, assim sempre tendo pessoas ajudando, né, no começo que é bem difícil, né?

É isso. Muito obrigada!

De nada.

P7

Por que que você escolheu ser professora de Educação Física?

Então, primeiramente eu escolhi a Educação Física porque eu fui atleta, sempre envolvida no esporte e quis seguir por essa aula. Mais pra frente que me deu, né, eu tive a ideia de entrar na área escolar, mas primeiramente por egoísmo, por eu querer uma carreira mais estável, né, ter aquela segurança, porque no esporte... acaba sendo mais curta a carreira, né? Aí eu pensei: - Não, preciso ter alguma coisa segura. Aí eu resolvi prestar o concurso. No que eu passei e comecei a ministrar aula, aí que eu fui vendo e tomando mais gosto pela profissão, porque eu vi a importância que a gente faz na vida da criança principalmente. Então, eu comecei nessa escola de fund 1, que se você vê o entorno é carente, né, é... eles, eu vi uma necessidade muito grande dessas crianças de terem um professor como espelho pra eles, sabe, ter um exemplo bom. Eu vi que as minhas atitudes, eles levam pra frente, né, quando eu ensinava questões de respeito, né, de uma maneira divertida que são as aulas de Educação Física, eles conseguiram transmitir isso, eu falei, falei: - Nossa, legal. Isso é uma área que eu me sinto mais útil. Não tem profissão, né, mais gloriosa que o professor, né? A atividade física acaba sendo só um instrumento, que pra mim no começo era a essência que eu amo o esporte, agora é um instrumento pra trabalhar mais essa parte educativa mesmo, pra dar base pra essas crianças... que infelizmente na sociedade os exemplos deles, o bom exemplo deles só tá dentro da escola, porque ali pra fora tá difícil, né? Então, eu vejo como mais o lado social sendo importante usando a Educação Física pra eles.

³⁷ Escola Estadual Luiz Lázaro Zamenhof

E onde você se formou?

Me formei na... Universidade Bandeirante, que agora nem tem mais agora, passou a ser Anhanguera.

Que ano que foi que você se formou?

Foi em 2010 que eu concluí.

Ah então você entrou recente no Estado?

É.

Ah que legal.

Foi 2011.

E como que é esse início assim de carreira? O que que você vê assim? Você saiu da faculdade, você fez estágio na faculdade?

Fiz o estágio na faculdade, né? Aí que foi surgindo a ideia de eu prestar o concurso tal. Eu to gostando, que nem eu te falei, né, superou a minha expectativa, porque de início era mais profissionalmente mesmo, pra eu ter aquela segurança financeira, agora eu já encaro como um objetivo maior que é tentar transformar um pouquinho o, o, a sociedade, na medida do possível poder ajudar.

Bacana. E... tem alguma dificuldade que você tem encontrado nesse início de carreira?

Então, a dificuldade, essa escola tem uma estrutura boa, né? Tem uma quadra, agora tá ótima, tá coberta. Material também não tem a reclamar. A dificuldade... acho que é mais do... contexto social mesmo, né? Que às vezes chega criança que não tem educação devida, né? Criança muito carente, você tem que saber trabalhar com ela em diferentes aspectos, né? Não dá pra você... é, do mesmo jeito que não dá pra cobrar demais, cê não pode deixar ao léu também, entendeu, cê tem que trabalhar muito o social, trabalho muito no social com eles. E realmente você percebe que as crianças daqui não tem uma estrutura familiar adequada. A gente tenta suprir de certa forma isso, dar o máximo de bons exemplos possíveis assim. Mas... não tem, com relação a material, estrutura, aqui não, não tenho dificuldades não.

Como que você enxerga a escola? Como você vê a escola?

É, a escola, o Dirce³⁸ aqui é uma escola muito boa, né, a direção, questão de direção, professores, a gente percebe que é dedicado. E o... falho da escola é... talvez eles não tenham assim a visão que eu tenho assim do social, às vezes é cobrado uma coisa ou outra sendo culpa do professor, sendo que eles tinham que ver mais o entorno e... mudar alguns parâmetros e foca mais isso, talvez fazer alguns projetos mais sociais, alguma coisa assim.

³⁸ Escola Estadual Profa. Dirce Pastore Donato

E... você falou que você não tem dificuldade em relação, você tem uma boa estrutura, você tem material, mas é... e como que você se enxerga? Você professora de Educação Física na escola em relação aos outros funcionários, professores, alunos, o seu papel?

Ah, meu papel é tirar eles um pouquinho da rotina deles, ir na sala de aula e proporcionar uma atividade que... eu tenho quase certeza que eles não tem oportunidade de fazer lá fora, né? Como eu te falei eles são mais humildes, eles não, não tem condição o pai e a mãe pagar pra ele uma escolinha de futebol, alguma coisa. Então, a vivências deles no esporte vai ser aqui dentro, né? Então, eu tento passar pra eles o mais variado possível de vivências dentro do, de cada ano, né, da proposta de cada ano e abrir pra eles esse universo, né? Mostrar pra eles que, falar: - Ó tem um clube lá, é gratuito e tal. Lá tem o futebol, a ginástica... daquele aluno que você percebe que gosta mais. Proporciona, eu costumo até dar capoeira pra eles assim, explico, tudo coisa que imagina, eles não vão, a maioria não vai ter a oportunidade de fazer lá fora. Então, acho que meu papel é usar da atividade física pra e... trazer eles pro bem... né? E ao mesmo tempo explicar, claro, como todas as matérias, né, trabalhar coordenação, os outros aspectos pra eles se tornarem indivíduos completos, né, que faz a diferença. Hoje você pega uma criança não tem coordenação que tanto só fica enfiada dentro de casa, né, por questões de segurança ou comodidade de internet essas coisas. Você vê que não tem mais a coordenação da criança de anos atrás, que eu lembro que eu corria pra lá e pra cá. Então, é tentar resgatar um pouco disso também, né?

Aham. Perfeito. É... como você acha que a escola contribui pro seu trabalho, pra sua prática pedagógica?

Ah a escola na verdade já não me dando algumas restrições já, já eu fico feliz, né? Tem algumas outras escolas que eu trabalhei e impediam: - Ah tá muito sol, não pode usar. Sabe, eles costumam incentivar a gente a trabalhar, o que eu acho legal, com outros professores também que, os prós de PEB 1, eles tem projetos, né? E, e parece que vai ter de Matemática esse ano. Então, eles incentivam a trabalhar junto, a gente fica integrado. Até passei algumas atividades que, um pega-pega que eles tinham que fazer contas de Matemática, em cima do resultado eles iam saber quem ia ser o pegador, quem ia fugir. Sabe, então, eles incentivam essa integração do professor de Educação Física com o PEB 1. Então, ao meu ver é... eu vejo isso como uma qualidade que eles estão levando bastante em consideração a Educação Física, né, não tão vendo só como uma brincadeira, que eu detesto isso, tem gente que fala: - Ah, vai lá brincar. Não, não é brincar, é uma aula.

É... você, esse ano que você entrou aqui?

Não, esse é o meu terceiro ano já.

Você falou que você deu aula em outras escolas.

É, foi paralelo, né? Que eu to aqui, agora eu to também no Albino César³⁹, estive no Miguel Vieira⁴⁰.

³⁹ Escola Estadual Albino César

No Albino é ciclo 2?

Albino já é o ensino médio.

Ensino médio, ensino médio. E você vê diferença daqui pra lá em relação a você professora de Educação Física com a escola.

Tem total.

O que cê vê de diferente lá?

Com a escola?

É.

Aqui, aqui eles tomam mais esse cuidado, igual eu falei da integração dos professores de sala com os de Educação Física. No ensino médio como todas as matérias são separadas já não tem mais isso, né, eles não... nunca me perguntaram qual o conteúdo que eu programei, esse tipo de coisa. Eles te dão mais liberdade entre aspas, vamos dizer assim, né?

O projeto pedagógico é... de lá é... então, o seu planejamento é a parte do projeto pedagógico?

Não, tem o projeto lá. Eles tem até a apostila que a gente, que a gente segue.

Aham. Legal. E o ATPC, como é que você vê? Você faz ATPC lá?

Só aqui só. Que aqui é a minha sede.

Aham. E aí como que você vê esse momento do ATPC?

O ATPC é importante porque eu só dou aula de tarde aqui. A minha outra colega que vem a tarde, vem em dias alternados. E a Kátia, outra colega, vem de manhã. Então, a gente não se encontra a não ser nesse horário. Então, é importante porque é onde a gente pode conversar, trocar experiências que tá tendo, se alguém tá com dificuldade com alguma coisa, com outra, vê, decidir alguma atividade que a gente possa fazer junto, igual a gente tá combinando de fazer uma Copinha depois da Copa do Mundo com os alunos, a oportunidade que a gente tem de interação é essa, o ATPC mesmo, não tem outra.

Bacana. É... o que você acha que você já aprendeu dando aula?

Ah muita coisa, muita coisa... a minha cabeça era esporte, era aquela modelo tecnicista, né, que a atividade física é pra você se desenvolver as capacidades do corpo, as habilidades. E hoje eu já vejo essa parte social também, não que não seja importante físico, sim, mas o social está emparelhado pra mim hoje em dia, né? Que muitas vezes acaba sendo exclusivo a atividade física pra criança sair daquele, né, daquele ambiente ruim e possa seguir outro caminho, aprender a disciplina, a ter respeito, ter solidariedade, pela atividade física. Eu aprendi muita coisa... muita, muita coisa.

⁴⁰ Escola Estadual Miguel Vieira

É... você era de algum esporte específico?

Eu era da natação. Fui federada, durante muito tempo.

E aí como que você pensa a natação na escola?

Nossa, eu adoraria, se tivesse essa estrutura. Até o Albino César, n , me falaram que tinha piscina até alguns anos atrás, falei: - Poxa, agora eu que entrei que ia poder aproveitar, n ? E eles falavam que nem usavam, ia ser bom.

E... o que que você acha que c  já fez de diferente nas suas aulas?

Ah não sei de diferente, algum professor já deve ter feito, n , a gente nunca... consegue inovar tanto assim, mas... tem, por ser assim do esporte, eu já pratiquei muita coisa, então eu acabei dando capoeira pra eles, ensinando algumas regrinhas que eles me disseram que não tinha feito ainda de handebol, não tinham vivenciado esse esporte que é mais, n , diferenciado. Eu costumo integrar igual falaram a Educação Física com os projetos de classe dos professores. Mas tem colega aqui que faz essas coisas também, n ?

E aí você conversa com os professores no ATPC?

No ATPC.

E aí a partir desses projetos que você...

 .

Não existe um projeto em comum, todas as turmas, um projeto da escola?

Não. Costuma ser dividido por série. A escola até teve o "Bullying", n ? A questão do bullying que é comum a todos, mas a maioria é dividido por série.

Ah legal. E... você já fez algum outro curso depois da graduação, você fez algum outro curso?

Eu terminei uma pós agora.

Em?

No começo do ano, em "Docência no ensino superior".

Legal. Onde você fez?

Na... Instituição AVM⁴¹.

Onde que fica?

Ela tem sede em Brasília.

Ah é?

 . Eu fiz na Federal aqui na República.

⁴¹ A Vez do Mestre Faculdades Integradas

E aí, foi aí que você pensou em seguir carreira acadêmica?

Não, na verdade eu já, já tava com essa ideia, né? Eu quis pegar ritmo de estudo mesmo pra posteriormente fazer mestrado, quem sabe um doutorado?(risos)

Vai sim, com certeza. E você fora a, a pós, cê faz, como que no dia-a-dia faz, você faz leituras, faz curso de extensão, quais outros caminhos que você...?

Eu to fazendo curso de inglês agora, to acabando também em abril, né? E to lendo tudo voltado pro mestrado mesmo, projetos de pesquisa sobre os autores e to seguindo pra área acadêmica mesmo.

E aí você pensa, cê falou que pensa em, na linha de formação de professores, né?

Isso.

E... qual foco que você quer dar? Por que que você tá pensando nisso?

É, eu pensei em dois temas, né, até fiz dois pré-projetos, um deles é... sobre... a questão que poucos professores do Estado buscam essa especialização, então, eu quero saber o porquê disso, né? Não tem tempo, tá desmotivado já na carreira, né? E o outro é... o rendimento escolar e o ambiente social, quero fazer uma relação entre eles. Quero fazer uma relação entre eles. A gente sabe que uma família bem estruturada, a probabilidade do filho dele ir bem na escola, seguir os estudos é maior do que quem não tem. Aí quero estudar as causas, os efeitos dessa relação.

Legal. Muito bom. Que conselho você daria pra quem é... tá se formando?

Quem tá se formando, eu aconselho que tenha em mente, né, a responsabilidade que tem escolhendo essa profissão, que não seja egoísta igual eu fui assim em princípio de carreira, pensando só em você, que você vai ter segurança, que tome consciência que é um bem maior, que você tem muita responsabilidade sobre seu aluno, né? E que apesar de questões financeiras que a gente sabe, salário, evolução, essas coisas, você tem que gostar, porque o que vai te motivar no final das contas é a relação com o aluno e ponto.

É... você falou do, do, que você aprendeu várias coisas, né, dando aula, teve, por exemplo, e você falou que você era do esporte e isso te motivou, né? Quando você era aluna na escola, as suas aulas de Educação Física também te guiaram pra escolher a profissão ou não?

Eu gostava, né? Eu era aquela aluna que não perdia nenhuma aula, que brigava com as colegas, as meninas que não queriam jogar pra jogar que eu queria, porque senão não ia fechar o time, né? Mas... eu já tinha isso sempre na mesma cabeça, mesmo na minha cabeça assim, porque eu pratiquei esporte fora da escola e gostava na escola, então, acho que uma coisa levou a outra mesmo.

Teve algum momento que foi marcante pra você na sua carreira?

Claro teve vários, na maioria dos dias na verdade, fico comovida com meus alunos, no modo com que se encantam com as atividades propostas, da maneira que me recebem carinhosamente ao começar a aula e quando alguns dos alunos dizem que também querem ser professores de Educação Física quando crescerem. A gente acaba se comovendo com as crianças todos os dias, isso é o que faz um professor continuar com sua carreira.

Bacana. Acho que é isso P. Seguindo nosso roteiro você já contou aí como você vê a escola, é isso. Obrigada!

Imagina, espero que ajude, que dê certo pra você.

Nossa, ótimo!

P8

Por que que você escolheu ser professora de Educação Física?

Bom, eu acho que a gente já nasce com um dom, né, se identifica com algumas coisas e... na minha vivência escolar sempre gostei de esportes, sempre admirei professores de Educação Física e sabia desde pequena o que eu queria ser, eu queria ser professora. Acho que essa foi a minha maior influência o meio com que eu vivi.

E onde você se formou?

Na graduação?

Na graduação.

Me formei na FIG, fiz licenciatura em Educação Física. Depois eu fiz pós em Psicopedagogia e fiz a complementação depois em bacharel.

Que ano que foi a licenciatura?

2007 eu me formei.

Ah que legal. E aí a pós você fez em seguida?

Fiz em seguida, terminei em 2009.

E aí a complementação?

Terminei em 2011. E agora to fazendo Pedagogia.

Termina?

Termino... nós estamos em 14, né, 15, 16, 17, 2017 quase pra 2018.

E... como que foi a sua formação na graduação? Você foi fazer estágio na escola, fora da escola, como que foi?

Ah eu acho que eu fui feliz, a gente tinha um corpo docente bacana, é... excelentes professores, então, tinha projeto dentro da faculdade, tinha um projeto que o André ministrava que era, chamava "Criança em Movimento". Então, a gente ia pra uma escola, que tinha próximo a faculdade, é... ministrar

aula de Educação Física no, dos diversos conteúdos. Tive que fazer estágio pra ensino infantil, fundamental 1 e 2.

Esse projeto era de extensão? Ele não era um projeto na grade?

Não era da grade.

Então, é... acho que era de extensão.

Não era um projeto na grade. E eu participava, né, era bastante participativa. Então, valeu muito, né? A primeira vez que cê entra na sala de aula cê já tem um pouco, você já tem um pouco da base, né?

E... e aí quando você se formou logo você entrou no Estado? Você tava dando aula em outros lugares?

Então, eu, eu trabalhava numa ONG com crianças desnutridas, né? Então, era recreacionista e fiquei lá por quase um ano, aí tive a oportunidade de, de, antes disso, né, de estágio na Prefeitura de Guarulhos com o Projeto “Segundo Tempo” e... depois que eu me formei consegui entrar no Estado e to até hoje.

E como que foi esse início de carreira pra você? Como que você analisa?

É... no, é complicado. Se eu falar que no começo era difícil, não, até hoje é difícil. É... você lida com turmas diferentes, com personalidades diferentes, característica diferente e... é complicado você tá lidando no seu dia-a-dia, você dá aula, a gente tem um pouco ainda a facilidade de, da disciplina de Educação Física ser mais um momento que eles se expressam, né, de liberdade, mas... mesmo assim é, é difícil por conta de diferentes opiniões, eles vêm de criações diferentes, histórias de vida completamente diferentes e acabam transportando isso pra aula, pra escola que é o momento onde eles podem extravazar e fazer o que... supostamente eles bem entendem, né?

Aham. E como que você enxerga a escola?

... essa escola? Qualquer tipo?

É.

Bom, eu enxergo a escola como meio de, que eles possam é... aprender, a gente aprender com eles, né, essa troca. E... eu posso dizer... ah... um processo que, que faz a diferença, que pode mudar o mundo, que eu acho que os nossos, o futuro tá aqui, tá aqui dentro e depende de nós. Se nós professores não fizermos o nosso papel é... não tem como a gente evoluir, o futuro do nosso país não tem como crescer.

E como que você vê a sua atuação na escola?

Bom, eu trabalho com projetos é... e gosto de trabalhar, construir junto, o planejamento participativo junto com eles, que eu acho que assim facilita é... eles poderem vivenciar outras práticas, porque pra eles a escola é... jogar futebol, é vôlei, eles tem essa, esse tipo de cultura e eu trabalho de outras formas. Eu trabalhei com eles semestre passado, o ano passado, rugby, esgrima, trabalhei programa de caminhada. Então, eu procuro diferenciar,

tentar fazer um pouco a diferença e não aquilo que alguns professores é... fazem, pra tentar fazer um trabalho melhor e aproximar, né? Eles gostam, eles conhecem o diferente e eles gostam disso, basta ser apresentado, né?

E quais dificuldades você encontra pra sua atuação na escola?

... olha, é falta de material aqui... não temos. Tem material, a direção dá um suporte. Eu acho que mais a resistência deles de conhecer o novo, de falta de interesse, principalmente das meninas, né, que elas acabam sendo é, desestimuladas, se você buscar históricos desde, desde a infância, né, que menina não foi é estimulada pra isso, só queria, domesticava elas, né? E... é acho que essa é a maior dificuldade, deles tentarem, resistir ao novo. Mas não é algo que... que seja impossível assim a ser trabalhado, você consegue aos poucos ir... quebrando esses, esses paradigmas.

Bom, você já falou de algumas coisas que você fez diferente, né, você parte de um planejamento participativo, né, e aí você falou de alguns conteúdos que não são os corriqueiros. Tem alguma outra coisa que você fez de diferente que você se lembra?

... tem.

Ou algum momento dessas aulas aí que...

Sim, ó, nós aqui trabalhamos com projeto de horta, é... acaba tendo essa interdisciplinaridade com outros professores, as crianças gostam. Eu que não domino nada sobre horta vou buscar junto com os professores, com as crianças do fundamental 2, 6º ano, a gente vai pra horta, aprende junto. Faz parte da Educação Física? Não, literalmente, né? Mas você pode utilizar brincadeiras como... de, de perguntas, fazer "Quiz", né, na quadra, eles gostam, se identificam bastante.

E esses outros conteúdos que você citou esgrima, rugby, como que foi o trabalho?

Ah, foi legal.

Eles que escolheram, você que trouxe, como que foi?

Eu trouxe. É... na verdade eu também não conhecia muito de rugby, tem... em Guarulhos tem turmas de treinamento feminino da, da Lusa que tá começando agora, fui conhecer, gostei, não pratico, fiz algumas aulas pra conhecimento, fazia parte do conteúdo deles na apostila, fui buscar mais sobre, passei trabalho, pesquisa, começamos explicar é... o que era o rugby e trouxe pra realidade deles. Lógico que, que tive que adaptar, é um esporte um pouco mais agressivo, né, de muito contato, então, fiz trabalho de... rouba-bandeira pra eles aprenderem a se esquivar, trabalho de, é... fazer o *touch* que é eles caírem e não se machucar, como cair e... foi bem legal, eles adoraram.

E aí partiu da, da proposta curricular ou não? Você, você...

Partiu da minha proposta.

Ah da sua.

Isso. Eu coloquei na lousa os conteúdos que eles queriam trabalhar e eles foram escolhendo.

E a esgrima como que foi?

Ah, a esgrima foi legal também, a gente trabalhou com jornal, enrolando o jornal e... trabalhava, medimos a quadra, né, pegamos as regras da esgrima e trabalhava com tinta. Então, eles vieram com camiseta velha, de cor clara e trabalhamos com tinta pra acertar o, o alvo.

Ah que legal. É... que, que turma que você dá aula aqui?

Então, é... o ano passado eu tava com o médio e a tarde eu tenho Projeto de Ampla Aprendizagem pros, pro 6º, 7º, 8º e 9º ano.

E... você já falou que a direção te dá um suporte, né?

Dá.

É... você acha que tem outras coisas que, que a escola te oferece como apoio pra, pra melhorar suas aulas?

Não. Cê acaba, acho que a falta de valorização da escola e até dos outros professores, porque cê faz um campeonato aqui, ninguém colabora é... e eles gostam, né, é o que eles gostam, só que se você não tem a colaboração do corpo docente, fica complicado, porque você pegar mais de 500 alunos num período e você conseguir dominar isso sozinha é difícil. Então, acaba eu e a outra professora de Educação Física, F., levando, né, isso. Então, acho que é a falta de interesse.

É... o que você aprendeu na escola atuando como professora de Educação Física?

O que eu aprendi?

Olha, eu acho que eu pude crescer mais como ser humano, você aprende enxergar o outro com outros olhos é... a questão de afetividade, de motivação. Às vezes a criança precisa de um, um abraço e... que não tem em casa e você como professora você consegue fazer essa diferença. Então, cê consegue ter percepções, né? Então, acho que meu crescimento foi mais humano.

E... o seu planejamento, você falou que é participativo e aí como que você integra ele na proposta pedagógica, se você integra, se existe a proposta pedagógica da escola, o projeto, né, pedagógico integrado?

É... na verdade, existe, existe, né, mas... é algo que não, não é passado, é uma falha, acredito que é uma falha que nesse sentido de planejamento, de projeto político pedagógico deixa muito a desejar e... então, eu faço, eu acompanho o currículo, essas apostilas do Estado, né, eu acho que elas são excelentes pros professores trabalhar e... eu faço a proposta em cima disso, do currículo, e eles escolhem junto o que que eles querem aprender.

E o ATPC, como que você vê esse momento?

...(risos)... é o ATPC ele não, não acrescenta em nada, pra mim na minha visão não acrescenta em nada. Acho que deveria sim ser um momento essencial, aonde o momento deveria ser mais valorizado, não é. É briga, é professores com opiniões diferentes, reclamando de aluno, mas solução a gente não encontra. Então, acaba sendo mais um momento torturante do que um momento que deveria ser satisfatório, né?

Ã, tem algum momento que foi marcante pra você na sua carreira?

... teve. O ano passado, no final do ano uma aluna pediu, a gente tava conversando com eles, né, e... com aluno de 6º ano. Aí eu pedi pra eles fazerem uma redação do que que eles gostariam de é, de ganhar de Natal, o que que seria legal pra eles. E uma, uma aluna, Sthefanie do 6º ano, respondeu que... a família dela era muito pobre e que ela... a única coisa que ela queria de Natal era material escolar. Aí eu fiquei pensando, eles ganham material escolar no começo do ano, mas se você analisar não é suficiente pro ano inteiro. E ela começou a relatar na carta coisas e isso me chamou a atenção, porque de todos os anos, de todas as séries que eu li a redação, ela foi a única que pediu isso. Todos pediam coisas materiais como videogames, bicicleta, skate e eu achei interessante, isso me marcou, foi conversado, eu trouxe a carta dela pra coordenação da escola. Eu mais outros professores da escola é... compramos algumas coisinhas, né, que achamos interessantes pra ela e pegamos alguns materiais que tinham na escola e a gente entregou. Então, acho que isso foi um momento bem marcante.

Que legal. E... que conselho que você daria pra quem tá na faculdade?

Começar a entender Educação Física com outros olhos. Muita gente tá na faculdade achando que... vai entrar pra dar aula só futebol, jogar bola na quadra, mas será que é só isso? É... então, pra aproveitar o máximo, ir buscar, estudar, prestar concurso, porque se for pra fazer de qualquer forma não adianta. Acho que esse seria o meu conselho.

Você falou que você trabalhou numa ONG, né, antes de vir pra escola. O que que você trouxe de aprendizado da ONG pra escola?

Lá eu trabalhei com educação infantil. Então, era de 0 a 6 anos. É... de aprendizado, acho que relacionado a Educação Física... nada.

Lá não era aula de Educação Física?

Era recreação, né? Não era aula de Educação Física, era recreação. Então, era um momento que eles tinham de brincadeira. Mas foi um lugar que eu não me adaptei, porque... eu acabei ficando meia limitada só... só nessa questão de recreação e... não me satisfiz, por isso que eu saí.

É... como que você se vê hoje como professora de Educação Física analisando aí essa trajetória?

Olha eu acho que eu sou uma professora que busco inovar, fazer diferente, sair do tradicional e... é isso. Não... não sei me definir como professora, eu acho que eu sou uma boa professora e gosto do que eu faço, amo o que eu faço, não trocaria minha profissão por nada, por dinheiro algum e... só isso.

Você... você falou que você tá cursando Pedagogia, né, você fez outros cursos. Isso foi uma busca sua em função de uma necessidade? A escola te apoiou? A escola te dá suporte pra sua formação continuada?

Não. É uma busca minha. Na verdade eu sempre quis fazer Pedagogia também, tenho ainda vontade de fazer psicologia pra entender mais sobre o comportamento das crianças, é a área que me chama bastante atenção. Mas de tanto você ver professores hoje que tanto reclamam é de sala de aula, que tá de saco cheio, que não aguentam mais, porque a indisciplina vem aumentando, cada vez mais tem descaso com o professor. Então, com a Pedagogia eu fui buscar alternativa pra futuramente, se eu chegar a um ponto desse de eu não aguentar mais, eu ter pra onde correr, sair da sala de aula. Que eu acredito hoje, com 26 anos, que isso nunca irá acontecer, mas estou me prevenindo quanto a isso.

Teve algum caso ocorrido que te fez assim pensar assim, lógico que tem o dia-a-dia, mas alguma caso específico que te fez pensar assim, poxa, talvez eu não aguente mais?

Teve. O ano passado mesmo veio um professor pra cá de ciências, ele apanhou de alunos, bateram nele.

Isso fora da escola?

Dentro da escola. Dentro da escola, ele apanhou na sala de aula. E... é um absurdo, né? É um absurdo. Então, foi um dos motivos que... mais agregou pra eu fazer a faculdade de Pedagogia.

E você, que que você veria assim de caminho a, a, pra transformar essa realidade?

Eu acho que essa transformação tem que ser desde cedo. Se a gente não começar com os anos iniciais essa questão de mudança de comportamento, de trabalhar com a realidade deles, não vai haver mudança. A gente só tá empurrando com a barriga e nada vai mudar. Agora se eles tem a escola como um lugar prazeroso pra eles, como o estudo sendo prazeroso, eles têm essa motivação, eu acho que a partir daí pode começar a, a ter mudança, enquanto isso não. Eles tem por obrigação que o governo é... dá bolsa disso, bolsa daquilo e não, não vai adiantar.

Você falou que você dá aula pra projeto agora, né? E é... são turmas que ficam integralmente na escola ou não? Como que é?

Então, a proposta é essa, né, que eles consigam ter escola de tempo integral. É, eles entram antes, fazem letramento, né, de Português, Matemática, que não é comigo, depois eles tem tênis de mesa, eu dou tênis de mesa e futsal e alguns ficam direto pro período da tarde, outros voltam pra casa pra almoçar ou podem almoçar aqui. Mas a proposta é essa, que eles fiquem aqui o dia inteiro. E é o que eles gostam, né, de praticar esportes.

Então, você pega turma da tarde?

Da tarde.

Ah legal. É isso. Muito obrigada!

De nada.

P9

Por que que você escolheu ser professora de Educação Física?

Porque eu escolhi ser professora acho que a minha vida inteira. Como diz a minha amiga aqui, brincar de escolinha a minha vida toda e por conta do balé. A Educação Física veio já pelo sonho de abrir uma academia de, né, melhorar a condição física das minhas bailarinas.

E onde você se formou?

Na UNINOVE.

Que ano?

Em 2003.

E como foi sua graduação?

Acho que na medida do possível foi bacana. Eu, eu achava assim os professores empenhados é... era um pessoal novo e, e eu fui a segunda turma que se formou na UNINOVE. Então, a instituição, a instituição, ela não tinha sala de ginástica, nós tínhamos o Clube Vila Maria emprestado, a, a piscina não era aquecida. Então, assim a gente tinha um material meio precário, mas os professores, acho que na medida do possível e tudo que eles puderam na verdade, né, estiveram com a gente. Eu, eu acho que foi uma, uma graduação que valeu a pena, me somou bastante coisa.

E o gosto pela escola você já tinha antes de entrar ou?

Sempre. Nunca trabalhei em outra coisa. Eu comecei, eu fiz magistério, aí eu fui dar aula de balé em escolinha, nunca lecionei, nunca fiz sala de aula, nunca fiquei na sala de aula. E aí entre a Educação Física teve uma outra coisa que me pegava que também era a Pedagogia. Mas como eu tava saindo do magistério, tinha achado meio monótono demais também, aí fui pra Educação Física. Mas nunca trabalhei em outra área que não fosse escola.

E depois você algum curso de pós-graduação, extensão?

Então, eu fiz uma, a minha pós-graduação seria de um ano e meio de "Psicomotricidade" eu fiz um ano, foi quando eu engravidei e até hoje não retomei, mas eu tava na psicomotricidade.

E cursos de extensão, outros cursos você fez?

Não. Os meus cursos são geralmente voltados pra dança. Ah foi no Instituto Brincante, danças brasileiras, tudo mais voltado específico pra Educação Física, Educação Física escolar não.

E como que foi o início da sua carreira, quando você chegou na escola?

Então, quando eu cheguei na escola, a escola particular que eu dava aula de balé, daí eles conseguiram autorização, viraram fundamental 1, então eu, eles me convidaram pra dar aula, eu, eu não senti sinceramente até porque...

Você já dava aula de balé lá?

Eu dava aula de balé na mesma escola.

Quanto tempo?

Ah já tinha uns 3, 4 anos. E... nessa escola eu fiquei 9 anos. E aí eles me deram a primeira turma deles de Educação Física e alguns alunos já tinham passado mesmo, as meninas, né, por mim no balé na pré-escola e era uma turma muito pequena, eu lembro que essas salas tinham 4, 6, de repente minha turma mais, mais cheia tinha 8 alunos, era, era bem, a quadra era pequena, mas a escola tinha poucos alunos, então, acho que isso também foi bem fácil pra mim, eu não encontrei dificuldade.

E você além de dar aula de balé e de Educação Física, você deu aula de alguma outra coisa em algum outro lugar?

Não. Sempre o balé ou a dança ou a Educação Física.

Tá. É... como que você enxerga a escola?

(Suspiro)... olha, eu, eu to meio negativa, né, não sei, às vezes eu acho que é uma instituição falida, porque quando eu acho mesmo, é horrível, né, as pessoas falam... eu vejo as crianças parecem que eles não entendem o que a gente tá falando e assim eu já fui retomando. Hoje mesmo eu acabei de dar uma aula eu deixei eles brincarem, porque às vezes eu acho que a gente tá lá apitando, dando ordem, o tempo inteiro a gente quer direcionar e eles estão estressados. A sala de aula ficou bastante pesada também pra eles, né? Então, assim tem uma cobrança enorme dentro da escola e eles precisam, eles querem brincar. Então, quando eu vou pegá-los as professoras dificilmente tem um elogio pra dar, sempre eles tão desatentos, eles não prestam atenção, eles só querem brincar. Então, hoje eu os levei pra quadra pra brincar. Eu acho que a escola não tá falando a mesma língua do aluno e muitas vezes a gente enquanto profissional também não tá falando um a língua do outro.

Qual era essa turma que você pegou hoje?

Pra brincar turma de 4º e 5º ano, são alunos grandes, esse ano eu só tenho turma grande.

E como que você vê a sua atuação na escola?

Ai eu gosto muito de ouvir, eu, eu queria, eu quero fazer a mediadora, né? Eu gosto muito de ouvir o que a criança, o que eles pedem, né? Porque a gente já tem uma imposição, o nosso planejamento já é, vem pronto e, né, eles falam tanto, é imposto, muita coisa é imposta pra gente e não é a realidade da criança. Então, assim, no lugar onde eu trabalho atualmente a única possibilidade que eles têm de sair da sala é na aula de Educação Física. A minha escola está passando por uma reforma e a gente está sem quadra. Então, eles vão ao pátio, tá tendo muita chuva, muitas vezes nem o pátio tem.

Então, eu to trabalhando com ludo, eu, eu queria muito que eles tivessem a possibilidade de brincar, porque eu acho que o, o espaço da sala tá ficando muito pequeno e muito sério pra eles, entendeu? Então, é onde que eu acho que a indisciplina vem dessa, sabe falta de, de espaço mesmo, a criança ela é volumosa. O meu curso de psicomotricidade que eu falei que não terminou e que eu levo muito pra mim, eu fiquei encantada, porque na minha sala de psicomotricidade eu não precisava sentar na cadeira, porque eu sou uma pessoa que não gosta de sentar na cadeira, eu gosto de sentar no chão. Então, lá tanto tinha cadeira quanto tinha almofada no chão. Você sentava onde você queria, você chegava pra ter a aula, uma pós-graduação e você escolhia onde você, uma sala enorme, entendeu, onde você queria sentar. Então, acho que a escola ainda é aquela coisa quadradinha, uma fileira atrás da outra, o espaço tá ficando pequeno pras crianças.

Aham. E a sua relação com as outras pessoas da escola como que vê, com a direção, com os outros professores, outros funcionários?

É muito mais fácil acho que lidar com os iguais, né? Com os professores PEB 2 assim como eu, os especialistas de Artes, de Educação Física, a gente tem falado a mesma língua e alguns professores. Tem professor que no meu ponto de vista é meio alienado, o cara sabe, ele não entendeu, eu não sei, ele quer, né, ele quer castigar, a nossa aula, eu não passo pra alguns professores lá e a maioria, infelizmente, eu sou coreógrafa, eu só sirvo pra montar festa junina, pra montar o dia da família na escola, quem dá alongamento, quem lida com os pais sou eu, porque elas ficam se escondendo, elas não tem nem a capacidade de participar da minha aula enquanto eu to dando aula pro pai, tem professor se escondendo e... é muito difícil. É, a aula de Educação Física, é engraçado, eles reclamam, né, porque daí eles acham que a criança fica mais agitada, tem professor que a gente vê que não gosta não, mas tem outros tantos que acompanham, que acha muito bacana. Hoje mesmo tive uma professora, nossa, acompanhou, aí ela deu o maior apoio, ela falou, olha, que as crianças tavam brincando, ela elogiou assim e eu vi que ela tava feliz quando ela viu que as crianças tavam curtindo, que eles tavam brincando, a professora ficou feliz. A, a direção também é meio difícil, acho que a direção também fica muito ligada nessa cobrança, no resultado, eles estão sendo avaliados o tempo inteiro, aí a gente, enquanto especialista, a gente fica meio esquecido mesmo. O material é ruim, os nossos horários de aula também não são respeitados muitas vezes pela direção, entendeu? Então, se tem que fazer alguma coisa, por exemplo, exame de vista na escola, nós viramos enfermeiras e o exame de vista é na nossa aula ou a gente quem ajuda a fazer. A nossa aula não tem muito valor não, nem frente à direção e a maioria dos professores também não entendeu.

Você já falou de algumas coisas aí, mas você vê outras dificuldades pra, pra sua atuação na escola, nas aulas?

Então, eu acho que é, entre os nossos iguais, os pares mesmo, a gente, os professores eu acho que falta união entre a gente, né, se a gente quer uma mudança da sociedade, que os professores sejam valorizados, a gente é uma classe desunida, a gente tinha que andar junto. Então, assim professor de sala de aula valorizasse o nosso trabalho e a gente também o trabalho deles. É,

essa interação que se fala tanto na teoria e pouco acontece na prática, pouco. Ontem, foi muito legal também, é, acontece as coisas meio no susto, eu vejo na escola as coisas não são planejadas, tem uma dificuldade de articulação, sabe, de se criar coisas novas. A gente se reúne em ATPC, uma hora e meia, uma hora e quarenta, uma vez por semana, uma hora e vinte a coordenadora precisa passar tudo que a gente precisa, né? Então, tem que entregar, tem que fazer, portfólio, rotina, o diário é assim, aqui cês não colocam nada, a gente às vezes tem 20, 10 minutos, se tem pra discutir, porque sinceramente, 80% dos ATPCs não dá nem pra você se reunir, cê não pode fazer nada. Então, fica muito difícil. Aí ontem tava chovendo, eu fui também dar uma atividade com letras móveis pro 2º ano, aí na hora que eu, que eu subi pra pegar a fila na sala, a professora tava com uma lista de palavras, aí rapidinho eu já peguei a mesma lista de palavras que ela tava fazendo na sala, desci, quando fui trabalhar com as letras móveis com as crianças, que era uma estafeta, eles tinham que procurar por uma palavra, foi muito legal, eu usei tudo que ela tava usando na sala de aula. Então, eu acredito que a educação dessa forma, ela dá super certo, mas a gente não tem tempo de planejar, isso é muito maluco, entendeu? Eu faço as coisas na minha casa, a outra prô faz na casa dela e de repente na sorte as coisas começam a andar. Porque a escola não é organizada, não é planejada. A gente teve três dias de planejamento que assim mal o professor abriu a boca, entendeu, era lendo slide, tem a hora do conto, tem que ter a hora da leitura, tem que ter a hora da dinâmica e a hora do planejamento, é, a hora da, da faxina, entendeu porque a gente teve que arrumar o nosso, a sala dos professores de Educação Física no dia do planejamento e o planejamento mesmo é o que menos tem.

E o teu planejamento, como que você faz ele?

Então, a gente é, a gente já tem um, né, como base e aos poucos, por exemplo, esse ano, amanhã a gente entrega o nosso, então, a gente modifica, um ano de Copa, então, eu e a professora Fátima tá aí tentando fechar um projeto de Copa do Mundo, não deixar passar uma data muito especial, né, e, e bem rica de, de assunto. É, a gente se reúne, é, é super novo, né, é por email, aí a professora manda por email, eu mando pra ela, porque no físico, tetê-à-tête assim pouco a gente tem se falado, a gente, o planejamento da escola tem muito a ver com os pedidos, né, que vem surgindo. Então, ultimamente a gente tá naquele, na parte, a gente voltou com essa coisa lúdica, tanto é que essa minha aula de hoje veio a pensar, veio por conta do planejamento que a gente tinha combinado assim, resgatar da criança essa coisa do, do corpo, do brincar, até do trabalhar a regra, a formação, né, de um, de um cidadão mais capaz através do lúdico. A gente tá com, com o projeto que a gente tá aqui tentando fechar vai ser um projeto de resgate de brincadeiras de tudo quanto é país que vai ter a Copa do Mundo, então, eles vão aprender a brincar como se brinca na Iugoslávia, aprender a brincar como se brinca no, no México. A gente esse ano tá dando uma enfatizada nas brincadeiras, nos jogos, jogos de tabuleiro, a gente voltou pra essa parte.

Mas ele é... você falou que vocês tiveram três dias pro planejamento, né? É... esse planejamento definiu o projeto pedagógico da escola, já tinha um projeto, houve uma integração entre as disciplinas?

Não houve integração não. Essa coisa da Copa do Mundo, é, é não teve nada, não existe projeto pedagógico lá, não, não, foi assim eu com a outra prô de Educação Física e a gente se fala por email e a gente se fala no intervalo de aula, no dia, interação é uma palavra que não existe na escola nada, nada, de forma nenhuma.

O que que além, você já falou do projeto, né, da Copa do Mundo, o que que você acha já fez de diferente lá nas suas aulas?

Ah... eu gosto, né, da, da parte do corpo, da dança, o primeiro ano que eu entrei no Estado, eu achei que foi assim o ano diferencial, foi o ano que trabalhei com muita paixão, que eu gostei demais é... eu trabalhei numa escola de Guarulhos e teve um curso de capacitação que era "O professor criativo do Estagium", do balé Estagium que foi demais, foi o melhor curso que eu também já fiz no Estado e eles, eles faziam do poema uma expressão corporal. Então, eu peguei no, nessa escola em Guarulhos, na semana das crianças, eu montei uma apresentação com todas as salas que eu tinha que foi um projeto, a gente fez de poema de Cecília Meireles, de Olavo Bilac, de Fernando Pessoa, todos os poemas voltados pra criança, expressão corporal e ficou a coisa mais linda do mundo. Então, a gente escolhia um aluno que narrava e os demais faziam toda a expressão corporal, foi um trabalho muito bacana, o professor de Artes fez o figurino, a professora da sala ajudou a maquiar. Então, na, na semana das crianças quando os pais entraram na escola, aquilo pra mim foi um projeto muito bacana, entendeu, eles aprenderam o poema "de cabo a rabo", de frente pra trás, então, as crianças do 1º ano sabiam o poema das crianças do 3º, porque a gente fazia aqueles ensaios gerais, eu achei que foi uma coisa muito, que deu muito certo, isso 4, 5 anos atrás.

Isso foi 2000 e?

2008, quando eu entrei no Estado.

Bacana. É... e como você a escola em relação a sua prática? Ela contribui pra sua prática pedagógica?

Ai é difícil. Às vezes eu acho que eu to falando com a parede, por isso que eu falo que não acredito, porque, porque eu vou lá eu falo: - Olha eu to querendo fazer assim, assim, assado. Eles não tão, eles não entendem, tem hora que a gente fala sabe? É muito duro, ontem mesmo teve um rolo com um aluno, eu fui conversar com a diretora, falei: - Nossa, a gente precisava mudar, porque eu já tive é, é... foi briga na fila, então, precisamos ver alguma coisa, né? Fui, falei, eu tava disposta a mudar a aula de Educação Física e tentar interagir com a professora de sala, tem um problema de indisciplina grande na minha escola como em todas e parece que eles não ouvem assim, eu sempre saio sem resposta, entendeu? O meu projeto mesmo, esse que eu gostei tanto, primeiro ano que eu entrei, depois em outras tantas escolas que eu entrei eu não tive espaço. Então, eu falo, é só cobrança, é uma escola que te cobra mais que a outra, você não tem tempo, sabe, é verdade, você tá na quadra dando aula e avaliando e dando nota, fazendo portfólio, tirando foto, é uma quantidade absurda de papel e, e pouco tempo pra prática, pouco, pouco tempo pro estudo, né? Eu acho meio difícil, turma muito cheia, então, a gente conta com essa coisa da indisciplina, eu acho a escola não, não houve muito bem os

projetos e a gente não, a gente não fala a mesma língua, eu, eu entendo assim. Ontem parecia que eu tava falando de uma coisa que ela não tinha entendido.

Você falou pouco tempo pro estudo, o seu estudo, o estudo do...?

O meu com certeza. Eu sinto uma falta danada. Eu amo ler, sabe, eu sou a maior consumidora de livro de Educação Física que o tiozinho vai vender, assim como a Fátima, se a gente fica comprando pra procurar brincadeira e pouquíssimo tempo. É o que eu falo no ATPC chegar, chegaram o ano passado também na minha escola livros ótimos, tem de Vigotski pra cima, a gente não tem infelizmente, eu não dou aula só no Estado, eu dou aula integralmente, eu tenho um filho de 2 anos e 8 meses, eu trabalho de sábado inclusive. Então, assim, sabe, na escola o tempo que você tá é pra dar aula, é muito louco, é muito difícil.

E você acha que, baseada no que você falou, que a escola não, não te permite então ou não te incentiva a formação continuada é isso?

É. Eu acho que sim. É, pensando como eu to te falando assim, é, eu acabei de te dizer, é muito difícil, porque daí uma formação continuada, ela tem uma questão financeira, a gente faz escolhas na vida, então, eu me casei, eu tive meu filho, fica tudo, né, mais justo. Então, tem essa questão financeira que pesa sim e, e o tempo hábil pra estudar eu acho também muito pouco, né? Se eu tiver que estudar e tentando montar projeto na minha escola, eu tenho academia de balé onde eu trabalho é, é muito maluco, a escola me suga muito, né, os serviços que a gente tem suga muito, a gente tem diversas dores de cabeça, às vezes é, é a criança na sala de aula, mas se você não tiver com o planejamento igual a gente tem que entregar amanhã, hoje que a gente se reúne, se fala um pouquinho pra isso tá impresso na mão da coordenadora. Eu acho isso sufocante, é muita data, é muito... e é aí que eu falo às vezes eu acho que não tem validade, não tem valia entendeu? Espera um pouco, é, é tanta data, eles se apegam a tanta, espera um pouco mais, deixa assentar as coisas que depois acho que sairia sabe com facilidade.

Aham. E... o que que você aprendeu atuando na escola como professora?

Nossa, acho que a escola é enriquecedora, enriquecedora, a escola... é, é aquela coisa, né, alunos de todas as cores, de todas as idades, de todos os gêneros, as pessoas, você pega muito profissional bom, excelente que é muito legal. Você entra numa sala de aula que você umas lousas que você tem vontade de fotografar e levar pra casa linda e maravilhosa e vê uma professora super competente do 1º ano alfabetizando 40 alunos, é motivador, entendeu? Aí a gente fala da nossa correria, do quanto é sufocante e você vê uma série de professores fazendo trabalhos excepcionais, entendeu? Eu acho assim que o professor, ele é muito lutador e o nosso sonho pela escola perfeita que a gente, é isso que me faz ir todo dia, eu acho, eu não dou conta de ficar só na academia de balé e largar a educação. Eu falo que, eu falo sempre isso pra todo mundo, que a academia de balé e a dança, ela me traz o sonho, onde eu viajo, eu posso montar assim, assim, assado, a escola me traz a realidade, o quanto é difícil, o quanto, sabe, as coisas não são um conto de fada, a gente tá cobrando, porque cê tá dando uma aula de salto em distância e a criança ela

não tá de tênis, porque realmente ela não tem condição de ter o tênis. Às vezes tá, dá uma bronca, o aluno tá super disperso, ele não almoçou antes de ir pra escola. Então, assim a escola me traz muita realidade, é muito engrandecedor como profissional, como ser humano, me traz a realidade, aí é que eu falo, quando eu descredito da escola e eu me acho muito negativa é que eu vejo na, a sociedade, o país reflete na escola pública principalmente na escola pública, eu acho que traz uma realidade muito pesada pra gente. Atualmente eu tenho, sabe, muitos alunos de abrigo, de instituições estaduais, entendeu, que nem a família tem condições de cuidar dessas crianças. Então, quando a gente dá aula de brincar, é hoje eu tava com um quebra-cabeça de 60 peças, meu filho tem 2 anos e 8 meses, ele já monta os quebra-cabeças de 30, de 20 peças da Mônica, eles não sabem montar, não sabem porque assim nunca foi estimulado, eles nunca viram aquilo, então, eles não sabiam, peças grandes que sabe o canto não, não, eu vi eles tentando colocar peça do canto no meio do quebra-cabeça, um monte de turma eu vi, hoje eu peguei 4º e 5º ano. Então, eu vejo a realidade, eu posso medir na minha casa, eu tenho até algo mais concreto pra falar eu meço meu filho de 2 anos e 8 meses com as crianças de 10, eles não tem, eles não apalpam, eles não tem aqueles brinquedos. Hoje eu vi criança que não dava conta de montar um quebra-cabeça de um bebê de 4 anos.

É... teve algum momento, você já falou de um momento que foi marcante que foi esse projeto que foi fez, mas teve algum outro?

Ai, essa última é... Há umas duas ou três semanas atrás teve o dia da família na escola que foi num sábado que tava assim um tempo até feio e todo mundo da escola assim: - Ah você vai dar alongamento? Você vai vê aparecer meia dúzia de pais. Lógico me colocaram: - Você vai lá e você dá alongamento, você dança. Mas eu fiquei muito feliz, porque foram bastante pais, bastante assim, né, de uma escola toda tinha uns 50, 60 pais, mas eles estavam esperando meia dúzia e eu também. E eu achei assim, pais participativos, estavam todos bonitos assim, foi todo mundo arrumadinho assim e, e super toparam o que eu propus a fazer, eu achei eles tão participativos, então, pra mim isso foi super gratificante. Aí eu falei realmente essa interação da, da família na escola seria essencial, sabe, tem toda essa desvalorização da classe, da escola mesmo, mas eu acho a família muito distante, parece, a gente também parece que não fala a mesma língua da família, se a gente conseguisse que, que eles estivessem mais junto com a gente, sabe, todo mundo falando junto ia melhorar muita coisa. Eu fiquei feliz, essa última escola da família na escola eu achei que deu super certo, "Dia da Família" na escola, eu achei que foi um projeto bacana.

Que dia que foi feito?

Foi um sábado de manhã. Sábado, 9 da manhã.

Mas que, que data do ano?

Foi agora em fevereiro, primeira, segunda semana, né? Foi agora já em fevereiro. Eu sei que assim já desde o ano passado o Estado tá fazendo uma no 1º semestre, a gente já tem uma agendada pro mês de agosto. É uma por semestre. Mas se a família continuar vindo e se a gente até melhor se

estruturar pra recebê-los, eu acho uma ótima entrada da família, interação da família com a gente, sabe, eu gostei, porque os pais que estiveram lá participaram, eles me conheciam e eu de alguma forma ali de cima dando aula eu também vi quem era o pai do meu aluno, vi quem era a mãe. É muito duro você trabalhar com as crianças às vezes, 4, 5 anos e não saber quem é a mãe da criança ou ela não saber seu nome, né?

E... quais foram os aprendizados mais significativos da sua profissão?

Os mais significativos? Deixa eu ver... eu acho que eu me tornei uma pessoa mais resiliente, eu consigo, é, ter um problema na escola, então, até, né, você prepara uma atividade você acha que vai ser aquela coisa maravilhosa e nada dá certo, se você for caminhar por um outro lado, sabe as coisas acabam andando, a flexibilidade, né? No Estado, a escola pública eu me achei mais criativa, mais inventiva mesmo, né, a gente faz atividade com garrafa pet, com conezinho de lã. Então, eu acho que abre sua cabeça, né, você vira uma pessoa mais rápida, você fica mais dinâmica, né? A, a Educação Física como um todo, as nossas aulas são de 50 minutos, então, cê precisa explicar, a criança precisa, sabe, entender, e ela precisa brincar, usufruir, você não pode ficar metade da aula explicando e eles brincarem 20 minutos. Então, eu acho que aflorou bastante isso, eu fiquei uma pessoa mais rápida, mais ágil.

E... que conselho você daria pra quem tá na faculdade?

Pra quem tá na faculdade de Educação Física? Que precisa estudar, porque não é brincadeira, né? Primeiro é então o curso que ele tem que ter sido escolhido por um, algum tipo de vocação, a pessoa tem que ter tido uma queda, jamais porque, né, os meninos da Educação Física são os mais bonitos ou porque ela jogou handebol quando ela tinha 7 anos, sabe, cê tem que ter um feeling pra aquilo. Eu falei que escolhi por conta da dança, eu pratico dança desde os 7, 8 anos, né, de idade, eu nunca, nunca fiquei em casa, a dança, eu comecei dar aula com 13 anos e eu passava o dia na academia, então assim a atividade física já faz, já tá em mim há muito tempo. Eu acho assim que o professor de Educação Física ele tem ser um cara dinâmico, ele tem que ter um diferencial, não é clube, não é fácil, é super sério, né, você tá estudando uma anatomia, uma fisiologia, eu dando aula de balé, menina de 11 anos pegando a sapatilha de ponta é um absurdo o quanto a gente precisa estudar ou que seja na escola, né, né, uma atividade pra uma criança como eu to falando que a gente não pode cobrar que ela tá fazendo a sua aula de bota ou ela tá fazendo sua aula de sapatilha, então, você tem que saber, você tem que ter o bom senso e conhecimento científico, entendeu? É uma profissão bastante séria que, que você tem que tá a fim de estudar e levar com muito amor.

E quando você olha pra trás e vê sua carreira, que análise que você faz de você?

Ah, eu sou, eu fico muito orgulhosa. Eu falo que a, né, a Educação Física, a escola, né, isso foi, eu nunca trabalhei na minha vida com outra coisa, como eu te disse, porque eu também nunca quis. Eu nunca quis usar salto alto, eu nunca quis ser gerente do banco, eu nunca quis ser a vice-diretora de uma multinacional, isso nunca foi a minha visão de, né, de futuro. Eu sempre quis

lecionar, então, assim eu consegui acoplar a atividade física junto com a Pedagogia, então, eu fico muito feliz e eu, eu só tô engatinhando, eu quero muito mais. Mas eu, eu fico feliz, eu fico orgulhosa.

Bom, é isso. Tem alguma coisa da escola que te deixa, mais alguma outra coisa que tenha sido marcante ou que você vê em relação à escola, em relação a sua atuação?

Deixa eu ver... bom, a escola me surpreende ainda, né? Me surpreende porque é muito legal quando a gente vê nossos alunos, já tenho aluno, isso da escola particular, de quando eu iniciei, que tão fazendo engenharia, que passaram na ETEC é... a gente, às vezes, fala de uma forma mais negativa da escola, mas o aluno e a escola, ela é fundamental, né, no desenvolvimento do ser humano, na evolução do cidadão e a gente vê que também a gente acerta. Eu ainda não tive o orgulho de ver aluno meu querendo ser professor de Educação Física, mas todos outros, esse mesmo que tá fazendo engenharia, o ano passado quando eu encontrei eu assustei, ele falou: - Nossa prô que, que legal quando eu lembro que a gente ficava jogando aquela queimada, rouba-bandeira na quadra, né? Então, assim eles tem um carinho pela escola e por nós também, né, alguns alunos eu sei que tem e a escola tem esse marco. Então, acho que assim a escola, ela tem que pensar e, e é o que eu procuro pensar como profissional que a gente vai deixar uma marca e um estigma muito grande na mão de todas as crianças que a gente tem lá. Então, eu fico muito orgulhosa, eu acho bem marcante quando você começa a ver o resultado. Então, o aluno seu que tá se formando ou de repente não, você encontrá-lo e vê que ele virou um cidadão de bem, que é o cara que vai te encontrar na rua e vai atravessar pra vir falar com você, eu acho que daí o nosso trabalho tá sendo bem feito. Eu gosto de ver ex-alunos, eu gosto de encontrar mãe e saber como eles estão, entendeu? Eu acho... é uma parte que pra mim faz toda diferença.

Ah é isso D. Obrigada!

Nada.

P10

(Essa professora havia concedido a segunda entrevista da coleta que foi perdida no manuseio do aparelho. A entrevista foi refeita após entrevistar outras professoras)

Por que que você escolheu ser professora de Educação Física?

Ah, porque eu sempre gostei de esporte, porque eu reprovei dois anos porque eu ia em todos os jogos do colégio, eu deixava de assistir a aula pra participar do jogos, eu jogava tudo, vôlei, basquete, futsal, tudo, a professora falava assim: - Ah vai ter um jogo. Eu ia, eu nem queria saber se tinha aula, se eu ia reprovar, se ia ter algum problema, e eu acabava indo. E por conta disso eu me formei em Educação Física.

E foi no ensino médio que você reprovou?

Dois ano o 1º colegial. E na época era assim, se fossem dois anos você seria obrigado a sair do colégio, né? Lá no "Albino" era assim, que a gente fez uma

provinha, tinha uma provinha lá pra entrar, era uma outra história na minha época.

Vestibulinho?

É, vestibulinho. E reprovando dois anos você tava fora. Mas eu jogava tanto pelo colégio que eles me deixaram fazer o terceiro o 1º colegial pra continuar jogando pelo colégio.(risos)

Mas aí você já sabia que você queria Educação Física?

Educação Física. Sempre quis. Era o sonho, era o meu sonho.

E onde você se formou?

Na FIG.

Que ano?

Em 89. 1989.

E depois você fez alguma outra?

Fiz pós em “Educação Física Infantil”, em “Voleibol” e aí fiz em...

Em seguida isso?

É, fiz vôlei e infantil na mesma época, porque era à noite e aí, ela era tipo assim, 2ª e 4ª vôlei, 3ª e 5ª Educação Física infantil. E aí depois fiz “Pedagogia”, porque era...

Pedagogia presencial?

É, era um ano e meio, né, porque eliminava algumas matérias e depois fiz... que eu já esqueci também... “Técnico em...”, ai meu Deus, era um curso técnico.

Mas é...

Não, pela Escola Paulista de Medicina eu fiz.

Grupos especiais, cardiologia?

Não. Tinha um curso que a gente fazia provinha também, até pagava antes, eu paguei R\$ 100,00, fui lá fiz a prova, aí passei, só a partir disso que eu pude fazer a pós-graduação.

Ah, então, é uma pós?

É, uma pós também. Fiz três pós.

Na área da saúde?

É. Não, era “Técnico em” alguma coisa da Educação Física que eu não lembro agora.

Algum esporte?

É. Misericórdia, eu esqueci.

Daqui a pouco você lembra. É... e como que foi o início da sua carreira?

Ah o início eu gostava muito, né, fui realizada, foi assim eu entrei no Estado com duas aulas, fiquei o ano inteiro trabalhando com duas aulas no Estado. Antes eu trabalhei pela Fundap, né, que era estagiária na Secretaria da Fazenda, na creche da Secretaria da Fazenda em Educação Física.

Isso na graduação?

É. 1º ano de Educação Física eu já tava trabalhando na Secretaria da Fazenda como estagiária na área de Educação Física.

E você na, durante sua formação como que foi? Você trabalhou, você falou na creche...

Eu estudava à noite, então, eu trabalhei um ano, 1º ano, trabalhei na creche, na Secretaria da Fazenda. O 2º ano, porque eu sou da turma de três anos só, então, o 2º ano eu já entrei no Estado com duas aulas, porque foi quando eles instituíram no Estado é... a Educação Física de 1º a 4ª série, de 1ª a 4ª série e eu entrei e peguei duas aulinhas de 1º ano, levei isso o ano inteiro, só com duas aulas.

E... e aí depois você falou trabalhar em outros lugares, outras escolas?

Não. Aí no ano seguinte, 3º ano, eu já consegui carga completa.

No Estado?

No Estado. Em Guarulhos.

E depois, você... hoje você tá no Estado e...?

E no particular.

Quanto tempo que já tá?

Que eu to lecionando?

É.

22 anos.

Na privada?

Não, na privada 19 anos. No Estado eu saí, porque eles tiraram a aula de 1ª a 4ª, série, Mário Covas tirou as aulas, eu fiquei sem aula. Aí eu saí, fiquei oito anos fora. Voltei quando eles colocaram de novo a Educação Física de 1ª a 4ª série.

E... como você enxerga a escola?

Ah... ilusão eu acho. Escola é assim é... eu gosto de trabalhar na escola, porque meu pai me deu condição financeira de eu me virar, entendeu? Ele foi, né, mas se eu tivesse que viver da escola, muito difícil, pagar plano de saúde,

pagar um monte de coisa de um salário que a gente tem agora, não conseguiria, ilusão, isso é ilusão, escola é ilusão eu acho.

E... como você a sua atuação na escola?

Eu faço o que eu posso entendeu? Eu tento mudar a aula, tento, né, trazer os alunos pra participarem é... nessa escola que eu entrei agora, tem agora uns trabalhos diferentes de Matemática que eles chamam de "EMAI", dentro da Matemática, então, eu to com 1º e 2º ano e as turmas de 1º ano estavam aprendendo amarelinha, eles tinham que colocar os números dentro da amarelinha. Então, eu trabalhei com as professoras de 1º ano, eu ensinava a amarelinha pra eles e eles colocavam o número dentro daquela amarelinha, entendeu? Então, a gente tá tentando fazer um trabalho diferenciado, mas é... os alunos é... não, não querem, eles querem jogar, né? Mesmo 1º ano, cê chega lá: - Profa. vamô joga á futebol! E agora a gente não tem nem quadra, então, a gente faz o que pode.

E a sua relação com a direção, os outros professores, funcionários?

Então, com os professores é legal, né, é assim eu não tenho contato com professores efetivos, que eu acho que é o problema na maioria das escolas, eles se acomodam. Então, as professoras que eu pego são OFAs, chamam de OFAs.

As professoras de sala você tá falando?

É, do 1º, né, então assim elas querem mostrar trabalho e elas tão naquela ilusão porque elas são novas ainda, entendeu? Então, até legal. Agora com a turma é... efetiva e os especialistas, bom, tranquilo, nosso relacionamento é bem legal, sempre foi, né? (risos)

E com a direção?

Então, né... a direção, né... assim, meio decepcionante eu acho, eu acho que ela tinha, apesar de um monte de serviço terceirizado que agora tem, que acontece no Estado, né, 1ª reunião ela já veio falar: - Ó, cês não podem colocar nem a ponta do dedão na cozinha, porque a cozinha é terceirizada, então, nem água vocês podem pegar lá dentro. E não pode mesmo, agora colocaram até grade na cozinha. Uma coisa assim impressionante. E aí aconteceu da gente pedir, né, pra uma funcionária da limpeza só varrer a nossa sala de Educação Física, porque ela não varria há um ano, tava cheia de barata, de bicho, tinha bicho de tudo quanto é lado e... a direção da escola falou que não, que ela não poderia mandar a funcionária fazer isso, ela poderia pedir pra funcionária fazer, só que a funcionária falou que não iria fazer. E aí a gente teve que limpar a sala e organizar a sala, eu e a Daniela, a outra professora de Educação Física.

Nossa. Bom, quais outras dificuldades você vê na sua atuação?

Então, agora o espaço eu acho, tá muito difícil pra gente trabalhar lá na escola, porque não tem espaço e aí o, né, os recreios são diferentes. Então, mesmo que a gente quisesse trabalhar no pátio, uma hora é um recreio de uma turma, outra hora é o recreio de outra turma, não tem esse espaço. Sala de

computação é usada pra... é, como que é... quando os alunos... reforço. Sala de computação não existe, tá pra sala de reforço. É... sala de arte, a professora também usa uma sala improvisada, então, a gente usa a sala dela quando ela não tá lá. É o meu caso, de 5ª feira a tarde ela não está lá, então, eu uso a sala dela, uma semana eu, uma semana a Daniela. Não tem espaço, a quadra tá em reforma, era pra eles começarem dia 15 de fevereiro, eles entraram agora dia 30 de fevereiro, foram lá, furaram a quadra inteira e a quadra tá lá furada, até agora não voltaram mais.

E material?

Material tá bem ruim. A gente não tem nem um bico pra gente encher bola, a situação. A Dani falou que pediu já o ano passado, não tem, elas, a direção não cedeu, eu sei que tem aquela, uma verba que vem pra Educação Física, mas ali eu não sei o que acontece com essa verba, eu não sei pra onde ela foi. Como eu entrei agora, então, não sei, a Dani, a Daniela falou que não chegou pra ela, ela não ficou sabendo dessa verba, isso não aconteceu pra ela. Então, cordas não estão adequadas, bola, aquela de borracha Pênalty acho que a gente tem duas, muito ruim, muito ruim mesmo.

Ã... o que você já fez de diferente nas suas aulas?

Ah então, é... é... a gente tenta incrementar com umas coisas de fora, a gente tá tentando agora montar esse plano é... “Projeto Olimpíadas” trazendo brincadeiras de outros países que vão participar da Copa pra aula. Então, por enquanto é só pesquisa. A gente só tá fazendo a pesquisa pra começar a colocar isso em prática, mas a gente precisa de material e precisa de espaço.

Esse projeto é da Copa e das Olimpíadas?

Não, é da Copa, é da Copa do Mundo, mas como são vários países diferenciados, então, assim a gente tá pesquisa, é, brincadeiras que existem nesses países que não tem aqui dentro do Brasil, entendeu? E fazer depois um link com o país que tá participando da Copa... entendeu?

Hum. Bacana.

E tentar, né?

E algum, algum outro que você tenha feito?

Então, a gente montou um projeto porque, mas isso não nessa escola que eu to agora, na escola que eu tava antes, lá tinha os “Amigos da Escola” que era da Rede Globo que financiava, aí a Rede Globo ia lá e soltava assim um musical no teatro pra gente poder levar os alunos, só que a Globo ia lá um sábado e filmava o que acontecia dentro da escola. Então, eu e um outro professor de Educação Física, a gente montou um projeto que era o “Xadrez Humano” e os alunos se vestiam como as peças de xadrez, certo? E aí eles jogavam e dois alunos diferenciados é que comandavam as peças do xadrez humano, legal.

E o tabuleiro, como vocês fizeram?

O tabuleiro era o chão da sala. Então, a sala era em piso, azulejo quadrado, aí os alunos ficavam no piso, a gente pintou alguns de preto e os outros ficaram na cor natural e a gente fazia em sala de aula isso.

Que legal.

Legal, foi bem legal, foi bem diferente.

Isso foi em todas as salas ou tinha uma sala pra isso?

Não, era uma sala só, aí tinha o rodízio das salas, as salas vinham, porque essa sala tava disponível, lá nessa escola tinha uma sala disponível, então, acontecia o rodízio de turma, turma vinha fazer aula lá, aí a gente explicava só as regrinhas básicas do xadrez, nada muito elaborado, era só uns movimentos básicos e dois alunos comandavam as peças, entendeu? Foi bem legal.

Tem algum outro? De dança que você falou.

Então, eu fiz, mas esse daí eu não... assim, eles tinham que falar sobre o corpo humano e aí eles montaram um funk, pedi pra eles montarem uma musiquinha, um funk e saiu umas coisas bem interessantes, só que eu não filmei, nem fotografei.

E o de quadrilha que você tinha falado?

Ah a quadrilha. Montei uma quadrilha em que eu usava várias músicas de países diferentes, né, só que a dança dentro da quadrilha era no formato da quadrilha, né? Então, tinha os círculos aí eu pegava música italiana, voltava pro som da quadrilha, aí música portuguesa, voltava pro formato da quadrilha. Então, foi bem legal, chamava “Quadrilha Maluca”, porque usava ritmos diferentes de países diferentes dentro da formação da quadrilha, bem legal também.

Bacana. E que que você aprendeu na escola atuando como professora de Educação Física?

Que que eu aprendi? Ah que a gente tem que “se virar nos 30”, né? Tem que assim, a gente planeja muito uma aula e de repente aquela aula não acontece, mesmo porque eu acho que os alunos, eles ficam mais próximos do professor de Educação Física. Então, de repente cê tá, cê planejou uma aula, mas o psicológico de alguns alunos, né, não acontece, aí aquela sala, a aula muda completamente, cê vira psicóloga na sala, eles querem, né, uma coisa mais é... pessoal mesmo, mais carinho, é, né, muita coisa diferente, porque a gente tem uma mixagem de alunos muito, muito grande dentro do Estado, muita coisa acontece que a gente descobre depois.

E como que a escola contribui pra sua prática pedagógica? Se ela contribui.

Então né... pra nós esse ano veio um planejamento pronto, essas coisas que eu não entendo no Estado. Planejamento foi montado pelos OTs na... delegacia, lá na Norte 2, eles enviaram pra nós por email, planejamento pronto. Aí a gente vai pra escola pra um planejamento da escola e a coordenadora manda a gente montar um outro planejamento. Então, é bem incoerente essa

coisa sabe? Pra que que ela tá mandando montar um planejamento se já veio um lá que tem que ser padrão pra todas as escolas do Estado que foi a delegacia de ensino que mandou?

Esse planejamento é um novo ou são aquelas orientações que já existiam?

Não, é... ele é pronto. Eu não sei se ela tem aqui, a Daniela, eu não trouxe o meu. Ele vem pronto, tudo o que você tem que fazer por bimestre, entendeu? O que você tem que dar no bimestre e ele vem todinho estipulado, certinho o que que você tem que fazer. E aí a gente vai pro planejamento na escola e a coordenadora te pede pra fazer um outro planejamento, né?

Então não existe comunicação?

Não... ou então não sei o que acontece. Alguma coisa aí não tá certa.

Esse que eles enviaram é aquele que estava sendo montado que foram reunidos alguns professores na praia?

Sim, na Praia Grande, eles se reuniram, chamaram um grupo de professores que se reuniram na Praia Grande, esses professores durante um tempo, acho que foi uma semana é... organizaram por faixa etária e o que eles consideravam que poderia ser padrão entendeu pra 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano e aí isso daí foi determinado, foi montando o, o planejamento pra esses, pra essas turmas e enviado pros professores de Educação Física que é semelhante aquelas apostilas que acontecem pra Educação Física de 6º ao colegial. Tem aquela apostila?

A Proposta.

Pra nós veio também daquela forma só que só pros professores de Educação Física.

E isso foi encaminhado por email?

Por email pelo OT. Então, os professores que tem contato com o OT, eles receberam. A Daniela não recebeu, eu recebi. A minha coordenadora, dessa escola, não recebeu, ela nem sabia da existência desse, desse planejamento, tanto que ela entregou pra nós aquele que era das habilidades básicas, sabe, colorido, coloridinho, foi o que ela entregou no início do ano, aí eu cheguei pra ela e falei...

Que era o anterior.

Desculpa mais eu já recebi outra coisa, não é mais isso, entendeu? Aí eu passei pra ela e ela passou pros outros professores. Então, tá faltando comunicação desde a DE, pra direção, pra coordenação. Tem alguma coisa errada.

Ã... Como você vê o horário de ATPC?

Pra nós da Educação Física, não existe, né, porque elas ficam falando silábico, silábico com valor, sem valor, agora entrou esse EMAI. Então é assim seria

mais proveitoso pra nós se ela deixasse a gente sair e os professores conversarem. Mas não, a coordenadora conta uma história, né, conta a história de um livro, aí conversa algumas coisas e Educação Física mesmo nada, ninguém conversa com os especialistas.

Ã... Você lembrou a outra pós que você fez?

Ai meu Deus! Não, não to lembrando... eu tenho que responder agora?

Não. Não tem problema. (risos)

Eu não anotei na mão. (risos)

Quais foram os aprendizados mais significativos na profissão?

Ai os aprendizados significativos?... é... é... a gente sei lá, ter esse jogo de cintura, porque tem que ter muito jogo de cintura, todos os lados, com aluno, com professor, com direção e tentar tirar o melhor disso, né, e continuar porque é... ainda é um sonho, né, acreditar que alguma coisa vai mudar... e é isso eu acho, não sei.

E que conselho que você daria pra quem tá na faculdade?

Ir pra outra área, com certeza. Não fazer Educação Física. Eu já tive alguns alunos que falaram pra mim: “- Prô, eu vou fazer Educação Física.” Eu falava: - “Não faça isso. Não faça.” E continuo falando e eles continuam fazendo. (risos) Então é assim...

Mas esse “não faça” é em função do que, do...?

Porque eles têm a ilusão que, né, professor de Educação Física vai ganhar dinheiro, não adianta, eles acham que ganha dinheiro, porque tem academia, porque tem um carro legal, né? Mas se eles forem olhar mesmo, não é da área que vem esse dinheiro, com certeza não.

E... que análise que você faz da, da sua carreira?

Então, a análise que eu faço da minha carreira é que agora eu gostaria de tá aposentada já, já cansei eu acho. Né, a gente escuta tanta coisa, tá mudando tanto, tanta cobrança e... nada muda, tá muito difícil. Então assim gosto muito do que eu faço e até eu me aposentar eu vou dar tudo o que eu puder de mim, entendeu? Incremento, faço coisa diferente, mas eu não vejo a hora de falar assim: “- Olha, pode ficar em casa.”

São mais três anos que faltam, não?

Não. Então, como eu fiquei aqueles oito anos do Mário Covas fora, nem sei, né, nem sei quanto tempo ainda... não tenho ideia.

E teve algum momento que foi marcante pra você?

Ai, tem, né, sempre tem, mas lembra assim aqui agora... ai é, quando eu fiz essa quadrilha que eu levei na Norte 2, apresentei os alunos lá foi legal, né?

Você levou num outro espaço além da escola?

Levei no teatro, no teatro lá, né, aí eles...

Isso foi quando?

Antes a Norte 2 era em outro lugar e tinha um espaço, tinha um teatro.

Isso foi quando? Você lembra o ano?

Ih meu Deus... essa moça quer...

Não, quando você começou ou foi agora?

Não, não, não, foi depois quando eu voltei já. E foi a turma do “Angelita” da é onde eu to agora, foi uma turma do “Angelita”, eles estão agora no 2º. colegial, porque eu encontro esses alunos ainda lá passeando por casa e eles falam disso. Então, pra eles foi significativo também, isso é legal, entendeu, você encontrar alunos que lembram da sua aula, que gostavam, né, isso é bom.

Bom, é isso. Tem alguma coisa que você lembre sobre a escola?

Ai, é... essas coisas que acontecem extra, né, “Dia das Mães”, “Dia de Pais”. Nessa escola a gente nunca tinha colocado “Dia dos Pais”, era sempre homenagem as mães e lá era uma missa, pro “Dia das Mães” era uma missa, o padre vai lá, reza uma missa, pronto, acabou o “Dia das Mães”. Aí a gente entrou, eu e uma outra, não essa Dani, uma outra Daniela, a gente resolveu fazer um “Dia dos Pais” também achando que não ia ninguém, né, e a gente fez à noite, era o período à noite achando que não ia aparecer ninguém. Nossa, encheu, não cabia todo mundo na quadra, a gente fez uma gincana pais e filhos, foi muito bom. Eles brincaram muito, os pais participaram muito, foi muito legal, muito bom.

Bacana. Alguma coisa que tenha acontecido é... em relação a aluno assim?

Como eu pego os pequenininhos, a único problema que eu to tento agora é essa história do abrigo. Então, né, eles chegam diferentes, mais sujos, né, a maioria que vem do abrigo tem piolho, né, eles não são cuidados mesmo, é diferente. Não é que a gente esteja diferenciando eles, mas os próprios alunos, sabe, não adianta Camila, tem a diferença, e eles percebem.

E nesse “Dia da Família” como é que é com esses alunos?

Então, né, a gente tem até uma ex-prefeita aí que quer tirar “Dia de Pai”, “Dia de Mãe”, “Dia da Família”, por conta de, desses alunos não terem mais família. E aconteceu também um evento que as pessoas do lar lá, onde eles mora, veio questionar, porque assim eles iam a um teatro, quem pode pagar pode ir ao teatro e outros não, seriam os do abrigo, certo. E aí vieram questionar e até aquele “Happy Day”⁴² que acontece, acontece o “Happy Day” na escola em que você leva brinquedos infláveis e os alunos que tem dinheiro podem participar,

⁴² “Happy Day” ou “Dia Feliz”- caracteriza-se pelo dia em que a escola contrata uma empresa com brinquedos infláveis que oferece também algodão doce, pipoca e refrigerante. Os alunos pagam um valor para brincar por volta de duas horas nos brinquedos, além de comer algodão doce, pipoca e refrigerante a vontade.

pagam e participam e os do abrigo nunca participam. Então assim, eu acho que a escola poderia, com o dinheiro da APM é pouco, mas, né, até abrir algumas exceções pra esses alunos do abrigo, mas tinha que ser em *off*, porque se os outros alunos sabem que eles tão indo na brincadeira sem pagar, ninguém paga mais e é um dinheiro extra que entra na escola, entendeu? Mas a direção foi questionada por que que o é... o abrigo veio questionar como que era cobrado esse dinheiro, porque você não pode cobrar nada no Estado, nada, nem uma folha de sulfite, você não pode cobrar absolutamente nada. E aí o abrigo veio questionar a direção esses dias, entendeu, que aconteceu o “Happy Day” e qualquer outro evento extra no colégio que eles tem que pagar e o abrigo não tem como pagar isso pra eles.

E a direção...?

E a direção falou que ela não tinha o que fazer, porque, o abrigo, a diretora até falou que o abrigo deve receber um dinheiro que eu acredito que seja pra essas coisas.

Muito obrigada!

De nada.

P11

Por que que você escolheu ser professor de Educação Física?

... a resposta vai ser transcrita ou posso pensar um pouco?

Não, pode pensar... pode pensar Thiago, fica tranquilo.

Ah, eu acho que... eu sempre gostei de me movimentar, sempre, é... acho que eu sempre fui ligado, sempre estive ligado desde a infância a, a brincadeiras, a jogos, jogava bola na rua o tempo todo, entendeu? É... tinha sonho de ser jogador até certa idade, era o sonho de todo moleque.

De futebol?

É. Aí, no fim não deu certo, é... e eu comecei a trabalhar com outras coisas. Trabalhei em indústria, trabalhei com táxi. E aí chegou uma hora que eu tava de saco cheio do táxi e eu queria fazer outra coisa. Aí pensando no que fazer, eu acho que... a minha escolha foi... é... pra uma área que eu acreditava que eu tinha um certo... envolvimento assim de, em relação ao que provavelmente eu iria ensinar, entendeu? E provavelmente trabalhar com o que gostava, o que eu já gostava desde a infância, né? E acho que foi isso.

E, você tentou ser jogador?

Não, não, acabou não... não dando certo por... assim, eu teria que é, participar de peneira é, morava longe de, na época de, de clubes de futebol e não, nem cheguei a participar, nem me envolvi muito com isso.

Era mais um sonho?

É. Não, não chegou a se concretizar assim participar de categoria de base de algum clube, nada. Não chegou a isso.

E você falou que você trabalhou na indústria. O que que você fazia?

Eu estudei no SENAI.

Ah é? O que você fez?

Mecânica de Usinagem.

E aí você ficou quanto tempo no...?

Nessa, nessa história... três anos. Dois anos do curso e mais um curso de um contrato da empresa que eu tinha que nas férias do, do SENAI, do curso eu ia pra lá, ficava na empresa como aprendizagem em... menor aprendiz, né? E aí, depois que terminou o curso que foi dois anos eu fiquei mais um ano lá direto, trabalhando direto. E... depois disso eu ainda fiz um outro curso Técnico em Mecânica no SENAI também, mas aí depois que eu terminei esse curso eu já, na época tinha começado a trabalhar com táxi e... na época que eu entrei no curso, nesse técnico, eu pensava em seguir nessa área, mas aí depois eu acabei desistindo.

E... e aí você entrou em Educação Física em que ano?

... 2007 na, na faculdade.

E você se formou em?

Então, licenciatura 2010 e bacharelado 2011.

Na Uninove?

Isso.

E como que foi sua formação, sua graduação?

Como assim?

Como foram seus aprendizados, seus estágios? O que que você recorda que foi significativo?

Olha, eu, eu sempre fui estudioso. E... sempre tentei aproveitar o máximo que, que me era passado lá, na faculdade. Então, é... ah, desculpa, a pergunta é?

Como que foi sua formação?

Tá. Acho que foi boa. Foi boa, os estágios acho que também foram proveitosos, por causa da vivência na prática em relação à escola, porque uma

coisa é... a gente na teoria, na sala de aula a gente conseguia ter acredito que uma visão do que a gente ia enfrentar, só que muitas vezes na prática você se depara com situações que... são imprevisíveis. No meu caso com criança, às vezes tem alguma pergunta que você, você não tá esperando, a criança vem falar da, da mãe que ganhou nenê do nada, você tá no meio de uma explicação: - Ô professor, minha mãe ganhou nenê. E aí o outro vem falar, e o outro, e o outro e você se perde, você perde a linha de raciocínio. É... mas eu gostei bastante da, da faculdade, da época de estudos, porque... eu me dediquei, né, e... eu acredito que... é, os professores também, alguns mais outros menos, mas de certa maneira eles incentivavam isso, o estudo, a... eu vi uma variedade de coisas que eu não tinha visto na escola, porque minha Educação Física na escola era o “rola bola” e eu vi um monte de coisa que... handebol, por exemplo, eu nunca tinha jogado na vida, só tinha visto pela TV e tal, mas não conheci.

Nenhum momento da escola você teve acesso ao handebol assim?

Não, que eu me lembre não, que eu me lembre não. Eu tive só no, Educação Física só no ensino fundamental, né, no médio eu não tive. Eu estudava à noite aí não tinha Educação Física. Mas o que eu me lembro era mais... principalmente da, da 5ª a 8ª série na época, era escola da prefeitura que era fora do horário de aula normal, estudava a tarde, a Educação Física era de manhã, que assim era: - Vamos escolher os times e vamos jogar até, até dar o horário. Era assim. Eu gostava. Na época eu me esbaldava, era o que eu queria, então, acho que eu entendo os alunos em relação a isso, né? Mas também por outro lado eu deixei de... experimentar outras coisas, né? Eu não conhecia praticamente nada.

E aí você acessou na, na faculdade?

É.

Que bacana. Como foi seu início de carreira?

... dando aula?

É. Você começou dar aula em que ano?

2011, começo de 2011.

Foi na sequência.

Foi.

E como que foi esse início de carreira?

Eu, é... foi um pouco assim, eu acho que foi um pouco difícil, mas ao mesmo tempo não foi tão difícil assim, eu acho, porque como eu disse eu já tinha é, em

mente, da época da faculdade uma boa... uma boa ideia do que, do que iria encontrar, né? Eu acho que a base teórica, prática também, eu acho que foram muito boas na, na faculdade, né? Eu acho que... eu consegui... não sei, eu tendo repetitivo.

Fica tranquilo.

Acho que consegui aprender, ter subsídio pra que chegasse lá na hora e conseguisse fazer alguma coisa. Talvez não fosse aquilo que os alunos estivessem acostumados, mas como eu cheguei, acredito que eu cheguei com o gás todo, eu acho que eu me virei bem.

Mas o que que você falou que teve uma dificuldade, algumas dificuldades. O que que você acha que foi uma dificuldade?

Bom, é... uma coisa que... que eu não gostaria que existisse é ficar separando briga de aluno, mas mesmo assim muitas vezes eu parava a aula e começava a falar com a turma toda sobre o que tava acontecendo.

(Interrupção)

Então, é... tem essa parte, acho que tem... a escola como um todo é... a Educação Física eu acho que ela é deixada em segundo plano, ela tá lá, as professoras e os funcionários é... gostam quando você tá lá, mas muitas vezes eles não gostam que você tá lá porque você vai ensinar, proporcionar algo ao aluno. Eles gostam porque vai ter a horinha deles que eles vão ficar entre aspas de folga, né? E... assim... a... o que vem de, de... o que ia falar?... de orientação de, de cima das, de cima pra baixo, né, das, do... Supervisão de Ensino, Diretoria de Ensino essas coisas, vem muito em relação a alfabetização, mas Educação Física chega pouca coisa, chega... dificilmente você vê alguma coisa é... voltada pra isso, né? E quando vem, vem isso da hora, vem hoje pra semana que vem você ter que se virar e dane-se o que você tava fazendo, tem que parar e fazer aquilo lá. E às vezes eu faço, às vezes não. Se eu acho que dá pra encaixar eu até, mas se não...

É... a escola que você começou era 1ª a 4ª série na época ou já, já tinha mudado pra, tava fazendo mudança em 2011?

Tinha 1º, 2º, 3º ano. E tinha 3ª série, 4ª série, tinha ano e série.

E agora você tá em duas escolas, as duas são do ciclo 1?

Isso.

Qual sua carga horária hoje?

... hoje eu to com 16 turmas. Seria a carga completa.

E você tem mais três ATPCs, é isso?

Isso.

E como que é o ATPC? O que que você acha desse momento?

Acho que muitas vezes ele não é aproveitado. É... muitas vezes... até chega alguma coisa interessante, mas de uma certa maneira os próprios professores não se comportam com profissionais eu acho. E na maioria das vezes é perda de tempo infelizmente, infelizmente.

Você faz três ATPCs é, numa escola só ou não?

Agora são duas no, na sede, né, e uma aqui no, na outra escola.

E é a mesma situação nas duas?

Eu acredito que essa, o “Angelita”, que eu acho que... pelo menos por parte da coordenação tem um foco maior é... em querer estudar, em querer... fazer a coisa mais bonitinha. Mas, não que na outra escola seja relaxado, sei lá, a pessoa não esteja interessada, não é isso. Mas eu acho que... quando tem alguma data que não tem aluno na escola, só pra planejamento, muitas vezes é... se aproveita pra tomar café todo mundo junto, não que isso não seja, não seja bom, mas... a coisa acaba ficando desinteressante. Os próprios professores não se motivam e aí começa conversa paralela e aí... não dá em nada. Às vezes não dá em nada.

E... como que você enxerga a escola hoje? A escola como um todo?

... como instituição... talvez seja... ultrapassada, em relação ao que... é... a demanda de conhecimentos que os alunos já chegam, né? E não sei se por uma questão de... de... de currículo ou de... é, ou a progressão, muitas vezes os alunos, alguns deles, não todos, se... é, não fazem nada e sabem que não vai acontecer nada com eles. Eles fazem aquilo que interessa e o que não interessa não... não é, não é importante, não é... assim, muitas vezes acaba atrapalhando os outros, né, mas é, as próprias professoras muitas vezes, não que isso esteja errado, mas com a, com o passar dos anos eles vão se estafando um pouco com isso, com a situação, né, e param, acho que param de inovar. No meu caso mesmo, eu sinto que antes eu, eu tinha mais, mais fôlego assim pra tentar coisas que, que hoje eu até tento, mas é... uma quantidade menor de vezes.

E o que que você já fez de diferente nas aulas aí?

Diferente como?

Que nem você falou: - Ah, os professores já não inovam mais. E você tinha já isso mais latente, né, quando você começou. Que que você fez assim que...?

Ah, não vejo assim algo... nada de, de extraordinário, é... talvez acho que a relação com os alunos, dar a oportunidade deles falarem, deles se expressarem, talvez seja...

Estabelecer esse diálogo?

É, tentar pelo menos, né, porque muitas vezes eu não, eu não consigo. Eu acho que eu conseguia mais isso antes do que eu consigo agora.

E, e em relação aos conteúdos assim como que você pensa em planejamento?

Eu penso em, em fazer o máximo de coisas possível. Em... é... aplicar coisas... diferentes, tentar pelo menos, não diferente... algo... algo muito, algo revolucionário, não é nada disso, mas diferente no sentido de, de ter cada aula, tentar pelo menos fazer uma diferente da outra, pra que o aluno se interesse pelo que ele tá fazendo. Às vezes eu consigo, às vezes não.

Por que às vezes fala diferente assim saindo do, acho que mais até saindo do, daquele tradicional, não que se pegue, mesmo que você pegue o mesmo conteúdo, mas você faz alguma coisa, você reorganiza ele de uma forma diferente e aí... em relação a isso, você já fez alguma coisa que você acha que foi?

No conteúdo?

É. Se a gente pensar assim a escola ah, sempre tem, vai ter aula, jogo, os fundamentos, o jogo, baseado em quatro esportes coletivos, mas você já reorganizou esses conteúdos de uma forma diferente?

Olha, eu gosto assim de começar com brincadeiras que não seja necessário o material, só espaço e aos poucos eu vou colocando uma coisa ou outra, mas... eu penso assim por exemplo em, em habilidades motoras com, com objetos, manipulação.

E você confecciona objetos com eles ou você confecciona?

Não, não, na, assim em relação a material, principalmente lá no LAW⁴³ acho que... tem, tem, não dá pra reclamar de falta de material, assim, tem coisas velhas, mas dá pra usar, entendeu? Tem coisas, por exemplo, chega verba pras algumas coisas, você pensa que é alguma coisa, vai ver é um material bem vagabundo que... bambolê, por exemplo, se você usar dois dias seguidos pode jogar fora, porque não... não vai servir, entendeu? É muito fajuto. Mas... eu penso assim, começar com coisas que eles não vão precisar de nada, só do grupo de pessoas mesmo pra eles, e aí tem que perguntar pra eles: - E aí dá pra fazer isso em outro lugar? E tem que dialogar em relação a isso: - Dá pra

⁴³ Escola Estadual Prof. Luiz Amaral Wagner

fazer isso em outro lugar? Não dá? Quantas pessoas precisam? Se tiver duas pessoas só dá pra brincar disso? Sim. Não. E aí aos poucos eu vou acrescentando algumas coisas. Já com... com os mais velhos também tento fazer algo assim não ficar numa coisa só, às vezes, por exemplo, agora to com uma turma de 5º ano, como eles não tiveram aula comigo, não me conheciam, nessa escola agora, eu acho que é mais fácil de lidar com eles porque, o que eu faço pra eles é novo, né? Então, talvez seja uma maneira mais fácil de lidar, mas se eles já tivessem comigo desde o 1º ano talvez... eles já tivessem de “saco cheio” de mim e eu deles, entendeu? Porque eu percebo isso de um ano pro outro é... quando você não conhece os alunos parece que é um pouco mais fácil de lidar, às vezes. Às vezes não, às vezes você conhece e já sabe o que você precisa fazer com aquele, com aquela turma, com aquele grupo. Só que tem alunos que cê dá “Graças a Deus” quando falta, sabe, porque... você já não sabe mais o que falar pro, pro cara e não... às vezes acaba só atrapalhando o restante.

É... você falou do, do diálogo, né, da relação com os alunos, que antes você achava que você tinha mais fôlego pra falar sobre isso alguma coisa. O que que você acha que pode ser um empecilho de é... talvez falar com eles do mesmo jeito que antes, o que que você acha que pode ter?

Hoje em dia que tenho menos paciência do que eu tinha quando eu comecei, né... por exemplo, eu... só falava mais alto quando tinha alguém longe ou o espaço, era espaço aberto, né? Eu gostava de chamar, reunir e conversar. Agora eu percebo que talvez pelos anos fazendo isso, eu não tenha mais... é... não tenha mais facilidade pra fazer isso, porque parece que eu toda hora eu to falando a mesma coisa e o... é, a maneira como, como eles assimilam, muitas vezes não é a maneira que, que o adulto espera, que o professor espera, eles demoram pra assimilar o que você tá falando e... às vezes você fica impaciente em algumas situações, eu percebo que eu fico impaciente com situações que antigamente eu não ficava, né? E talvez, talvez seja por isso, por eu ver que o progresso é, é lento, mas é algo que eu já sabia, eu tenho consciência disso, mas talvez o, né, essa falta de... péraí, me enrolei um pouco... talvez seja essa falta de, de, de ver assim que... que a coisa evolua, eu até vejo evolução, mas ela é lenta, eu não sei se eu to respondendo?

Tranquilo.

Porque às vezes eu penso, mas a... chega na hora não não sai, entendeu, não dá certo. É isso eu acho.

E... como que a escola contribui pra sua prática pedagógica? Se ela contribui, né?

A escola, quem você se refere?

A escola como um todo, você pode considerar a direção, os alunos, os funcionários. A escola contribui pra sua prática?

Acho que a gente trabalha muito segmentado.

Você falou que material tem, né? Então, não seria um empecilho.

Tem. Em uma das escolas tem mais que na outra.

Mas não é um empecilho.

Acredito que não. Assim, acho que o trabalho não... muitas vezes acaba... saindo cada um na sua. Muitas vezes você não, a sua disciplina não se inter-relaciona com, com as outras... mas não, não porque você não quer, mas por causa do, do formato como as coisas acontecem, por exemplo, quando eu falei da alfabetização, né, é... tudo é muito focado nisso. Então, o que tem de reunião, por exemplo, é pra falar disso, não que seja algo errado, mas é... muitas vezes não se trata o aluno, não se pensa em tratar o aluno como um todo, que tudo aquilo que tá lá, ali na escola pode ser bom pra ele, né? É... deixa eu ver, acho que é isso. Assim a direção não me atrapalha, mas também não me ajuda, entendeu? É... a coordenação a mesma coisa, entendeu? Acho que é assim. Os próprios professores às vezes é... o que um contribui com o outro é na troca de ideias em relação assim a... é... a um conhecer mais o aluno do que o outro, né, então, você fala, conversa com um com outro, mas é aquela coisa da, da interdisciplinaridade que na faculdade era algo que se batia bastante nessa tecla, quando, quando chega na prática não, não, acaba não rolando.

E... você tinha citado de dificuldade você separar briga, né? Isso foi no início da carreira ou isso ainda acontece, ter que separar briga de aluno?

Acontece. Mas aí eu, eu vejo assim é... a escola tem regras, mas muitas vezes aquele que... que não obedece essas regras ele... não acontece nada com ele. Talvez se acontecesse, serviria de exemplo pra ele, pra ele pensar a respeito e pros outros pra, pra não cometer o mesmo erro. Mas muitas vezes o cara faz, aí faz de novo, faz de novo, aí os outros começam ver que não dá em nada e começam fazer a mesma coisa.

E que outras dificuldades você sente em relação à escola? Primeiro você falou da briga, é uma, né? E do, da, em colocar punição, não sei se é a palavra. Tem alguma outra dificuldade que você enxerga.

Ah... eu acho que tem, tem essa coisa da... né, do estudo que... você não vê as coisas dentro da escola acontecerem no sentido de, de todo mundo se reunir: - Ó, vamos ler tal coisa. Cada um fala o que achou. O que que isso pode contribuir, o que não pode. Esses horários de planejamento acho que acabam sendo mal aproveitados, acho que poderia ajudar. É... como eu falei a... eu

acho que é isso a, a falta de diálogo em relação a isso, né, esses momentos que seriam pra, pra estudo dos professores não são aproveitados. E também tem o caso de professor que vai querer estudar, mas não... assim ele vai estudar fora com pós ou com alguma coisa assim, mas ele não vê retorno, acho que no Estado não há retorno em relação a isso, entendeu? Acho que se você vai estudar é por sua conta pra você se sentir bem em relação a conhecimento é, tentar melhorar a qualidade da sua aula, mas isso não representa retorno financeiro nenhum e, provavelmente isso desestimule a maioria dos professores.

E você já fez essa busca de outros cursos depois que você se formou?

Já, assim eu fiz uma, uma especialização em Educação Física Escolar e fiz alguma, alguns outros cursos, mas é o que eu falei, não vi retorno nenhum em relação ao investimento que eu fiz. O retorno só acontece pra minha satisfação pessoal e pra minha... é, acredito eu que eu melhore a qualidade do que eu estou fazendo, mas não há incentivo praticamente nenhum em relação a isso.

É... você especialização em Educação Física Escolar em que ano?

Fiz em... 2012.

Onde que você fez?

Na UNICID⁴⁴.

E... tem algum momento que foi muito marcante pra você na, na sua atuação na escola?

... pensar... ah, talvez marcante seja os próprios alunos que muitas vezes acabam te motivando a fazer, a continuar ali, né, continuar tentando e não desistir. Eu tive, por exemplo, um aluno no meu primeiro ano, final do primeiro ano é, em 2011, né, final de 2011, é... já tava no mês de dezembro, é, tinham poucas crianças, já, poucos alunos, a maioria não tava indo, aí chegou um dia eu vi lá meia dúzia de alunos e aí pensei, na hora, vou pegar uma corda e vou, vou ficar com eles pra eles pularem, né, isso com uma turma de 1º ano... aí... tinha alguns alunos que já conseguiam pular e bem, mas outros não, e aí acho que, que uma coisa que marcou pra mim foi um aluno, quando eles já tavam indo pra sala, ele veio e me abraçou, aí ele falou assim: - Professor, obrigado! Eu falei: - Ué, obrigado por quê? – Porque até hoje eu não conseguia pular corda. E você me ensinou isso, você conseguiu. A maneira que eu falava pra ele, tentei bolar um jeito de, de, de fazer ele reparar na corda pra, pra saber o momento de pular, né? E ele conseguiu pular algumas vezes e ficou feliz, aí no final ele veio me falar isso. É uma coisa assim que eu não, não esqueço, entendeu?

⁴⁴ Universidade Cidade de São Paulo

Muito bacana. E... o que que você aprendeu atuando na escola como professor de Educação Física, quais foram os seus aprendizados?

O que que eu aprendi durante as aulas?... acho que o relacionamento com... com os alunos, acho que é a coisa... assim, apesar de, de muitas vezes você se prender, você querer se prender a conteúdos, querer se prender a, é... a normas, muitas vezes se você sentar com eles e começar a bater papo, eu acho que acaba sendo proveitoso pra eles e pra, pra você, que é uma coisa que a gente tem pouca abertura pra fazer isso, e talvez eles sintam falta, eles vem, eles chegam, querem contar o que aconteceu, querem contar como foi o dia deles, e muitas vezes é, você não dá essa, é, esse momento pra eles, você quer se prender a aquilo que você se planejou e quer tentar fazer aquilo que você já, já tinha como ideia pra fazer. E... muitas vezes é, é um dia que não, eles são seres humanos também, eles não são é... prontos pra aquilo, não são é... como a gente mesmo, tem dias que a gente tá mais propício a algumas coisas e tem outros dias que não, né? E aí talvez essa... essa coisa de... é... ter um... é, espaço, um momento de, de deixar acontecer... é... acho que é um momento de, de troca legal, só que aí, aí cai naquilo que eu falei, se você senta com o grupo, aí depois tem um brigando com o outro e tem... e aí você acaba se fechando pra, pra isso, porque um começa a pendurar em alguma coisa, cê fica com receio dele cair, entendeu, e, e vai sobrar pra você, entendeu, e aí você acaba, né, fechando um pouco essa, essa porta, é algo que eu não gostaria, eu gostaria de, eu acho que... é proveitoso isso, só que talvez os alunos, alguns deles não estejam acostumados, quando você faz isso talvez ele pense: - Ah, isso aqui não... não interessa pra mim eu não... não to nem aí com isso. - Ah, de novo isso, de novo essa conversa. Sendo que pra outros é importante, eles acabam não aproveitando, aí você vai fechando, diminuindo essa, é... a chance de fazer isso.

Com certeza. E que outros aprendizados você tem em relação a, aos outros, aos outros personagens da escola?

(Interrupção)

É que outros aprendizados você tem, é, você falou do aprendizado em relação ao aluno, e com os outros membros lá da escola? Seu aprendizado em relação a direção, aos outros professores, aos funcionários?

... olha é... como eu falei, é, muitas vezes o professor acaba se prendendo a, ao que é pré-determinado pra ele, né, seja um conteúdo, seja a, é... o que se espera dele, ele tenta fazer aquilo que estão esperando e... é... acaba... acaba se prendendo muito a coisa, um trabalho segmentado além de é... não existir muito diálogo entre, entre disciplinas. Assim, eu aprendo, acredito que coisas que eu vejo que eu posso utilizar nas minhas aulas, alguma coisa, alguma, alguma maneira de, é... colocar os alunos, uma maneira de organizar a turma,

eu fico, tento observar e tento pensar: - Ah, isso aqui seria legal se eu fizesse aquilo acho que pra determinada aula seria uma boa, entendeu? Acho, vai mais nesse sentido de... de observar o outro atuando que é uma coisa que raramente dá pra fazer isso por causa da quantidade de aulas, você tá sempre com uma turma, mas... acho que vai nessa direção, talvez as professoras de sala tenham mais espaço pra observar, porque às vezes elas estão lá acompanhando a, a aula, né, muitas vezes tentando fazer as coisas delas, corrigir alguma coisa, é... não estão muito ligadas no que tá acontecendo, mas às vezes elas conseguem prestar mais atenção no que você faz, né... do que você prestar atenção no que elas fazem.

E... a escola, a escola tem um projeto, um projeto pedagógico integrado? Existe um projeto pedagógico?

Essa coisa de... eu vejo assim muito que... é... o que acontece é que nos dias pré-determinados pra isso: - Ah, senta você lá com, com o outro professor de Educação Física, quem dá aula pro 1º ano senta junto com quem é do 1º ano e assim por diante e vão lá fazer alguma coisa nesse sentido, mas... até se faz isso, eu acredito, mas depois não se chega é... a uma, uma coisa de, de reunir tudo que foi pensado pra definir: - Ò, vamos fazer isso, isso e isso durante o ano, entendeu? Não vejo isso. Aquela coisa da comunidade participando que na faculdade é um discurso bastante é... forte em relação a isso, né, porque a, ter a tal da comunidade escolar, comunidade escolar são os professores e só, entendeu, no máximo, um o outro funcionário, diretor e só, né, acho que não há abertura pra, pra muita coisa.

E... como que você se vê na escola, você Thiago, professor de Educação Física? Como você vê a sua atuação?

Eu vejo que, às vezes eu saio de lá satisfeito, às vezes não. Eu vejo que eu tenho coisas a melhorar, mas eu vejo também que tem coisas que, de certa maneira, eu não, eu não consigo melhorar, né?

(Interrupção)

Ah... é bom... deixa eu ver.

Você falou que você sai satisfeito e às vezes não.

É. Eu tento avaliar minha, minhas aulas. Eu vejo que... às vezes por falta de tempo, por falta... de... de... é... de um momento ali pra, pra tentar é... pensar no que eu to fazendo, às vezes eu faço, eu dou aulas com pouco planejamento, né... mas eu também vejo que tem coisas que eu faço que eu planejo bastante, mas chega na hora não dá certo e eu tenho que improvisar na hora pra conseguir dar conta do recado, às vezes dá certo, às vezes não. É... quando eu... eu consigo isso, consigo é... finalizar minha aula de uma maneira que foi positiva, lógico que eu me sinto melhor, né? Mas eu vejo

também que às vezes é... é... Às vezes as coisas acontecem ali na hora, né, por exemplo, se você tá na quadra, no espaço aberto, começa a chover de repente, você desiste daquilo que você tá fazendo na hora e vai tentar fazer outra coisa, que muitas vezes fica numa, numa série de atividades que você tem na cabeça pra, pra quando acontecer isso, né? É... eu sinto que quando eu, quando... quando minhas aulas seguem um certo roteiro ou quando eu... imagino certas coisas a fazer, talvez eu me sinta mais satisfeito do que... quando, quando essas coisas dão certo, mas assim a pergunta é como eu vejo, né?

Aham.

Ah, eu me vejo como um profissional esforçado, eu me dedico aquilo que eu faço, é... eu tento, tento sempre dar meu melhor, às vezes eu saio satisfeito, às vezes não. Mas, às vezes eu saio é... essa insatisfação às vezes eu acredito ponho a culpa em mim mesmo, às vezes eu ponho a culpa em outra coisa porque eu vejo que não... não é por a culpa, não é arrumar alguém pra por culpa, mas às vezes eu saio insatisfeito por alguma coisa que acontece ou no momento ou é... algum fator externo, alguma coisa assim, entendeu?

Que você vê que tá fora do seu controle?

É, por exemplo, essa, essa coisa dos alunos de... de discussão, de... muitas vezes eu espero que... organizar eles de uma maneira que todo mundo vai me ouvir naquele momento, depois eu deixo entre aspas mais livre pra eles fazerem aquilo que eu vou fazer, só que aí quando eu retorno eu não consigo essa organização, entendeu? Eles acham que... é só festa e você tá querendo... caminhar no sentido de fazer o que você pensou, né, e aquilo não, não vai, não anda e acho que acaba é... agindo de uma certa maneira a desmotivar.

E que conselho você daria pra quem tá na faculdade?

Estude bastante, tente aprender o máximo e se for interesse trabalhar com escola, é algo que eu acho que é gratificante no sentido de... é... do carinho que você acaba recebendo dos alunos, né? Mas... também... é complicado porque muitas vezes você não vê o resultado que você queria no que você tá fazendo, né? Como eu falei é... retorno financeiro não é algo que a pessoa possa esperar, né, mesmo estudando, mesmo tentando melhorar a sua prática, né, correndo atrás do, de, de cursos ou de palestras ou de, do que for... mas pra quem tem esse interesse acho que é algo válido, acho que é... acaba... sendo prazeroso.

E... última pergunta, é, como você sua carreira em Educação Física, assim como que você vê olhando já pra esse tempo que você...?

Bom, eu não me vejo com saco pra dar aula muito tempo... é... eu acho que a rotina na escola é desgastante, tem sempre que, às vezes parece que você fala sempre a mesma coisa, né, como, como eu disse e... e o resultado às vezes que você espera é lento, você tem lógico tempo ao tempo e saber que, que não é na primeira vez que o aluno faz uma coisa que ele vai conseguir fazer, alguns conseguem outros não, mas... talvez eu... é eu sinto que é... eu to começando a ter algum cansaço a mais, talvez por conta dessa rotina mesmo, entendeu? E aí eu acredito que daqui não sei se sigo até me aposentar com isso ou não, entendeu?

Mas você pensa em ficar na área com outra coisa? Hoje você tá só na escola?

Hoje só.

Você pensa em, em continuar na escola num outro cargo?

Não sei.

Ou você ainda não visualizou?

Eu me planejei pra trabalhar em escola, esse objetivo eu alcancei. Mas... eu acho que eu... é... eu tracei objetivos profissionais e eu consegui alcançar esses objetivos. Só que aí eu tracei também objetivos pessoais que eu to que nem né meu filho, casar, entendeu, é... e deixei um pouco os objetivos profissionais um pouco de lado nesse momento, eu preciso traçar novos objetivos, entendeu? Eu to é... eu acredito que se eu não fizer isso eu vou, provavelmente, eu vou desmotivar, eu tenho que traçar coisas a alcançar pra que isso sirva de, de combustível pra mim, né? Mas quais vão ser esses objetivos eu ainda não pensei, né?

Entendi. Muito bom T.! Muito obrigada!

De nada.

P12

Por que que você escolheu ser professora de Educação Física?

Acho que pelo incentivo da família, desde criança praticante esporte, tive bons professores de Educação Física, na família são três professores de Educação Física, foi isso mesmo, a prática esportiva desde cedo.

Então a prática, na família, pai, mãe, tio?

Não, na família irmão. Nós crescemos com essa ideia de Educação Física. Primeiro eu tive uma tia professora de Educação Física e mais mesmo os professores.

Tá, e... e na escola assim como que você via as aulas? Você falou: - Tive bons professores. O que que você tá chamando de bons professores?

Bom, na realidade eu percebia, os professores que passaram por mim eram professores que incentivavam justamente quem tinha muita dificuldade, né, eu não, eu não sou da turma da Educação Física que era “joga bola”, tive realmente bons professores, né, que não era formadores de atletas, eram professores. Então, e, e, e, faziam com que a gente se encantasse com aquilo, até quem tinha dificuldade acabava o ano letivo apaixonado pela Educação Física, por incrível que pareça não tive maus exemplos de professores.

E você falou que a prática esportiva, alguma prática em especial?

Natação e ginástica olímpica.

E onde que você fez ginástica olímpica?

Ginástica olímpica eu fiz na escola.

Na escola.

Natação em clube, ginástica olímpica pela escola.

Que bacana! Clube da Cidade você fez natação, não?

Não. Fiz em clube particular mesmo, no Guapira⁴⁵, aqui no Jaçanã.

Você mora por aqui?

Eu moro aqui.

Legal. E... na faculdade como que foi a sua formação?

Vendo hoje muito básica, né, totalmente diferente do que é trabalhado.

O que que você entende como diferente?

É... na faculdade é... é aquilo, você não tá com o aluno, a faculdade você tá numa sala com professores, né, futuros professores, apesar que tem o estágio, né, é diferente. Eu acredito que a faculdade não prepara o professor, a escola prepara. A partir do momento que você pega uma turma, seu primeiro dia de aula que você vai aprender a ser professor.

O estágio te incentivou?

Não. Muito pelo contrário, eu percebo que você vai fazer estágio nas escolas, desencoraja de você ser professor.

⁴⁵ Associação Atlética Clube Guapira

Mas aí você quando foi fazer o estágio, você já tinha essa visão de “quero ir pra escola”?

Sim. A minha visão era de ser professora, mas você vai fazer estágio você ainda tá inseguro do que você quer ou não, você não encara uma escola. É o meu ponto de vista, entendeu? Se eu estivesse segura na época do estágio eu jamais iria dar aula numa, numa rede, na, na escola, na rede pública, né? E... embora ajude pra você ver a realidade, me ajudou na realidade, mas dizer assim formação mesmo como professor não. Estágio tem muito aquilo ainda, você senta e olha, cê, cê não dá aula, né, você não, eu pelo menos tive isso de exemplo, eu sentava e olhava, não teve aquela coisa de permitir: - Ó vai lá pega os alunos na sala hoje pra mim. Ó, conduz uma atividade. É o que eu procuro fazer com os meus estagiários, eu dou essa liberdade: - Vem como uma atividade. Vai que eu te dou uma, um suporte. Eu acho que falta isso, né, a escola, é, é, o professor dar essa abertura pro estagiário... né, fora que a escola, você chega, a primeira coisa que a direção fala é: - Ó, a gente assina e você pode ir embora. Nem precisar vim. Quer dizer, é bem complexo. Tem muitas escolas que tem essa resistência ao estagiário: - Não, pode ir, não precisa ficar.

E onde você se formou?

Me formei na FIG, em Guarulhos. Faculdades Integradas de Guarulhos.

Que ano?

Ah, em 92, 93.

E aí não era dividido o curso ainda, licenciatura, bacharel, era só licenciatura?

Não. Era licenciatura e bacharel, eram os dois, era, era,era uma coisa só, fiz quatro anos.

Perfeito. E... você falou que quando você chegou na escola, logo que você se formou você entrou na escola ou não?

Não. Entrei, não como professora de Educação Física, trabalhei no Turismo pedagógico. Então, eu trabalhei nas escolas em passeios culturais, né, então eu tive essa vivência de passeios culturais, a... na rede mesmo eu estou a seis anos.

E antes disso você já tava na área, na área de Educação Física em outra coisa?

Esporte, trabalhando em clube.

Com algum esporte específico?

Hidroginástica, natação.

Tá. É... e ao chegar na escola como é que foi? Você falou que é uma realidade diferente.

Chegando na escola, você concursada, você já chega no primeiro dia com a sua turma, em termos de gestão professores é aquela, né, aquela recepção: - Seja Bem-vindo! Maravilha. Mas chegando na escola é aquilo: - Ó, a 7ª série é sua, vai lá. Que é o que eu te falei que entra em contraste com a faculdade, e com o estágio, né, você passa a faculdade tendo uma linha de pensamento, muita teoria, aí você faz o estágio, fica um mês sentada olhando e quando você assume: - Ó, pega os 30 alunos, são seus. Então, dá um baque. Se você não tem, é, muito claro o que você quer, um planejamento, você se assusta. Eu me assustei, em termos, né... vai muito da escola também, isso é relativo. A escola que eu ingressei era uma escola que veio de um histórico sem professores, as crianças estavam acostumadas a não ter aula, ficavam muito pátio. Então, quando tem um professor, eu coloquei o pé na escola tinha mais aluno fora da sala de aula do que dentro. Então, quer dizer, o meu dia, o meu primeiro dia foi muito assustador, com polícia na escola que é a realidade, quase todo dia tem polícia dentro da escola, é pai se pegando em portão, né? Eu acredito que na Educação Física a gente tem um alibi, eles gostam muito de Educação Física. Eu fico pensando se eu tivesse numa outra área, eu fico imaginando hoje o professor de matemática: - Ó, o 7º ano é seu. Isso me assusta, porque Educação Física não, eles amam, o que você fala é lei, né, você, a gente conduz a molecada de uma forma diferente... né, então, me assustou por conta disso, por conta da organização da escola e da clientela da escola que não, eles não tinham aula, eles não sabiam o que é ter aula.

Não havia uma cultura de aula?

De jeito nenhum. Não existia professor na escola.

E era ensino fundamental 2?

Fundamental 2.

Hoje você atua com?

No 2 na Prefeitura e no fund 1 no Estado. No Estado já foi mais tranquilo.

Esse teu início foi na Prefeitura?

Foi na Prefeitura.

Foi em?

Tem uns quatro anos. No Estado tem três anos.

Antes disso você deu aula em alguma outra escola, não?

Não.

Tá. Mas você falou que você trabalhava no clube. Essa experiência te ajudou na escola?

Ah sim, sim, inter-relação, pessoas, sim, bastante.

E esse primeiro baque, depois desse primeiro baque que você falou, polícia na escola, esse contexto, como que foi ao longo desse primeiro ano?

Tranquilo. É tranquilo, já nos primeiros 20 minutos de conversa a gente já, né, já conduzi, já tava com a molecada, né: - Ó, agora tem professora. Conversei, conversar, foi através do diálogo, mas já no primeiro dia, na primeira aula já deu pra organizar. Agora se você tá muito inseguro, se você tem essa dificuldade, o que me ajudou muito é o Turismo, né, eu trabalhei 10 anos conversando com muita gente, resolvendo problemas assim pra agora, era muito conflito, então, isso me ajudou, o Turismo me ajudou. Agora se eu não tivesse essa vivência, essa experiência... iria, seria mais difícil sim, né, é... de conduzir isso, não que de repente o professor não consiga, mas levaria mais tempo. O que me ajudou foi a vivência fora de escola, em outra profissão.

Você... foi pro... o Turismo você?

Já fui direto pra escola. O Turismo foram 10 anos.

Então, mas você tem alguma outra formação que te levou? O que te levou pro Turismo?

Pro Turismo foi o, o, o próprio esporte, né? Eu comecei com recreação no Turismo.

Então, a tua formação em Educação Física te levou pro Turismo, né?

Sim.

Ah, que interessante.

E depois me levou pra escola pública.

Que legal. Bacana. E... como que você enxerga a escola hoje?

Escola hoje... ah... é um setor da educação em geral, extremamente complexo, né, sempre foi. Não vejo muita diferença da escola de hoje com a escola que eu estudei em termos de burocrático, tá? Pra mim a escola desde quando é escola, lousa, giz, sinal, merenda e vai embora, não mudou, tá? Agora... em termos de comunidade eu percebo uma diferença grande, né, mas não por culpa acho que da molecada ou da família em si, né, os tempos são outros, né, hoje eu percebo, eu tenho alunos que não tem pai e mãe, tem e não tem, são

alunos que... são alunos de 7 anos que sete horas da manhã estão no tal CJ, né, na igreja que é o CJ, então, eles ficam das sete ao meio-dia no CJ, almoçam lá, uma hora estão na escola e saem seis e vinte da tarde, crianças de 7 anos, sendo direcionadas pelo aluno chato desde a sete da manhã, né? Então, eu percebo que isso contribui pra que a criança chegue na escola já extremamente estressada, cansada, né, é... a própria família que é essa loucura de trabalhar o dia inteiro, final-de-semana, quando necessita da presença da família na escola, vai, mas vai daquele jeito, sabe, não está aberta pra escola, a escola também, no meu ponto de vista, não está aberta pra família, há um conflito muito grande entre escola, aluno e família, ninguém se entende, né, e... quando a gente fala escola, acho que é tudo, é, é, é um montante aí, né, porque acho que vem de fora os problemas que chega dentro da escola, que a gente não tem capacidade pra resolver, a gente conversando informalmente, né, hoje tudo é escola, e não é, eu tenho alunos que precisam de boa alimentação, então, o problema do emprego que o pai não tem, eu tenho alunos que moram em periferia extremamente violenta, então, já chega na escola, né, agressivo, eu tenho alunos extremamente, sabe, que sofrem abusos diversos, que estão no mundo da droga. Então, é um conjunto todo fora da escola que contribui na minha opinião pra educação está, ser do jeito que é. Eu vejo que é todo mundo perdido um conflito atrás do outro, professor tentando sobreviver dentro, né, junto com os leões, e assim vai, na minha escola, eu tenho exemplo da minha escola, eu vejo que as professoras de sala de aula são guerreiras, eu tenho bons profissionais como tenho profissionais que não, não são, né, e que vai levando, aí fica nesse discurso, a educação, a educação, a educação, a educação, mas fica muito na teoria, vamos que tem que ser dessa forma e a realidade é totalmente diferente. Então, tem os teóricos que nunca pisaram na sala de aula, não tem noção do que é a escola e joga a teoria, porque nós professores a gente tem que receber essa teoria e cumprir com essa teoria, nós somos obrigados, né, e não é porque, é comprovado isso, o Saesp⁴⁶ é uma forma de comprovar que eu trabalhei o que eles querem que eu trabalhe, eu não posso sair daquela linha, só que, só quem tá dentro da escola sabe o que é tentar fazer o que eles querem, não combina, não combina o que eles falam com o que a gente tem, não combina de forma alguma.

Perfeito. E como que você percebe a sua atuação na escola diante desse cenário?

De sobrevivência, né... é que eu tenho muito claro assim eu não me vejo em outra profissão, eu amo muito o que eu faço. Então, certas barreiras, certas dificuldades, a gente supera, eu supero por conta disso, eu tenho muito claro o que eu sou dentro daquela escola, né? Mas... bate o desânimo sim, por quê? Você sabe que aquele teu aluno, aquela escola poderia ser aquela top, quando

⁴⁶ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

eu digo top, é uma escola que tem tudo pra dar certo e eu acredito que não dá certo, porque é feita pra não dar certo.... pra mim toda essa política, esse discurso teórico, ele é proposital, é pra não dar certo, infelizmente é o meu ponto de vista, né, a gente tem muito ciente que eu tenho que formar ainda aquele aluno que tem que ser mandado, hoje eu não tenho condições, eu vejo lá, por mais que se faça, não tem condições de formar um grupo que vai sair do 9º ano, do 3º ano do ensino médio e vai entrar numa USP, nós não temos isso, eu tenho aluno pra isso, eu não tenho condições pra fazê-lo chegar lá, né, a gente tá na escola da lousa e giz, um atrás do outro, sirene de polícia na hora do, do intervalo..., né, material, que isso, a gente não tem material didático, a gente não tem sabe infraestrutura pra levar o aluno. Então, como professora, né, eu me sinto muito desanimada de saber que eu tenho que formar aquela classe que é a política, que a educação nada mais é do que política, que esse movimento político quer, né, sei lá é o que eu sinto, né? E dá pena porque dentro da escola a gente tem estrelas que não vai adiante, por conta, né, de estrutura física de escola, por conta de comunidade, nós temos salas que três, quatro não querem nada com nada e a educação é voltada pra eles, porque se perde muito tempo pra essa turma que sabe que vai passar de ano que não tem compromisso nenhum, então, o professor hoje se desgasta muito em tentar colocar em ordem uma sala, do que dar aula, cinco minutos, 10 minutos se dá aula, 40 minutos tenta colocar “ordem no barraco”, o professor hoje, a gente vê na mídia, qualquer coisa que faça se volta contra ele. Então, péraí o que que eu tenho que formar? Qual o meu papel dentro da escola, né? Eu acredito que o professor sim perdeu autoridade, que é diferente de autoritarismo, que quando a gente fala autoridade eu não quero aquele professor que a gente tinha, né? Eu vejo de criança que eu tinha medo do professor, não que eu respeitava, a gente tinha medo, né, mas sei lá eu vejo hoje a escola isso, sem estrutura pra formar o que poderia ser formado.

Que outras dificuldades que você encontra na, nas suas aulas dentro da escola?

Nas minhas aulas?

Você falou de material didático...

No Estado, material, material. Eu levo material meu pra dar aula. Não se tem material no Estado. Na Prefeitura eu não posso reclamar. O que eu, o que a gente pede na Prefeitura a gente tem e em termos até de outras coisas, fora da escola. A Prefeitura oferece muitos torneios, campeonatos... eu tenho muitos cursos voltados à Educação Física. É absurdo o número de cursos que eu já fiz na Prefeitura, no Estado... não oferece curso nenhum pra professor pelo menos o que eu sinto aqui... material, nossa é de doer, e uma quadra agora que resolveram construir na escola que dizem que é padrão, que são medidas do Estado, você olha a quadra que a gente tem lá é de correr, é uma mini quadra,

né, eu ganhei, nós ganhamos de presente, né, uma mini quadra pra salas com 30, 35 alunos. Então, a minha dificuldade é essa.

Você tem que dividir quadra com outro professor?

Não, não, não, porque a gente tenta se organizar pra isso, pra não precisar dividir quadra. E quando há a gente faz esse rodízio, né, uma professora fica no pátio e a outra fica na quadra.

Você falou aí da Prefeitura oferecer cursos de formação continuada, né? Isso é fora do horário de aula?

Fora do turno, que também é um agravante, isso é negativo, né, porque muitos professores tem acúmulo de cargo, muitos professores deixam de fazer o curso, porque não pode falta no outro pra, né, fazer o curso. Geralmente é final-de-semana ou à noite.

Mas de qualquer maneira existe esse oferecimento que não tem no Estado.

Sim, muitos cursos.

É... além desses cursos, você tem alguma outra formação? Você fez alguma especialização?

Eu tenho, eu tenho especialização em Dança, o Turismo e... e a pedagógica mesmo de professor, mas aí é a minha formação.

E... você faz leitura da área, como, como que você se atualiza?

Nos cursos oferecidos pelas SME⁴⁷ e... em particular também, por exemplo, agora nós estamos no curso de xadrez, então... fiz um curso de xadrez pela Prefeitura e a partir daí to fazendo a minha pesquisa, né, do que eu posso agregar. Já estou com o projeto de xadrez na escola, né, eu procuro, os cursos que eu faço eu procuro colocar em prática na escola, na Prefeitura isso é muito aberto, né, e a gente tem muita facilidade pra colocar projeto dentro da escola, eu tenho uma direção que pede inclusive projetos, escola com projeto é outra escola, né? Então, geralmente é dessa forma, curso, coloca em prática na escola e em particular nas minhas pesquisas.

Tá certo. Você falou aí que a Prefeitura exige esses projetos e te, e te incentiva pra que isso aconteça? E no Estado como que é isso?

No Estado tem uns projetos. Mas o que eu vejo no Estado de dificuldade é isso: - Poxa, vamos fazer um projeto na escola de voleibol. Eu não tenho a bola de voleibol, eu não tenho a rede, eu não tenho a quadra. Muitas escolas do Estado não tem quadra ainda, né, então, perai... né, tem esse, e, e, e eu não

⁴⁷ Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

sei como é a remuneração do Estado, se vale a pena, né, na Prefeitura tem uma remuneração, você é pontuado, então, tem todos esses, esses incentivos pro professor, ele é pontuado, ele fazendo um projeto, ele vai subindo na escala e vai melhorar o seu salário que vai melhorar sua posição dentro daquela hierarquia, né, no Estado eu não vejo tanto esse incentivo, essa força pra projetos, não, não tem cursos. Esse ano na Prefeitura eu fiz xadrez, rúgbi, tênis, fora outros que eu não consegui participar, fora isso eu não sei, poxa, eu tive um curso de tênis que eu fiz na Prefeitura eu ganhei 30 raquetes, 80 bolinhas, uma mini rede, né, então, acho que puxa é isso, o que dificulta no Estado é: - Ah, tem curso, vai lá.

E... e como que é tua relação com os outros professores, funcionários, as outras pessoas que fazem parte de, da escola?

O que me segura hoje nessa escola que eu trabalho, além dos meus alunos é essa relação com os professores e com a equipe.

No Estado?

Na Prefeitura.

E no Estado?

No Estado é difícil falar porque eu só vou duas vezes por semana, eu só dou 10 aulas no Estado. Então, eu entro dou aula e vou embora, quase não vejo os professores, no intervalo vai 10 minutos ou em ATPC, então, não deu pra construir essa relação mais eficaz. Eu percebo uma dificuldade fund 1, eu sinto o professor de fund 1 mais resistente, né, tem aquela visão, ah, da minha sala, dos meus alunos, um certo ciúme, é engraçado, é estranho, né? No fund 2 já é uma coisa mais especialista, cada um na sua área, eu penso que o fund 2 tem maior facilidade, né, interdisciplinar, de diálogo, de reflexão do que fund 1, fund 1 eu percebo que muito é cada um na sua casinha, é aquele meu trabalho, eu não vejo tanta divisão, tanta troca de experiência no fund 1 como no fund 2. Eu me relaciono melhor na outra escola, mas por conta disso também que eu acredito, que eu vou todos os dias lá, né, no Estado é... quase não tem isso.

E com a direção de ambas as escolas como é que é isso?

Na Prefeitura eu me relaciono melhor, muito melhor.

Mas...

Por conta acho que disso também, por estar mais presente na Prefeitura, e eu percebo que há maior flexibilização de conversa, de diálogo, tem mais preparo, de repente eu to sendo injusta, porque no Estado é isso que eu to te dizendo, eu fico duas vezes por semana, a hora que eu to indo embora a direção tá chegando.

Entendi.

Então, de repente seria injustiça minha tá falando, não tenho muita relação com eles.

Mas o tempo que você tá no Estado assim coisas que você, que a direção te pediu, você pensou em fazer mesmo com uma carga horária menor como é que foi isso?

Não, foi tranquilo, nunca tive dificuldades não pra pedir alguma coisa com ideias, nunca tive resistência de, muito pelo contrário, eu percebo que a, a direção tá naquele mesmo barco, né, então, tudo que você, que se agrega a escola eu percebo que é bem aceito, com receio, com insegurança, mas aí você vai com jeitinho você consegue.

Perfeito. ã... o que que você aprendeu atuando como professora de Educação Física?

Olha, a relação interpessoal, viu? Resolução de conflitos... isso é, é essa adrenalina, é, é, é, foi raros os dias, né, foi raro o dia que eu cheguei vai que terminou o, a, as aulas de falar: - Nossa hoje foi tranquilo, não tivemos nenhum problema, não tivemos nenhum conflito.

(Interrupção)

É... foi difícil sabe, um dia eu terminar o dia e nossa, não tivemos conflito hoje na escola, não teve pai se pegando, eu não tive que chamar aluno e levar pra direção, eu não tive professor chorando, diariamente desce professor chorando. Embora na Educação Física é muita tranquila, a gente tem a molecada na mão, mas eu não to lá só na Educação Física, você tá vendo, a gente vê o que acontece e é tenso, é tenso, diariamente eu vejo professor saindo chorando de sala de aula, diariamente eu vejo direção louca atrás de aluno, aluno, pancadaria fora da escola.

A escola da Prefeitura é na periferia não?

Não. É engraçado, é uma próxima da outra, aqui, né, o Jaçanã não é considerado a periferia.

Aham. Não tem difícil acesso⁴⁸?

Não tem difícil acesso. E é engraçado que é uma escola próxima da outra e eu percebo a diferença da comunidade entre a Prefeitura e o Estado. É engraçado isso, né, a, a comunidade do Estado no meu ponto de vista ela está mais pra escola do que o da Prefeitura.

⁴⁸ Gratificação concedida para compensar trabalho em áreas consideradas de difícil acesso.

Você acha que por diferença de nível de ensino, ser fund 1 no Estado e fund 2 na Prefeitura?

Não, porque aqui também é fund 1, na Prefeitura também é fund 1.

É que você dá aula só pro fund 2.

Isso, é... como eu to no projeto eu trabalho, eu vejo os dois lados acontecendo.

Aham.

Mas eu não sei por questão, pelo menos assim, os dois exemplos que eu tenho na escola, é, eu percebo que os alunos dessa escola estão ali próximos, né, o Jardim Aliança, são próximos da escola. Na Prefeitura a gente tem muitos alunos que vem de lugares mais distantes, vem do Jardim Hebrum, não tem escola lá, eles se deslocam da comunidade pra vir pra escola, a gente atende três comunidades que é o Hebrum, Filhos da Terra e Vila Zilda e eles não se entendem lá, lá tem a divisão mesmo de quem manda em quem e todo aquele problema eles resolvem na escola, entendeu? Até em questão mesmo de, de drogas e tal, ali é o... né? E eu percebo que a Prefeitura tem uma comunidade mais carente, porque a Prefeitura tem essa base, que eu acho que tem que ter mesmo que é uniforme, o material, a alimentação da Prefeitura ela é ótima. Então, quem tá muito, quem é muito carente procura uma vaga na Prefeitura. No Estado é uma alimentação por dia, a Prefeitura tem duas, né? A Prefeitura eu tenho o transporte que vai mais distante, tem uniforme, Estado ainda se tem que comprar o uniforme, né, então, eu percebo que a Prefeitura, pelo menos esses dois casos meus, eu tenho uma, eu tenho uma clientela muito carente, os pais extremamente ausentes da realidade da escola, eu tenho pais ali que eu tenho aluno que tá no 6º ano e a gente não conhece a família, nunca foi em uma reunião... quem conhece é o pessoal da secretaria, porque vai lá só pra assinar pra matrícula, né? Então, eu acho que isso contribui muito pra esse estresse diário, né, a violência lá, ela é tamanha dentro da escola, então, o que eu, o que a gente aprende é isso, o que eu aprendi foi isso, resolução de conflitos que é o tempo inteiro, entendeu, foi entrando na Prefeitura que eu consegui entender o que é realmente uma população carente, carente de tudo, de, de informação, de carinho, de tudo que vocês possam imaginar. Então, ali eu, o que eu pude aprender é isso, que a realidade dentro de uma escola é completamente diferente do que a gente tá no mercado, no posto de saúde, é totalmente diferente. Se você não consegue ter, a gente aprende a ter essa visão, né, quando você vê você tá fazendo papel de psicóloga, de médica, de tudo, você é tudo ali dentro, tá, então, você aprende a contornar situações das mais diversas e cruéis que essas crianças passam.

E... teve algum momento marcante na sua carreira?

Marcante? Ah... vários, acho que... diariamente, né, tanto quanto positivo, como negativo, né, marcante de você ter notícias extremamente tristes, de você descobrir que aluno seu, aluninha sua tá indo pra um abrigo, porque sofreu violência dentro de casa, de pai, de padrasto, aluno que chega, que a gente percebe que aquela atitude dele é daquela forma, porque ele já está no mundo das drogas com 7, 8 anos, isso marca, como eu te falei, marca não é só, e marcante da gente ver aluno que entrou de uma forma na escola e hoje tá saindo de outra, que você fala: - Nossa, ainda funciona, né? Família que chega: - Poxa, isso aqui salvou a minha família. Né, nós temos alguns casos assim de mãe chegar lá e: - Poxa, professora! Que trouxe um cacho de banana lá do meu, lá do meu quintal, que é o que eu posso te dar, você salvou a vida do meu filho. Não, isso a gente tem e acho que é o que move a gente ainda nisso, são esses desafios, né, quando a gente pega um grupo de alunos que não são reconhecidos na comunidade, que são calados, que são sofridos e a gente leva pra um torneio de xadrez e o, ele volta campeão. Então, não tem preço que pague a gente ver ele levantando um troféu e a mãe quando o moleque chega chora. Isso aconteceu recentemente, né, marcou muito a gente. E, e eu acho que é isso é, é, são várias coisas que marcam, não é? Acho que as mais, as mais marcantes foram essas.

E o que que você já fez de diferente nas aulas, que você considera diferente, né?

Ah... conversa, eu converso muito com eles. Eu acho que isso...

Isso faz a diferença?

É o tempo inteiro e de igual pra igual, não é conversando aquela conversa de... né, da verdade, não existe verdades e é o tempo inteiro conversando, tudo quanto que é assunto, acho que isso é um diferencial e eu percebo que eles gostam, eles tem essa necessidade, né, já teve casos de ser aula de futebol que é o que eles amam: - Não prô, vamos sentar e conversar. Eles gostam, eu percebo que eles sentem necessidade de conversar, eles não conversam, né? Então, a gente faz muito.

Isso no fund 2 e no fund 1?

Fund 1, fund 2... 1º ano a gente senta e conversa, né, é, eu percebo que o que me ajuda e não só eu, o que me ajuda é uma prática de muitos professores, acho que eu até aprendi com eles isso, né, é... nas minhas aulas eu uso muito disso, eu percebo que o aluno tá agitado ou, ou eles se batem por qualquer coisa, então, quando em cada aquilo, né, eu vou resolver: - Por que você bateu? E não, e tal, e acabou, eu resolvi. Agora não, eles resolvem. E é muito legal isso, que já vira automático, eles olham pra mim eu já mostro, aí tem, eu deixo num canto da quadra um tabuleiro de xadrez, no outro canto da quadra tem uns bancos, ó, o meu discurso: - Vocês estão com um problema muito

sério, vão resolver. Eu deixo pra eles resolverem. É muito, é até bonitinho de ver, você não pode rir nesse momento, né? Então, você vê eles discutindo, gesticulando, fala que você não gostou e tem um trato, resolveu o problema é apertar a mão e voltar pra aula, não precisa pedir pra mim nada. Isso é uma coisa que vem dando certo.

Enquanto isso a aula vai acontecendo.

A aula vai acontecendo. Eu tive um aluno Gabriel que era muito engraçado, extremamente agitado, extremamente. E eu comecei a perceber que não adiantava: - Gabriel, fica ao meu lado. Comecei a levar livros. E eu falava assim: - Vai lê, cê não, você não tá percebendo que você tá um pouquinho agitado hoje? Né, assim você não vai conseguir se concentrar, você joga bem, que tal, ó, tens uns livros lá. Vai lá, lê um pouquinho a hora que você perceber que tranquilizou você volta. E ele ia. E foi engraçado que um dia ele, na aula ele começou a querer ficar agressivo: - Professora. Ele veio: - Eu to começando a ficar agitado, eu posso ir ler um livro? - Claro Gabriel. Então... e é muito legal.

Bacana.

É muito legal. Aí já teve outro: - Ai professora eu to agitado, eu vou tentar jogar um xadrez. Eles ficam dois minutos e voltam pra aula e bem pra eles aquilo é muito importante. Então, hoje eu tenho aluno que vem conversar comigo que dá coisas coisas que eu não podia nem ouvir, que acontece em casa e você sabe que... acho que o meu diferencial é esse, é o tempo inteiro batendo papo com eles e não só na aula, tá indo pro banheiro: - E aí como que tá? Como é que tá teu irmão? E seu pai tá melhor? Parou de beber? - Ah prô, tá parando. - Que bom! Descendo a rua. Então, acho que isso é, é algo positivo, me ajudou muito, em relação com eles, há uma confiança muito grande entre a gente.

Bacana.

Bem legal. Isso eu aprendi com o tempo. Eles me ensinaram a ser assim, eu percebia que a minha forma de ser não tava dando certo. Então, quando eu comecei a perceber que eles precisavam conversar, eles me, na realidade é, é legal, eles me encaminharam pra, pra ser assim, eu devo a eles essa postura, eu aprendi com eles.

Tá certo. E... teve algum conteúdo, você falou de xadrez, que você tem um projeto, mas tem algum outro conteúdo que você trabalhou em sala de aula que foi significativo?

Ah, todo, por incrível que pareça todo conteúdo é. A gente trabalhou com o conteúdo de pular corda, assistimos o filme "*Jump in*" que é só de pular corda. Então, eu costumo fazer isso, eu trago um filme diferente, com um tema diferente e a gente vai pra prática. A corda tá sendo significativa, porque eles

não tinha essa cultura de corda, agora só se fala em corda, esqueceu o futebol. O xadrez que a escola inteira agora quer jogar xadrez, não, é, é, eu não sou mais a professora Marina, pros menores, primeiro ano: - Ó a professora de xadrez. Sou eu e a professora Elisa que me ajuda, eu perdi a identidade, eu não tenho mais nome, eles olham pra gente “ a professora de xadrez”. Eu acho isso positivo, a escola inteira joga xadrez hoje. A corda que a gente tá começando. *Bullying*, acho que não é nada, né, prático, mas a gente ficou uns dois meses num trabalho legal de *bullying* que eu levei isso pras aulas de Educação Física.

Mas aí você tratou em sala de aula?

Em quadra, em quadra.

Em quadra.

Eu fui dando atividade, né, eu fui pedindo pra eles analisarem o que eles estavam fazendo, fazerem uma auto-avaliação... e eles foram escrevendo. Eu falei: - Ó, quem, pode escrever e guardar, se quiser que eu leia. Eu também escrevi o que eu achava que eu tinha que melhorar, né, o que eu estava fazendo será que eu estava contribuindo pro bullying? Então, a gente começou a ir escrevendo, ficou essa brincadeira uns dois meses. E até hoje é legal que acontece alguma coisa eu tenho aluninho de 1º ano: - Ah, professora é bullying hein! E agora eles nem falam mais pra mim, eles vão direto: - Ó, você tá fazendo bullying, tá errado. Não que não façam, eles continuam fazendo, mas já se pensa que não é algo legal. Acho que foi uma das coisas mais marcantes que aconteceu.

Bacana. É... no Estado você participa do ATPC?

Sim.

E como que você enxerga esse momento?

Um momento ã... sem... do jeito, da forma que é feito, eu vou ver pela escola que eu tá, pelo formato que é feito pra mim não acrescenta em nada, pra mim como especialista, tá, eu não vejo espaço pro especialista em ATPC, discussão pra especialista. De repente pro professor de sala é, pode até ser válido, porque tem um momento que eles vão discutir o Saesp ou o “Ler e Escrever”⁴⁹, mas pra especialista não me acrescenta em nada, eu não tive um

⁴⁹ Programa de formação “Ler e Escrever” oferecido aos professores da rede estadual de ensino que caracteriza-se por “um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2015)

ATPC que eu falei assim: - Olha esse... nenhum... muito pelo contrário, eu falo:
- O que que eu to fazendo aqui? Poderia estar no computador tentando algo pros meus alunos.

Aham. E... o seu planejamento, ele é integrado ao projeto pedagógico das escolas?

Da escola? Sim. É integrado porque tem que ser, né? Já vem a, a, o formato do que tem que fazer.

Em ambas as escolas?

É. Já vem o formato, ele tem que ser integral, tá, eu não posso fugir do que é aquilo. Eu coloco o que eu acho que é necessário ser trabalhado, principalmente quando eu já conheço bem uma turma que já tá a dois, três anos comigo eu faço as minhas adaptações. Mas sempre dentro e integrado ao da escola, já é o formato dele assim, eu não posso fugir disso... né?

No Estado o que que vem de referência pra você?

A gente tem mesmo o caderno de orientações do Estado, não, não é Orientações Curriculares que é o da Prefeitura.

Foi a Proposta?

É a Proposta.

Mas é pra fund 2. E pra fund 1 tem alguma coisa, não?

Pra fund 1 a gente tem quando, quando se recebe a rotina, a gente vem, vem com um caderno junto dizendo inclusive o que eu tenho que trabalhar pra 1º e 2º ano no 1º bimestre, no 2º bimestre.

Mas ainda é aquele de habilidades motoras?

Isso. Eu recebo aquilo.

Tá.

Na Prefeitura vem além, vem o "Ler e Escrever", ele é mais extenso e ele me dá muitas opções. O Estado é aquele, ele é fechado, ele é engessado e eu percebo que é do 1º ao 5º ano. Então, eu faço muita adaptação. Eu compro aquilo lá, mas eu acrescento outras coisas, porque não dá pra ficar só naquilo.

Perfeito. Hum... que conselho você daria pra quem tá na faculdade?

.... ã... ter muito claro o que quer, o que realmente quer fazer, né, eu aconselho sim é... saiu da faculdade, por mais que você tenha essa ideia de academia,

né, eu vou ser personal, eu, vai procurar uma escola de preferência, vai, vai dar aula, tenha essa vivência, eu demorei muito pra ter essa vivência, eu fiquei muito no mundo do esporte, né, em termos financeiros valeu muito a pena e eu acho que eu demorei muito pra entrar na educação. então, eu sempre falo pros meus estagiários que eles falam: - Ah eu to vindo aqui na escola, mas eu vou continuar na academia. Primeiro conselho que eu dou, estudem e prestem concurso público, se falando em Educação Física, porque o mercado lá fora não te dá garantia, né, você gosta de ser professor, você gosta de dar aula, vai pra um órgão público... vai conhecer, tem dificuldade, tem... né, eu percebo as dificuldades que eu tenho, mas eu não troco, eu não, não consigo me ver fora da Prefeitura e do Estado eu até penso por conta, né, da tal... mas eu não consigo me ver fora da Prefeitura, eu percebo, né, a gente acaba se ligando muito com essa molecada, a gente, eu, é, é, é, eu, a gente acaba se envolvendo, a gente, é, eu tenho muito claro a importância não que você, que a gente seja o dono da verdade, mas eu tenho muito claro da importância da gente dentro daquela escola, eu me sinto muito importante ali dentro. Então, eu dou esse conselho, vai, vai pra uma escola, dá aula, viu que não é sua praia, aí vai trabalhar outras áreas da Educação Física. Mas não tem como não se apaixonar quem tá na escola. Então esse conselho, vai atrás de curso, entendeu, não fica nessa só de pular corda e puxar peso, vai fazer uma especialização, né, o seu doutorado, o seu mestrado, não, não fica só no, porque eu, eu penso que só a Educação Física, ela, ela é perigosa, né, porque você cai muito nessa parte de fitness e academia, e qual academia registra um professor de Educação Física, né? Que academia te dá suporte se você fraturar ou se você ficar doente? Você não tem. É uma coisa que eu brigo muito com, que é essa questão do CREF⁵⁰, que a gente paga um absurdo por ano e eu não vejo o CREF lutar por esses direitos, né, eu fui autônoma, quer dizer, se eu me machucasse, alguma coisa eu não ia ter ninguém por mim. Então, o conselho que eu dou é esse sim, procura algo que te dê estabilidade, faça cursos e... veja, se for isso mesmo, é difícil de você não gostar de dar aula de Educação Física na escola, sei lá, é que eu falo por mim, né? Acho muito difícil você entrar numa escola e dizer: - Não quero mais ficar aqui. Embora, aconteça todas essas, essas tormentas.

Você tem outras aspirações estando na escola assim, você pensa em de repente futuramente assim num cargo administrativo na escola alguma coisa assim?

Olha, já até tá, tá havendo esse processo na escola a uns dois anos na escola, foi até me feito esse convite, mas eu não, agora...

Nesse momento.

⁵⁰ Conselho Regional de Educação Física

Agora é sala de aula mesmo, não, de repente a, daqui a alguns anos dependendo de como andar essa parte burocrática, autonomia da escola eu até aceito, mas do jeito que está hoje, sabe, um diretor, uma gestão da escola não tem autonomia nenhuma, né, porque a partir do momento que você encaminha uma criança pra um conselho tutelar, que você tá vendo a situação de risco que essa criança tá tendo e você sabe que é barrado que de lá não vai adiante, não por conta, por culpa de um conselho tutelar sem, mas porque não... não vai além daquilo, que é aquilo que eu te falei que eu percebo que às vezes a política que é feita é pra não funcionar, é pra não dar certo, é proposital, né, a partir do momento que uma direção chama uma família pra conversar e essa família sai e reclama da direção, reclama do professor e uma direção o professor é penalizado que isso é constante, então, eu não me vejo nessa função, porque eu vou ser exonerada, eu vou perder o cargo, né... então, enquanto a escola não tiver autonomia pra tomar decisão, sabe, de, de poder cobrar da família, de poder cobrar da autoridade não aceito, você vê eu acho que é muita dor de cabeça, principalmente se você vê que é uma direção extremamente comprometida com a escola e com o aluno, aí começa a vir a frustração, porque faz o que pode e quando chega lá parou no burocrático, parou porque: - Olha professor, diretor, presta bem atenção. É bem por aí mesmo e acabou a conversa.

Teve alguma, você falou de, de uma situação de acionar o conselho tutelar, foi especificamente com você ou você viu essa situação?

Não, não foi comigo, foi situação da escola. Isso é direto, conselho tutelar é direto.

E teve alguma situação que você ficou frustrada específica que ocorreu contigo?

Comigo não, nunca tive problema, mas é o que eu te falei, não por ser uma boa professora, né, ah, não, porque na Educação Física é muito difícil um professor de Educação Física se envolver em conflito, porque eles amam a Educação Física, o professor ali, pode faltar qualquer professor, faltou o de Educação Física... né, e o que você fala ali é lei e eu acredito que a gente tem que aproveitar essa vantagem que a gente tem pra contribuir com a escola que é o que a gente faz, a minha equipe de Educação Física ali, a nossa equipe ela, a gente aproveita isso, a gente tem a mkkolecada na mão, então, a gente tem uns acordos, sabe: - Ó, peraí. A gente conversa muito com eles, eles escutam muito a gente: - Peraí, como que você vai pra um torneio se você não consegue ficar dentro da sala de aula? Cê tá maluco? Aquele aluno que é extremamente problemático: - Não, vem cá. Peraí, como você vai me ajudar, você joga bem futebol, como você vai ser monitor aqui do 2º ano se você empurrou a professora? Cê tá maluco? Então, a gente, acho que a gente tem que aproveitar essa vantagem, né? Então, é muito difícil pro professor de

Educação Física ter nessa escola, eu sei que tem escolas que tem, que é aquela escola que quem manda na quadra é a comunidade, é o tráfico, é essa a realidade de muito professor de Educação Física, mas a grande maioria é muito rara. Eu nunca tive problema.

E nas duas escolas você enxerga então uma contribuição pra, pra, pra tua prática pedagógica?

Ah sim.

Ambas as escolas?

Total.

Você olhando pra sua carreira, como que você se vê hoje?

... olha...

Você falou que você gosta do que você faz.

Sim, eu, eu, eu gosto, eu sinto profissionalmente realizada, frustrada por conta do que eu disse, você saber que eu dou aula pra potências, pra pessoas que tinham tudo pra brilhar e que infelizmente, não menosprezando o trabalho de segurar placa por 30 reais o dia inteiro, mas que eu tenho 30% que vai acabar nisso, eu tenho 30% que vai depender de um, de uma bolsa pro resto da vida, eu tenho 30% , sei lá, tantos por cento que não vai conseguir, poxa eu, os meus alunos hoje, pra eles ã, o, o, é... o sonho de consumo deles é trabalhar no, no Bergamini pra levar um carrinho, não menosprezando quem leve o carrinho, mas por quê? Então, isso me frustra na minha profissão. Por que que eu não posso ter um aluno dentro de uma escola pública que almeja ser doutor? E a gente não tem, então, isso me frustra. Me sinto realizada porque eu tenho uma consciência muito tranquila do que eu to fazendo o que tem que fazer e eu acredito que eu tenho muito que melhorar, tenho muito que aprender ainda, né, mas eu acho que eu to caminhando, to indo pro caminho certo.

E... juntando, você já falou aí dos seus aprendizados como professora, né? E na sua profissão toda desde lá quando você começou trabalhando com, com esporte, com hidroginástica, no Turismo, que você vê de mais aprendizado na carreira toda?

Aprendizado?...

Você falou que a relação interpessoal, você até trouxe isso do Turismo, né, do trabalho com o Turismo, né?

É, é. Acho que é isso mesmo, sabe, você ter que ter uma visão rápida, você ter que resolver problemas, que é, é, é, na escola, na, na, na nossa profissão é, é tudo agora, não, não da pra ser: - Ó, daqui uma hora a gente... é tudo muito

imediatamente... então, acho que isso contribui mesmo pra tomada de decisões, você tem que tomar uma decisão naquele momento e ela tem que ser certa, né, você tem que saber o que você tá falando... uma palavra sua pode derrubar qualquer um. Então, acho que é isso mesmo é você ter que, a gente aprender a ter um equilíbrio em um lugar total desequilíbrio. Eu acho que é isso. Eu to, to tentando, to me exercitando pra isso.

E como que você se vê nos momentos da, dos eventos da escola, festa junina...?

Eu curto, participo em todos, curto, deveriam ter mais esses momentos.

Você acha que são mais significativos?

Totalmente. Sinto falta de eventos na escola?

E, e na festa junina no Estado como que é? Como que é na Prefeitura?

Não muda muito, acho que festa junina é aquilo mesmo, né, traz a prenda, monta barraca, dança, os pais vem, não tem muito...

Mas a sua, a sua intervenção em relação à dança?

É a mesma, não, é a mesma é... de montar, de ajudar montar a coreografia, né, de, de contribuir com as barracas, de dar ideia pra o que vai ser pra quem ganhar, não muda não.

E você trabalha aqui no Estado, trabalha com o professor de Artes ou não? Existe um trabalho conjunto?

Na Prefeitura existe.

No Estado?

No Estado não... mas existem escolas do Estado que tem esse, né, tem nas escolas que eu dou...

Mas aí no Estado você que fica responsável pelo...

Festa junina, dança?

Pela dança?

Não.

Não.

Todos os professores, são todos. 1º ano vai montar eu e a professora de 1º ano, vai ensaiar eu, as professoras de 1º ano tudo junto

Entendi.

Não fica um professor ensaiando. Uma que eu nem permito isso que eu acho que não é por aí, professor de Educação Física não, não tem que organizar festa nenhuma, é, a festa é da escola, então, todo mundo tem que participar.

Perfeito. Tem alguma coisa que você se lembre em relação a esse contexto, da escola, da sua atuação?

Acho que é isso mesmo, resumindo tudo acho que é isso mesmo, essa maluquice toda.

Então, é isso. Muito obrigada!

Legal, gostei.

Muito bom. Excelente!

Bacana.