



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



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A MANIFESTAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
INICIANTE E EXPERIENTES**

BRUNA VAROTO DA COSTA

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do
Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho, como
parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre em Educação

Setembro - 2010



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO**



BRUNA VAROTO DA COSTA

**A MANIFESTAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
INICIANTES E EXPERIENTES**

Orientador: Prof. Dr. Samuel Souza Neto

Dissertação 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 Mestre em Educação

Rio Claro
Setembro/2010

796.07 Costa, Bruna Varoto da
C837m A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes / Bruna Varoto da Costa : [s.n.], 2010
174 f. : il., figs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Habitus. I.
Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE RIO CLARO
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

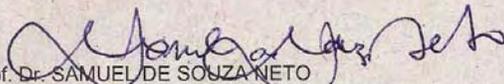
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes

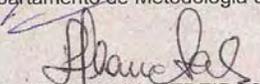
AUTORA: BRUNA VAROTO DA COSTA

ORIENTADOR: Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO
Departamento de Educacao / Instituto de Biociências de Rio Claro


Prof. Dr. MARCOS GARCIA NEIRA
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada / Universidade de Sao Paulo


Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI
Departamento de Educacao / Instituto de Biociências de Rio Claro

Data da realização: 23 de agosto de 2010.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas maravilhosas trajetórias sociais que me permitiu percorrer cercada de afeto e perseverança.

Aos meus pais, Olavo e Ivonilda que, na impossibilidade de garantir o capital econômico e cultural, não mediram esforços para me ensinar os valores necessários para alcançá-los (força, dedicação e honestidade), priorizando aquilo de melhor que podemos oferecer uns aos outros: o amor.

A minha irmã Daniela, meu cunhado Luciano e minha sobrinha e afilhada Ana Luiza por estarem ao meu lado.

Ao meu amigo Alberto e à minha amiga Patrícia, sempre comigo.

Aos meus amigos (Mellissa, Larissa, Fabio e Fernanda) pelo apoio, pela ajuda e pelo incentivo, fazendo-me acreditar sempre em mim e que era possível concretizar este trabalho. Além das trocas acadêmicas, fica também o bem-querer inestimável.

Ao querido professor Samuel, exemplo pessoal e profissional, pela oportunidade, pelos ensinamentos e pela confiança.

Aos professores Flávia M. Sarti e Marcos G. Neira pela atenção e contribuições para com meu estudo e para comigo.

Aos meus amigos e companheiros de profissão: Paulo, Priscila, Marcell e Tajima, sempre atenciosos e prestativos para com esta pesquisa e para comigo.

A todos aqueles (amigos e familiares) que embora não nomeados contribuíram de alguma forma para que eu alcançasse este grande objetivo pessoal e profissional.

Muito obrigada a todos.

*“Tudo posso naquele que me fortalece”
Filipenses (4:13)*

RESUMO

O presente trabalho investigou a manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de Educação Física, tendo como objetivo averiguar na docência de professores de Educação Física iniciantes e experientes a mobilização dos saberes docentes, considerando o processo de construção do conhecimento. Neste contexto foi considerado como objeto de estudo aspectos das trajetórias sociais desses professores, trazendo subjacente a elas a perspectiva de um *habitus*, como uma identidade que vai se constituindo. Tratou-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo, que teve como técnicas: observação, fonte documental e entrevista semi-estruturada. Os participantes foram quatro professores de Educação Física, classificados em iniciantes e experientes de acordo com o tempo de docência na área, sendo o trabalho de campo realizado em escolas públicas da rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os dados foram apresentados em três eixos temáticos - “A escola como espaço social de formação, produção de sentidos e reprodução de estruturas pedagógicas”; “Entre o *habitus* de aluno e o *habitus* de professor: a manifestação dos saberes docentes”, “O *habitus* profissional do professor de Educação Física Mediante tais eixos, constatou-se que na constituição docente as vivências percebidas na socialização primária com a Educação Física escolar e o esporte influenciaram a escolha pela profissão. Contudo, o ingresso no magistério foi principalmente justificado pela estima aos professores universitários, pelas disciplinas específicas do curso e pelos estágios. Na constituição do *habitus* professoral, as ações didáticas, a *hexis* corporal, e a postura revelaram um *habitus social* e uma manifestação plural dos saberes docentes (profissionais, disciplinares, curriculares e experiências). Sobre o tempo de carreira no magistério, averiguou-se que, no caso dos iniciantes, as referências mais relevantes relacionaram-se aos saberes profissionais, disciplinares e curriculares, enquanto no caso dos experientes, a preponderância centrou-se nos saberes relacionados às experiências. Concluiu-se que as diferentes fases da carreira docente estão atreladas à ação pedagógica do professor no tocante ao discurso de sua prática, evidenciando as fontes mais salientes de seus saberes. Percebeu-se ainda que as trajetórias sociais foram determinantes para a constituição do *habitus social* e, no caso do magistério, por meio da prática pedagógica do professor (expressa no *habitus* professoral), observou-se a manifestação dos saberes plurais dos docentes, exteriorizados no processo de construção de suas identidades.

PALAVRAS-CHAVE: Professores, Saberes Docentes, Prática Pedagógica, *Habitus*

ABSTRACT

In the current study researched the expression of the teachers knowledges in pedagogic practice of Physical Education's teachers, proposal orientated by the aim of discovering the mobilization of that teachers knowledges among beginners and experts Physical Education's teacher, considering the process of construction of the knowledge. In this context, as object of study, it was relevant the social aspects in the life of the teachers, not ignoring the underlying perspectives of a *habitus* related to the continuous process of construction of the educational identity. This study had a qualitative and descriptive nature, and the manipulated techniques were the observation, the research in documental sources and the semi-structured interviews. The participants were four teachers, classified in beginners and experts, in agreement with period of teaching in the area. The fieldwork took place at public schools of a municipal district of São Paulo. The information came in three thematic lines, that is: "The school as social space of formation, production of senses and reproduction of pedagogic structures"; "Between student's *habitus* and teacher's *habitus*: the expression of teachers knowledges"; and "The professional *habitus* of the teachers of Physical Education". By such lines, it was verified that in the educational constitution the existences noticed in the primary socialization with the school physical education and the sport influenced the choice for the profession. However, the entrance in the teaching was mainly justified for the esteem to the academics teachers, for the specific subjects of the course and for the apprenticeships. In the constitution of the professorial *habitus*, the didactic actions, the corporal *hexis*, and the posture revealed a social *habitus* and a multiple manifestation of teachers knowledges. About the time of career in the teaching, it was verified that, in the case of the beginners, the most relevant references were linked to professionals knowing, disciplines and curriculums, while in the case of the experts, the preponderance was centered on knowledge related to the experiences. To conclude, it was noticed that the different phases of the educational career are harnessed to the teacher's pedagogic action concerning the speech their practice, evidencing the most salient sources of their knowledge. It was also noticed that the social paths were decisive for the constitution of the social *habitus* and, in the case of the teaching, through the teacher's pedagogic practice (expressed in the professorial *habitus*), it was observed the manifestation of the teachers knowledges as plurals, uttered in the process of construction of their identities.

Word-key: Teachers, Teacher knowledge, Pedagogic Practice, *Habitus*.

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1 : Ocupação X Profissão.....	20
Quadro 2: Fontes de aquisição dos saberes docentes.....	44
Quadro 3: Caracterização dos participantes.....	74
Quadro 4: Plano de Ensino.....	100
Quadro 5: Objetivos da disciplina.....	101

LISTA DE FIGURAS

Página

Figura 1: Modelo de ciclo de vida profissional.....	63
---	----

LISTA DE ANEXOS

	Página
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	134
APÊNDICE B - Roteiro da observação e exemplos.....	136
APÊNCIDE C - Entrevistas.....	146

SUMÁRIO

Página

I – INTRODUÇÃO	11
II - PROFISSÃO DOCENTE: O MAGISTÉRIO, A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E OS SABERES	18
II. 1- Profissão e suas possibilidades conceituais.	18
II. 1. a) Profissão docente: percursos de sua profissionalização em Portugal e no Brasil.	22
II. 1. b) Aspectos legais e históricos sobre formação de professores no Brasil.	25
II. 1. c) Profissão Educação Física.	34
II. 2 - A construção dos saberes docentes.	42
II. 2 - Os saberes docentes na Educação Física.	48
III - A TRAJETÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL NA INCORPORAÇÃO DO HABITUS SOCIAL	51
III. 1 – <i>Habitus</i>	52
III. 1. a. <i>Habitus</i> Profissional.	56
III.2 - A Trajetória de vida profissional e pessoal na constituição da docência..	61
IV- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
IV. 1 - Identificação do local e dos participantes da pesquisa.	69
IV. 2 - Caminhos da pesquisa.	74
V – OS RESULTADOS E SUA DISCUSSÃO	79
V.1 - A escola como espaço social de formação, produção de sentidos e reprodução de estruturas pedagógicas.	80
V.2- Do <i>habitus</i> de aluno ao <i>habitus</i> de professor: A manifestação dos saberes docentes.	87
V.3. – O <i>habitus</i> profissional do professor de Educação Física.	100
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
VII – REFERÊNCIAS	125

I - INTRODUÇÃO

No período em que cursei a disciplina Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Educação Física, deparei-me com muitas questões sobre o “ser professor” e sobre a profissão docente. Inicialmente observei professores experientes e posteriormente, enquanto “professora” inexperiente, realizei a prática da docência propriamente dita. Ao contrapor a minha prática e a dos meus colegas de grupo de estágio com aquela dos professores observados, emergiu a idéia deste trabalho.

Porém, considerando nossa situação de professores recém-formados, os saberes envolvidos e o entendimento de Educação Física possuíam diferenças expressivas quando comparada nossa prática com a de nossos professores “tutores” com anos de experiência.

Dessa constatação veio outra reflexão sobre o que vem sendo desenvolvido no mundo acadêmico em relação à Educação Física escolar, considerando, por exemplo, os avanços nos objetivos, conteúdos e metodologias de ensino de recorte mais progressistas na graduação, mas que não estavam presentes na realidade dos professores de ensino fundamental e médio daquela escola em que o estágio se desenvolvia, no ensino fundamental e médio.

Assim, o presente trabalho abarca a problemática referente à questão de que, no Brasil, não há, nos normativos das políticas públicas, orientações claras sobre a formação dos formadores de professores. Da mesma forma que também não se encontra nas universidades públicas um projeto maior de acompanhamento dos professores egressos ao longo de sua carreira, não desconsiderando as experiências isoladas (NÓVOA, 1999a).

Nóvoa (1999a) já tinha denunciado este mal-estar docente, causado pela retórica implícita no fato de que os professores são chamados a desempenhar um

papel importante na construção da sociedade do futuro, mas padecem na pobreza das políticas educativas, dos programas de formação e das práticas pedagógicas.

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem professores medíocres; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (p. 13 e 14).

De modo que a profissionalização de professores está ancorada na possibilidade de ser constituída num saber pedagógico que não seja apenas instrumental.

É verdade que existe no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação ação” etc; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação etc. (p. 15).

Embora haja esta possibilidade é necessário ver a universidade por aquilo que ela é e não pelo que tem sido. Para isso é preciso que os professores sejam capazes de refletir sobre a própria profissão, que às vezes se assemelha mais a uma categoria de funcionários do que de profissionais autônomos, abarcando dois processos antagônicos: a profissionalização e a proletarização.

A proletarização provoca a degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; enquanto a profissionalização afirma-se no processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, e elevam os seus rendimentos e aumentam seu poder/autonomia (NÓVOA, 1992, p. 1).

Porém, para o autor, a “formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional” (p. 1).

No âmbito da escola, o professor exerce a função de elo de ligação entre o contexto interno (escola) e o contexto externo (sociedade) (GALVÃO, 2002). Sua formação profissional é decorrente de um processo histórico e social atrelado ao conhecimento acadêmico.

Entretanto, a formação profissional não está desvinculada da formação pessoal, no sentido de que cada professor também constrói uma identidade. Dentro

desta perspectiva, Borges (2001) entende que não há separação entre o *eu* e o profissional, sendo que tal construção está relacionada ao processo de socialização.

No decorrer de sua vida profissional e pessoal, o professor passa por diversos momentos e fases, desde o início até ao final de sua carreira, sendo esse percurso conhecido como ciclo de vida profissional do professor (HUBERMAN, 1992). Esse itinerário, também, pode ser visto como estágios do desenvolvimento profissional, de acordo com Pieron (1996), no qual, há, portanto, características ou marcos que diferenciam professores iniciantes de professores experientes.

Nesse processo constitutivo de aquisição da docência, muitos são os saberes adquiridos e construídos pelo professor. Estes estão sempre em constante movimento, transições e transformações. Assim, numa radiografia sobre o assunto, pode-se colocar que tais saberes são oriundos da instituição acadêmica, das disciplinas, do próprio currículo ou ainda da experiência e do cotidiano (TARDIF, 2002).

Contudo, houve uma época em que estes saberes foram vistos de forma reducionista, pois se acreditava que somente os conhecimentos de tradição filosófica, científica e religiosa eram suficientes para a formação de professores e exercício da docência (BELOCHIO et al., 2004).

Na atualidade o tema “saberes docentes” tem sido alvo de muitas discussões no âmbito acadêmico, existindo diferentes olhares e autores que debatem sobre seus ideais no universo da docência, da prática pedagógica e da construção da identidade. Estudos sobre a aquisição desses saberes na perspectiva da vivência profissional têm despertado o interesse de muitos pesquisadores, preocupados com a formação e com o desenvolvimento profissional dos docentes.

Todavia, nesta pesquisa, privilegiou-se o olhar de Tardif (2002) por abarcar, em sua amplitude, o significado do recorte escolhido, ou seja, o corpo de conhecimento formado pelos saberes docentes. No entanto, outros autores também trazem contribuições para o entendimento dessa temática, como Pimenta (1997, 2002), Saviani (1996), Carvalho (1985, 1993), podendo ser incorporados no corpo do texto.

Há a compreensão de que o trabalho docente, principalmente, como prática pedagógica possibilita a aplicação, construção e reconstrução dos saberes docentes, requerendo sempre um processo reflexivo (ORTIZ, 2003), na tentativa de

que o professor obtenha sucesso (seja bem sucedido) e, acima de tudo, assegure a formação integral do aluno (GALVÃO, 2002).

Nesse processo, entende-se a prática pedagógica do professor como produto de um *habitus* e de um contexto. De modo que *habitus* são estruturas estruturadas estruturantes que se encontram na prática social e podem revelar na ação traços da socialização do sujeito, enquanto, por contexto se entendeu os lugares, espaços, e as relações interpessoais nas quais ocorre esta prática.

Neste estudo, a noção de *habitus* estará ancorada na teorização de Pierre Bourdieu (1983, 1989, 1990), nos remetendo à idéia de um *habitus* social (constituído na família e no processo de escolarização), e de um *habitus* profissional relacionado à profissão Educação Física.

Entretanto, na escola esta questão não é tão simples de se identificar devido a sua dinamicidade, assim como em função da realidade discursiva que se valoriza na universidade e a realidade pragmática que se evidencia no espaço escolar (SARTI, 2008).

Nesse contexto, muitos professores da área se queixam da dificuldade de aplicar novos conhecimentos, que qualifiquem sua prática, em função de existir um distanciamento significativo entre a produção teórica e os profissionais atuantes nas muitas escolas do país (DARIDO; RANGEL, 2005). Aponta-se, entre os obstáculos, que a linguagem da pesquisa e o conhecimento científico, são tidos como formais e codificados, sendo diferenciados da linguagem da prática profissional que é cotidiana e informal (GALVÃO, 2002).

Este quadro pode ser acentuado devido às muitas possibilidades de tipologias¹ em Educação Física, o que pode gerar conflitos e dúvidas. Cada tipologia está inserida e fundamentada em um tipo específico de abordagem de ensino. Há

¹ Por tipologias compreendem-se as classificações utilizadas ou vinculadas no âmbito da Educação, Ensino ou Aprendizagem. Demerval Saviani (1984), ao estudar a Educação Brasileira, organizou a sua historiografia (periodização) em termos de tendências e correntes, pautado numa filosofia da Educação. Já Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986), ao tratar do ensino utilizou, a expressão “ensino: as abordagens do processo”. Nesta direção há também a proposta de José M. Esteves (2004), que aponta para a perspectiva de modelos de educação na sociedade contemporânea ou como Bogdam Shuchodolski (1978), que prefere tratar o assunto no âmbito da pedagogia, e as grandes correntes filosóficas (Filosofia da Essência e Filosofia da Existência). Portanto, para cada uma dessas tipologias teremos um tipo de fundamentação teórica específica.

diversas abordagens de ensino² que foram baseadas em diferentes concepções desenvolvidas na tentativa de romper com determinada visão hegemônica (esportivista e/ou tradicional) da Educação Física. Entretanto, cada qual pode entender a finalidade da Educação Física de uma forma ou de outra e elencar os conteúdos e saberes decorrentes de sua proposta e objetivos. Esses saberes são de natureza teórica ou prática e no campo do magistério são vistos como saberes plurais.

Tardif (2002) considera que os saberes dos professores possuem certa coerência, não sendo esta uma coerência teórica, nem conceitual, mas pragmática e biográfica. Porém, no caso do professor de Educação Física tal coerência prática não é explicitada de forma clara no que concerne ao seu saber fazer. Por exemplo, não se tem conhecimento de como solucionam os problemas e agem em suas aulas, nem como escolhem os conteúdos e as atividades propostas.

Neste contexto, retomando a questão dos professores e a sua formação, observa-se que há escassez de estudos propostos a investigar a carreira docente na Educação Física, em diferentes fases, enfatizando a construção e manifestação de seu corpo de saberes, bem como sua contribuição para o processo de construção da identidade do professor de Educação Física em sua trajetória pessoal e profissional.

Dessa forma, entender o processo de construção dos saberes docentes em Educação Física, e o modo como o professor mobiliza esses saberes no momento da prática pedagógica e no decorrer da carreira docente, nos parece o desafio a ser enfrentado na compreensão do *habitus* social que emerge dessa trajetória de vida e experiência docente.

Nessa direção, pondera-se também que o não acompanhamento dos professores egressos pelas instituições formadoras e a não valorização do saber fazer do professor (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1992, 1999) contribuem para a limitação de práticas pedagógicas inovadoras dos professores, dificultando a reflexão sobre ações e a re-significação de suas práticas e saberes ao longo da carreira docente.

² Como exemplo das abordagens de ensino utilizadas dentro do campo da Educação Física escolar podemos citar: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Interacionista-Constructivista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Crítico-Emancipatória, Saúde Renovada (BRASIL, 1998; DARIDO; RANGEL, 2005).

No âmbito desse processo, considerando as premissas apresentadas, o quadro teórico elucidado, minhas experiências e inquietações decorrentes do período de estágio, este trabalho tem como questões de estudo:

- Como se deu a construção dos saberes docentes para os professores de Educação Física?
- Nas aulas de Educação Física é possível identificar os saberes oriundos da instituição, das disciplinas, do currículo ou da experiência? Se sim, de que forma?
- Qual a relação dos saberes docentes com os encaminhamentos teórico-metodológicos que o professor adota em sua prática pedagógica?
- Como se dá a relação entre ciclo de vida profissional, saberes docentes e prática pedagógica?
- Como se dá a relação entre identidade, *habitus* e prática pedagógica?

Com as respostas obtidas a essas questões, espera-se chegar a maior clareza de como foram constituídos os saberes nas aulas de Educação Física, e também de como se deu esse processo de construção de saberes para os professores, tendo como perspectiva as trajetórias, os ciclos de vida profissional e os saberes na prática pedagógica docente. Portanto, **objetiva-se:**

- **Averiguar, na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes e experientes, a mobilização dos saberes docentes, considerando o processo de construção do conhecimento.**

Nesse contexto, visa-se:

(a) identificar como os professores constroem ou construíram seus saberes em suas trajetórias de vida, considerando seu percurso no processo de formação e;

(b) apontar quais saberes docentes estão mais presentes na prática de professores iniciantes e experientes, considerando seu plano de ensino e a aula.

Pretende-se, assim, contribuir para a compreensão do processo de construção de saberes na Educação Física, bem como para ampliação do conhecimento sobre o processo de formação de professores na realidade brasileira, ressaltando também a dimensão biográfica desses processos

I. 1. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Na organização desse estudo, como já foi visto, o primeiro capítulo - Introdução - tratou da problematização do objeto de estudo, questões a investigar e objetivos, assim como da organização do trabalho.

O segundo capítulo - “Profissão Docente: O magistério, a Licenciatura em Educação Física e os Saberes”- abordou a discussão sobre a profissão docente e seus saberes, apresentando um panorama do percurso histórico de profissionalização docente em Portugal e no Brasil, os movimentos de profissionalização e proletarização no magistério e, particularmente, o itinerário percorrido pela profissão Educação Física, atentando-se, principalmente, para os aspectos da formação profissional e do corpo de saberes.

No terceiro capítulo - “A trajetória de vida pessoal e profissional na incorporação do *habitus* social” -, tendo já construído um referencial sobre o que é a profissão docente (magistério e licenciatura em Educação Física), buscou-se refletir sobre como a pessoa se torna professor, ou seja, como constrói sua identidade na docência. Nesse sentido, recorreu-se aos conceitos de *habitus* e *habitus social* e, conseqüentemente, aos movimentos de socialização, incluindo aqui a trajetória profissional.

O quarto capítulo - “Procedimentos Metodológicos” - referiu-se à metodologia que norteou o estudo, apontando o tipo de pesquisa, as técnicas de coleta de dados empregadas e seu tratamento analítico, os sujeitos participantes, o local da pesquisa, bem como os passos percorridos do início ao final do trabalho.

Por conseguinte, no quinto capítulo - “Resultados e sua Discussão” - foram estes apresentados, em decorrência do trabalho de campo realizado, organizados em eixos temáticos, sendo que alguns elementos também se encontram no formato de apêndices no final do documento.

Dessa forma, no sexto capítulo - “Considerações Finais” - foram apresentadas a conclusão do estudo e suas considerações, fazendo parte do corpo de texto as referências utilizadas.

II- PROFISSÃO DOCENTE: O MAGISTÉRIO, A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E OS SABERES

Neste capítulo foram abordados: profissão, profissionalização do magistério, a Licenciatura em Educação Física e os saberes docentes.

No desenrolar da história de construção de uma profissão revelam-se elementos importantes de sua constituição, possibilitando melhor entendimento sobre sua abrangência e sobre o que de fato ocorre em seu interior.

O desenvolvimento da profissão docente é um processo de crescente complexidade, marcado por conflitos, lutas e discursos divergentes, existindo, ainda, nos dias de hoje, controvérsias em relação ao seu desfecho e consolidação.

Porém, dois elementos centrais inerentes à profissionalização docente têm sido foco de discussões e análise: a formação profissional e o corpo de saberes docentes.

Convém esclarecer que a formação profissional e a relação dos professores com seus saberes são aliados inseparáveis, importantes na direção da profissionalização docente. Toda profissão, como um tipo específico de trabalho especializado, requer habilidades e conhecimentos particulares para desempenhá-lo.

No caso do magistério, tais particularidades, configuradas em um conjunto de saberes, muitas vezes são rotuladas como exteriores aos professores, como estes não fizessem parte de sua construção.

Como tentativa de superação dessa visão, a formação profissional e o reconhecimento dos saberes docentes podem desempenhar papéis fundamentais para que os professores passem de executores a produtores de sua profissão.

Entretanto, tais elementos têm esbarrado em implementações políticas que têm direcionado o magistério mais para o caminho de sua proletarização, do que rumo à sua profissionalização, em termos de sua consolidação profissional.

Em relação à Educação Física, embora esta seja uma profissão docente, sua história e seu processo de profissionalização tiveram suas particularidades, pois estiveram ora próximas às implementações dadas ao magistério e demais licenciaturas, ora mantiveram-se à margem de tais mudanças (SOUZA NETO, 1999).

Portanto, para esta pesquisa foi necessário o entendimento e o diálogo entre a profissionalização e o corpo de saberes, suas implicações e como estas aparecem e se constituem, sobretudo, na Educação Física escolar.

Dessa forma, o presente capítulo foi dividido nos seguintes tópicos: *Profissão e suas possibilidades conceituais; Profissão docente: percursos de sua profissionalização em Portugal e no Brasil; Aspectos legais e históricos sobre formação de professores no Brasil; Profissão Educação Física; A construção dos saberes docentes e os saberes em Educação Física.*

II. 1- Profissão e suas possibilidades conceituais

Profissão tem sido um tema explorado sob diversos enfoques na literatura (WEBER, 2003). Sobre sua terminologia, Dubar (1997) aponta que, em francês, o termo “profissão” tem pelo menos dois sentidos correspondentes a dois termos ingleses diferentes: *occupations* (um conjunto de empregos) e *professions* (as profissões liberais). Tal terminologia francesa pode complicar-se ainda mais ao se acrescentar um terceiro termo: “ofício” (*métier*) que se refere às corporações.

Nessa perspectiva, Popkewitz (1992) apresenta que a palavra profissão é uma construção social mutável de acordo com as condições sociais das pessoas que a utilizam. O autor corrobora Dubar (1997) ao destacar que há diferenças significativas entre o significado anglo-americano de profissão e o europeu, uma vez que não havia em muitos países europeus uma palavra equivalente à cultura anglo-saxã. Porém, este termo, quando traduzido para outras línguas, buscou descrever as formações sociais do trabalho no contexto da classe média, a importância da especialização no processo de produção e reprodução, e particularmente no ensino, o esforço para um prestígio profissional crescente.

Em relação aos aspectos históricos, consta que, no século XVIII, o trabalho era considerado uma arte, sendo as corporações definidas como “regulamentos corporativos”. As artes liberais e as artes mecânicas (artistas e artesãos, intelectuais e trabalhadores manuais) provinham do mesmo tipo de organização corporativa conhecida como “ofícios juramentados” nas “cidades juramentadas” onde se professava uma arte. Assim o termo profissão deriva desta, que pode ser chamada, “profissão de fé”, de ordem corporativa (DUBAR, 1997 p. 124).

Com a expansão e a consolidação das Universidades, as artes liberais e as artes mecânicas passaram a dissociar-se em profissões e ofícios perante a sociedade, embora ambas tivessem o mesmo modelo de origem: as corporações.

As artes liberais, voltadas para o uso do intelecto, ensinadas nas universidades, passaram a ser reconhecidas como profissões. Por sua vez, as artes mecânicas, conhecidas por seu trabalho manual, sem o uso de um desenvolvimento intelectual exacerbado, ficaram conhecidas como ofícios (DUBAR, 1997).

De acordo com Souza Neto et al (2006), os termos ocupação e profissão possuem características distintas, por exemplo:

Ocupação	Profissão
<ul style="list-style-type: none"> a) Dedicção exclusiva; b) Recebe salário; c) Preocupado com a qualidade do serviço que presta à sociedade; d) Dependem do método da tentativa e erro. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Ocupação de elite; b) Maior recompensa – salário; c) Maior status social; d) Desenvolve pesquisa para orientar e esclarecer seu campo de atuação; e) Trabalho mais significativo; f) Maior controle sobre seu trabalho; g) Comprometido com uma carreira.
Fonte: Souza Neto et al (2006)	

Quadro 1 – OCUPAÇÃO X PROFISSÃO

Nesse contexto, as atividades profissionais tiveram lugar central nos estudos dos fundadores da sociologia das profissões, haja vista que a visão dos sociólogos sobre profissões se tornou importante por entendê-las como “*servas honradas do interesse público e ocupações distintas*”, uma vez que serviam às necessidades do público mediante aplicação de um conhecimento a que poucos tinham acesso (FREIDSON, 1998).

Freidson (1998) afirma que não se deve fazer o uso do conceito profissão, em um discurso, sem tê-lo definido de forma precisa. Tal palavra carrega conotações e denotações diferentes, em estudos diversos por diversos autores, ou seja, não se deve tratá-lo com um conceito genérico, pois, embora toda profissão possa ser considerada um trabalho, uma ocupação, uma atividade, entre outros, o contrário não é verdadeiro.

Alguns estudos realizados acerca do que se entende por profissão exemplificam tais constatações, trazendo olhares particulares e pertinentes sobre o assunto.

Ludke e Boing (2004) apresentam três definições distintas. Na primeira, baseados nos estudos de Cogan e Barber, apontam quatro critérios comuns a todas as profissões:

a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e d) honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário (LUDKE; BOING, 2004, p. 1161-1162).

Na segunda, destacam mais duas dimensões fundamentais: “um corpo de conhecimentos e um ideal de serviços” (p1162). Na terceira e última, apontam para um consenso acerca dos atributos comuns a todas as profissões: “a especialização do saber” (p. 1162).

Nesta direção, Dubar (1997, p. 131) descreve o tipo ideal profissional com suas propriedades:

Formação profissional longa em estabelecimentos especializados; um controle técnico e ético das atividades exercidas pelo conjunto dos colegas competentes; um controle considerado como o único reconhecido legalmente e organizado com o acordo das autoridades legais; uma comunidade real dos membros que partilham ‘identidades’ e interesses específicos. Uma pertença através dos rendimentos de prestígio e poder, às facções superiores das camadas médias.

Paiva e Melo (2008 p. 355) compreendem profissão por:

o conjunto de atividades produtivas desenvolvidas por um grupo de pessoas que possuem conhecimentos específicos, validados academicamente e reconhecidos socialmente, mediante instrumentos regulatórios formais ou informais que são compartilhados coletivamente, garantindo elevado grau de autonomia

no exercício de suas atribuições, movidas em certo nível por altruísmo.

Popkewitz (1992 p. 40) faz uma apreciação sobre profissão e pontua que:

O rótulo profissão é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública.

Por sua vez, Freidson (1996) afirma que qualquer que seja a forma de definir “profissão”, ela é, antes de tudo e principalmente, um tipo específico de trabalho especializado. Assim, o autor define profissão como um tipo específico de trabalho especializado que requer habilidades e conhecimentos particulares para desempenhá-lo.

Portanto, é uma forma de especialização em que indivíduos que possuem as mesmas habilidades desenvolvem um mesmo tipo de tarefa, tendo como premissa o controle sobre o próprio trabalho (FREIDSON, 1998).

No geral foram apresentados diversos critérios acerca da definição do que seja uma profissão, uma espécie de pluralidade conceitual, entretanto, de extrema relevância se fazem presentes as questões relacionadas ao saber especializado e à autonomia que o grupo exerce sobre sua profissão.

Nessa perspectiva, a docência passa a ser estudada buscando-se suas relações com os temas “*metier*” e “*profession*” no contexto luso-brasileiro, dado que o processo de colonização do Brasil recebeu forte influência portuguesa.

II. 1. a) Profissão docente: percursos de sua profissionalização em Portugal e no Brasil

Sobre profissão e magistério, Lüdke e Boing (2004), partindo de uma vasta leitura sobre o conceito de “profissão” encontrado na literatura, perceberam que existem ao mesmo tempo, para conceituá-la, características mais ou menos consensuais entre os especialistas no assunto e certos traços quase incompatíveis quando se aplica esse conceito ao magistério.

No entanto, para entender tal movimento, recorre-se ao processo histórico de profissionalização do magistério.

Weber (2003 p.1127) aponta que a profissionalização tem sido objeto de debates no campo da produção sociológica sendo, por vezes, entendida de duas formas:

[...] como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos específicos e competências, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais) nomeia e classifica uma ocupação como profissão (...) ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação.

A história da profissionalização do professorado português traz discussões muito pertinentes para a realidade brasileira, considerando que o desenvolvimento escolar do Brasil seguiu a matriz de Portugal (LÜDKE ; BOING, 2004), ou seja, houve uma influência portuguesa, européia, sobre o professorado brasileiro como, por exemplo, modelos de ensino e de formação (COELHO, 1996).

Nóvoa (1999b), sobre o processo histórico de profissionalização do professorado de Portugal, relata que a segunda metade do século XVIII representa um período-chave na história da educação e da profissão docente.

O movimento de secularização e de estatização do ensino expressa a substituição do modelo de professor religioso pelo modelo de professor laico, e consiste, sobretudo, na substituição do controle clerical do professorado pelo controle estatal.

Apesar dessa ruptura, não houve mudanças significativas nos aspectos motivacionais, nas normas e nos valores originais da profissão docente, uma vez que o modelo de professor continuava muito próximo ao modelo do padre, pois os professores aderiram, num primeiro momento, à ética e às normas essencialmente religiosas, e, mesmo com a estatização do ensino, em que a vocação de ensinar é substituída pela prática de um ofício, as motivações originais dos professores não se alteraram (NOVOA, 1999a).

No final do século XVIII, houve um momento importante do processo de profissionalização, com o surgimento de um suporte legal para o exercício da docência, na criação de uma licença ou autorização do Estado. Sem estas não era mais permitido ensinar.

Dessa forma, o suporte legal facilitou a definição de um perfil de competências técnicas que serviu de base para o recrutamento dos professores e o delineamento da carreira docente, contribuindo para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição aos professores do direito exclusivo de intervenção nesta área. Os professores, com esta licença, adquirem, portanto, uma

legitimação oficial para sua atividade docente (PAPI, 2005; NOVOA, 1999 b; PINTASSILGO, 1999).

No século XIX, com a expansão escolar e a forte procura social pela instrução, assistiu-se à institucionalização de uma formação específica especializada e longa, a partir do desenvolvimento das técnicas, dos instrumentos pedagógicos e da necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, culminando com a criação das chamadas escolas normais (NOVOA, 1999b; PINTASSILGO, 1999).

Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1999b, p.18).

Paralelo aos esforços de implantação das instituições de formação, em meados do século XIX, o aparecimento de movimentos associativos foi outro fator relevante do processo de profissionalização docente, uma vez que estas associações pressupuseram a gênese de uma mentalidade comum entre o professorado (NÓVOA, 1999 b; PINTASSILGO, 1999).

No início do século XX, por volta de 1920, os docentes exerciam atividade em tempo integral ou como ocupação principal, possuíam uma licença oficial confirmando a sua condição de profissionais do ensino, seguiam uma formação profissional em instituições especializadas e participavam de associações profissionais.

Foi nessa época que a profissão docente alcançou seu período de maior status com o retrato de um professor profissional. Entretanto, neste mesmo período, no Brasil este retrato era inexistente.

Sobre a história da profissionalização docente brasileira pondera-se que seu início ocorreu com os jesuítas no período colonial. Os jesuítas foram os primeiros educadores brasileiros preocupados com a formação de novos mestres.

Entretanto, devido às reformas pombalinas do século XVIII, os jesuítas foram expulsos do Brasil-colônia e suas escolas foram fechadas, passando a educação a ser responsabilidade do Estado (COELHO, 1996).

Assim como em Portugal, primeiramente, o ofício de professor esteve ligado à Igreja e depois ao Estado (NÓVOA, 1999b; PAPI, 2005), ou seja, houve a

substituição de educadores religiosos por leigos integrados ao funcionalismo público (RIBEIRO, 2007).

A criação de escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício da docência está ligada à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, “à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000 p.62; RIBEIRO, 2007).

Nesta direção, Weber (2003, p. 1130) afirma que:

A função docente, no Brasil, foi sendo normatizada, a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola.

Ribeiro (2007 p. 11) ressalta que o Estado pagava os salários, mas também ditava normas aos “mestres” que não tinham autonomia perante as autoridades.

Assim, tendo em vista o Estado muitas vezes como o “ditador” destas transformações expressas também na legislação educacional brasileira, podemos encontrar traços relevantes para o processo de profissionalização docente, principalmente, no que tange à formação de professores. Este elemento constitui-se como um importante item para o profissionalismo, pois o estabelecimento de uma agência formadora, a fundação de uma associação profissional e o encaminhamento de reivindicações e interesses dos profissionais podem ser considerados estágios do desenvolvimento das profissões (WEBER, 2003).

Esta questão ou questões nos levam a inquirir como esse processo constituiu-se no Brasil.

II. 1. b) Aspectos legais e históricos sobre formação de professores no Brasil

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas passando, pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores, criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não houve uma preocupação explícita com a questão da formação de professores no Brasil (SAVIANI, 2006).

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835 que determinava:

Haverá na Capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 [...] Os pré-requisitos para ingresso eram: “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração [ter bons costumes] e saber ler e escrever” (TANURI, 2000, p. 64)

Nos anos seguintes a experiência se repetiu em outras províncias. Entretanto, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta, inseridas em um processo contínuo de criação e extinção. A justificativa para isso está pautada em uma didática simples, professores polivalentes e currículo rudimentar, o que se somou à “falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava” (TANURI, 2000, p. 65).

Posteriormente, por volta de 1870, as escolas normais conseguiram algum êxito quando se consolidaram as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino

Por sua vez, Belochio et al., (2004) assinalam que as primeiras preocupações com a formação técnica e profissional de professores primários começaram a ocorrer nos primeiros anos da Primeira República³. Os intelectuais da educação perceberam que para formar professores não bastava um sólido domínio dos saberes da tradição filosófica, científica e religiosa, mas necessitava-se também de outros saberes que se referissem à transmissão e apropriação de conhecimentos.

Nesse período as instituições formadoras tiveram algumas melhorias na preparação de docentes primários, como exemplo, o ensino paulista que foi o pioneiro a adotar o caráter propedêutico nas escolas normais na época.

A reforma da escola normal da capital paulista foi estendida a todo ensino público pela lei n. 88 de 08/09/1892, trazendo diversos benefícios, principalmente à escola normal: um currículo mais “científico” e exames para ingresso que exigiam uma cultura letrada, assim como também a prolongação do curso para quatro anos. O padrão da escola normal centrado no modelo pedagógico-didático de formação docente tendeu a se firmar e se expandir por todo o país (SAVIANI, 2006; TANURI, 2000).

³ O período da Primeira República no Brasil foi de 1889 a 1930.

Durante os anos seguintes ocorreram muitas mudanças resultantes de reformas propostas por alguns estados brasileiros, sobretudo, na organização dos cursos, sua diferenciação e currículo, o que de fato realçava um dualismo existente na época, pois, de um lado, houve a expansão de escolas normais de nível menos elevado compatível com as possibilidades da época e as particularidades regionais e, por outro, a consolidação das escolas normais como responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário.

Já no final dos anos 20, as escolas normais ampliaram bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando articulação com o curso secundário e expandindo a formação profissional propriamente dita (TANURI, 2000).

Para Tanuri (2000), grande parte destas mudanças foi influenciada pelo movimento Escola Nova e pelos constantes debates entre profissionais do assunto, o que deu origem a uma nova consciência educacional somado ao novo papel do Estado na educação, culminando com a expansão da escola pública.

Nessa perspectiva, assistiu-se, dentro do contexto histórico brasileiro, nos aspectos advindos da legislação educacional, à aproximação da classe docente a um perfil cada vez mais profissional nos aspectos de sua formação, instituição de ensino, currículo e delimitação de um corpo próprio de saberes.

Em 1932, o Decreto 3.810 criticou o caráter dualista do Ensino Normal: escolas de cultura geral e de cultura profissional. Porém, Anísio Teixeira ponderava que, se a escola normal fosse realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deveriam possuir o caráter específico que lhes determinasse a profissão do magistério (DONATONI; BRAGATO, 2006).

Paralela a este movimento, surge a idéia de curso Pós-Normal, ensaio para o Curso de Pedagogia que viria em seguida. O currículo da Escola “Pós-Normal” continha disciplinas pedagógicas, separadas em 3 seções: *Educação* (1ª seção): psicologia, pedagogia, prática de ensino, história da educação; *Biologia aplicada à Educação* (2ª seção): fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança, higiene da escola; *Sociologia* (3ª seção): fundamentos da sociologia, sociologia educacional, investigações sociais em nosso meio.

É importante ressaltar que o centro do currículo, antes vinculados aos “conteúdos a ensinar”, agora centrava-se nos métodos e processos de ensino, ou seja, nas “Ciências da Educação” (TANURI, 2000).

Em 1939, deu-se a criação do curso de didática, com o Decreto - Lei no.1190, que estabeleceu as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação” (BRASIL, 1939).

Nesse mesmo ano ocorreu a criação do curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais.

Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado (BRASIL, 1939).

Nos anos 50, com todo seu enfoque desenvolvimentista, estiveram presentes expressivas tentativas de “modernização” do ensino, ocorridas na escola média e na superior, perpassando também o ensino primário e a formação de seus professores.

Nos anos seguintes ressaltam a atenção, principalmente, as implementações voltadas para a questão da formação do educador nas leis, pareceres e resoluções datadas dos anos 1961, 1962, 1969, 1971, 1996, 2001 e 2002, fornecendo elementos importantes para o entendimento sobre formação profissional do professor, sobretudo, sua especificidade, currículo e competências para aqueles que atuariam na escola.

Nessa direção, merecem destaque especial os referenciais legais sobre a formação do professor, presentes nos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96. Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001); Parecer CNE/CP n.º 09/2001 e a Resolução CNE/CP n.º 1/ 2002. Dessa forma, em 1961, a LDB - Título VII, Cap.IV *Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio* redigiu exigências para a formação do educador em termos de sua especificidade de ensino (BRASIL, 1961).

Em 1962, o Parecer CFE 292/62 estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica, a ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado, ou seja, na fixação das matérias pedagógicas da licenciatura, especialmente com relação ao tempo de duração.

No final da década esta proposta foi oficializada na Resolução 09/69, considerando a formação pedagógica em 1/8 da carga horária obrigatória de

trabalho nos cursos de licenciatura voltada para o ensino de 2º grau, propondo também que 5% dessa carga horária fossem destinadas a Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado (BRASIL, 1962).

Posteriormente, a LDB 5692/71 veio complementar a LDB 4024/61, estabelecendo as especificidades dos conteúdos e a formação do educador de acordo com o nível de ensino que iria atuar.

Ao lado desse ordenamento legal, desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciaturas, no qual se adotou o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

Seguindo este princípio, a maioria das instituições considerou como atribuição dos Cursos de Pedagogia, a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau, ensino fundamental (SAVIANI, 2006).

A década de 90 foi marcada por uma grande ascensão de cursos em nível superior: institutos superiores em educação e cursos universitários de diversos nomes, como licenciatura plena em Pedagogia e licenciatura em Educação Básica.

A Lei 9394/96 propôs um novo paradigma para a formação docente e sua valorização. Tal lei apresentou:

referências gerais para a formação de professores, extensivas ao curso de disciplinas específicas: formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas (BRASIL, 2008 p. 3).

Os artigos 61 e 65 desta lei apontaram que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL, 1996).

No entanto, Brasil (2008) assinalará também:

No art 62 desta lei, a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de

educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Esta *qualificação* exigida para o exercício profissional da docência no ensino regular dos sistemas é a condição *sine qua non* do que está disposto no Art.67, face aos sistemas públicos, constante do Título VI da Lei: **Dos Profissionais da Educação**. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

No século XXI, O Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001), no seu item IV “Magistério na Educação Básica”, define as diretrizes, os objetivos e metas, relativos à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica, apontando para:

[...] uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem (Brasil, 2008 p.3);

Tais diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação constituem-se um dos objetivos do Plano Nacional de Educação, no prazo de dez anos (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, o parecer e resolução do CNE delimitaram as orientações gerais de todos os cursos de formação de professores, considerando-se nota:

- O *Parecer CNE/CP n.º 09/2001* com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena, propôs uma base comum de formação docente, priorizando a competência como núcleo orientador (BRASIL, 2001 a).
- A Resolução CNE/CP 1/ 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Nesse documento foram percebidas as tentativas de inserção de um corpo de conhecimentos, competências e conteúdos específicos para a docência dentro de uma perspectiva de profissionalização.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados considerada as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, as diretrizes apresentadas, nos documentos acima, constituem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados e contemplados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino (BRASIL, 2008), de modo que na visão de Oliveira (2006) tais orientações apontam para uma preocupação real com a formação específica do educador que atuará na Educação Básica.

Diante do exposto, percebe-se que as mudanças ocorridas, e algumas das inúmeras propostas legislativas em termos da formação do professor, caminharam para a tentativa de assegurar a identidade profissional do professor e o preparo necessário, fornecido pelas instituições de ensino, para exercer sua profissão docente.

Porém, para Saviani (2009), até o momento não foi encontrado um encaminhamento satisfatório de formação, pois as políticas formativas, com suas sucessivas alterações, não estabeleceram um padrão consistente de preparação docente frente aos problemas educacionais escolares do país.

Desse modo, nas instituições de ensino configuram-se dois modelos de formação de professores: *o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos* – “a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar”; e *o modelo pedagógico-didático* – a formação do professor só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009 p. 149).

Nessa perspectiva, na história da formação de professores, constatou-se que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, na formação de professores secundários, enquanto o segundo tendeu a prevalecer nas escolas normais, na formação dos professores primários.

Contudo, existe de fato uma formação com currículos específicos, com saberes próprios destinados a cada etapa da educação básica. Pode se dizer que o trabalho de professor, centrado na docência, demanda, portanto, um corpo de saberes, habilidades, competências, normas e valores para seu exercício que devem ser contemplados nos projetos político-pedagógicos das instituições formadoras propostos por lei.

No entanto, esta questão não é tão simples podendo cair mais num aplicacionismo do que realmente se trabalhar a profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002).

Entretanto, paralelamente a essas idéias, Nóvoa (1992) aponta que desde meados dos anos 1980 ocorrem duas situações ambíguas na profissão docente: a profissionalização e a proletarização, que se caracterizam, dentre outros aspectos, por duas tensões a que o professorado está submetido: a intensificação do trabalho dos professores, com uma sobrecarga de atividades impossibilitando a dedicação dos docentes na construção da sua profissão, e a tendência para separar a

concepção da execução, o que provoca uma degradação do estatuto dos professores e a retirada de margens importantes de autonomia profissional.

Em linhas gerais, a proletarização de uma profissão provoca uma degradação do seu estatuto, perda de poder e autonomia por parte de seus trabalhadores. Nóvoa (1992) relata quatro elementos deste processo: separação entre a concepção e a execução, a padronização de tarefas, a redução dos custos necessários para a aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

Nessa perspectiva, Fernandes Enguita (1991) afirma que o processo de proletarização se caracteriza por um trabalhador que perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, é privado da capacidade de controlar o objeto, o processo de seu trabalho e a autonomia em sua atividade produtiva.

Na profissão docente, é possível identificar vários elementos aqui mencionados, podendo-se constatar uma forte intervenção de especialistas científicos na docência, sobretudo, no corpo de saberes do professor, e também uma intensa imposição por parte de instituições mediadoras da regulamentação docente, como o Estado, no sentido de controle reconhecido sobre o exercício formal da profissão (LUDKE E BOING, 2004).

Assim, o controle e andamento da profissão são regidos pelo Estado, observando-se que o corpo docente não tem muita representatividade para opinar sobre questões relacionadas às políticas na formação profissional, aos saberes e às competências pertencentes ao seu grupo. Somado a isso, se têm a padronização das tarefas docentes, salários baixos, aumento da carga de trabalho diário, que culmina com a perda da autonomia profissional, uma vez que não existe um ideal coletivo, associativo de classe, que revele resistência e representatividade, tanto frente ao mundo político quanto à sociedade.

Lüdke e Boing (2004, p. 1160) discutem sobre a precarização do trabalho docente e fatores como “perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje”, os quais estes contribuem para o “declínio da profissão docente”. Infere-se que tais características têm uma aproximação maior com o processo de proletarização.

No bojo dessa discussão, ao mesmo tempo em que se responsabiliza o professor pela falta de qualidade da escola pública, pelo fracasso, verifica-se que recai sobre o profissional da área de Educação a exigência de construção e

socialização de conhecimentos, habilidades e competências, com a tarefa de participar, como docente, pesquisador e gestor do processo de formação de crianças, jovens e adultos (IVO; ILHA, 2008), enxergando-o como “salvador da pátria”, mas, na prática, não se dão as condições necessárias para que esses profissionais respondam de forma adequada ao que se espera deles (LUDKE; BOING, 2004).

Em face do exposto, pode se dizer que, por um lado, existiram alguns avanços, principalmente em relação ao perfil profissional do professor, sobretudo, em sua formação profissional, mas, por outro, a constituição da docência enquanto profissão, seu controle, autonomia e construção de seu corpo de saberes por parte de seus trabalhadores ainda não atingiram o patamar esperado. Dia-a-dia percebe-se que o professor tem o saber desvalorizado, a capacidade questionada, recebendo, de fora para dentro, a maneira como deve exercer a profissão.

Contudo, Nóvoa (1992, p. 2) aponta algumas saídas rumo à profissionalização, entre elas que “a formação profissional pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente”; o autor defende uma formação crítica-reflexiva que contemple o desenvolvimento pessoal tendo como eixo principal ‘o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente’.

Nessa direção, deveria ocorrer, durante a formação, interações entre as dimensões pessoais e profissionais. Nóvoa (1992) entende que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, devendo, portanto, ser concebida como um dos componentes da mudança para que de fato se produza tanto a vida do professor como a profissão docente.

Pode-se notar que existem diferentes idéias que se mesclam ao longo dos anos e vão consolidando a representação da carreira docente. Neste momento o olhar se direciona para a especificidade da Educação Física.

II. 1. c) Profissão Educação Física

Como apresentado, o processo de profissionalização de uma profissão é de extrema importância para se entender os limites e particularidades de um determinado campo de trabalho especializado.

Não diferente de outras profissões docentes, o entendimento sobre Educação Física demanda uma contextualização de seus fundamentos, saberes, concepções e

prática pedagógica, pois o conjunto desses elementos irá compor sua identidade, especificidade, e, portanto, sua legitimidade (BENITES, 2007).

A Educação Física pode ser dividida em três partes: “como um componente do currículo das escolas, como uma profissão caracterizada por uma prática pedagógica no interior das escolas ou fora delas, e como área em que são realizados estudos científicos” (DARIDO; RANGEL, 2005, p.25).

Para este estudo, o recorte principal perpassa as esferas da Educação Física como um componente do currículo das escolas e como uma profissão caracterizada por uma prática pedagógica no interior delas.

Como componente curricular presente na escola, a Educação Física Escolar, vista como matéria de ensino, teve suas raízes na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, no conteúdo de ginástica. Com a criação dos chamados Sistemas Nacionais de Ensino, a Ginástica passou a ser um componente presente do processo de escolarização (SOARES, 1996).

Porém, na virada do século XIX para o XX a denominação de ginástica passou a ser incorporada nos cursos de Educação Física que começaram a germinar oficialmente na Europa (França e Alemanha).

No Brasil, a Ginástica teve seu início oficial nas escolas em 1851, com a Reforma Couto Ferraz. Em 1882, a reforma realizada por Rui Barbosa recomendou que a ginástica fosse obrigatória nas Escolas Normais.

Todavia, a implantação dessas leis ocorreu somente nas escolas do Rio de Janeiro e nas escolas militares. No Brasil, a partir da década de vinte (séc. XX) a Educação Física ganhou espaço em território nacional no bojo das grandes reformas nacionais (DARIDO; RANGEL, 2005; BETTI, 1991).

De 1920 a 1928, algumas reformas educacionais, em parte dos Estados brasileiros, contemplaram a Educação Física como componente curricular do ensino primário e secundário (CASTELLANI FILHO, 2006). Porém, é na década de 30 que ela ganha visibilidade, com a sua inclusão na Constituição de 1937, e, em 1939 com a criação da Escola de Educação Física e Esporte do Brasil.

Em 1961, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024/61), a Educação Física passou a ser considerada obrigatória nos cursos de graus primário e médio até a idade de 18 anos. Nessa época tinha como preocupação a capacitação física do jovem para o mercado de trabalho (SILVA; VENÂNCIO, 2005).

Em 1971, após reformulação da legislação anterior, foi aprovada a LDB no. 5.692/71. Nesta, no que tange à Educação Física, foi ampliada a sua obrigatoriedade para todos os níveis de escolarização, havendo facultabilidade para o aluno em algumas situações, como por exemplo: estudar no período noturno e trabalhar mais de seis horas diárias; ter mais de trinta anos de idade, estar prestando serviço militar; estar ativamente incapacitado.

Nesse período, a Educação Física era vista ainda como um instrumento para a preparação do trabalhador e considerada uma atividade extracurricular (SILVA; VENÂNCIO, 2005).

Já na LDB seguinte, Lei no. 9.394/96, a principal mudança se deu ao se considerar a Educação Física um componente curricular, vista no Artigo 26 - § 3º:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Em 2001 esse artigo foi alterado, incluindo-se a palavra *obrigatório* após componente curricular. Para alguns pesquisadores da área, tal alteração foi considerada um avanço pela tentativa de assegurar a presença da Educação Física em toda a Educação Básica (DARIDO; RANGEL, 2005).

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 2001).

No ano de 2003 ocorreu nova alteração na redação da LDB para o mesmo artigo, tendo como principal mudança a sua facultabilidade.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

Por sua vez, sobre a Educação Física como profissão (caracterizada por uma prática pedagógica no interior das escolas) encontram-se na literatura diferentes

visões em relação à função do professor e do que seja essa profissão, principalmente quando desenvolvida na escola. Essa pluralidade de concepções e finalidades pode ser justificada quando se olha para a sua trajetória histórica.

Vale destacar que a Educação Física é uma profissão recente quando comparada a outras profissões seculares como, por exemplo, o direito e a medicina. Aprofundar conhecimentos sobre formação profissional em Educação Física e sua profissionalização é relevante pelo fato de a mesma, como licenciatura, durante um período da história, não ter seguido fielmente as mudanças legislativas educacionais nacionais propostas.

Tais medidas foram sendo incorporadas em tempo diferente daquele das demais licenciaturas. Portanto, no contexto da profissionalização docente e da formação acadêmica, a área seguiu um “ritmo” próprio, assumindo uma trajetória particular (BENITES, SOUZA NETO, HUNGER, 2008).

Em relação à formação profissional, as primeiras escolas de formação de professores foram criadas no meio militar nas duas primeiras décadas do século XX (BORGES, 2001). O primeiro programa civil surgiu em 1934, com a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, incluindo em sua proposta curricular uma parte prática e outra teórica (SOUZA NETO, 1999). Consta que seu “processo de formação profissional apresentou-se vinculado à Marinha, Força Pública e Exército” (BENITES, SOUZA NETO, HUNGER, 2008 p.346).

Em 1939, com o Decreto-Lei no. 1212, cria-se a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Com ela advém o primeiro currículo oficial na área, marcando a chegada da Educação Física à universidade. A justificativa para a criação do curso é fundamentada pela aparição da Educação Física na Constituição Brasileira (SOUZA NETO, 1999; BORGES, 2001)

O artigo 131 deste decreto-lei estabeleceu que a Educação Física seria obrigatória em todas as escolas primárias normais e secundárias da República, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfizesse tal exigência. Para tanto, seria preciso também que existissem professores instruídos, possuidores da ciência e da técnica dos exercícios físicos (BRASIL, 1937).

Nesse sentido, o curso de Educação Física de 1939 teve como finalidades:

formar técnico em educação física e desportos, imprimir ao ensino da educação física e dos desportos em todo país, unidade teoria e

prática, difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos, realizar pesquisas sobre a educação física e aos desportos, indicando métodos mais adequados à sua prática no país (Brasil, Decreto Lei n.º 1212, 1939).

Pode se dizer que esta característica distanciava a Educação Física das demais licenciaturas, uma vez que sua finalidade era desvinculada de assuntos da educação de modo geral. Portanto, como profissão docente, a Educação Física, em termos da formação profissional para professor, até meados da década de 40, possuía, ainda, habilitações diferenciadas das demais áreas.

Tratava-se da Educação Física entendida como prática, que no Brasil, nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcadamente influenciada pelos Métodos Ginásticos Europeus e pela Instituição Militar responsável pela formação dos profissionais da área, até aproximadamente 1939. Esta formação delineou para a época um perfil do profissional de educação física que o diferenciou dos demais profissionais do magistério. Tal diferenciação já se dava na formação acadêmica, onde se evidenciava a exigência menor para o ingresso nos cursos de Educação Física, bem como durante o processo de formação que durava somente dois anos, exigia-se apenas o curso secundário fundamental (TAFFAREL, 1993, f.32).

Assim, devido a essa influência militarista na formação profissional, os cursos superiores em Educação Física acabaram por se caracterizar como verdadeiros cursos práticos, com maior ênfase nas execuções práticas do que no conhecimento conceitual. Os profissionais formados nos cursos de Educação Física poderiam ser técnicos, especialistas, monitores ou professores, sendo estes últimos procedentes de escolas militares, do ensino médio, de licenciaturas curtas ou programas de treinamento para leigos (BORGES, 2001).

No decorrer da segunda metade da década de 40 algumas mudanças começaram a aproximar a Educação Física das demais licenciaturas. Em 1945, o Decreto Lei n.º 8270 procurou adequar melhor as matérias e a duração do curso. A duração do curso mudou de dois para três ou quatro anos. Já na década de 50 as principais mudanças são relativas ao ingresso no curso de Educação Física. Com o Parecer CNE n.º 118/58 passou-se a exigir, para ingresso no curso Superior de Educação Física, o certificado de conclusão do curso Clássico ou Científico – o curso secundário completo - o que promoveu no curso superior de Educação Física equivalência às outras licenciaturas (AZEVEDO; MALINA, 2004)

A partir dessas medidas, havia, nos anos seguintes, indicativos de mudanças no curso de Educação Física, os quais, contudo, não ocorreram na prática de modo substancial. As mudanças só ocorreriam na década de 1960. Em 1961, a LDB n.º 4024 assinalou um percentual de 1/8 da carga horária do curso para a parte pedagógica, visando fortalecer a formação do professor.

O Parecer CFE n.º 292/62 veio fortalecer a preocupação com a proposta de matérias pedagógicas para os cursos de licenciatura. Tal parecer estabelecia currículos mínimos e matérias destinadas à formação educacional, entre elas: psicologia da educação, da adolescência, da aprendizagem; elementos de administração escolar e prática de ensino na forma de estágio supervisionado. Porém, na Educação Física, a formação do professor ocorria de forma independente das demais licenciaturas (SOUZA NETO et al., 2004).

Em 1969 foi retomada a discussão do currículo mínimo para os cursos de Educação Física, trazendo a resolução CFE n.º 69/69 uma proposta que incorporava as matérias pedagógicas, comuns a todas as licenciaturas.

Somente assim, com sete (7) anos de atraso em relação à legislação (Parecer no. 292/62 do CFE) e com trinta (30) anos, de fato, em relação às demais licenciaturas, matérias pedagógicas como Didática, Prática de Ensino, Psicologia, etc, foram efetivamente incluídas nos currículos de educação física, aproximando a formação deste profissional da dos demais (FARIA JUNIOR, 1987, p.23).

Contudo, Azevedo e Malina (2004 p.140) lembram que, apesar da introdução de disciplinas pedagógicas, permaneceu a “continuidade da preponderância das disciplinas técnico-biológicas e desportivas na prescrição teórica do currículo do curso de Educação Física”.

Desse modo, nos anos seguintes surgiram críticas a este currículo. A graduação ficou restrita à formação dos licenciados e à do técnico esportivo, aparecendo algumas ponderações na idéia de que a Educação Física não era pensada como um campo de conhecimento específico. No final da década de 70 intensificou-se um grande debate em torno das questões relativas à formação profissional em educação física. Nesse período, ocorre também a volta de inúmeros mestres e doutores que tinham ido estudar fora do país, provocando uma série de questionamentos sobre o conhecimento específico da área e o campo profissional (SOUZA NETO, 1999).

A partir de 1979 vários seminários, coordenados pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Física e Desporto foram realizados para discutir o currículo das Escolas de Educação Física.

Todo o material produzido e as discussões desse período culminaram na Resolução CFE n.º 03/87 que definiu um mínimo de conteúdos a serem oferecidos pelos cursos de Educação Física na formação de licenciados e bacharéis conforme as demandas sociais e de mercado, bem como da realidade de cada instituição formadora. Portanto, cada curso formaria profissionais com perfis e finalidades diferentes, havendo uma ruptura clara na forma de organização das áreas de conhecimento, contemplando Conhecimento do ser humano; da Sociedade; Filosófico e Técnico (SOUZA NETO, 1999).

Entre as principais mudanças para o curso de Educação Física advindas da Resolução CFE n.º 03/87 têm-se: aumento de três para quatro anos de formação; currículo mínimo de 1.800 para um currículo de 2.880 horas-aula; manutenção da licenciatura e a implantação do bacharelado; iniciação à pesquisa; inclusão de monografia de conclusão de curso; e, abertura para novos campos de intervenção profissional.

Nesse contexto, pode se dizer que essa resolução provocou progressos importantes na formação do profissional de Educação Física. Além disso, de certa forma, a criação do curso de bacharelado foi uma conquista para a Educação Física, no sentido de se produzir a profissão e a área de conhecimento específico (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Entretanto, a divisão entre bacharelado e licenciatura esteve permeada de muitas opiniões divergentes, sendo que o tema sempre causou polêmicas entre estudiosos da área.

Taffarel (1993) concluiu, em seus estudos, que nos cursos de formação de professores de Educação Física tende-se a estabelecer uma relação em que a produção do conhecimento é entendida como tarefa do bacharel e a aplicação do dele como tarefa do licenciado. Aqueles que produzem o conhecimento são os bacharéis, em nível de pós-graduação, e aqueles que dele se utilizam são os licenciados, em nível de graduação.

Por sua vez, Betti (2008) ao discutir sobre o dilema especialista *versus* generalista, diz que não se deve associar o licenciado com o generalista e o

bacharel em Educação Física com o especialista. Além disso, os críticos do bacharelado não veem o licenciado como um especialista nas questões escolares.

Em termos profissionais, Faria Junior (2008, p. 229), baseado em estudos de Barrow e Brow (1989), entende que a Educação Física pode ser considerada uma profissão, pois envolve: “habilidades especializadas, dedicação à pesquisa e à consecução de instrução, uma razão social; um período extenso de preparação e uma organização profissional”. Entretanto, o autor, diante desses aspectos, aponta que há na Educação Física duas concepções de profissional diferentes: uma de bacharel (técnico em Educação Física e desporto) e outra do licenciado.

Nesse sentido, os professores de Educação Física são formados a partir de uma concepção dicotômica que pode ser exemplificada em termos de currículo, perfil profissional e o modo como é tratado o conhecimento da área.

Na década de 90, a Educação Física foi regulamentada como profissão, no dia 1º de setembro de 1998, criando-se o sistema CREF/Confed que regulamentou o campo profissional de Educação Física. Com tal regulamentação deu-se início a uma nova demarcação entre o ambiente educativo escolar e outros ambientes educativos (BRASIL, 1998).

No âmbito dessa discussão, a nova Resolução CNE/CES 7/2004 propôs para a área uma formação ampliada, abrangendo as seguintes dimensões do conhecimento: Relação Ser humano e Sociedade; Biológica do Corpo Humano e Conhecimento Científico e Tecnológico; na formação específica fixou-se em conhecimentos identificadores da área, nas seguintes dimensões: Culturais do Movimento Humano, Técnico Instrumental e Didático Pedagógico. Nessa proposta, a Educação Física é apresentada como uma área de conhecimentos e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano (BRASIL, 2004).

Na configuração atual, a separação entre bacharelado e licenciatura se caracteriza mais pelo mercado de trabalho, perfil do profissional, objetivos do curso. Neste delineamento, a crítica maior recai sobre as diferentes ênfases dadas a determinadas ciências, objetos de estudo, finalidades e no tratamento do corpo de conhecimentos da área de forma fragmentada.

Nessa perspectiva, Borges (2001) entende que existe uma fragmentação no âmbito de produção e apropriação do saber em Educação Física, bem como uma separação entre teoria e prática, não entendendo o conhecimento como parte do

mesmo corpus social historicamente construído. Tais considerações contribuem para acentuar problemas na identidade do próprio curso.

Molina (1997) acrescenta que a produção de conhecimento no âmbito da Educação Física, ao mesmo tempo em que se caracteriza pela riqueza e multidisciplinaridade, padece de uma crise de identidade em relação à instituição escolar, uma vez que existe um dilema em seguir os objetivos da pedagogia ou de sua especificidade, ou ainda aos enfoques teórico-metodológicos emergentes.

Nesse sentido, percebe-se que a área encontra algumas dificuldades em relação à fundamentação teórica e prática, considerando seu corpo de conhecimentos e aplicabilidade. Porém, o mesmo problema aparece circunscrito no que diz respeito ao professor em termos de identidade e corpo de conhecimento. Desde 1961, LDB 4024, que se observa esta tentativa de profissionalização dos professores com as matérias pedagógicas e a declaração por escrito de que há necessidade de se formar o educador.

Em 2002, passados quarenta anos, essa perspectiva se materializa no âmbito do discurso de forma mais veemente na Resolução CNE/CP 1/2002 e na Resolução CNE/CP 2/2002, ao se propor um corpo de conhecimento, bem como uma identidade própria para o professor.

Cabe ressaltar que o movimento de profissionalização do magistério ganhou um grande impulso na década de 80, nos EUA, com o Relatório do *Holmes Group* (1986) e que no Brasil esta questão apareceu associada à LDB 9394/96, tendo sua repercussão no Parecer CNE/CP 009/2001, de modo que o corpo de conhecimentos estaria embasando a formação desse professor, sedimentado na perspectiva dos saberes docentes.

II. 2 - A construção dos saberes docentes

Como foi apresentado, toda profissão, como um tipo específico de trabalho especializado, requer habilidades e conhecimentos particulares para desempenhá-lo. No caso da profissão docente, o conjunto desses conhecimentos constitui os seus saberes, sendo estes inerentes ao processo de profissionalização uma vez que para adquiri-los são necessários formação, preparo e vivências específicas.

Tardif (2002, p. 31) considera que o professor é, antes de tudo, “alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Para ele, o saber docente se define como um saber plural “formado pelo amálgama, mais

ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Na visão do autor, os saberes docentes são todos aqueles saberes de que o professor (de todos os níveis de escolarização) utiliza durante sua prática pedagógica, como por exemplo:

- **Saberes profissionais:** são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais, ou faculdade de ciências da educação). São os saberes que caracterizam o docente como profissional de determinada área.
- **Saberes disciplinares:** integram-se igualmente à prática docente através da formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Esses saberes, portanto, dizem respeito ao saber adquirido através das disciplinas que o docente cursou na faculdade.
- **Saberes curriculares:** correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita e de formação. Esses saberes estruturam a ação pedagógica do docente.
- **Saberes experienciais:** são saberes do próprio professor, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, brotam da experiência e são por ela validados. Em outras palavras, são saberes adquiridos por meio da experiência do docente em sua prática pedagógica e da relação com os demais saberes apropriados (profissional, disciplinares e curriculares).

Portanto, o saber docente compõe-se de vários saberes provenientes de diversas fontes. No quadro abaixo pode-se visualizar as fontes de aquisição desses saberes:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, na sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola, na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF (2002)

Quadro 2 - FONTES DE AQUISIÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Os saberes disciplinares, curriculares e os relativos à formação profissional dos professores aparecem como produto, uma vez que quem os legitima e os produz são os pesquisadores das universidades, os formadores universitários, as ciências da educação e as ideologias pedagógicas, sendo que os únicos produzidos pelo professor dizem respeito ao saber da experiência ou saber experiencial (TARDIF, 2002).

Nesta direção, com relação ao saber da experiência, Nóvoa (1999) afirma ser ele muitas vezes tomado como objeto de pesquisa de especialistas científicos e por eles legitimados.

Diante disso, “na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional”, o corpo docente “produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática” (TARDIF, 2002 p.48). São estes saberes chamados pelos próprios professores de saberes práticos ou experienciais.

Baseado em dados de suas investigações, Tardif et al. (1991) relatou que os professores conferem a estes saberes os fundamentos da prática e da competência profissional, sendo a partir deles que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro da profissão e são capazes de julgar sua formação anterior e ao longo da carreira.

Nessa direção, Thierren (1993) busca aprofundar algumas indagações acerca da natureza, da proveniência e dos processos de construção da categoria de saber da experiência docente em três dimensões:

A primeira o **saber ensinado**, onde podemos destacar os saberes curriculares específicos dos programas de ensino definidos pela instituição escolar cuja origem principal procede do saber científico, embora muitas vezes ministrados com algumas características do saber comum. A segunda dimensão, que considera o **saber ensinar**, refere-se ao saber da formação profissional e pedagógica, com seus aspectos ideológicos e teóricos, que inclui igualmente os saberes disciplinares definidos pela instituição universitária e que correspondem aos diversos campos do conhecimento. Essas duas dimensões são quotidianamente recortadas, traduzidas e reformuladas por uma terceira: o saber da experiência desse ator chamado professor/educador. É o saber próprio da identidade do docente e construído no interstício de sua práxis social cotidiana como ator social, educador e docente em interação com outros sujeitos e em relação com a pluralidade dos demais saberes docentes disponíveis (THIERREN, 1993, p.4 – grifo nosso).

Thierren (1993 p.4) entende que o saber da experiência do professor vai além dos conhecimentos adquiridos na prática da profissão e “inclui aquilo que alguns autores qualificam de saber cultural”. O saber da experiência se identifica com seu saber social próprio que é resultante de sua práxis social cotidiana e pode ser “identificado ao nível das representações da prática pedagógica do docente”. Para o autor o saber da experiência é o saber do próprio professor.

Já Pimenta (2002) apresenta uma leitura muito próxima à de Tardif (2002), mas com outra classificação sobre os saberes docentes, considerando os constituídos pelo saber da experiência, conhecimento e saberes pedagógicos.

O primeiro, o **saber da experiência**, pode ser compreendido de duas formas: A primeira refere-se à chegada dos alunos no curso de formação inicial. Esses alunos trazem consigo saberes sobre o que é ser professor, decorrentes de sua própria experiência de “aluno” ao longo de sua vida escolar, pois tiveram contato com diversos tipos de professores. Dessa forma, sabem dizer quais foram bons professores, quais foram ruins e, ainda, quais foram significativos em suas vidas. A segunda considera que os saberes da experiência são aqueles produzidos pelo professor no seu cotidiano num processo permanente de reflexão da prática docente (PIMENTA, 2002, 1997).

O segundo, **o saber do conhecimento**, trata dos saberes específicos da área em que o professor atua. Esse conhecimento, segundo a autora, passa por três estágios: 1) aquisição de informação; 2) o trabalhar, analisar e contextualizar a informação; 3) envolvimento da inteligência ao permitir que o indivíduo reconheça o poder do conhecimento.

Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2000 p. 22).

O terceiro, **os saberes pedagógicos (e didáticos)** compreendem o saber ensinar. Entende-se que o saber pedagógico se refere aos saberes provindos das ciências da educação, enquanto o saber didático se relaciona com a articulação dos saberes da tarefa educativa.

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano, dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor em nossa vida” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p.71).

No que diz respeito aos saberes docentes, Saviani (1996) também apresenta outra leitura, tendo como norte dois eixos: “sofia”, saber proveniente das experiências de vida; e “episteme”, saber decorrente dos processos de construção de conhecimentos (a ciência). Entretanto, o autor não desconsidera a contribuição de Tardif. Embasado nesses eixos, o autor classifica os saberes em atitudinal, crítico-contextual, específicos, pedagógico e didático-curricular:

- **Saber Atitudinal:** compreende o domínio dos comportamentos e vivências que são consideradas adequadas ao trabalho educativo, por exemplo, atitudes e posturas relacionadas ao papel educativo atribuído ao educador (pontualidade, justiça, respeito, entre outros).
- **Saber Crítico-Contextual:** compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Espera-se que o educador entenda o movimento da sociedade e identifique suas características básicas e

transformações, a fim de detectar necessidades do processo educativo, uma vez que tal saber implica na formação do educando como cidadão e no papel que exercerá na sociedade.

- **Saberes Específicos:** correspondem às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que fazem parte dos currículos escolares.
- **Saber Pedagógico:** são os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, articulando os fundamentos da educação ao trabalho pedagógico.
- **Saber Didático-curricular:** conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa. É o domínio do saber-fazer, implica em procedimentos técnico-metodológicos e dinâmica do trabalho pedagógico.

Embora Saviani (1996) reconheça a existência dos saberes experienciais, não os aborda isoladamente, pois entende que este saber está presente em todos os outros saberes.

No geral, o que se pressupõe é que o conjunto desses saberes docentes, independentemente do olhar de cada pesquisador, possibilita sustentação teórico-prático à identidade docente, e todos devem ser contemplados nas propostas curriculares dos cursos de formação (BENITES, 2007).

Além disso, é difícil descrever em livros e artigos como é a prática pedagógica do professor, assim como sintetizá-la em manuais. O dia-a-dia do professor é imprevisível, com situações inéditas e muitos problemas, carecendo sempre de tomadas de decisão rápidas, para as quais não existem receitas. Por isso têm-se evidências de que existe um saber que se constrói no fazer (BORGES, 2001).

O saber experiencial torna-se essencial no processo de formação do professor e tem uma dimensão além das experiências vividas na prática profissional, pois deve-se considerar também as experiências da prática acadêmica, das práticas cotidianas dentro e fora da escola e da sua prática de vida.

Borges (2001, p. 54) defende que “estes saberes podem vir a integrar os saberes científicos dando-lhes um novo sentido e significado”.

No bojo deste processo, D'Ávila & Sonnevile (2008, p.34) lembram que “a prática docente é um lócus de formação e produção de saberes”, pois os professores estão ininterruptamente produzindo saberes específicos, conhecimentos

tácitos, pessoais e não sistematizados que relacionados com outros conhecimentos passam a compor sua identidade de professor.

Portanto, a construção do saber do professor perpassa as esferas pessoais e profissionais. O processo, então, começa antes da entrada no curso de formação profissional para professor e continua durante o curso e ao longo de sua carreira e vida. A maneira como mobiliza seus saberes durante a prática pedagógica está intimamente relacionada com todo esse processo. Não há outro grupo de especialistas, que não seja o de docentes atuantes em seu cotidiano escolar, capaz de legitimar tão fielmente seus saberes utilizados no momento de sua prática pedagógica.

II. 2. a) Os saberes docentes na Educação Física

Na realidade brasileira poucos pesquisadores investigaram a carreira docente na Educação Física, enfatizando a construção dos saberes docentes, bem como sua contribuição para o processo de construção da identidade do professor de Educação Física.

Molina (1997) aponta que raramente o professor de Educação Física escolar é visto como um profissional que detém um saber e que produz conhecimento durante suas ações cotidianas. Além do mais, é sabido que na disputa por espaço de autonomias dentro da escola, o professor de Educação Física e sua disciplina nem sempre têm a mesma importância dada aos demais educadores e áreas de conhecimento.

Entretanto, alguns estudos caminham na direção de demonstrar que os professores de Educação Física são também produtores de seus saberes e não apenas executores. Embora em pequeno número, os estudos que tratam especificamente sobre os saberes docentes do professor de Educação Física escolar são de grande relevância para a área.

O estudo de Borges (2001) é um dos pioneiros nesta temática ao aplicar a tipologia dos saberes de Tardif (2002) aos saberes dos professores de Educação Física escolar.

A autora procurou identificar instituições e influências pessoais que poderiam contribuir nas práticas de dois professores de Educação Física do Ensino Fundamental (sexta série). Em seus achados encontrou como os professores foram construindo seus saberes ao longo de suas trajetórias (escolar, esportiva,

acadêmica e profissional), e também como esses saberes eram mobilizados durante sua prática pedagógica.

Por essa razão, esse estudo é muito relevante pelo caráter específico e pela atenção especial dada às experiências vividas no processo de constituição da docência, da prática pedagogia e da construção dos saberes.

Por sua vez Molina (1998), sobre o conhecimento, atitudes e crenças do professor de Educação Física, aponta, ao estudar a prática docente de professores de escolas públicas de Porto Alegre, que grande parte do conhecimento que esses docentes manifestam nessas escolas, se aprende fazendo, através da prática e da experiência acumulada, como profissionais reflexivos.

Benites (2007), em seu estudo, buscou averiguar os saberes docentes e a prática pedagógica na proposta de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma instituição pública do Estado de São Paulo. A autora encontrou que estes saberes são plurais, embora, em determinados momentos, sejam alguns mais priorizados que outros. Mesmo sendo um estudo centralizado no ensino superior, observa-se novamente a contribuição das propostas de Tardif (2002) sobre os saberes e sua aplicabilidade na Educação Física.

Sousa (2007), em sua pesquisa, buscou analisar os saberes docentes de uma professora de Educação Física atuante no Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª série) e Ensino Médio. Os resultados do estudo revelaram a grande influência que história de vida e história escolar exerciam na formação do conhecimento prático da docente e na relação com a sua ação, destacando a pluralidade do saber docente.

Porém, na tentativa de se compreender a relação que se estabelece entre experiências vividas pelos professores de Educação Física e a prática pedagógica por eles desenvolvida, Sanchotene (2007) encontrou que as práticas desses professores são constituídas de um saber plural, advindos das experiências escolares, das vivências esportivas, da formação inicial e permanente, e das aulas do dia-a-dia. Esse estudo, portanto, também retoma as idéias de Tardif (2002) e Borges (2001), mas vai além, ao refletir sobre a trajetória e a experiências na incorporação do *Habitus*, conceito proposto por Bourdieu (1983).

Nesse contexto, Silva (2009) buscou investigar os saberes docentes na história de vida de professores de Educação Física, considerando suas trajetórias de vida pessoal e profissional, emergindo da construção da identidade docente os vestígios da constituição de um *habitus* social. Porém, mais do que isso, a

pesquisadora observou que era possível identificar esses saberes docentes ao analisar tais trajetórias, assim como a relação destes com o *habitus* que aparece subjacente ao processo de socialização.

Percebe-se que nesses estudos há uma aproximação entre as experiências vividas e a construção do saber em Educação Física. Entender o processo da docência em Educação Física, tendo o professor como seu agente produtor, entre outros aspectos, valoriza a dimensão experiencial do saber, de modo a legitimar e fundamentar seu corpo de saberes e sua prática pedagógica.

Além disso, ambos estão associados ao processo de formação docente com um olhar voltado para a pessoa do professor, ou seja, infere-se que está sendo considerado o desenvolvimento pessoal e profissional na constituição de sua identidade docente.

III - A TRAJETÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL NA INCORPORAÇÃO DO *HABITUS* SOCIAL

Investigações que retratam como os docentes se constituem de fato professores e como adquirem seus saberes para atuar, evidenciando suas características e experiências pessoais e profissionais no decorrer da carreira docente e da trajetória de vida ganharam na atualidade destaque especial.

Estabeleceu-se como pressuposto que a identidade do professor é um processo em permanente construção, resultante de suas vivências cotidianas e das interferências advindas do contexto social presentes em sua trajetória de vida, constituindo, inclusive, um *habitus* social.

Dessa forma, foram abordados os conceitos de *habitus* e de ciclo de vida profissional do professor, considerando a história de vida do professor em termos de sua trajetória profissional e pessoal. De modo resumido, *habitus* são estruturas estruturadas estruturantes que se encontram na prática social, podendo revelar na ação traços da socialização do sujeito. Por ciclo de vida profissional do professor entende-se o caminho que este percorreu desde o início até ao final de sua carreira, o qual apresenta momentos e fases distintas que podem caracterizar alguns estágios de seu desenvolvimento profissional.

Entretanto, o *professor pessoa* e o *professor profissional* caminham lado a lado, como as faces que compõem um mesmo “eu”, podendo nos revelar o *habitus* social que engendra no processo de construção de sua identidade. Portanto, a compreensão de como os docentes vão se tornando professores ao longo de sua carreira e vida se torna importante na identificação desse *habitus* social.

Vale salientar que essa trajetória tem alguns marcos importantíssimos na vida do docente, como, por exemplo, a transição da condição de estudante para a

condição de professor. Por isso, neste estudo, o *habitus* se torna um dos elementos centrais na tentativa de desvelar alguns aspectos da construção do *habitus* social durante a socialização profissional (carreira docente) de professores de educação física iniciantes e experientes e como este se revela na prática pedagógica.

O presente capítulo foi dividido em dois subcapítulos: i) *Habitus e Habitus Profissional*; ii) A trajetória de vida profissional e pessoal na constituição da docência.

III. 1 – *Habitus*

O conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas. Oriundo da palavra latina utilizada pela tradição escolástica traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar as disposições adquiridas pelo corpo e pela alma no processo de aprendizagem. Posteriormente, no início do século XX, foi também utilizada por Émile Durkheim, no livro *Évolution Pédagogique em France*, com sentido semelhante, porém, mais explícito. Durkheim “faz uso do conceito para designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável”. (SETTON, 2002 p.61; DUBAR, 1997)

Para Setton (2002 p.61),

Durkheim evocou esse conceito a propósito de duas situações singulares, as sociedades tradicionais e os internatos. Na primeira, considera o grupo realizando de maneira regular uma uniformidade intelectual e moral. Tudo seria comum a todos. No segundo caso, emprega o conceito a propósito da noção cristã como uma forma de educação que englobaria a criança integralmente como influência única e constante.

No entanto, o diferencial sobre a questão do *habitus* foi apresentado por Pierre Bourdieu, sociólogo francês, dando ao conceito uma nova configuração.

(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas, estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu propósito, sem supor o desígnio consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los” (BOURDIEU, 1989 p.158).

Como explicação dessa compreensão de *habitus* que vai além da proposta Escolástica da Idade Média, na qual o hábito se tornava uma segunda dimensão do

homem (portanto, estável, tendo como finalidade criar uma neutralidade entre sujeito e objeto), Bourdieu também nos dirá que:

Se o mundo social tende a ser percebido como evidente e a ser apreendido para empregar os termos de Husserl, segundo uma modalidade dóxica, é porque as disposições dos agentes, o seu *habitus*, isto é, as estruturas mentais através das quais eles apreendem o mundo social, são em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social (p. 158).

Nesse contexto, as estruturas sociais e as estruturas mentais perpassam todo esse processo, estabelecendo uma correspondência entre o objetivismo (estruturalista) e o subjetivismo (construtivista). Na exploração das estruturas cognitivas (construtivista), os agentes investem nas ações e representações pelas quais constroem a realidade social, enquanto que, nas estruturas sociais (estruturalista), estruturas objetivas, a contribuição está na análise dos esquemas de percepção, de apreciação e de ação que os agentes, alunos, assim como os professores põem em ação em seus julgamentos e suas práticas. Dito de outra forma, o *habitus* representa a exterioridade - interiorizada e uma interioridade - exteriorizada.

No Brasil, alguns estudiosos (ORTIZ, 1994; CANESIN 2002; SETTON, 2002; SILVA, 2005, entre outros), bem como autores estrangeiros (LAHIRE, 2002; PERRENOUD et al, 2001; DUBAR, 1997; WACQUANT, 2007a, 2007b) que publicaram em língua portuguesa ou tiveram os seus trabalhos traduzidos, nos auxiliaram na leitura de Bourdieu.

Nesse contexto, para Canesin (2002) a principal crítica que o autor fez ao objetivismo sociológico durkheimiano foi a de que este reduz as ações dos indivíduos à mera execução de normas ou de estruturas, considerando o indivíduo não como agente social mas como reprodutor do que se encontra programado pelo mundo social.

Assim, para Setton (2002) e Dubar (1997) o conceito de *habitus*, proposto por Bourdieu, surgiu da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e os condicionamentos sociais, estabelecendo uma teoria da prática.

Desse modo, entendemos que a interiorização pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade. Contudo, mesmo com a ação estando

objetivamente estruturada, há a possibilidade da mesma não ser decorrente de uma obediência às regras. O *habitus* pressupõe um “conjunto de esquemas generativos que presidem a escolha, se reportam a um sistema de classificação que é anterior à ação” (ORTIZ, 1994).

Neste sentido, entender o *habitus* como um conjunto de disposições, decorrentes das estruturas sociais preparadas para a ação significa falar numa dimensão prática sendo que o agente orienta sua ação no mundo sem pensá-lo.

Assim, as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo o *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação de práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em consequência, o *habitus* produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuem o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social (BOURDIEU, 1989, p158).

Dessa forma, o *habitus* se apresenta como social e individual, uma vez que se refere a um grupo ou uma classe, mas também ao elemento individual. O processo de interiorização implica sempre a internalização da objetividade, o que ocorre de forma subjetiva pertencente, portanto, ao domínio da individualidade.

habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientadas para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002 p. 63)

Os indivíduos internalizam as representações objetivas segundo as posições sociais que ocupam, por isso, para estudar o modo de estruturação do *habitus*, leva-se em conta as instituições de socialização dos agentes.

Considera-se socialização o processo que se desenvolve ao longo de uma série de produções de *habitus* distintos, sendo importante o período de formação das primeiras categorias e valores que orientam a prática futura do ator (ORTIZ, 1994). Assim, Bueno (2007) ressalta que o *habitus* social constitui a gramática

geradora das nossas práticas. Portanto, para Perrenoud (1993 p. 108-109) o *habitus* é:

(...) formado por rotina, por esquemas operatórios. Improvisar não equivale ao repetir mecanicamente, existe sempre uma parte da acomodação, de diferenciação, de inovação na resposta a uma situação, mesmo que transponhamos condutas eficazes num outro contexto.

No bojo desse quadro teórico sobre *habitus*, torna-se perceptível que há ênfase nas experiências passadas dos indivíduos e que estas funcionam como matriz de percepções, produto de trajetórias anteriores reveladas nas ações. Entretanto, vale lembrar que cada ação é inédita, mas na reestruturação de sua escolha o *habitus* aparece, pois se percebe os traços da socialização e conseqüentemente da estrutura social do sujeito. Contudo, *habitus pode ser visto* também como adaptação, pois há a possibilidade de improvisação.

Embora as estruturas sejam incorporadas a partir da socialização, não se trata de uma socialização mecânica, com a mesma resposta original para um velho problema. Pode-se dizer que o conceito de *habitus* tenta recuperar a noção ativa dos sujeitos como produtos da história e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual. Nesse sentido, entende-se que os *habitus* individuais, produtos da socialização, são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, grupos de amigos entre outros (SETTON, 2002).

Dubar (1997) entende que há distinção entre as condições de produção e as condições de funcionamento do *habitus* e considera que este possa ser os produtos tanto de condições objetivas quanto proveniente de uma impregnação de atitudes subjetivas. Para este autor o *habitus* é entendido como produto de uma trajetória social.

Sendo o *habitus* produto de uma trajetória social, o processo de escolarização se torna gerador de um *habitus* social, o *habitus* do aluno, que é diferente do *habitus* professoral. Nesse contexto, a profissão de professor também não deixa de ser portadora de um *habitus* profissional.

III. 1. A. *Habitus* Profissional

Quando se fala em profissão e/ou exercício profissional, esses enunciados trazem subjacente a eles uma qualificação ou certificação. Portanto, há um processo de formação e vivências que confluem na aprendizagem de um novo e específico *habitus* social. Por exemplo:

[...] O *habitus* do político supõe uma preparação especial. É em primeiro lugar, toda aprendizagem necessária para adquirir o *corpus* de saberes específicos (teorias, problemáticas, conceitos, tradições históricas, dados econômicos, etc) produzidos e acumulados pelo trabalho político dos profissionais [...] (BOURDIEU, 1989, p. 169).

Esta noção de *habitus* pode nos auxiliar na compreensão da socialização profissional do corpo docente, entendendo-o como produto da história, ou seja, produto das práticas individuais e coletivas. Existe um *habitus* próprio dessa classe, sendo que o *habitus* de ensinar é moldado pela formação inicial, reforçado pela formação contínua e, ainda, pelas experiências vividas anteriores a estes dois processos constituintes da formação profissional.

O conceito de *habitus* profissional foi utilizado por Perrenoud et al (2001) para se referir às rotinas construídas pelos professores ao longo de sua trajetória, utilizadas de forma inconsciente nos momentos considerados oportunos. Assim sendo, na descrição desse *habitus* profissional observam-se:

- Rotinas (que o professor constrói ao longo dos seus anos de trabalho);
- Momento oportuno (a utilização de saberes e representações explícitas capazes de dirigir uma ação);
- Ação racional (utilização de certos conhecimentos, aliados ao raciocínio rápido, em extrema urgência);
- Improvisação regrada (parte imprevista na ação planejada, o agir na urgência);

De modo que utilizar a noção de *habitus* para compreender a prática pedagógica de professores “permite articular a consciência e a inconsciência, razões e outras motivações, decisões, rotinas, improvisação e regularidades” (PERRENOUD, 1993 p. 24).

Nessa direção, em estudo realizado na Educação Física, Sanhotene e Molina (2006) apontam que o *habitus* traduz a nossa capacidade de operar de forma prática, observando-se que na prática pedagógica dos professores existem dois

momentos distintos: aqueles em que há utilização de saberes formais, de conteúdos, e outros nos quais há o envolvimento do *habitus* profissional.

Nesse processo, no que se referem às práticas dos professores de Educação Física, as disposições para a prática, o *habitus*, dos professores seria estruturado a partir da escolarização do futuro professor, da formação inicial e de suas experiências corporais e esportivas, influenciando a prática pedagógica (SANCHOTENE, 2007).

Na história da vida pessoal e escolar do futuro professor, parte-se do pressuposto de que este interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças e de valores, os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (principalmente com os alunos), sendo reutilizados de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Nessa direção, Freitas (2002) entende que o processo de socialização profissional está relacionado com a aprendizagem dos valores, crenças, conteúdos e formas de concepção de mundo específica de uma determinada cultura ocupacional. Tal processo, identificado com a aquisição de um *ethos* profissional, deve oferecer as condições necessárias para discriminar como deve se portar e atuar, qual o grau de tolerância do grupo profissional para com as diferenças e divergências, que expectativas profissionais pode alimentar, entre outros.

Contudo, o processo de socialização não ocorre de forma linear, por meio de uma incorporação progressiva dos valores do grupo, da mesma forma que também o agente socializado não é objeto totalmente passivo dos agentes de socialização, como, por exemplo, a família, a escola e os grupos sociais.

Consideramos, então, que, para a compreensão do processo de socialização profissional docente, é necessário levar em conta aspectos da trajetória de vida do professor. Nesta, a prática profissional dos professores revela saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino. Assim, como na socialização primária (família e ambiente de vida), a socialização escolar se torna preponderante no reconhecimento de um *habitus* social fundamentado na vida do aluno, podendo-se estender a sua amplitude para a vida de professor. Portanto, é importante considerar as esferas de formação pessoal e profissional, valendo-se principalmente das experiências de vida pré-profissionais, da passagem da condição

de aluno para a de professor, e da consolidação de sua postura de professor na aquisição da docência.

Todas as autobiografias mencionam que experiências realizadas antes da preparação formal para o magistério levam não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas influem na orientação e nas práticas pedagógicas atuais das professoras e professores (TARDIF; RAYMOND, 2002 p. 219).

Porém, um ponto significativo em relação à profissão docente é a sua escolha. É sabido que diversos são os motivos que levam estudantes, ao final da educação básica, a optar por essa profissão. Ora pelo fato de ser visto como um curso fácil de entrar, ora por conta da socialização primária nos bancos escolares, ora por ser uma alternativa viável para as classes menos privilegiadas.

Embora haja este pêndulo que considere essas alternativas, entre outras possibilidades, se estará privilegiando, nesse momento, a influência da socialização primária por considerar que ela tem um papel importante na categoria aluno/estudante e na categoria professor/docente.

Diversos trabalhos biográficos, realizados por formadores no âmbito das disciplinas da formação inicial, identificaram experiências familiares, escolares ou sociais, citadas pelos alunos professores, como fontes de suas convicções, crenças ou representações. Estes aspectos são freqüentemente defendidos como certezas, em relação aos aspectos do ofício de professor, por exemplo, papel do professor, aprendizagem, características dos alunos, estratégias pedagógicas, gestão da classe (TARDIF; RAYMOND, 2002).

Nessa perspectiva, consideramos que as experiências familiares e escolares dos professores constituem a socialização pré-profissional. Tardif (2002) aponta que trabalhos que tratam da socialização pré-profissional, em sua maioria, defendem a idéia de que a prática profissional dos professores coloca em evidência saberes provenientes da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino, considerando que há mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional e as experiências pré-profissionais dos professores. Dessa forma, os saberes experienciais do professor (de profissão) não são constituídos somente no trabalho em sala de aula, mas sim decorrentes em grande parte de pré-concepções do ensino e aprendizagem oriundas da história escolar.

Por sua vez, essas categorias também podem ser encontradas ou estar presentes nos cursos de Licenciatura, de modo geral, considerando que os estudantes têm sua primeira experiência na profissão por ocasião da prática escolar, durante o momento de estágio, no término do curso, vivendo uma fase de transição entre dois polos.

Esse momento de passagem de aluno para professor principiante não é simples, pois trata-se de passar do *habitus* de aluno para o *habitus* professoral (SILVA, 2005). Cabe ressaltar que esta passagem não é assim tão tranqüila, pois sempre que uma pessoa se senta no banco escolar, vem à tona o *habitus* estudantil ou de aluno.

Durante a formação o aluno desenvolve atividades que perpassam uma teoria que é aprendida para ser colocadas em prática no futuro como docente: trata-se da realidade discursiva.

Na realidade discursiva, valoriza-se o conhecimento das teorias e dos modelos de ensino, ao passo que na escola a ênfase recai no agir aqui e agora, enfatizando-se a prática, o agir na urgência e decidir na incerteza. Desse modo, esses dois universos caminham de forma paralela, causando no estudante um mal-estar em função de não haver formalmente alguém que faça a mediação entre esses dois polos.

Na universidade, os estudantes aprendem como discentes e não como docentes. Portanto, o *habitus* desenvolvido, entre esquemas e representações, é o *habitus* de estudante (SILVA, 2005), tendo como base o *habitus* de aluno e como representação social o professor.

Por isso se torna compreensível que tanto para os estudantes como para o professor principiante o início da docência apresente dificuldades. Os professores iniciantes encontram dificuldades, pois as atividades são diferentes daquelas aprendidas na formação. Muda-se o público, o papel, o local e os objetivos. É a partir daí que eles vão (re) construir durante sua prática um novo *habitus* que é o do professor ou professoral.

A natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é uma estrutura estável, mas não estática, que denominamos *habitus* professoral (SILVA, 2005 p. 153).

O *habitus* professoral pode ser organizado por meio de um princípio hologramático⁴, composto por três elementos que têm uma relação complexa entre si: ações didáticas, *hexis* corporal e postura. Em cada elemento há “uma referência básica comum a todos que mostra, às vezes mais sutilmente e às vezes menos, o tipo de *habitus* professoral que o conjunto dessas reações organiza” (SILVA, 2007, p. 60).

As ações didáticas estão relacionadas ao domínio que o professor tem do conteúdo e o modo de ensiná-lo. Para a autora, essas ações são realizadas por meio do que ela denomina discurso professoral, no qual o que importa é o conteúdo desse discurso.

Sobre a *hexis corporal*, a autora também vai enfatizar que se trata de:

movimentos corpóreos que os sujeitos que exercem uma determinada prática laborativa realizam quando a exercem, neste caso professores/as. Esses sujeitos realizam gestos e comportamentos muito parecidos, quase iguais, e os exercem sem que haja um ‘acordo’ consciente entre eles, mas esses movimentos são harmônicos quando se olha o conjunto desses sujeitos na prática (SILVA, 2007, p. 66).

Neste sentido, a *hexis* corporal no professor se expressa através da motivação, disposição e de seus movimentos que o auxiliam na sala de aula. A postura do professor diz respeito aos valores que regem suas ações sociais e relacionais. Esses três elementos podem se manifestar ao mesmo tempo, separadamente ou um sobrepondo-se ao outro (SILVA, 2007).

Desse modo, quando se fala em *habitus* professoral, se aponta para a existência de relações fortes entre *habitus* e experiência. A experiência adquirida pelos educadores nas salas de aula remete a “uma repetição de determinadas e mesmas ações com determinados fins que são frutos condicionantes oriundos da natureza prática do ato de ensinar” (SILVA, 2005). Dessa forma, com suas experiências e vivências, os professores estruturam mentalmente seus esquemas que serão solicitados e muitas vezes repetidos em tarefas e situações diversas durante sua prática.

No decorrer desse processo, que perpassa a transição do *habitus* de estudante para a constituição do *habitus* de professor, ou da própria consolidação do

⁴ O termo princípio hologramático, utilizado pela autora, diz respeito ao princípio de funcionamento de um holograma. O holograma consiste em uma fotografia tridimensional, elaborada com a ajuda de um laser, que mesmo que “fatiada” em infinitos pedaços, em cada um aparece a imagem do todo.

habitus professoral, os professores, em sua trajetória de vida pessoal e profissional, passam por diferentes momentos e fases, denominado-se de ciclo de vida profissional.

Dessa forma, a carreira docente configura-se como um processo permanente de desenvolvimento profissional e pessoal do professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que ele constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente (GONÇALVES, 2009).

III.2 - A Trajetória de vida profissional e pessoal na constituição da docência

A carreira profissional docente é um percurso contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor vai se desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação (GONÇALVES, 2009).

Em síntese, pode-se afirmar que cada docente se torna no professor que é como resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida, para que concorrem fatores de natureza pessoal e sócio-profissional que compreendem o ambiente de trabalho na escola, as características específicas da profissão os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que os professores desenvolvem o seu trabalho, bem como as respectivas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional (GONÇALVES, 2009 p. 25).

Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000) compreendem a carreira como processo temporal de vida profissional de longa duração, no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Portanto, trata-se de uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional.

Estudos focados na carreira docente, principalmente sobre os ciclos de vida profissional, trazem relevantes contribuições para uma melhor compreensão de como o professor atua, sobre sua tomada de decisão, como cria estratégias para o desenrolar de suas ações. Investigações realizadas na tentativa de estabelecer

relações entre as idades, ciclos de vitais dos professores, e as suas características pessoais, mostraram que diferentes atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e da sua carreira (GARCIA, 1999).

Existem etapas distintas na vida pessoal e profissional que influenciam o professor como pessoa; entretanto, não significa que os professores passarão obrigatoriamente por todas e pelas mesmas fases, como se fosse uma seqüência única. Para Huberman (1992), a carreira docente é um processo e não uma série de acontecimentos; trata-se de um processo não linear, dentro do qual existem patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

Ao ingressar na docência com toda sua complexidade, o que inclui o sistema escolar, o professor pode se deparar com um choque. Conhecido como “choque do real”, esta fase de confrontos, da passagem da vida de estudantes para a de profissionais, é tida como um estágio de sobrevivência e descobertas (HUBERMAN, 1992; PIERON, 1996).

O contato com a “nova profissão” coloca o jovem professor na presença de acontecimentos e situações diversas (PIÉRON, 1996). Existe um distanciamento entre o mundo acadêmico incorporado e o novo mundo do cotidiano escolar, pois, percebe-se a dificuldade de colocar em prática tudo aquilo que havia idealizado para sua prática pedagógica.

Huberman (1992), em seu estudo sobre o ciclo de vida profissional do professor, nos ajuda a compreender esse primeiro momento e as várias etapas pelas quais passaria o professor durante sua carreira profissional.

O modelo apresentado agrupa tendências de comportamento que vão da fase inicial de entrada na carreira, de 01 a 03 anos de experiência, até a fase final, com 35 a 40 anos de carreira (Figura 1). Porém, estas não possuem uma seqüência linear, nem de itinerário obrigatório ou, ainda, de caráter determinista, tendo a possibilidade desses comportamentos se manifestarem ou não.

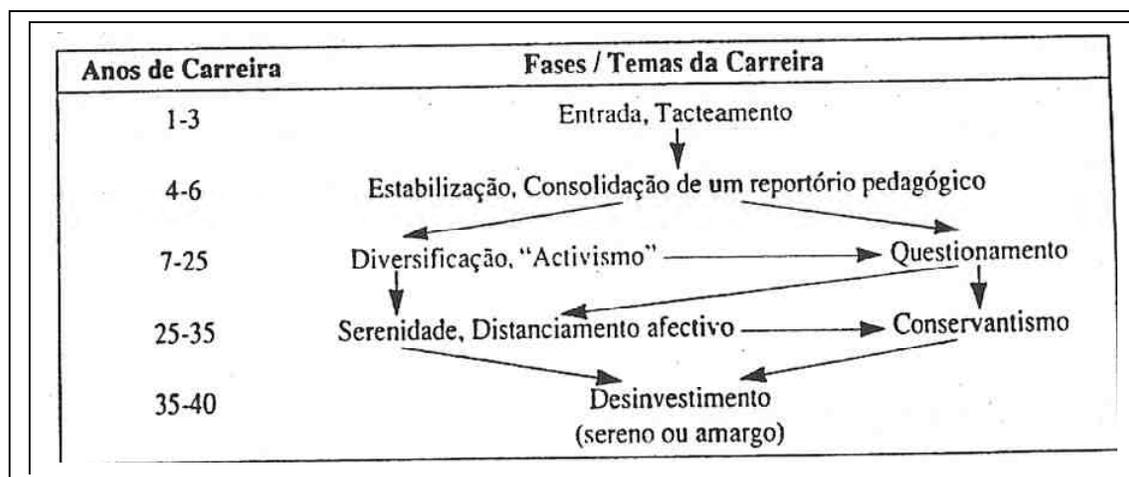


Figura 1: Modelo de ciclo de vida profissional. Fonte: Huberman (1992).

Nesse contexto, o estágio inicial da carreira docente não precisa ser, necessariamente, a fase da sobrevivência, considerando que o professor, como principiante, não tenha dificuldades. Portanto, esta fase da carreira pode ocorrer também quando este, por exemplo, mude de escola, enfrentando os mais diferentes problemas de adequação. Cabe o alerta para não vermos o ciclo de vida de forma estática e linear, mas numa perspectiva dinâmica, pois, para Huberman (1992), o ciclo de vida é uma caracterização de uma trajetória de vida, um esquema, visto como um meio e não um fim em si mesmo. Dessa forma, na apresentação dos diferentes estudos de ciclo de vida que serão encontrados, o nosso olhar será de visualização de um itinerário possível, mas não fechado.

Nessa direção apresentaremos algumas propostas de ciclo de vida e as suas respectivas configurações, iniciando com a perspectiva apresentada por Huberman (1992):

- **“Entrada na carreira (1 a 3 anos)”** – Essa fase é caracterizada pela “sobrevivência”, apresentando-se os seguintes aspectos: ligada ao choque de realidade, ao confronto inicial com a complexidade da situação profissional e diferenças entre os ideais e realidades; e também pela “descoberta”, referindo-se ao entusiasmo por estar inserido em situações reais de ensino e aprendizagem, às experimentações e ao orgulho por ter a própria classe e alunos, fazendo parte de um grupo profissional.
- **“Estabilização” (4 a 6 anos)** – Essa fase caracteriza-se como o estágio de consolidação pedagógica, de sentimento de competência crescente e segurança. Ocorre o comprometimento com a carreira docente e aumenta a preocupação com os objetivos didáticos. Considera-se, ainda, como a fase de

libertação ou emancipação, em que se acentua o grau de liberdade profissional.

• **“Diversificação” e/ ou “Questionamento” (7 a 25 anos)** – Nessa ocasião o professor encontra-se num estágio de experimentação e diversificação, de motivação, de buscas de desafios. Experimenta novas práticas e diversifica métodos de ensino, tornando-se mais crítico. Pode se caracterizar, também, como uma fase de questionamentos, gerando uma crise, seja pela monotonia do cotidiano da sala de aula, seja por um desencanto causado por fracassos em suas experiências ou por reformas estruturais. O professor faz um exame do que será feito de sua vida frente aos objetivos e ideais estabelecidos inicialmente; reflete tanto sobre continuar no mesmo percurso como sobre as incertezas de uma possível mudança.

• **“Momento de serenidade e distanciamento afetivo e/ou de conservadorismo e lamentações” (25-35 anos)** - Nessa ocasião o professor pode começar a lamentar o período passado caracterizado pelo ativismo, pela força e pelo envolvimento em desafios. Mas, em contrapartida, evoca uma grande serenidade em sala de aula, certo conformismo com sua prática e se aceita como é. Tem-se um distanciamento afetivo para com os alunos que pode se dar pelo distanciamento gerado pelos alunos com relação aos professores mais velhos [em grande parte esse distanciamento é criado pelos alunos que tratam os professores muito jovens como irmãos (as) mais velhos (as), recusando este estatuto a professores com a idade de seus pais], ou ainda, numa análise sociológica, pode resultar da pertença de professores e alunos a gerações diferentes, dificultando o diálogo e o envolvimento entre ambos. A fase de serenidade pode se deslocar para uma fase de conservadorismo, em que os professores se tornam mais resistentes às inovações e às mudanças e é enfatizada uma nostalgia do passado.

• **“Desinvestimento profissional (35 a 40 anos)** – fase caracterizada por recuo e interiorização no final da carreira profissional, libertação do investimento no trabalho.

Sobre as duas primeiras etapas apresentadas - “a entrada na carreira” e a “fase de estabilização”- Freitas (2002) assinalou que – elas contemplam o período de socialização profissional dos professores. A primeira fase é marcada pelo que denomina choque de realidade ou etapa de sobrevivência; e a segunda é descrita

como aquela em que o professor interioriza seu papel e constrói uma identidade profissional mais delineada, sendo reconhecido pelos outros como professor.

Outro tipo de classificação existente é o proposto por Pieron (1996), pautado nos escritos de Berliner (1988), que descreve os seguintes estágios para situar os professores em diversos níveis de mestria profissional, como:

- **Principiante (estudante e professor no 1º ano):** age baseado em regras, algumas vezes sem, necessariamente, conhecer seu contexto. Comporta-se de maneira racional, mas lhe falta maleabilidade. Sua primeira tarefa é ganhar experiência.
- **Principiante avançado (professor no 2º e 3º ano):** reconhece algumas similaridades nas situações, registra na memória alguns episódios e tenta relacioná-los com a sua experiência atual. Começa a desenvolver certo conhecimento estratégico e o que deve ou não fazer.
- **O professor competente (no 3º ou 4º ano de ensino):** escolhe conscientemente o que é necessário fazer.
- **O professor eficaz (por volta dos cinco anos ou mais):** construiu um largo repertório de experiências, ensina de maneira fluida, sem refletir muito. Pode realizar atos pedagógicos sem pensar neles. Tem um sentido mais global do que se produz ou não na sala de aula.
- **O professor – “Expert” (somente alguns atingem este patamar):** ensina intuitivamente, possui um sentido global da situação, responde com fluidez sem pensar. Age de uma maneira quase inconsciente, até que um problema específico aconteça, exigindo que utilize seu pensamento analítico.

Mais recentemente, Gonçalves (2009), baseado em suas pesquisas, propôs uma nova classificação para o ciclo de vida profissional, constituída de cinco fases ou etapas: são elas:

- **Fase 1: O “início”.** Esta primeira fase se estende até cerca dos 4 anos de serviço. É caracterizada por uma variação entre a luta pela sobrevivência, determinada pelo choque do real e o entusiasmo da descoberta de um mundo profissional ainda idealizado, que se abre aos professores que estão a iniciar em sua carreira. É pautada por uma luta pessoal entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão, devido à falta de preparação real ou

suposta, para o exercício da docência. Já quando o traço determinante é o entusiasmo da descoberta, a entrada na carreira é vivida sem dificuldades, dada a convicção ou o sentimento de se sentirem preparados, ainda que essa facilidade inicial seja aparente ou ilusória.

• **Fase 2: “Estabilidade”.** A segunda etapa oscila entre os 5 e os 7 anos do percurso profissional, e pode, em alguns casos, estender-se até cerca de 10 anos. É caracterizada por um sentimento de confiança que não é alheio à tomada de consciência de que se é capaz de gerir o processo de ensino-aprendizagem, condizente com a satisfação pelo trabalho desenvolvido e um gosto pelo ensino, até então não pressentido. É uma fase relativamente uniforme para todos os professores independentemente se o início tenha sido fácil ou mais problemático.

• **Fase 3: “Divergência”.** Por cerca dos 8 aos 14 anos de serviço o desequilíbrio torna-se dominante. É um período de “divergência”. Alguns continuam a investir de forma empenhada e entusiástica na carreira, procurando cada vez mais a valorização profissional, enquanto outros, pelo contrário, alegam cansaço e saturação, caindo na rotina.

• **Fase 4: “Serenidade”.** Situada entre os 15 e os 22 anos da carreira. É caracterizada por um período de repouso (acalmia) causado por um distanciamento afetivo e por uma capacidade de reflexão e ponderação. Isto pode ser determinado tanto por um processo de “reinteriorização” como pela experiência. O sentimento dominante é a satisfação pessoal por saber o que se está a fazer.

• **Fase 5: “Renovação do interesse e desencanto”.** Entre aproximadamente os 23 e os 31 anos de serviço, os percursos profissionais podem voltar a divergir em sentidos opostos. Alguns demonstram cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentadoria. Outros parecem ter reinvestido na profissão, revelam um interesse renovado, mostram-se entusiasmados.

Qualquer que seja a forma de classificação, ela é, antes de qualquer coisa, motivada na possibilidade de investigar as experiências vivenciadas na carreira docente, as crenças, os valores que foram construídos durante a trajetória (pessoal e profissional) que revela fatos marcantes, bem como, processos de formação, as transições e as mudanças ocorridas.

Essas constatações podem oportunizar um entendimento de como ocorrem os processos de desenvolvimento do professor.

Outro ponto que não se pode perder de vista diz respeito ao fato de que não é possível, apenas pelo tempo quantificado, enquadrar os professores em determinado estágio, pois se torna necessário ter conhecimento das características do momento que vivem em seu cotidiano, como ali chegaram e se constituíram professores. Por isso é tão importante conhecer a história de vida do professor.

Bueno (2002) considera que a partir dos anos de 1980 houve um redirecionamento dos estudos sobre formação docente, cuja ênfase sobre a pessoa do professor veio favorecer o aparecimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores

Nessa direção, o presente estudo tentará extrair informações sobre o percurso dos professores, apontamentos sobre a construção de sua identidade, de seus saberes, considerando a trajetória de vida social, uma vez que esta revela traços importantes da socialização. Portanto, parte-se do pressuposto de que o processo de socialização, as experiências e os contextos vividos podem influenciar a maneira na qual os professores atuam em sua prática pedagógica, assim como também o momento em que se encontram no seu ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 1992).

IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na busca por respostas foi escolhida a pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva, pois, segundo Alves (1991), não há metodologias “boas” ou “más” em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema. Adotou-se a abordagem qualitativa por se tratar de um estudo em que os fenômenos humanos e sociais são considerados muito complexos e dinâmicos para serem uniformizados. Essa abordagem de pesquisa tem suas raízes na fenomenologia em que se consideram os aspectos subjetivos do comportamento humano, preconizando a entrada no universo conceitual dos sujeitos (ANDRÉ, 1991).

valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adéqua-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna (PAULILO, 2007, p. 135).

Nos estudos de Alves-Mezzotti e Gewandsznajder (1998) são caracterizados diferentes tendências de pesquisa sob a forma de paradigmas, apontando três vias como sucessores do positivismo: construtivismo social, pós-positivismo e teoria crítica.

Tendo como referência que o trabalho em pauta aponta para a questão do pensamento interpretativo, escolheu-se o paradigma construtivista que supõe uma ontologia relativista (existem múltiplas realidades), uma epistemologia subjetivista (o conhecedor e o entrevistado trabalham juntos na criação das compreensões) e um conjunto naturalista (no mundo natural) de procedimentos metodológicos, mas seguido de uma atenção crítica.

Porém, Schwandt (2006) irá falar do Construcionismo Social como uma postura epistemológica para a investigação qualitativa, interessado pelo modo como “funcionam” os enunciados, tornando-se, assim, uma questão de compreensão das práticas sociais e de análise das estratégias retóricas que estão em jogo em determinados tipos de discurso.

Na realidade, entende-se que falar de Construtivismo Social e do Construcionismo Social são como dialogar com as faces de uma mesma moeda, com a diferença de que a primeira vem na perspectiva de um paradigma que orienta as investigações interpretativas-compreensivistas, enquanto a segunda assume uma das modalidades da investigação interpretativa-compreensivista, como, por exemplo: Hermenêutica, Interpretativismo, Construcionismo Social.

Dessa forma, entendeu-se que para o objetivo do estudo, que perpassa uma compreensão a respeito da construção do conhecimento e aquisição da docência pelo professor, confluindo na constituição de um *habitus* social, tal escolha se tornou apropriada.

Dentro desse enfoque, foram adotadas como técnicas para a coleta de dados a observação, a fonte documental e a entrevista (ALVES, 1991), utilizando no tratamento dos dados categorias extraídas das comunicações, mensagens registradas, ou seja, na forma descritiva, ao diagnosticar situações específicas que buscam compreender os fenômenos como crenças, valores e preferências (PAPI, 2005). À vista dessa compreensão, efetuou-se a análise dos dados.

Porém, a pesquisa em sua estruturação organizou-se considerando o local, os participantes e as técnicas utilizadas que serão vistos a seguir nos próximos tópicos.

IV.1 - Identificação do local e dos participantes da pesquisa

(a) Local da Pesquisa

O trabalho de campo foi realizado em quatro escolas da Rede de Ensino Municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, localizada na região de Jundiaí-SP.

Essa cidade oferece as modalidades de Educação Infantil (Maternal, Jardim I, Jardim II e Pré) e Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano). São 12 escolas (8 urbanas e 4 rurais) que atendem a cerca de três mil alunos.

A escolha da Rede Municipal foi devido às informações sobre a composição do corpo docente em Educação Física (EF) e da proximidade da pesquisadora com o local pesquisado, bem como à possibilidade de delimitação do estudo, envolvendo escolas que se localizavam no mesmo bairro, portanto, fazendo parte de uma realidade social semelhante.

Os quatro professores participantes desse estudo passaram no concurso público de 2003 a 2004 e de 2007 a 2008, sendo efetivados. De forma que se dividem em dois grupos, sendo dois iniciantes e dois com experiência na docência.

Nesse processo, levando-se em conta o objetivo do trabalho em termos de seus participantes (professores iniciantes e experientes), a cidade apresentou o espaço desejado, considerando também que a pesquisadora foi efetivada em uma dessas escolas no ano de 2008.

Em relação às escolas participantes, duas são de Ensino Fundamental e duas de Educação Infantil, as quais receberam, neste estudo, a seguinte nomenclatura para sua caracterização: “Escola de Ensino Fundamental 1” (EEF 1); “Escola de Ensino Fundamental 2” (EEF 2); “Escola de Educação Infantil 1” (EEI 1); “Escola de Educação Infantil 2” (EEI 2).

A partir da leitura dos projetos político-pedagógicos das escolas, encontrou-se que a comunidade no entorno das escolas é bastante heterogênea, vinda do Paraná, Bahia, Minas Gerais, Alagoas, interior de São Paulo, além das cidades vizinhas como Jundiá, Vinhedo, Campinas, Itu, Salto, Indaiatuba, entre outras, acentuando-se, porém, a migração da região Nordeste do país.

A renda familiar, em média, fica por volta de dois salários mínimos. A maioria das pessoas trabalha nos setores da indústria e do comércio, visto que há uma aglomeração de indústrias de grande porte na região, atraindo outros serviços comerciais ao seu redor. Entretanto, também existem meeiros, pequenos chacareiros e sítiantes.

Grande parte dos pais dos alunos possui apenas o Ensino Fundamental, completo ou incompleto. Poucos possuem Ensino Médio e, em menor número, Ensino Superior. Dentre o grupo de pais, ainda, existem casos de analfabetismo, constituindo-se, de maneira geral, o nível cultural desse grupo.

Casos de deficiência de rendimento escolar são acentuados, entre outros motivos, pelo baixo nível cultural, social, bem como da desestruturação familiar e de saúde. No entanto, a evasão escolar é praticamente inexistente.

Durante o ano é comum alguns alunos migrarem de uma escola para outra dentro da mesma Rede, bem como, as escolas receberem alunos no decorrer do período letivo, advindos de outras cidades e/ou Estados. Portanto, registra-se grande fluxo de alunos se matriculando e se transferindo, indo e vindo de suas cidades de origem, principalmente da região nordeste do país, o que pode ser explicado pelo tipo de serviços prestados, muitas vezes temporários, nestas indústrias.

Sobre as escolas e suas particularidades cabe considerar:

- **EEF 1:** Escola de horário parcialmente integral. Uma vez por semana cada classe permanece na escola das 07h00min às 17h30min, para que, no horário contrário, às aulas regulares, os alunos tenham as aulas de Especialistas: (Inglês, Educação Física e Artes). São aulas duplas, totalizando o período de 1 hora e 30 minutos por disciplina. Sendo assim, as turmas que têm aula regular na manhã, no período da tarde têm aulas com os especialistas e as turmas com aulas regulares no período da tarde têm aulas com os especialistas no período da manhã. Na escola há 16 turmas, 8 regulares da manhã e 8 regulares da tarde, correspondendo a três classes de 1º Ano, três de 2º Ano, três de 3º Ano, quatro de 4º Ano, três de 5º Ano.
- **EEF 2:** Trata-se de uma escola de período integral. As turmas permanecem diariamente na escola das 07h00min às 17h30min, totalizando 18 turmas, que se dividem em dois grupos: um grupo de 9 turmas, com aula regular no período da manhã (7h às 12h), e outro, de também 9 turmas, com aula regular no período da tarde (12h30min às 17h30min). No período contrário às aulas regulares, uma vez por semana, as turmas têm aulas de Artes, Inglês, Educação Física. Porém, nos outros dias da semana, neste mesmo período contrário, há também aulas de caráter esportivo e outras atividades em geral. Estas aulas são duplas, totalizando o período de 1 hora e 30 minutos por disciplina e/ou atividades esportivas e recreativas.
- **EEl 1:** Essa é uma escola de meio-período, funcionando em dois períodos distintos, matutino (7h às 12h) e vespertino (12h30min às 17h30min). Há 10 turmas em cada turno, totalizando 20 turmas atendidas. As séries oferecidas são Jardim I, Jardim II e Pré. As aulas de Educação Física estão dentro do

período regular de aula, com a frequência de uma vez por semana, com duração de 45 minutos.

• **EI 2:** Trata-se de uma escola de período integral que oferece as séries de Jardim II e Pré. As turmas permanecem diariamente na escola das 07h00min às 17h30min, totalizando 26 turmas que se dividem em dois grupos: um grupo de 13 turmas, com aula regular no período da manhã (7h às 12h) e outro de também 13 turmas com aula regular no período da tarde (12h30min às 17h30min). No período contrário às aulas regulares, estão as aulas com especialistas e atividades com estagiárias. As turmas de pré têm uma aula de Inglês e uma de Educação Física, uma vez por semana. Já as turmas de Jardim II têm somente uma aula Educação Física, sendo que, nos outros dias da semana, neste mesmo período contrário, os alunos ficam com estagiários e monitores da educação infantil.

(b) Os Participantes e suas características

Foi feito, inicialmente, um mapeamento sobre os professores de Educação Física da Rede, a fim de se saber quais atendiam ao critério de tempo de carreira no magistério: até dois anos ou entre cinco e oito anos na docência de Educação Física escolar. Neste estudo estes professores foram apontados como iniciantes e experientes respectivamente. Entretanto, a nomenclatura utilizada buscou apenas diferenciá-los de acordo com seu tempo na docência.

Além disso, verificou-se, dentre os selecionados, quais professores lecionavam em escolas do bairro em questão. A partir desse mapeamento alguns professores foram convidados a participar desta pesquisa. Uma vez estabelecidas as premissas de participação no estudo, assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), aprovado pelo comitê de ética.

Os participantes foram escolhidos de forma intencional por apresentarem horário de trabalho compatível com as possibilidades dos horários das coletas. No total, contou-se com a participação de quatro professores, divididos em dois grupos:

• **Grupo 1:** Composto por dois professores iniciantes, sendo um professor da Educação Infantil e um do Ensino Fundamental.

- **Grupo 2:** Composto por dois professores experientes, sendo um professor da Educação Infantil e um do Ensino Fundamental.

Utilizou-se a seguinte nomenclatura para os participantes: Professor Iniciante 1 (PI1); Professor Iniciante 2 (PI2); Professor Experiente 1 (PE1) e Professor Experiente 2 (PE2) (quadro 3).

Grupo 1:

- **PI1:** Mulher, 30 anos, graduada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em Licenciatura Plena em Educação Física, no período de 2003 a 2007. Iniciou sua carreira como professora de Educação Física escolar em 2008, tendo como tempo de magistério, aproximadamente, um ano e oito meses. Leciona na Educação Infantil.
- **PI2:** Homem, 25 anos, graduado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física no período de 2003 a 2007. Possui formação complementar em Pedagogia. Iniciou sua carreira como professor de Educação Física escolar em 2008, tendo como tempo de magistério, aproximadamente, um ano e oito meses. Leciona na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Grupo 2:

- **PE1:** Homem, 30 anos, graduado pela ESEF – Jundiaí (1998-2001) na modalidade Licenciatura Plena em Educação Física. Possui formação complementar em Psicologia e Mestrado em Comunicação. Iniciou sua carreira docente no ano de 2002, tendo como tempo de magistério, aproximadamente, oito anos. Leciona atualmente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.
- **PE2:** Homem, 28, graduado pela ESEF – Jundiaí (2000-2004) na modalidade Licenciatura Plena em Educação Física. Teve sua primeira experiência docente no ano de 2002 quando foi professor eventual municipal, manteve-se nesta categoria até 2004. Em 2004, teve seu início formal na profissão e no exercício da Educação Física escolar. Possui como tempo de magistério regular, aproximadamente, seis anos. Leciona na Educação Infantil.

Categoria Profs.	Caracterização dos Professores					
	Gênero	Idade	Tempo de magistério	Instituição de Formação	Formação Acadêmica	Nível ou graus de atuação de ensino
PI1 (iniciante)	Feminino	30	1 ano e 8 meses	Pública/Campinas	Licenciatura Plena em EF	Educação Infantil
PI2 (iniciante)	Masculino	25	1 ano e 8 meses	Pública/Campinas	Licenciatura Plena e Bacharelado em EF Pedagogia (EAD)	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) Educação Infantil
PE1 (experiente)	Masculino	30	8 anos	Autarquia Municipal/Jundiaí	Licenciatura Plena em EF. Psicologia. Mestre em Comunicação	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) Educação Infantil
PE2 (experiente)	Masculino	28	6 anos	Autarquia Municipal/Jundiaí	Licenciatura Plena em EF	Educação Infantil

Quadro 3 – Caracterização dos participantes

IV. 2. Caminhos da pesquisa

(a) Os passos iniciais: a fase exploratória

Após definido o local da pesquisa e seus participantes, optou-se por iniciar o trabalho de campo com os instrumentos das observações e da fonte documental.

- **A observação:**

A observação, enquanto método de coleta de dados, ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens da pesquisa educacional, ao possibilitar um contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o fenômeno estudado. No entanto, para que a observação se torne um instrumento válido de investigação científica, ela precisa ser controlada e sistematizada, implicando na construção do planejamento e preparação do observador que antecedem a sua realização (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A observação constitui-se como um conjunto de operações que visa testar hipóteses através da confrontação com dados observáveis na realidade visual, permitindo que o observador se aproxime das perspectivas dos sujeitos. Além disso,

o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais para auxiliá-lo na compreensão do fenômeno estudado, bem como identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

Nessa direção, Ludke e André (1986) apontam que a observação combina dimensões descritivas e reflexivas em seu conteúdo. A descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre no campo (descrição dos sujeitos, reconstrução dos diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades, os comportamentos do observador), enquanto a reflexiva inclui as observações pessoais do pesquisador no momento da coleta (suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções). Já em relação ao registro de todo este conteúdo, as formas são muito variadas. Entretanto, a mais utilizada é a do registro escrito.

Sobre as variações existentes nos métodos da própria observação, estas podem ser classificadas de acordo com o grau de envolvimento entre pesquisador e objeto estudado. Nesse caso, entre os tipos de observação encontramos, por exemplo, a *observação participante* e a *não-participante*. Para este estudo o tipo utilizado foi a observação participante, pois: “é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção” (LUDKE; ANDRÉ, 1986 p. 28).

Assim, a característica do estudo que envolve a observação direta e outro conjunto de técnicas de coletas (entrevista e fonte documental) pressupõe um grande envolvimento entre pesquisador e situação estudada.

Para tanto, a pesquisadora foi a campo com planejamento e roteiros pré-estabelecidos, com seu olhar voltado para o professor e tudo que ocorria no momento de sua prática pedagógica. A forma de registro deu-se através da escrita e a transcrição dos dados foi configurada de acordo com o roteiro da observação (APENDICE B).

No total de encontros com seus respectivos participantes obteve-se:

- PI1: 10 encontros de aulas simples (45min) na Educação Infantil;
- PI2: 10 encontros de aulas duplas (1h30m) no Ensino Fundamental.
- PE1: 10 encontros, aulas duplas (1h30m) no Ensino Fundamental.

- PE2: 8 encontros⁵, aulas simples (45min) na Educação Infantil

- **A fonte documental**

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagens de dados qualitativos, seja no complemento de informações, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Nestes incluem-se leis, normas, pareceres, diários pessoais, autobiografias entre outros (LUDKE ; ANDRÉ, 1986. p 38).

Corroborando com os autores, Alves-Mezzotti e Gewandszjadje (1998) consideram como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Na educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados.

Neste estudo optou-se também pelo uso da fonte documental, por se entender que há o interesse de estudar o problema a partir da própria expressão do indivíduo, uma vez que a linguagem do sujeito é muito relevante para o estudo, e também para validar informações obtidas através de outras técnicas como entrevistas e a observação.

Desta forma, os tipos de documentos coletados foram: as anotações realizadas pelos sujeitos em seus diários de classe, constando o registro sobre os conteúdos trabalhados do 1º ao 3º e/ou 4º bimestre; e os planos de ensino anual da disciplina Educação Física, ambos do ano de 2009. Além disso, se teve acesso aos documentos presentes nas escolas como Plano do Diretor, Plano Gestor e Projeto Pedagógico do mesmo ano.

(b) Próximos passos: O momento da entrevista

Terminada a parte exploratória do estudo, com muitas informações a respeito do que foi observado e encontrado na leitura dos documentos, partiu-se para as entrevistas.

⁵ O número menor de encontros de PE2, quando comparado aos demais participantes, se justifica pelo fato do professor ter sido afastado de seu cargo por problemas de saúde e por alguns dias de aula coincidirem com eventos comemorativos, feriados e faltas médicas do professor.

- **As entrevistas:**

A entrevista é definida por Haguette (1990 p.75) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Para a autora, esse processo de interação contém quatro componentes (o entrevistador, o entrevistado, a situação da entrevista e o roteiro de entrevista).

Trata-se de uma das principais técnicas utilizadas em pesquisas nas ciências sociais, por permitir a captação imediata e corrente da informação desejada sendo possível sua realização com diversos tipos de informantes, sobre os mais variados assuntos de natureza pessoal e íntima (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Nessa direção, as formas de entrevistas mais utilizadas em ciências sociais são a entrevista estruturada, semi-estruturada, aberta, entrevista com grupos focais, história de vida, entrevista narrativa entre outras.

Neste estudo utilizou-se a entrevista semi-estruturada. Dessa forma, pode-se dizer que uma entrevista deste tipo aponta para um meio termo entre o monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto. O informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Entretanto, no decorrer da entrevista, o entrevistador deve ficar atento para direcionar a discussão para o assunto que lhe interessa, e pode adicionar perguntas para esclarecer algumas questões que não ficaram muito claras (BONI; QUARESMA, 2005).

Foi elaborado um roteiro de questões individual e específico para cada participante (apêndice C), considerando as particularidades das ações desses sujeitos e a necessidade, nesse momento, de confrontar e entender todo o pesquisado nos itens anteriores (observação e fonte documental). Porém, uma mesma questão foi comum a todos.

As entrevistas foram gravadas por meio de um gravador de áudio digital Philips SA1VBE04KX/78 e convertidas para arquivos de áudio no formato mp3. Após reproduzir o áudio no computador, as entrevistas foram transcritas no Microsoft Office Word. Cabe esclarecer que a transcrição das entrevistas foi realizada manualmente, sem nenhum programa específico para converter o áudio em texto.

Após transcritas as entrevistas, foi feito um novo contato com os participantes para que os mesmos validassem ou não o que foi transcrito pela pesquisadora, ficando de livre escolha para os sujeitos alterar, retirar e/ou acrescentar as suas falas na entrevista transcrita.

(c) Os passos finais: o tratamento dos dados

Após a coleta dos dados, com a observação, a fonte documental, e as entrevistas realizadas, passou-se para o tratamento desses dados, utilizando como referência a proposta de Lüdke e André (1986). Para as autoras, esta é a fase mais formal do trabalho, onde o pesquisador já deve possuir uma idéia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo quando parte para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa.

Seguindo esse referencial, foi levantada a primeira classificação dos dados na forma de um conjunto de categorias descritivas que foram relacionadas com o constructo teórico, visando fornecer uma base inicial de conceitos.

Para chegar nessas, categorias foi necessário ler e reler o material para se alcançar numa espécie de “impregnação” do seu conteúdo e, ainda, utilizar de codificação pautada em anotações à margem dos relatos e grifos de cores diferentes em trechos do material (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Porém, apenas a categorização não esgota a análise. Com base nas idéias de Lüdke e André (1986), foi preciso ir além da simples descrição, sendo necessário um esforço de abstração para estabelecer conexões e relações que possibilitassem a proposição de novas explicações e interpretações.

V- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados foram organizados, considerando a observação das aulas, a fonte documental e as entrevistas. O uso dessas técnicas em conjunto possibilitou a aproximação do que nos propusemos a conhecer: a mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica de dois professores iniciantes e dois experientes, considerando a constituição da docência, a construção do conhecimento e o *habitus* social. Porém, também permitiu um mapeamento das instituições de ensino em que se realizaram as investigações.

No que diz respeito à fonte documental, considerou-se a proposta de Educação Física para a faixa etária (plano de ensino), bem como os registros dos professores na caderneta; enquanto a observação levou em consideração a aula propriamente dita.

Sobre a aula entendeu-se que, para descrevê-la, seria preciso um empreendimento que envolvesse o cenário no qual a mesma é colocada: análise, descrição, compreensão e interpretação.

A aula pode ser compreendida como um conjunto de atividades organizadas em um espaço e tempo com tomadas de decisão do professor, sendo que o “dar aula”, ou seja, o ato de ensinar, envolve “sistematização, organização, ordenação, coerência, metodização, coesão, logicidade, racionalidade” e entrelaçamento dessas partes (ARAUJO, 2008).

Para Tardif (2002) a aula pode revelar o *conhecimento da matéria ensinada* e o *conhecimento pedagógico do professor* (organização das atividades de ensino e aprendizagem, gestão da classe entre outros) que são muito relevantes, mas que apresentam limites no sentido de não dar conta de abranger todos os saberes dos professores no trabalho.

Desse modo, o uso das entrevistas permitiu o aprofundamento necessário para completar o estudo, pois foi possível, ao agrupar os dados, validar, confrontar e compreender o agir dos professores.

Nesse contexto, os resultados encontrados foram organizados em três eixos que abarcaram categorias, tendo em vista os objetivos, o constructo teórico e a coleta de dados. Os eixos, com suas respectivas categorias, foram: I- “A escola como espaço social de formação, produção de sentidos e reprodução de estruturas pedagógicas”, distribuída nos tópicos - A organização do espaço social, A proposta pedagógica nas escolas, A Educação Física na escola: sala de aula, recursos físicos e programa de Ensino; II – “Entre o *habitus* de aluno e o *habitus* de professor: A manifestação dos saberes docentes”, que foi estruturado nos tópicos - “Vida de Aluno: a produção de sentidos na socialização primária” e “Vida de professor: o desenvolvimento pessoal e profissional”; e III – “O *habitus* profissional do professor de Educação Física”, que foi desenvolvido nos tópicos - “Professor: conhecimento, trabalho e plano de ensino” e “Os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica da sala de aula”.

V.1 - A escola como espaço social de formação, produção de sentidos e reprodução de estruturas pedagógicas

A escola é um lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana. Como local de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado e supervisionado. Da mesma forma, é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais através do tempo. É um espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas (TARDIF; LESSARD, 2005).

V.1.1 A organização do espaço social

As escolas deste estudo se encontram em um município da Região de Jundiaí, interior do estado de São Paulo.

No tempo presente possui um campo industrial muito desenvolvido em função da topografia e da posição geográfica favoráveis à instalação, tendo elevados

Produto Interno Bruto (PIB) e o PIB per capita quando comparados ao restante do país.

Com relação ao sistema educacional, a cidade possui uma rede estadual de ensino composta por quatro escolas e a rede municipal formada por sete escolas de Ensino Fundamental, três escolas de Educação Infantil e cinco creches. Não existem instituições de ensino superior na cidade, ou seja, ocorre um deslocamento da população para estudar nas cidades circunvizinhas.

Para este estudo, a rede escolhida foi a municipal com as escolas EI1, EEI2, EEF1, EEF2. Sobre essas escolas cabe ressaltar que a rede municipal tem como proposta, oriunda da gestão política do período atual, que a Secretaria de Educação, por intermédio das escolas, forneça a seu alunado transporte escolar, material escolar e pedagógico, uniforme, merenda e assistência médica, psicológica e odontológica itinerante quando solicitada. No ano de 2009, a rede alcançou a maior pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da região.

Os professores são contratados por concurso público, sendo que o último aconteceu no ano de 2007, tendo, entre suas obrigações a jornada de trabalho de 27 horas semanais, havendo no município um plano de carreira para o magistério. A pesquisadora deste estudo compõe o quadro do professorado local, lecionando nas escolas EEF1 e EEF2.

Enquanto organização educacional, a Secretaria de Educação, nesta gestão municipal, realiza reuniões pedagógicas em média duas vezes por ano, visando à capacitação dos professores.

Entre as características das instituições extraídas de documentos do ano de 2009 pertencentes às escolas, consta que:

(...) A escola recebe muitos migrantes, vindos principalmente do Nordeste, com cultura e costume diferentes.

(...). Os alunos, na sua maioria são migrantes de outros estados, mais precisamente do nordeste (Alagoas, Bahia e Ceará), tendo seus familiares baixo nível cultural e sócio-econômico (...) a comunidade é bastante heterogênea, vinda do Paraná, Bahia, Minas Gerais, Alagoas, interior de São Paulo, além das cidades vizinhas como Jundiaí, Vinhedo, Campinas, Itu, Salto, Indaiatuba, entre outras (...) A renda familiar, em média, fica por volta de dois salários mínimos. A maioria das pessoas trabalham nos setores industrial e comércio.

Dessa forma, as escolas estudadas estão inseridas no mesmo contexto social, considerando que, com relação aos migrantes,

(...) Cabe à equipe escolar colaborar no acolhimento das famílias dos alunos, criando vínculos afetivos e maiores oportunidades de conhecimento da cultura escolar pelas mesmas, para que possam tornar-se cada vez mais seguras no acompanhamento das atividades que seus filhos realizam.

Embora haja esse acolhimento, não se pode esquecer que a mesma pode continuar reproduzindo as desigualdades sociais. Bourdieu (1998) assinala que isso pode ocorrer por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos, na medida em que a escola ignora, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

V.1.2. A proposta pedagógica das escolas

A proposta de ensino da rede e as metas para o ano letivo são comuns a todas as escolas do mesmo nível de ensino.

Na Educação Infantil encontrou-se que,

(...) a principal meta da escola será a de garantir um ensino de qualidade, visando formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade, transformando-a construtivamente.

Valorizar o aluno para que ele sinta o prazer em estudar e perceba a sua importância dentro do contexto escolar (...). A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento da criança até os 5 anos de idade. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situação de interação. Para o desenvolvimento desse trabalho seguimos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que se constituiu em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir para a implantação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

Já no ensino fundamental,

(...) a principal meta da escola será a de garantir um ensino de qualidade, visando formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade, transformando-a construtivamente. Dar aos alunos a oportunidade de aprender e saber mais sobre o seu Município, suas potencialidades, pontos turísticos, datas cívicas, e a necessidade de preservação do meio ambiente para equilibrar o homem com a natureza. Valorizar o aluno para que ele sinta prazer em estudar e perceba sua importância dentro do contexto escolar (...). A linha pedagógica adotada pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de (...) é o

CONSTRUTIVISMO, não esquecendo as raízes tradicionais. A partir de 2006, as Escolas Municipais (...), adotaram o Sistema de Ensino *Pueri Domus*.

Sobre a linha teórica, construtivismo, exposta na proposta pedagógica da rede, o professor PE2 assinalou que “*Hoje é o construtivismo que está aí, tanto na prefeitura de Itatiba e aqui também. É o construtivismo que se fala muito*”. Na realidade, o construtivismo tem aparecido como subsídio tanto em escolas da rede municipal como da rede estadual, nesta última como sócio-construtivismo.

Como esta cidade fica na região de Jundiaí, mas próxima de São Paulo, aparecem perspectivas de orientação (na proposta e programa escolar) que vão desde iniciativas de gerir a própria apostila (com a qual os alunos irão aprender), até a de estabelecer convênios e parcerias com grupos privados como, por exemplo, os sistemas Anglo, Positivo, *Pueri Domus*, entre outros. Atualmente, nesta cidade, a empresa *Pueri Domus*, com seus professores/funcionários, é encarregada de gerir os conteúdos e os métodos de ensino utilizados nas escolas da rede municipal, constituindo-se na proposta orientadora do projeto pedagógico e planos de ensino. Portanto, assiste-se a uma terceirização do sistema escolar, transferindo a responsabilidade pedagógica desse processo, no que concerne à filosofia adotada, a uma empresa.

Quanto à Educação Física, na proposta de ensino da Rede, está presente na Educação Infantil (berçário ao pré) e no Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano). Para PE2, ao se reportar à condição da Educação Física, quando comparada à posição da disciplina em outras prefeituras pondera-se que:

(...) A visão que uma Secretária de Educação tem para a outra Secretaria de Educação é bem diferente, se a gente for comparar mesmo, aqui a gente tem uma valorização um pouco maior do que lá, tem assim, os prós e os contras como todo lugar. Eu acho interessante este espaço que eles abrem para a Educação Infantil, eles pegam desde berçário, maternal, então tem bastante preocupação com este lado do movimento, do cognitivo, do afetivo

Observou-se, curiosamente, que a Educação Física, é a única disciplina que não tem material terceirizado na forma de apostila - um fato positivo - embora os professores responsáveis por ela também realizem as capacitações propostas pelo grupo *Pueri Domus*. Dessa forma, cria-se uma situação *sui generis*, na qual não há uma apostila formal, mas se tem uma orientação pedagógica na forma de um diálogo sobre possíveis atividades que poderão ser incluídas.

Nessa direção, os professores de Educação Física gozam de relativa autonomia para apresentar suas propostas de ensino com objetivos e conteúdos pretendidos de acordo com os níveis de ensino e a faixa etária para a qual lecionam, devendo entregar um plano de trabalho com estes elementos em suas respectivas escolas.

No âmbito desse processo, a Educação Física assume uma configuração particular em cada unidade escolar, podendo, ainda, a mesma unidade escolar contemplar diferentes planos e tipologias de ensino. Dessa forma, a proposta apresentada se torna expressão das concepções e saberes do professor ou de um grupo de professores, assim como do modo como esses foram formados.

Nesse contexto, com relação às unidades escolares, cada uma apresentou suas particularidades em termos de recursos físicos, materiais, humanos, pedagógicos, bem como possibilidades para a integração e andamento da disciplina Educação Física (o foco do estudo).

V.1.3- A Educação Física na escola: sala de aula, recursos físicos e programa de ensino

A Educação Física na escola **EEI 1 - espaço de prática de PI1-** encontra-se num prédio conservado, porém, pequeno em termos de área construída. Nesse espaço, existe um pátio coberto que funciona como refeitório, uma área livre/externa descoberta com um tanque de areia, um corredor e alguns brinquedos de parquinho. Conta-se, ainda, com um acesso, através de portão e escadas, para a quadra da escola vizinha, a qual pode ser utilizada por PI1, desde que não esteja em uso.

Assim, para a disciplina de Educação Física, as dependências destinadas eram: salas de aula, o corredor da área livre/externa e a quadra. Foi observado que quando a aula acontecia na quadra ou na sala de aula, nestes espaços encontravam-se somente a professora e sua turma. Porém, quando a aula acontecia na área livre descoberta, neste caso, “no corredor”, havia também a presença de outras turmas que estavam no seu horário livre (parquinho e/ou tanque de areia), interferindo, algumas vezes, na aula de Educação Física.

Em relação aos materiais para o uso desta disciplina, existem alguns tipos de bolas, cordas, colchões para ginástica, colchonetes, rádios, entre outros, em número e condições de uso.

Com relação à **EEI 2 - espaço de prática de PE2** – observou-se que esta integra um complexo educacional composto de um prédio para o ensino fundamental, uma área esportiva (ginásio, campo de futebol e piscinas) e um prédio destinado à educação infantil. Este último é novo, sendo a construção de alvenaria, com três pavimentos: térreo -almoxarifado, secretaria, sala dos professores, diretoria, cozinha e refeitório-; 1º andar -sete salas de aula, uma sala para inglês e uma brinquedoteca com tatame, dois banheiros infantis e dois banheiros de funcionários-; 2º andar -um dormitório grande, duas salas adaptadas para dormitório, uma sala de informática, quatro salas de aula utilizadas pela creche em período oposto ao de aula, uma sala de aula cheia de colchões, um sala de DVD com tatame e dois banheiros infantis-.

Nesse contexto, as dependências destinadas à disciplina de Educação Física são a brinquedoteca ou o dormitório, portanto, ambientes fechados, com dimensões de sala de aula, sendo o espaço reduzido devido a prateleiras e colchões guardados no local.

Em relação aos materiais para uso da disciplina, os únicos presenciados foram o tatame e as bolas de borracha.

Foi observado que, embora o prédio seja uma construção nova e de ampla estrutura, não há espaços maiores, arejados e mais adequados para as aulas de Educação Física. Durante o período de coleta foi perceptível, em alguns dias, dentro dos respectivos espaços, o calor e a falta de circulação de ar, propiciando um ambiente não muito agradável de permanência.

Sobre o assunto, PE2, quando questionado sobre a realidade desse espaço e a interferência que causava em suas aulas, relatou que:

Interfere bastante, o aluno já sai de um espaço fechado e chegava na aula de Educação Física, outro espaço fechado. Então, numa visão, vamos colocar, eles ficam só entre quatro paredes. Como a sala era pequena, tudo era limitado, se você tinha que correr você tinha que fazer o movimento de você parar. Muitas atividades, você lógico que faz adaptação, mas numa atividade que você precisa de um espaço maior pra eles fazerem um jogo de perseguição, você já não consegue controlar muito, fica muito fácil para o pegador, tudo fica limitado. Você fica limitado para trabalhar, eles ficam limitados para brincar.

Com relação ao arrolado, Almeida (2005) pontua que brincar é essencial à condição do ser-criança, é uma necessidade básica, e para isso existe a real

necessidade de espaços construídos de maneira apropriada para o lúdico, os jogos, brinquedos e brincadeiras, sendo os mesmos fechados e abertos.

Na terceira escola, a **EEF 1 - espaço de prática de PE1** – foi assinalado, com relação às dependências físicas e à aparência da escola, que se trata de um prédio bem conservado, de dois andares (térreo e primeiro andar). Foi observada a existência de espaços apropriados para o uso da disciplina de Educação Física: pátio coberto, quadra poliesportiva coberta, sala de vídeo e sala de materiais (com bolas, cordas, cones, colchonetes, bastões, arcos, entre outros). Os materiais em uso são de bom número e de boa conservação. No momento de aula não ocorrem interferências externas.

Porém, cabe lembrar que, se de um lado há a necessidade de condições materiais e físicas boas, de outro é também imprescindível que os professores, na atividade didática, tenham a alma de educador (FERNANDES,1998).

Na quarta escola, **EEl 2 - espaço de prática de PE2** – foi encontrada uma escola nova com ampla e boa infra-estrutura em termos de área construída, possuindo um complexo esportivo (ginásio poliesportivo coberto de tamanho oficial, campo de futebol, piscina semi-olímpica e espaço para recreação).

Entretanto, foi observado que, mesmo tendo esses recursos físicos, a escola apresentava problemas de organização curricular para as práticas educacionais e/ou esportivas; por exemplo, a Educação Física poderia utilizar esse ginásio imenso, enquanto várias salas o ocupam no mesmo horário, ocorrendo uma grande mistura de alunos e professores.

Observou-se, também, que a quadra era delimitada por cones ou bancos, sendo dividida entre o professor de Educação Física e os professores do esporte com suas respectivas turmas. O barulho era grande, dificultando muito a comunicação entre aluno e professor. Algumas interferências externas também prejudicavam a aula, tais como fluxo de alunos, bolas invadindo as delimitações da atividade ao lado, interesse e curiosidade dos alunos em assistir atividades de outros professores.

Nesse contexto de aula, PI2, quando questionado sobre como era lecionar ali, relatou que:

Era péssimo (risos). Primeiro porque o ginásio era muito grande e a acústica ruim, então as pouquíssimas vezes que eu consegui ficar lá sozinho já não era muito bom, porque os alunos estavam mais distantes, então para conseguir chamá-los já era difícil. Mas, isso se foram duas vezes no ano foi muito. A

maioria das vezes eu sempre estava dividindo com dois professores no mínimo. Três salas naquele ginásio. E não tem jeito, atividade física, brincadeiras, gera barulho, gera risada, gera grito. Então assim, as condições de trabalho eram muito ruins por conta deste espaço. Essa divisão da quadra era meio que virtual, então era feita com cones, não existia redes, nem muros de divisão de fato. Então materiais atravessavam de um lado para o outro, os alunos que estavam em outra turma, as vezes vinham para o espaço que eu utilizava, o mesmo acontecia com meus alunos, eles iam para o espaço dos outros professores. Era bem ruim. A qualidade da aula era ruim.

Com relação ao apresentado, constatou-se que, esta rede, consideradas suas metas e características, bem como as particularidades do município, assegura as condições necessárias para que os alunos freqüentem as aulas e permaneçam na escola, investindo em recursos pedagógicos terceirizados, tendo, de um lado, uma política assistencialista pública e, do outro, o sistema privado intervindo na sua proposta educacional, alcançando um resultado satisfatório no IDEB.

Entretanto, em relação à disciplina Educação Física, verificou-se que, com exceção da escola EEF1, todas as outras apresentaram problemas de infra-estrutura e organização. Embora a rede assegure a Educação Física na Educação Infantil e Ensino Fundamental, parece não integrá-la à proposta pedagógica coletiva de forma efetiva, revelando que, na cultura escolar local, o professor de Educação Física e sua disciplina não têm a mesma importância dada aos demais educadores e áreas de conhecimento (MOLINA, 1997).

No entanto, há de se considerar que para os professores de Educação Física a liberdade e autonomia para trabalharem à sua maneira não deixa de ser positiva, na medida em que podem caminhar paralelamente ao movimento de privatização do ensino já acima apontado, colocando em prática suas próprias concepções de ensino a respeito da disciplina.

V.2- Do *habitus* de aluno ao *habitus* de professor: A manifestação dos saberes docentes

Considerando o *habitus* como produto de uma trajetória social, o processo de escolarização se torna gerador de um *habitus* social (BOURDIEU, 1989) e, sendo o *habitus* do aluno diferente do *habitus* professoral (SETTON, 2005), parte-se do pressuposto de que a constituição de um novo *habitus*, o *habitus* professoral, apresentará também aspectos que foram estruturados anteriormente, principalmente, na trajetória escolar.

Nessa perspectiva, Tardif e Raymond (2002) relatam que as autobiografias de professores revelam que as experiências realizadas antes da preparação formal para o magistério levam a compreender influências tanto sobre a escolha da profissão quanto na orientação e nas práticas pedagógicas de professores.

V.2.1-Vida de Aluno: a produção dos sentidos na socialização primária

Moita (1992), ao estudar o percurso de formação de professoras, aponta que é possível notar uma influência muito forte de um tempo passado (o tempo de infância) na vida profissional docente.

Neste contexto, buscou-se conhecer a trajetória escolar na socialização primária dos professores participantes no que diz respeito, sobretudo, às suas experiências com a Educação Física.

PE2, sobre sua trajetória escolar em Educação Física, relatou:

Eu sempre gostei de participar das aulas, desde a primeira série (...). Era gostoso, eram mais brincadeiras e jogos até a quinta série. A partir da quinta série já começava muito pelo esporte. Eu sempre participei ativamente das aulas, eu sempre participei das equipes de competição, no caso participava de Juguinhos Escolares, Olimpíadas Estudantis, etc. Sempre foi uma participação ativa, desde pequeno, correr atrás da bola (...).

Por sua vez, PE1, apresentou uma trajetória onde estabeleceu uma correspondência entre Educação Física, atividade física e o esporte.

Bom, que eu me lembre, eu comecei com as minhas atividades físicas... eu lembro jogando futebol na escola (tinha seis ou sete anos) e daí fui chamado na escola pra formar o time da escola, a equipe da escola com essa idade e disputei um campeonato de futebol. E daí dei continuidade ao futebol, ao futsal, no caso. Cresci no futsal, sempre estava vinculado a alguma equipe. De uma ia pra outra, saía dessa outra... ficava rodando, até aproximadamente os onze anos. Daí com onze anos o meu irmão começou a praticar natação, começou a nadar pela equipe da minha cidade e eu ia assistir os treinos dele e gostei e fui pra natação [risos]. Daí, depois competi natação, treinei nessa equipe, cheguei a disputar os jogos regionais. Fiquei nessa equipe por cinco ou seis anos, daí "enjoo". Daí eu voltei pro futebol, eu já tinha uns quinze para dezesseis anos (...)

Já PI2 acredita que suas experiências com a Educação Física na sua trajetória de vida foram muito aquém de suas expectativas como aluno, mostrando-se desmotivado em participar das aulas. No entanto, ressaltou a importância do esporte vôlei nesse período escolar.

Pelo que eu lembre no Fundamental 1 quando eu estudei não tive Educação Física. Não. Minto. Na verdade eu tive na primeira e na segunda série, mas eu não lembro das aulas de Educação Física. Na terceira e quarta série eu não tive. Era a própria professora de sala o que tinha às vezes era sair da escola para brincar. Da quinta a oitava série eu tive uma professora que era no esquema “rola a bola”. Faça o que quiser durante a aula. Inclusive eu faltava bastante por conta da motivação. No Ensino Médio, mudou o professor, eu mudei de colégio, mas era a mesma metodologia. Ele só dividia os esportes nos bimestres, só que eu já começava a treinar. Eu treinei voleibol dos 13 aos 17 anos. Então no finalzinho do Fundamental 2 e no Médio, quando as aulas eram de vôlei ou outros esportes mais ligados com as mãos, eu jogava.

Nesta direção, verificou-se que os três professores demonstraram gostar de educação física e/ou de práticas esportivas, sendo todos praticantes de esportes durante a fase de escolarização, tendo envolvimento, portanto, com práticas que envolviam o corpo e o movimento.

Todavia, este não foi o caso de PI1. Embora esta professora revelasse a natação como uma prática corporal atrativa quando criança, no seu discurso consta certo desgaste ou distanciamento, quanto às práticas existentes nas aulas de Educação Física escolar:

Bom, quando eu era criança, digamos no Ensino Fundamental (...) não tenho lembrança nenhuma de aula de Educação Física. Isso no primeiro ciclo. Depois, no Ensino Fundamental do segundo ciclo, de quinta a oitava, já tenho algumas lembranças, mas assim muito vagas. (...) eu tenho uma lembrança de uma aula que eu estava fazendo de Educação Física na sexta série, foi uma aula em que eu torci meu pé (risos), foi a única vez eu machuquei assim, e aqui a gente tinha aula de Educação Física uma vez por semana, mas no período oposto ao da aula, então eu estudava a tarde e tinha aula de Educação Física de manhã, mas era horrível assim, a gente chegava lá a professora, eu não lembro nem da professora fazer chamada, a gente ia lá mesmo pra cumprir, pra não ficar com falta, estas coisas. No Ensino Médio, no primeiro ano a gente tinha aula de Educação Física no meio das aulas normais, até tinha algumas coisas legais, a gente ia fazer na praça, eu lembro assim de poucas coisas, quando chegou no segundo ano em diante, a escola que eu estudava, eles colocaram as aulas para serem feitas no Taquaral, eu até poderia ir fazer, só que o que eu fiz, porque se você levasse atestado de trabalho de seis horas você não fazia Educação Física, e eu realmente naquela época já trabalhava, só que eu podia deixar, só que como eu nunca gostei de Educação Física, nunca me interessei, por nenhuma prática assim, fiz natação muito tempo, acho que o que eu mais gostava de fazer quando eu era criança, aprendi a nadar, mas a Educação Física em si era sempre um coisa que era um saco fazer, eu nunca gostei de fazer, aí no Ensino Médio eu já consegui me livrar, levava o atestado e não fazia (grifo nosso).

De modo geral, as vivências tiveram uma conotação positiva, revelando trajetórias escolares permeadas a práticas significativas com o esporte e/ou

educação física. Contudo os traços apresentados por PI2, e mesmo PI1, mostraram a existência de representações que rondam a disciplina Educação Física, baseadas em desmotivação ou falta de postura no ambiente de aula. Experiências e significados que, possivelmente, fazem parte da constituição do ser-professor.

V. 2. 2-Vida de professor: O desenvolvimento pessoal e profissional

Para Huberman (1992), o percurso seguido pelo professor, pela pessoa professor, constitui uma via de mão-dupla. Essa via conduz ao conhecimento das determinações individuais como aspectos da personalidade do indivíduo professor e também ao conhecimento das determinações sociais que definem sua trajetória.

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 dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMAN, 1992, p 38).

A escolha da profissão é um momento importante na vida dos estudantes que pretendem ingressar no Ensino Superior. Para Borges (2001), suas opções não são fruto de uma escolha individual, mas sim de um conjunto de fatores externos aliados às condições subjetivas do sujeito que são constituintes de circunstâncias na vida, nas quais ocorre o momento de escolha. Nessa direção, Huberman (1992) aponta que escolher significa muitas vezes eliminar outras possibilidades.

Como apontado, no caso do magistério há indicativos de que muitos escolham esta carreira por conta da socialização primária nos bancos escolares ou, ainda, como uma possibilidade de ascensão social. No caso da Educação Física não é diferente; muitos escolhem o curso por gostar das aulas de Educação Física escolar, por se identificarem com seus professores (fase escolar/socialização primária), havendo ainda aqueles que escolhem o curso pelo apreço de práticas esportivas, seja pelo esporte de rendimento ou sua iniciação.

Sendo assim, os participantes deste estudo evidenciaram motivos pelos quais escolheram o curso de graduação e como o magistério se tornou profissão.

No caso de PE2, a fase da socialização primária foi muito significativa para a Educação Física; embora tivesse prestado vestibular também para Medicina Veterinária, ficou claro que a Educação Física era o curso que queria, sendo a área de que ele mais gostava:

Foi muito pelo gostar de praticar os esportes em si, e alguns professores, querendo ou não, pra quem gosta de aula de Educação Física acaba tendo o professor como modelo, você quer fazer também Educação Física, quer ser igual. Acho que foi isso que acabou chamando a atenção, pelo gostar. (...). Daí prestei Medicina Veterinária numa federal, passei na primeira fase e na segunda fase eu não passei. E nas outras três faculdades eu prestei Educação Física que era o que eu mais gostava, Daí passei e comecei a fazer (...).

É possível perceber que em sua trajetória anterior à graduação houve uma presença marcante da Educação Física escolar e do esporte, bem como o desejo de ser igual ao seu professor, o que influenciou na escolha do curso.

No caso de PE1, com relação à escolha do curso também, apresentou-se semelhante. Entre as justificativas para o ingresso no curso, PE1 apontou influências advindas do gostar e de praticar esportes, somados ao sentimento de afeto e admiração por um determinado professor de Educação Física e sua prática durante a sua socialização primária.

Daí, então, eu entrei pra faculdade justamente por gostar dos esportes, praticar esportes, eu escolhi a faculdade de Educação Física e por influência também do meu professor de colegial. Não que ele tenha influenciado “ó P vai fazer Educação Física”, mas eu gostava muito dele, da maneira como ele trabalhava e isso foi uma das coisas que me levou para a Educação Física.

Ainda sobre esse professor, após a graduação de Educação Física, em seus seguimentos profissionais e acadêmicos, todas as escolhas estiveram relacionadas ao seu envolvimento com o esporte e suas raízes na fase escolar.

(...) eu acabei me interessando pelas questões da Psicologia do Esporte que eu acho que é uma coisa interessante e pouco estudada, não muito valorizada e daí eu fui fazer a faculdade de Psicologia. Mesmo estando na faculdade de Psicologia eu acabei prestando o mestrado em Comunicação, mas sempre voltado ao esporte.

No bojo dessa discussão, PI2 considerou que não teve uma Educação Física escolar muito motivante no período de escolarização, vindo no esporte vôlei um dos motivos que mais o motivou para escolher a profissão.

Eu escolhi Educação Física por causa do vôlei. Eu ajudava no feminino, eu fui por conta disso. Um dos motivos principais. Outro motivo é que eu já trabalhava na parte administrativa e eu via que aquilo ali não era muito meu perfil, eu não queria trabalhar ali o resto da minha vida. Eu queria trabalhar com pessoas, lidar com as pessoas de uma forma diferente. Daí quando eu entrei na graduação eu fui com esse pensamento esportivizado.

À vista das descrições apresentadas, verificou-se que os três professores, dentre seus motivos pessoais, apresentaram: PE1 e PE2, o gostar das aulas de

Educação Física e sua prática; a admiração pelo professor de Educação Física, no sentido de querer ser igual a ele (PINTASSILGO, 1999), sendo comuns a PE1, PE2 e PI2, as vivências esportivas-. Essas revelações vão ao encontro de outros estudos que apresentam que há influências da socialização primária na vida profissional (TARDIF, 2002, MOITA, 1992, DUBAR, 1997), bem como de outros na própria área, comprovando que a maior preferência entre os acadêmicos, antes de ingressarem no curso de Educação Física, eram atividades esportivas relacionadas à Educação Física escolar (CONCEIÇÃO; KRUG, 2008).

PI1, ao contrário, revelou ter escolhido a graduação em Educação Física devido à pressão familiar e por conta de sua realidade socioeconômica, vendo também a possibilidade de estabelecer uma relação de ordem biológica da área com a Medicina. PI1 considerava o curso de Medicina sua única opção de escolha profissional, não havendo, portanto, no momento da escolha, nenhum interesse no magistério da Educação Física ou seguimento na área esportiva.

(...) Daí comecei a sofrer pressão da minha família, principalmente da minha mãe, você tem que passar, você tem que passar, você tem que fazer alguma coisa e minha mãe era assim, ela falava assim pra mim "Oh! Qualquer coisa que você fizer está bom" e a gente tinha altas brigas por causa disso, porque eu queria Medicina, queria, queria. Daí teve um ano que prestei Biologia, também não passei. Aí minha irmã tinha entrado, e tinha feito um semestre de Educação Física na UFU/MG, aí eu peguei e comecei a pensar na possibilidade, de repente eu entro na Educação Física e como prêmio de consolação mesmo eu vou pra parte de Biologia, alguma coisa assim que fosse mais interessante, que eu gostaria. Daí eu conversei com minha irmã um pouco, mas muito pouco, uma conversa rápida sobre o curso e tal, aí resolvi e no primeiro ano que prestei, eu passei, mas assim, eu lembro que os primeiros dias de aula, foi assim, horrível, eu era totalmente um peixe fora d'água porque era todo mundo assim, ou era ex-atleta, ou era praticante de esporte e todos os depoimentos eram de pessoas que estavam ali porque queriam estar ali, eu não, na verdade eu fui por falta de opção, por pressão, porque não tinha como pagar mais cursinho e eu não ia ter como passar em Medicina porque eu não tinha tempo de dedicação pra estudar (...) Eu fiquei feliz de ter passado na Unicamp, foi sempre um sonho, mas não foi uma opção de maneira nenhuma, foi assim sabe vou fazer, vou fazer porque eu preciso achar alguma coisa dentro da Educação Física que tenha alguma identificação parecida com a Medicina (...)

Portanto, é possível estabelecer vínculos entre as experiências da socialização primária que aparecem no momento da escolha profissional e a escolha profissional, revelando vestígios para a construção de um *habitus* social, ou seja, um conjunto de elementos que vão dar respaldo à prática profissional (SILVA, 2009).

Após o entendimento dos motivos que levaram os professores a escolher a profissão Educação Física e tendo em vista essa profissão como área de conhecimentos e de intervenção acadêmico-profissional dividida em dois campos de atuação e pesquisa -Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 1998, 2004)-, englobando cinco grandes áreas de trabalho -escolar, saúde, lazer, esportes, empresa- (CONCEIÇÃO; KRUG, 2008), o caminho traçado foi compreender como esses professores migraram para a Licenciatura (Educação Física escolar) e de fato escolheram a carreira docente, constituindo-se professores.

Como apontado por Gonçalves (2009), cada docente se torna professor como resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que leva em conta suas características pessoais e sua personalidade. Nessa direção, Borges (2001) aponta que no processo de construção da identidade docente não há como separar o professor da pessoa e a pessoa do professor.

Sobre o assunto, PI2 revelou que o despertar para o magistério ocorreu durante o curso de graduação, quando começou a se encantar mais pela parte pedagógica, no momento em que houve maior aproximação com as Ciências Humanas e suas discussões.

Daí quando eu entrei na graduação eu fui com esse pensamento esportivizado. Só que com o decorrer das aulas e dos semestres, acho que a partir do terceiro ou quarto semestre, eu já comecei me encantar mais pela parte pedagógica, as Ciências Humanas, as discussões de sociologia, antropologia e fui indo mais para esse lado da licenciatura e eu decidi ir para esse lado mesmo, da Educação Física escolar e não mais na área de treinamento, eu acho interessante, mas não era mais o meu foco. Eu me foquei na área escolar. Eu fiz estágio obrigatório na faculdade, e em 2008 eu comecei em Louveira, foi meu primeiro trabalho na área.

PI1, por sua vez, revela objetivos distantes da Educação Física escolar. Porém, quando questionada sobre o encaminhamento para o magistério, os indicativos que sobressaem advêm da vivência familiar e proximidade de sua infância com o mundo do magistério. Nesse caso, têm alguma influência nesta constituição docente as disciplinas da graduação ligadas às Ciências Humanas, alguns professores estudiosos da área da Educação Física escolar, e o momento de estágio como aspectos determinantes para de fato ingressar na docência.

Na verdade assim, essa coisa de ser professora sempre rodeou a minha vida, porque minha mãe é professora, todas as mulheres da minha família são professoras (...) todas elas têm curso superior e seguiram a carreira do magistério, (...) a minha infância sempre foi cheia de coisas, as coisas da minha mãe, as coisas das minhas tias, eu gostava de brincar, de escrever, de ser professora, sempre gostei disso. (...) quando eu entrei na faculdade, a gente teve aqueles primeiros anos que foram as matérias mais é... Anatomia, tudo e tal. Mas quando eu comecei a ter contato com a área das Ciências Humanas da Educação Física, mas propriamente dita, que foi mais marcante, foi a disciplina do Jocimar, foi a primeira disciplina que ele deu, então ele começou a discutir sobre o corpo, sobre os gestos, sabe, sobre essa coisa da cultura, sobre cultura, que é uma coisa que ele discute muito, do viés que ele usa e tudo, então eu acho que a postura dele também como professor, assim, ele era muito exigente com essa coisa de presença, de ler os textos, e eu lembro que no primeiro dia de aula ele pediu pra gente escrever num papel o que é Educação Física e no final da disciplina ele pediu pra escrever de novo, e a gente retomou. Eu acho que essa disciplina foi, não é nem a questão de ser professora, mas a questão de olhar para uma discussão muito interessante que me despertou, então assim, talvez eu até seguisse para o ramo da Biologia, só que eu tive a disciplina do Jocimar num momento, ou de uma certa forma que me fez olhar, prestar atenção em certas discussões que me atraíam, eu fiquei encantada, foi assim um encantamento (...) depois, no decorrer do curso, cada vez mais eu fui encontrando disciplinas interessantes (...) só que eu sempre me identificava mais com as matérias de Ciências Humanas, até que chega uma hora no curso que você tem que decidir (...) e eu optei pela Licenciatura, aí eu já estava mais segura, já sabia o que eu queria como professora que na verdade tem um objetivo muito parecido com aquele de quando eu queria ser médica, entendeu? Daí veio a disciplina do estágio, já num estágio mais avançado da faculdade, e aí eu tive uma outra professora que me gerou um encantamento muito grande que foi a Nana, e tanto a maneira dela dar aula quanto a maneira que ela conduzia as discussões, e quando eu fui para o estágio (...) eu já sabia que eu queria trabalhar com criança pequena, então eu já escolhi o estágio numa escola de Educação Infantil, e aí eu percebi que era aquilo mesmo, no estágio eu gostei, foi uma experiência muito bacana, foi um trabalho muito legal que nós fizemos. Daí veio o concurso (risos) lá de Louveira, e estamos aí.

Nesse caso, embora não se tenha o chamariz das experiências positivas nas práticas que envolvem a dimensão orgânica e o desenvolvimento motor na socialização primária, se registra a constatação de valores, crenças e atitudes da cultura familiar, mostrando que a vida profissional está rodeada de elementos advindos das mais diferentes esferas (MOITA, 1992), bem como a existência de um *habitus* de classe⁶ que pode ter tido influência na escolha do magistério (DUBAR, 1997). Além disso, o encantamento por certos mestres revela que foi gradualmente

⁶ A vida na família caracterizada pelo projeto familiar e a convivência com os parentes, a relação entre pais e filhos, a questão de gênero, a convivência com os amigos e a fundamentação religiosa ou laica; juntamente com a convivência no bairro e em outros ambientes educativos caracterizados como um espaço cultural de movimento geram, no seio familiar, regras de convivência, bem como a incorporação do *habitus* de “classe” (grupo) ou de “pequeno burguês” (DUBAR, 1997).

desenvolvendo o desejo de fazer parte, de exercer a mesma profissão que os mestres (PINTASSILGO, 1999).

Por sua vez, PE1 apresentou, em trechos diferentes da entrevista, aspectos relacionados ao tornar-se professor:

() Um fato muito interessante foi que na faculdade de Educação Física eu fui encontrar a minha professora de maternal e jardim e isso tem importância na minha vida porque acho que já começou lá nela (...) Fui fazer a Educação Física tentando trabalhar com esporte, pensando em trabalhar com o futebol, porque era o que eu gostava (...) Na minha graduação eu estava trabalhando com a Educação Física escolar, eu acabei me interessando pelas questões da Psicologia do Esporte (...) Porém, quando eu me formei (risos) o que eu consegui foi uma escola e comecei a trabalhar na escola. Gostei de trabalhar na escola apesar de sentir muita dificuldade. Comecei numa pré-escola, depois da pré-escola eu prestei um concurso aqui, passei no concurso e estou pelo concurso.

Nesse discurso percebe-se que houve uma aproximação com a docência na graduação, quando o entrevistado ao encontra um modelo de professor significativo (PINTASSILGO, 1999). Porém, o gosto por ministrar aula e de ser professor começou no início da carreira.

PE2 aponta que durante a graduação o principal motivo para não largar o curso foi a experiência como voluntário do Projeto Amigos da Escola⁷ quando se identificou com a Educação Infantil, o que lhe abriu as portas para um estágio remunerado, dando início à sua carreira como professor.

Na graduação foi meio difícil num primeiro momento, era tudo novo, por mais que você fale... nossa, parece sala de Ensino Médio. Daí queria largar já, mas daí no decorrer algumas coisas foram me atraindo bastante, acho que o que ajudou muito a não largar mesmo foi participar do projeto Amigos da Escola, porque eu fui gostando mais, fui me interessando. Daí eu comecei a trabalhar como voluntário na Educação Infantil. Desenvolvia atividades com crianças, Jardim I, Jardim II, Pré. A partir daí eu consegui meu primeiro emprego como estagiário, recebendo numa escolinha particular. A dona dessa escolinha era coordenadora da Educação Infantil de Itatiba, acabou conhecendo meu projeto e me convidou para trabalhar na escola dela. E estou nessa escolinha até hoje.

PE2 relatou ainda que, no mesmo período em que passou a conhecer o cotidiano escolar, exercia, paralelamente, estágios na área esportiva, mostrando o

⁷ Projeto Amigos da Escola foi lançado pela Rede Globo (TV Globo e emissoras afiliadas) no ano de 1999, em comemoração aos 500 anos do descobrimento do Brasil. Para Rede Globo o objetivo do projeto é o de contribuir para o fortalecimento da educação e da escola pública de educação básica por intermédio da ação de voluntariados (CALDERON, 2009).

apreço tanto pelo esporte quanto pela escola e também evidenciou valores agregados na fase de socialização pré-profissional que emergem no momento da vida profissional e direcionam as escolhas (PIMENTA, 2002, TARDIF, 2002).

Mas também comecei a trabalhar na parte de esportes, já trabalhei também com recreação. Eu gosto muito também da área esportiva. Hoje eu trabalho nas duas áreas, tanto escolar quanto na parte de treinamento desportivo. São duas áreas que me fascinam muito, que eu gosto mesmo.

Nesse contexto, com todos os professores, ocorreu um processo de identificação progressiva na profissão, constituindo-se o tempo de formação inicial profissionalizante como lugar de socialização (MOITA, 1992).

Dessa compreensão, os resultados obtidos apontam que durante a socialização primária (DUBAR, 1997) ou socialização pré-profissional (TARDIF, 2002) ocorre a construção de um *habitus* social, que vai sendo estruturado de acordo com as experiências vividas e o professor ao ingressar na carreira propriamente dita, tem se início a constituição de um novo *habitus*: o *habitus* profissional (PERRENOUD et al, 2001), sem desconsiderar as estruturas estruturadas em momentos anteriores – *histerise*-(BOURDIEU, 1989).

No caso do magistério, Gonçalves (2009) aponta que carreira profissional docente é um percurso em que a pessoa-professor vai se desenvolvendo em decorrência de um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação.

Nesse sentido, a carreira é um processo temporal de vida profissional em que intervêm dimensões identitárias, de socialização profissional e também fases e mudanças (TARDIF; RAYMOND, 2002). Para Huberman (1992) estas fases compreendem o ciclo de vida profissional.

Com o intuito de identificar algumas características desses momentos na carreira dos professores participantes por ocasião das entrevistas, verificou-se que PE1 (9 anos de magistério) encontra-se na fase de “Diversificação” e/ou “Questionamento (HUBERMAN, 1992), por apresentar alguns aspectos que vão ao encontro do proposto pelo autor. Por exemplo, esse professor se questiona em relação à sua prática e à Educação Física; no entanto, ao mesmo tempo sente-se motivado a experimentar novas práticas que envolvem outra tipologia em Educação Física, e também aponta qual a sua concepção. Nesse sentido, ele apresenta experimentação, diversificação e também questionamentos.

(...) a minha grande dificuldade é trabalhar sem foco esportivo, por conta, acredito, da minha formação ter a ver com o esporte. Então, eu procurei na literatura, na faculdade, e agora um pouquinho mais trabalhar com a questão da cultura corporal apesar de ficar um pouco no ar.... eu não sei até onde eu estou trabalhando a cultura corporal e até onde eu estou desse... dessa maneira de ver a Educação Física, dessa abordagem da Educação Física. Que é uma coisa também que eu aprendi na psicologia. A psicologia é muito fechada. Cada abordagem é única e você não pode mesclar as abordagens. E é uma coisa que estou pensando com relação à Educação física também. Não sei se estou certo ou não, mas se a gente for buscar nas correntes filosóficas realmente são coisas distintas. Então, o que eu busco hoje, o que me guia, é a questão da cultura corporal. Apesar de em muitos momentos eu me perceber trabalhando com questões desenvolvimentistas (...). Mas esse grupo de professores me deu uma força e me animou pra eu continuar as modificações. Tinha dificuldade em trabalhar ginástica, dança, capoeira (até hoje eu tenho dificuldade. Trabalho pouco eu acredito. Acredito que tenho que trabalhar mais), mas hoje eu me fundamento nesse grupo, porque esse grupo acaba me... eu completo o grupo e o grupo acaba me completando. Não somos 100%, mas tentamos chegar nesse 100%(...) eu penso a Educação Física, não só nas questões físicas, mas numa práxis do movimento. E eu acredito que a práxis não seja somente relacionada ao movimento, mas ao sistema onde ele está inserido. Não naquele micro, mas no meso e no macro sistema que ele tá inserido (grifo nosso).

Os professores PI1 e PI2, por outro lado, se encontram entre as fases de “entrada na carreira” e a de “estabilização”, percebendo-se certas convicções e entusiasmo em sua prática pedagógica (HUBERMAN, 1992) e crença fiel a proposta que lhes foi apresentada na graduação, seguindo regras (PIERON, 1986) e teorias. Nessa direção, têm a sensação de abordar a Educação Física de maneira crítica, mas reproduzem aquilo que lhes foi transmitido. Esse momento condiz, como apresentado, com algumas características das fases do ciclo de vida profissional e seus estágios de desenvolvimento profissional (GONÇALVES, 2009), entre eles, entusiasmo pela descoberta e sentimento de competência.

Assim, essas características ficaram mais evidentes quando PI1 e P12 discorreram sobre seu plano de ensino, os conteúdos e atividades que embasavam sua prática pedagógica, visto que apresentaram convicção e certezas sobre a maneira de pensar a Educação Física e da forma que trabalham.

(...) principalmente por conta da minha formação dos cinco conteúdos grandes da Educação Física, eu pensei em dividi-los dessa forma. Até para criar uma motivação dos alunos para não cair na mesmice. E possibilitasse que eles vivenciassem outras formas de expressão e compreendessem essas outras formas. Os conteúdos que eu utilizei foram os do Coletivo: Jogos, Esportes, Dança, Ginástica e Luta... (PI2).

(...) mas acredito que a Educação Física tem que contemplar, e era o que eu acreditava naquele momento (...) os conteúdos da cultura corporal: dança, esporte, lutas, ginásticas, jogos ... (P11).

Esse tipo de relato evidencia aspectos de uma realidade discursiva, na qual o professor necessita fazer a mediação com o processo da prática de maneira gradual. Gonçalves (2009) retrata que nesse momento da carreira os sentimentos de credibilidade e convicção sobre a prática podem ser ilusórios, pois a consolidação dos mesmos não se dá de uma hora para outra.

Por sua vez, PE2, de acordo com Huberman (1992), se encontra na fase de *estabilização*, apresentando a escolha de uma identidade profissional de acordo com suas concepções de certo e errado. Apresenta certa estabilidade nas suas ações (seleção de métodos e materiais adequados aos interesses dos alunos), bem como goza de autonomia para fazer seu trabalho baseado em suas convicções e compromissos.

Eu sempre parti daquilo que eu tive como aula, daquilo que eu sempre achei, vamos colocar, depois da graduação, o que foi correto e o que não foi correto (...) não tem como separar, falar que uma aula é só construtivista, ou uma aula só desenvolvimentista, acho que engloba tudo(...)E aí no caso de estar fazendo um planejamento igual pra todos os professores, assim, você pode ter um espelho pra você seguir, mas acho que o planejamento vai muito do lugar que você trabalha, com a clientela que você tem, o tipo de material que você tem aqui e que não tem em outro local (...) eu acredito muito nisso(...) mas assim eu resolvi seguir o meu. Eu sempre trabalhei assim(...).

Nesse sentido, assim como no estudo de Borges (2001), o resgate das trajetórias sociais relacionadas à Educação Física e/ou desporto dos professores teve como objetivo compreender como professores construíram e vêm construindo seu saber, sendo possível identificar as experiências, as aprendizagens, as idéias e as ações que vão influenciar na formação, na prática pedagógica e na carreira docente desses professores.

V.3. – O *habitus* profissional do professor de Educação Física

A constituição do ser-professor está permeada de elementos que vão sendo constituídos desde o momento da sua socialização primária (família, escolas, amigos etc.), passando pelo processo de socialização secundária (formação inicial)

e agregando fatores durante o exercício da profissão (a cultura da escola e as representações sociais).

Dentro desse universo, pode-se dizer que os professores vão adquirindo um *habitus*, ou seja, uma estrutura estruturada que tende a ser estruturante, tanto do exercício da profissão como da maneira de se portar, no conjunto de saberes que conserva e na prática cotidiana.

Para Borges (2004), enquanto Shulman⁸ está centrado na compreensão das representações que os professores têm dos seus saberes docentes, focalizando a matéria ensinada pelo professor, Tardif preocupa-se com a natureza dos saberes docentes, tendo como categoria central de análise o trabalho no âmbito do ensino. Entretanto, a partir de diferentes nuances polemizam os saberes proposicionais, disciplinares e científicos e põem em evidência os saberes que se constroem com a experiência, mostrando como o saber do professor é marcado e influenciado não só por outros saberes, mas também, por um processo de reformulação e reapropriação da informação (conhecimento/ saberes), mediatizado pela experiência e pela prática profissional, na qual o novo conhecimento se produz para e em relação ao outro. Portanto, isto implica que o professor ensina para uma coletividade e mobiliza seus saberes em função das situações contingentes.

Dessa forma, para o professor mobilizar toda sua gama de instrumentos no seu dia-a-dia, Perrenoud et al (2001) utilizou o conceito de *habitus* profissional para se referir às rotinas construídas pelos professores ao longo de sua trajetória, utilizadas de forma inconsciente nos momentos considerados oportunos. O que para Silva (2007), pode-se chamar de *habitus* professoral, sendo composto por ações didáticas do docente, pela *hexis* corporal e pela postura que norteiam suas ações de um modo geral.

⁸ Shulman, pesquisador norte-americano, em suas publicações dos anos de 1986 e 1987, se dedicou a estudos relacionados ao tipo de conhecimento priorizado nas políticas educacionais, buscando estabelecer uma base de conhecimentos para o ensino que conduzisse à profissionalização docente. Podemos situá-lo, por um lado, no âmbito das pesquisas sobre os *teacher's thinking* e, por outro, temos que considerar que seu interesse foi pelas representações que os docentes têm dos conteúdos de ensino, particularmente pela disciplina ensinada. Shulman distinguiu três tipos de conhecimento do professor (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico do conteúdo; e o conhecimento curricular) (BORGES, 2004).

V.3.1. Professor: Conhecimento, trabalho e plano de ensino

A legitimidade da prática pedagógica do professor esta no conjunto de conhecimentos que possui e utiliza para a elaboração do seu plano de ensino, plano de aula, rotina das turmas, o qual de uma forma geral, fundamenta seu trabalho no cotidiano escolar.

Nessa direção, analisou-se o plano de ensino dos professores/participantes para a compreensão de quais saberes são os mais preponderantes. Todavia, encontrou-se que PE1, PI1 e PI2 entregaram em suas escolas o mesmo plano de ensino, como visto no quadro abaixo, tendo-se a informação de que a elaboração do mesmo partiu de PI1 e PI2.

Conteúdo	Objetivos
<input type="checkbox"/> Jogo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enriquecer a cultura corporal das crianças; ✓ Reconhecer a si mesmo e aos materiais possíveis para jogar; ✓ Reconhecer as próprias possibilidades de ação bem como dos materiais; ✓ Propiciar jogos que representem relações sociais; ✓ Estimular o cumprimento, criação e modificação de regras; ✓ Desenvolver a auto-organização e os trabalhos em grupos; ✓ Instigar sobre a auto-avaliação e avaliação coletiva das atividades; ✓ Permeiar as atividades com valores humanos construtivos.
<input type="checkbox"/> Expressão Corporal; <input type="checkbox"/> Atividades Rítmicas; <input type="checkbox"/> Dança.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enriquecer a cultura corporal das crianças; ✓ Reconhecimento e ampliação das próprias possibilidades de expressão; ✓ Apresentar algumas manifestações culturais brasileiras; ✓ Experimentar e desenvolver gestos e manifestações corporais expressivas (emoções) e representativos; ✓ Desenvolver noções de ritmo (cadência e estruturas rítmicas), espaço (níveis baixo, médio e alto, formas, trajetos, volumes, direções) e energia (tensão, relaxamento, explosão).
<input type="checkbox"/> Esportes (Jogos Pré-Desportivos)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enriquecer a cultura corporal das crianças; ✓ Adaptação das regras para a criação do esporte da escola; ✓ Discussão dos valores que permeiam essa prática social (vitória a qualquer preço, competição exacerbada, jogar com X jogar contra, saúde, etc.); ✓ Ampliar a complexidade das regras em relação ao primeiro bimestre, dentro das possibilidades cognitivas das crianças;
<input type="checkbox"/> Ginástica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enriquecer a cultura corporal das crianças; ✓ Trabalhar com os fundamentos: saltar, equilibrar, rolar/girar, trepar, balançar/embalar; ✓ Estimular a criatividade e a curiosidade para resolução de problemas; ✓ Identificar as próprias possibilidades; ✓ Identificar sensações afetivas e cinestésicas;
<input type="checkbox"/> Luta	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enriquecer a cultura corporal das crianças; ✓ Conceituar a diferença entre briga e luta; ✓ Apresentar a filosofia das lutas; ✓ Desenvolver os princípios das lutas: equilíbrio, agilidade, força, ataque, defesa, oposição. ✓ Identificar quais lutas os alunos conhecem para serem trabalhadas;
<input type="checkbox"/> Corpo Humano	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar partes do corpo; ✓ Compreender noções de auto cuidado e higiene pessoal; ✓ Ampliar o conhecimento sobre as próprias possibilidades corporais; ✓ Ampliar a exploração dos cinco sentidos; ✓ Desenvolver noções de respeito para com o corpo dos colegas.

Fonte: Plano de Ensino, 2009.

Quadro 4: Plano de ensino

Por sua vez, enquanto objetivos gerais da disciplina, os mesmos se aproximaram da proposta dos PCNs, conforme descrito no quadro.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA:
<p>Possibilitar reflexões e vivências construtivas, permeadas por valores humanos como respeito, cooperação, solidariedade, amizade, integração, etc; Estimular o senso crítico, a criatividade e a expressividade, para que o aluno possa ter condições de intervir na sua realidade; Desconstruir preconceitos e estereótipos/rótulos dos alunos e das próprias atividades; Criar e problematizar regras em conjunto com os alunos: explicitar sua importância, exigir o respeito e, ao mesmo tempo, possibilitar alterações que possam construir uma cultura escolar, com suas próprias regras; Confrontar os ideais da competição e da cooperação; Contextualizar as atividades histórica e culturalmente; Ajudar o aluno a organizar as informações oriundas da realidade concreta; Proporcionar o confronto entre o conhecimento proveniente do senso comum e aquele oriundo do ambiente escolar (sistematizado); Conhecer, valorizar e desfrutar da pluralidade de manifestações culturais nacionais e internacionais; Ampliar as possibilidades, o domínio e a consciência corporal dos alunos; Aperfeiçoar o repertório motor básico já adquirido, <u>sem especializar</u>, trabalhando de acordo com a faixa etária das crianças; Promover hábitos saudáveis de higiene, alimentação, autocuidado e de relação com o meio ambiente: Trabalhar a interdisciplinaridade.</p>
Plano de Ensino, 2009.

Quadro 5: Objetivos da disciplina

Com o cenário apresentando, em termos de objetivos e especificações do plano, como também da maneira como o documento em questão foi produzido, houve a necessidade de aprofundar o olhar deste mapeamento por meio da entrevista, para se chegar à compreensão do rol de saberes elencados na produção do plano de ensino.

No caso de PI1 e PI2, quando questionados sobre o referencial adotado, a resposta foi semelhante.

Bom, com relação à feitura do plano a questão dos conteúdos eu me baseei mesmo no Coletivo, na Metodologia de Ensino da Educação Física, foi a obra que realmente despertou para estudar dentro da Licenciatura este tipo de linha teórica, que na verdade me despertou, e agora eu vejo que preciso de um aprofundamento, mas foi essa obra que também, gerou um encantamento, mesmo porque eu tive aula com um dos autores que foi o Lino, gostei muito da disciplina dele, e ele explicou sobre as teorias da Educação Física, quando ele falou sobre a teoria crítico-superadora e daí você vai procurando mais coisa, enfim, eu posso dizer que foi um plano de ensino, eu tinha algumas coisas comigo já, eu confrontei tudo, mas não foi uma coisa sistemática, os conteúdos foram estes, mas foi de uma experiência de leitura, a gente tinha assim já dado um ano de aula, mas era assim muito daquilo que eu acreditava e acredito, é claro vai mudando, como falei: preciso de aprofundamento, mas acredito que a Educação Física tem que contemplar, e era o que eu acreditava naquele momento. Está impregnado da obra, mas também, eu posso dizer que não é

aquela coisa sistemática de ir lá e pegar e tal, na verdade é um conjunto de coisas de idéias (PI1, grifo nosso).

O referencial adotado foi com base na Teoria Crítica-Superadora do Coletivo de Autores por conta da minha formação. Eu me formei na Unicamp e lá isso é muito forte. Muitos professores do Coletivo dão aula lá, eu tive aulas com eles, então é muito forte essa base. Daí a escolha dos conteúdos e esta forma de organização do plano de ensino (...). Mas, eu confesso que a formação da faculdade teve um peso muito grande para a escolha e para essa linha de pensamento (PI2, grifo nosso).

Nas descrições apresentadas novamente se encontram aspectos da realidade discursiva em que se valorizam as teorias, concepções e processos. Porém, não significa que a mesma será encontrada tal como aparece na verbalização dos discursos. Sobre o assunto, Mizukami (1986), em pesquisa realizada - O ensino: as abordagens do processo - relatou que era comum os professores dizerem que seguiam determinadas concepções de ensino, mas na prática serem adeptos de uma outra tipologia de ensino. Com relação a esses professores iniciantes, diferentes dos professores estudados pela autora mencionada, observou-se uma correlação com os saberes docentes decorrentes de uma socialização secundária recente. Entretanto, isso não quer dizer que esses mesmos professores deixam de ser influenciados por aspectos da socialização primária ou mesmo, no presente, da cultura escolar na qual estão imersos.

Dessa forma, foi possível identificar a presença dos saberes disciplinares e curriculares (TARDIF, 2002), dado que PI1 e PI2 revelaram ter adquirido o saber através das disciplinas cursadas na faculdade, fazendo menções a teoria aprendida e à obra utilizada na ocasião (saberes disciplinares) e também pelo fato de organizarem e sistematizarem o conteúdo em função da concepção apreendida no curso (saberes curriculares).

Entretanto, não deixaram de lado suas experiências pessoais, visto que PI1 e PI2 se identificaram com os referenciais ao relacioná-los com aquilo que vivenciaram em suas trajetórias sociais, apontando justificativas pessoais, vivência socioeconômica e a trajetória escolar.

(...) essa coisa de pensar na transformação é porque eu tive uma vida complicada, sempre trabalhei, a grosso modo sem entrar em discussões psicológicas, mas é porque de alguma forma, antes até da Educação Física, sempre tive certeza que as coisas não poderiam ficar assim pra sempre, alguém tinha que fazer alguma coisa pra transformar essa realidade que é injusta pra muita gente. Acho que foi isso (PI1).

(...) a ligação com a vida pessoal é porque eu achei interessante essas discussões acerca da contextualização das atividades. Talvez por conta de ter tido essa experiência com esses professores da minha escola deixarem a bola rolar, eu vi que existia uma outra possibilidade de problematizar e de pensar. E não só fazer, mas pensar também **(PI2)**.

Portanto, há também uma transferência pessoal na crença de que o referencial abordado na construção do plano dê conta de superar a realidade vivenciada em outros momentos da vida, mas essa compreensão só se materializou quando adquirida durante a graduação com as respectivas disciplinas ministradas pelos autores da obra, novamente, os saberes disciplinares (TARDIF, 2002).

Após a compreensão acerca do plano de ensino foi preciso abordá-los a respeito do seguimento e organização desse plano, ou seja, como se concretiza. Nesse sentido, novamente, PI1 e PI2 apresentaram algumas semelhanças.

Primeiro tem a questão que eu chamo de módulos que eu elaboro durante o ano, mais ou menos uma divisão dos conteúdos, os conteúdos da cultura corporal (dança, esporte, lutas, ginásticas, jogos)(...) então assim, na hora de pensar a aula, o norte é sempre uma coisa mais específica, ou soa mesmo como, não é técnico mas é mais específico daquele conteúdo **(PI1)**.

Como os conteúdos são amplos e vastos. O que eu procurei foi dividir em blocos. Cada bimestre eu trabalhava dois blocos, um mês cada temática, para possibilitar para os alunos uma gama variada de experiências, principalmente por conta da minha formação dos cinco conteúdos grandes da Educação Física, eu pensei em dividi-los dessa forma (...) com base do conteúdo que eu elenquei para trabalhar naquele bloco eu vou atrás das atividades **(PI2)**.

Nesse contexto, verificou-se que as semelhanças entre PI1 e PI2 apontam predominantemente para os saberes advindos da formação profissional, pois as referências são praticamente idênticas, uma vez que são pertencentes ao mesmo curso de formação e constroem as atividades de maneira parecida, tendo como ponto de partida o referencial adotado e a divisão de blocos de conteúdos (TARDIF, 2002). Portanto, encontrou-se um modelo profissional, no qual as ações se balizam pela formação, mas sem esquecer os saberes curriculares.

Contudo, no caso de PE1, que utilizou o mesmo plano de PI1 e PI2, percebeu-se que embora tenha havido uma tentativa de aproximação em suas aulas com aquilo idealizado no plano de ensino (cultura corporal e seus cinco conteúdos),

na maioria das aulas se observou que não houve conectividade relevante com o material entregue na escola, apontando como justificativas:

(...) Então, essa tabelinha aí é meio que uma cópia dos PCN's. É uma coisa burocrática que eu tenho um pouco de dificuldade de lidar com as questões burocráticas e é pra entregar pra ninguém ler. Então, dentro da minha aula eu acho que é um pouco diferente o que eu trabalho. É como eu disse, eu penso mais na questão da cultura corporal. Então, as minhas aulas são mais voltadas para a questão da cultura corporal. Não que eu despreze, acredito até que tenha algumas coisas que são interligadas dentro das duas abordagens, mas esse documento aí é apenas pro formal (...). Mas esse grupo⁹ de professores me deu uma força e me animou pra eu continuar as modificações. Tinha dificuldade em trabalhar ginástica, dança, capoeira (até hoje eu tenho dificuldade. Trabalho pouco eu acredito. Acredito que tenho que trabalhar mais), mas hoje eu me fundamento nesse grupo, porque esse grupo acaba me... eu completo o grupo e o grupo acaba me completando. Não somos 100%, mas tentamos chegar nesse 100% (...). Então, o que eu busco hoje, o que me guia, é a questão da cultura corporal. Apesar de em muitos momentos eu me perceber trabalhando com questões desenvolvimentistas. Apesar de não exigir resultado das crianças, mas a maneira de trabalhar foi a maneira como eu aprendi na minha vida e não na faculdade

Esse trecho referenda elementos do *habitus*, ou seja, estrutura que vai sendo remodelada pelo contexto e dá a possibilidade de reconhecimento e de legitimidade do trabalho e da troca com os pares. Emerge uma amplitude do saber experiencial (TARDIF, 2002), apontando para aquilo que aprendeu na universidade e resignificou na prática ou mesmo adquiriu em outra esfera fora da formação acadêmica.

No contexto de aula, foram observadas, em diferentes dias, atividades diversificadas como, por exemplo: atividades de manejo de bola, corrida pô, jogo dos passes, jogo de damas, atividades com cordas e garrafa pet, jogos pré-desportivos para o beisebol e atividades de luta.

Todavia, PE2 entregou um plano de ensino diferente dos demais, não compartilhando das mesmas expectativas desses professores. Para tanto, explicou seu posicionamento:

(...) E aí no caso de estar fazendo um planejamento igual pra todos os professores, assim, você pode ter um espelho pra você seguir, mas acho que o planejamento vai muito do lugar que você trabalha, com a clientela que você

⁹ O grupo a que se refere é composto por seis professores de Educação Física, cinco destes recém-formados na ocasião que ingressaram na rede e na docência no ano de 2008. Nesse grupo se encontram quatro professores formados pela Unicamp (entre eles PI1 e PI2), um professor formado pela ESEF-Jundiáí (PE2) e uma professora formada pela Unesp-RC (pesquisadora do estudo). No entanto, há divergências nas concepções, teorias e tipologias e como cada um materializa suas idéias na prática pedagógica dentro do grupo.

tem, o tipo de material que você tem aqui e que não tem em outro local, então eu acredito muito nisso daí, de primeira mão, lógico que a gente tem que compartilhar mesmo, não tem que guardar só pra gente, mas assim eu resolvi seguir o meu. Eu sempre trabalhei assim. Não cheguei a fazer o planejamento junto com os outros professores não por eu querer ser diferente dos demais. Mas era uma coisa que eu estava trabalhando. O desenvolvimento pelas brincadeiras, mas também tem a parte do construtivismo, tem o lance da criança construir por si só (...)

Sobre a elaboração do material, pontua:

(...) Eu sempre parti daquilo que eu tive como aula, daquilo que eu sempre achei, vamos colocar, depois da graduação, o que foi correto e o que não foi correto (...). Eu sempre segui os PCNs porque pra gente é a Bíblia, mas acho que a distribuição das aulas, do que ter e do que não ter, foi mais de vivência, de experiência (...) Minha preocupação é trabalhar o desenvolvimento da criança no geral, o global dela, os aspectos cognitivos, afetivos, motor etc etc... (...)

Dessa maneira, PE2, atribui às suas experiências, como aluno, o norte para a elaboração do plano de ensino e prática pedagógica, revelando que mesmo no momento em que ainda era aluno, já tinha uma opinião sobre como ser professor (PIMENTA, 2002). A menção que faz aos PCNs, enquanto um material de apoio está no discurso, mas não aparece com tanta ênfase no plano de ensino, que apresenta um misto de concepções e de práticas.

PE2, afirma que “o que ter” e o “que não ter na aula” advém de suas experiências e vivências, ou seja, do saber experiencial (TARDIF, 2002). Entretanto, quando fala de sua preocupação em trabalhar o “desenvolvimento da criança no geral, o global dela, os aspectos cognitivos, afetivos, motor”, adentra numa inferência dos saberes disciplinares e da formação profissional (TARDIF, 2002), visto que no curso de Educação Física estes aspectos aparecem vinculados geralmente às disciplinas da aprendizagem, comportamento e desenvolvimento motor ou mesmo em disciplinas que há a necessidade de organização dos conteúdos (saber curricular).

Sobre a organização do plano de ensino, PE2 apresenta alguns aspectos que mostram uma opinião contrária ao tipo de organização do plano dos outros professores; vai também considerar o movimento como um todo e apontar a sua maneira de trabalhar, como se pode ver no trecho:

Então a divisão não tem como eu falar, por exemplo, o primeiro bimestre vai ser dança, eu não consigo ver dessa maneira, trabalhar por categoria, acho que tudo acontece junto. Você não precisa trabalhar especificamente dança, ou só teatro em um bimestre inteiro. Você pode estar trabalhando com essa parte da

construção do movimento, da parte do desenvolvimento motor, mas também pode estar trabalhando com a dança em si (...) então, eu acabo fazendo essa divisão por material. E uma aula vai puxando a outra, eu trabalho o simples, exploração do material “x” e do material “x” você faz uma brincadeira que tem esse material.

Assim, verificou-se que nos planos de ensino dos professores foi possível identificar os saberes docentes (TARDIF, 2002) envolvidos, referenciando, cada qual à sua maneira, a concepção de Educação Física. No arrolar do apresentado, averiguou-se que os professores iniciantes (PI1 e PI2) estão mais engessados com relação aos saberes profissionais, disciplinares e curriculares. Vale lembrar que PI1 e PI2 se formaram em 2007, ingressando na docência no ano seguinte. Dessa forma, a realidade discursiva da universidade (SARTI, 2008) se tornou mais evidente em suas propostas. Entretanto, no caso dos professores caracterizados no estudo como experientes, PE1 e PE2, os saberes experienciais, se tornaram mais relevantes, uma vez que PE1 afirma que a troca com os pares contribuiu para suas modificações no que se refere à maneira de pensar a Educação Física, e PE2 revela ser a experiência determinante nas suas ações, seja relacionada ao tempo em que era aluno, seja no dia-a-dia do seu trabalho.

V.3.2. Os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica da sala de aula

No âmbito das trajetórias sociais e constituição do ser-professor, emergem do *habitus* professoral as ações didáticas, a *hexis* corporal, a postura e as manifestações dos saberes. Nesse sentido, trata-se de uma relação indissociável entre o saber e o *habitus*.

Com esse pensamento, buscou-se desvelar na prática pedagógica de cada professor os saberes docentes presentes em suas ações didáticas, na *hexis* corporal e na postura. Porém, analisar estes três elementos de forma separada nem sempre é possível, uma vez que podem se mobilizar ao mesmo tempo, separadamente ou em sobreposição um ao outro (SILVA, 2007).

Contudo, é imprescindível reconhecer que a dificuldade de se perceber essa referência está no fato de que o *habitus* professoral é um fenômeno social, portanto, de uma complexidade, talvez infinita. Ou seja, são tantas partes que envolvem a constituição de um todo que se torna extremamente difícil, mas não impossível, descrever adequadamente as características das partes (SILVA, 2005 p 72).

Dessa forma, quando se questionou PE1 sobre suas ações didáticas em relação à escolha das atividades, o início das aulas em um local diversificado e a avaliação, revelou-se que a dificuldade era retirar o espectro do esporte uma vez que “a minha grande dificuldade é trabalhar sem foco esportivo, por conta, acredito, da minha formação ter a ver com o esporte (...)”.

O quadro apresenta a composição da formação pessoal e profissional mesclando-se espaços que irão consolidar a identidade docente (BORGES, 2001), havendo um cruzamento entre os saberes pessoais do professor, saberes da formação escolar e os saberes da formação profissional (TARDIF, 2002).

Sobre o início das suas aulas na sala de vídeo, foi apontado que:

(...) o início era primeiro uma questão de organização, porque às vezes os alunos chegam pra nossa aula de Educação Física eufóricos e ansiosos, então, isso é pra acalmar um pouco. E depois pra explicar pra eles o que iria acontecer, qual era o objetivo (da aula), nem sempre esse era o meu objetivo, mas pra explicar como que ia se desenvolver as nossas atividades. Daí a gente vai, realiza as atividades, geralmente na quadra (minhas aulas são 85% na quadra, são práticas). E no final o meu objetivo de sentar em roda e conversar com eles é: primeiro, de acalmá-los depois de ter feito o aquecimento e ter trabalhado as questões corporais e de fazer um resgate daquilo que a gente fez. Apontar pra eles qual que era o meu objetivo. Muitas vezes eu nem falava o objetivo no início, mas falava no final. Verificar se os objetivos tinham sido alcançados e de que maneira nós alcançamos os objetivos (grifo nosso).

Assim, se tratava de uma questão de organização e de uma rotina estabelecida pelo professor para iniciar suas ações didáticas, revelando traços do seu *habitus* profissional (PERRENOUD et al, 2001) ou *habitus* professoral (SETTON, 2005; SILVA, 2007).

Já sobre a avaliação contemplou-se que:

A minha avaliação não é baseada no físico, somente no físico e no desenvolvimento motor. Então, eu faço auto-avaliação com eles porque precisa de uma nota, mas essa nota é como o plano de ensino, acredito (...) há algum tempo a gente já trabalha com a auto-avaliação. (...) Então, eu ponho algumas coisas pra eles avaliarem: se estão com a roupa adequada, (se estão de tênis e não de chinelo e tamanquinho); se conseguiu fazer as atividades, dessa maneira que eu falo, não se adquiriu as habilidades, mas se conseguiu fazer as atividades ou teve muita dificuldade; se comportou bem ou mal. (...) E ao mesmo tempo que eles estão fazendo essa avaliação eu coloco uma outra nota pra eles(...) Está baseada nisso que eu falei: se eles conseguiram realizar todas as atividades, se fizeram, se eles foram assíduos (...) se eles foram comprometidos com a Educação Física e eu faço a avaliação. Aí eu tiro uma média da avaliação deles e a minha avaliação. Com algumas exceções quando eu percebo que alguns alunos colocam zero ou dois, eles se subestimam e daí eu acredito que isso não é uma questão de avaliação, mas de auto-estima. Então, quando a gente ta com alguma questão de auto-estima a gente não consegue se avaliar.

Então, por isso que as vezes eu acabo meio que ignorando a avaliação deles e o que vale é a minha. E eu falo pra eles que eles precisam justificar essa avaliação e o meu objetivo com essa justificativa é com que eles pensem e reflitam (grifo nosso).

Nesse contexto, verificou-se que o professor utiliza a auto-avaliação somada a uma avaliação pessoal que faz do aluno como formas de avaliar e atribuir nota. Percebeu-se que esse tipo de avaliação tem sido uma regularidade no decorrer de sua docência, quando relata que já faz algum tempo que utiliza o procedimento. Porém, há um objetivo para isso: fazer com que os alunos pensem e reflitam, trazendo com ele também alguns conceitos da Psicologia como, por exemplo, a auto-estima no momento de se avaliar. Assim, há articulação entre os motivos e as regularidades em suas ações (PERRENOUD et al, 2001), as quais também estão relacionadas aos saberes de sua formação profissional (TARDIF, 2002) e aos saberes experienciais com a prática de seu ofício na escola (TARDIF, 2002), ao elencar alguns aspectos das aulas que julga importantes para serem avaliados.

Ainda sobre PE1, buscando entender seus comportamentos (*hexis corporal*) e postura nas aulas, alguns itens como controle da classe, aparência calma, mesmo tom de voz ao falar, não utilização do apito, distanciamento no momento de conflitos entre alunos e na aula e a não utilização de filas nos deslocamentos se tornaram relevantes.

Sobre o controle da classe PE1, pontua que:

isso daí mudou muito [risos]. Eu lembro até hoje o primeiro dia em que eu fui dar aula. Eu tava desesperado. Desesperado com os alunos, eles correndo, brigando. Até porque isso é muito difícil de ser ensinado na faculdade. Eu tinha noção disso daí, mas na prática é bem diferente [risos]. As minhas aulas, nesse sentido, eu coloco como evoluindo.

Nesse relato há ênfase no saber experiencial (TARDIF, 2002), considerando que houve uma evolução no decorrer da carreira; embora não conte em quais princípios evoluiu, agrega que:

a maneira de intervir, de calma... não adianta a gente se desesperar e é uma forma de passar segurança pra eles (...) Eu acho que assim, o apito... primeiro que minha voz é muito forte. Eu acho que foi uma coincidência você não me ver gritando [risos], porque em alguns momentos eu grito e às vezes eu acho que precisa gritar. Mas, eu prefiro, por exemplo, ao invés de gritar eu prefiro reunir o grupo e conversar (...) Agora, a questão do apito é uma coisa de humanizar um pouco mais. Se a gente ficar só no apito eles vão responder somente ao

apito...(...).eles precisam me respeitar e eu preciso respeitá-los. E usar o apito eu acho que é uma forma de não respeitar tanto eles. De eles ficarem condicionados a um apito. Então eu falo que eles têm que me ouvir porque eu sou professor e eu que eu tenho alguma coisa a trazer pra eles, da mesma forma que eu tenho que ouvir eles (...) eu penso a educação dessa forma, não precisa ser autoritário pra estar educando as crianças (grifo nosso).

O trecho em destaque possibilita a compreensão de que com o passar do tempo o professor conseguiu ir se portando de maneira que trouxesse eficiência para a dinâmica da turma, como a sua postura de forma (*hexis* corporal) ou mesmo a reunião com os alunos para conversar sobre as questões da aula (ações didáticas). Sobre não utilizar o apito, relaciona o uso deste acessório como condicionante de ações, falta de respeito para com o aluno e como indicador de uma imagem autoritária, considerando que não precisa ser autoritário para educar (postura). Nesse fragmento, não foi possível identificar as fontes provenientes dos saberes que fundamentam estas ações de forma clara. Porém, há um conhecimento teórico do professor que, para ele, legitima aquilo que faz. Nessa direção, Tardif (2002) aponta que os saberes experienciais são saberes do próprio professor, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, brotam da experiência e são por ela validados. Contudo, com relação ao *habitus* professoral, observaram-se seus três elementos se manifestando de forma concomitante (SILVA, 2007).

Por sua vez, sobre distanciamento no momento de conflitos entre alunos e na aula e a não utilização de filas nos deslocamentos, PE1, revelou que:

(...) o que eu busco com os meus alunos é autonomia. Eu quero que eles tenham autonomia. Que eles consigam sair da minha aula e jogar futebol na rua e consigam... O que acontecia, por exemplo, uma briga ou alguma discussão (...) esperar pra interferir era uma avaliação que eu estava fazendo de até onde o aluno já tinha conseguido se colocar, até onde o aluno tinha evoluído em relação as confusões. Porque, por exemplo, a gente sabe que tem alunos que arrumam confusão em todas as aulas e têm outros que não, que nunca vão arrumar confusão. Acho que os dois extremos não são bons (...) Algumas vezes precisava da minha interferência e eu acabava interferindo e outras vezes não (...) Então, eu interferia no sentido que aquele que não fosse muito crítico e aquele que só arrumava confusão também fosse crítico, no sentido de estar passando por cima do outro. Então, às vezes a minha interferência não era no sentido de resolver e sim problematizar um pouco mais aquilo que eles tinham passado (...) a minha justificativa pra isso é dar pra eles a resolução dos problemas. Então, eu dava o problema ou o problema era criado por eles e o meu objetivo era a resolução dos problemas por eles (...) É uma briga muito grande que eu tenho na escola, não só na escola, mas no município. É uma cultura do município de um pensamento que é muito antigo. Quando eu estava na escola eu passava por isso: fila de meninos, fila de meninas. É uma coisa que eu percebo que os alunos também não gostam de andar em fila. E não é só a

fila, mas a questão do tradicional “porque precisava fazer isso” e eu acho que tudo precisa de um por quê?

Novamente, há uma confluência de saberes do professor que, para ele, justificam suas ações, sem mencionar, contudo, de onde são provenientes, com exceção, apenas do relato segundo o qual também ele não gostava de andar em fila na fase escolar, pensamento este antigo e tradicional.

Na fala desse professor observa-se uma possível articulação com o pensamento freireano do texto “A Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 2002), no qual o autor defende a idéia de que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, a de querer bem aos educandos, a criticidade e a convicção de que a mudança é possível. Percebe-se que o entrevistado tem um discurso referente à autonomia, à resolução de problemas, ao pensamento crítico, destacando inclusive que comportamentos extremistas não são bons. Aqui não se pode explicar como construiu estas concepções que norteiam seu agir, mas pode-se estabelecer correlações com o processo de socialização primária e secundária. Outra possibilidade pode estar atrelada à sua formação em Psicologia, tal como aparece em outro trecho da entrevista (abaixo), podendo-se, ainda, estabelecer uma ponte com os saberes da formação profissional e experienciais.

A faculdade de Psicologia veio numa maneira de primeiro de entendimento de alguns processos psicológicos na formação do aluno. Acho que isso daí é o mais importante. Apesar de não estar atuando com psicologia eu a uso na aula com esse sentido de perceber algumas questões que eu não percebia antes, algumas questões psicológicas. E o mestrado pouco tem ajudado por conta de... na comunicação a gente tem que trabalhar sempre criticamente e a idade dos meus alunos ainda não dá pra gente ter essa noção crítica tão profunda que chegue até a Comunicação, a mídia, ao filme, coisa assim. Poucas coisas eu joga pra eles, mas eu não sei se acabam pegando.

Como se pode observar, a Psicologia, no âmbito das Ciências da Educação não deixa de apresentar contribuições para a formação desse profissional , postando-se como algo inerente a qualquer currículo de formação profissional ligado á questão da docência.

Com relação ao PI2, sobre suas as ações didáticas relacionadas à escolha das atividades, pontua-se:

Com base do conteúdo que eu elenquei para trabalhar naquele bloco eu vou atrás das atividades. Muitas eu trago da minha formação, da experiência que eu tive na graduação. Alguns eu elenco a partir de experiências próprias, ou

aprendo com os alunos, ou com outros professores mesmo, a gente troca atividades, mas sempre pensando no conteúdo que eu quero trabalhar e aí assim, mas é claro que eu recorro a outros materiais, outros recursos que eu tenho acesso para levar isso para os alunos, e tem também de adequar a atividade para a turma, para a faixa etária (grifo nosso).

Nesse contexto, percebe-se que a escolha das atividades é oriunda de fontes diversas, entre elas, da graduação (momento de formação profissional), portanto, saberes profissionais e disciplinares e da experiência profissional (troca com alunos ou com os pares), ou seja, saberes experienciais (TARDIF, 2002). Nessa direção, sobre a organização da aula, apontou que:

eu sempre converso como vai ser a atividade, embora todo começo de bloco eu explico para eles que a gente vai entrar naquele bloco, faço inclusive algumas aulas teóricas para fazer esta contextualização, depois eu vou para as aulas práticas. Aí nas aulas práticas eu explico a atividade inicial, a gente faz o desenvolvimento da atividade e no final a gente senta de novo para refletir sobre o que foi feito(grifo nosso).

Portanto, há o estabelecimento de uma rotina que se repete em todas as aulas (PERRENOUD et al, 2001), um protocolo envolvendo aulas teóricas e práticas para suas ações didáticas (SILVA, 2007), tal como revelou:

Na verdade eu iniciava o conteúdo com uma aula teórica, faço algumas aulas prática e encerro com uma aula teórica que é uma aula de avaliação e registro (...) eu sempre começava assim, teórica introdutória, prática, a maioria delas, e no final eu retomava a teoria, por conta do tempo e realizava uma avaliação.

Nesse contexto, sobre as aulas práticas, PI2 explicita os motivos que o levam a demonstrar, através de sua *hexis* corporal, as atividades, bem como a participação ativa de suas realizações, fornecendo *feedbacks* a respeito do que os alunos fazem:

Então a demonstração da atividade era realmente para que eles visualizassem o que ia ser feito para compreender. Isto tudo depois de nossa conversa e eu tirar tudo que eles conseguiam, então meu objetivo era esse, depois de problematizado tudo que eu queria eu demonstrava para eles o que ia fazer, mas nunca fechado, sendo um modelo a seguir, era uma forma de desenvolver a atividade, mas dependendo da atividade eles poderiam criar outras formas também (...) Volta para a questão da motivação do aluno e da compreensão da atividade porque se o objetivo era desempenhar determinada tarefa, ou desenvolver uma atividade, o aluno precisa saber o que ele está executando, se está em correto se não está. Não falando em técnica, mas falar pensando na compreensão da proposta. Então eu vejo que é importante você levar isso, levar essas informações e dar esse feedback para os alunos. Para os alunos terem também o ajuste daquilo que eles refletiram, ou do que pensaram, ou daquilo

que eles pensam que estão fazendo para aquilo que outras pessoas de fora vê. O feedback é mais para isso para o aluno ter consciência do que ele faz (grifo nosso).

Nesse sentido, a *hexis* corporal vinha contribuir para que o aluno visualizasse a atividade proposta. Quanto ao uso dos *feedbacks*, considerava esta ação pedagógica importante para que os alunos soubessem se o que estavam realizando estava correto ou não, portanto, para que o aluno tivesse consciência daquilo que fazia. Além disso, havia a preocupação de que o aluno se sentisse motivado, revelando a postura do comprometimento na ação.

Ainda sobre suas ações didáticas, PI2, informou o porquê de iniciar a explicação de determinado conteúdo, perguntando para o aluno o que ele conhecia sobre o assunto.

Porque eu não entendo o aluno como um ser vazio, ele tem algum conhecimento sobre aquilo que vai ser trabalhado, eu procuro saber o que ele sabe para daí partir para algo que eu possa acrescentar, porque se eu ficar só no nível do que ele já sabe também não tem função, não tem porque ter aula. Então a aula tem sempre que trazer algo a mais para os alunos, e esse algo a mais eu só conheço a partir do momento que eu pergunto, que eu questiono, dou a possibilidade deles contribuírem (grifo nosso).

Nesse trecho, percebeu-se o conceito que o professor tinha de aluno, não o considerando desprovido de conhecimento, bem como a relação de aluno e professor, visto sua preocupação para que os alunos ampliassem tais conhecimentos. Portanto, estes aspectos, apontam novamente para a postura do professor (SILVA, 2007), assim como estabelecem uma mediação com o pensamento de Freire (2002) e com Contreras (2002) para quem o professor, no exercício da profissionalidade docente, abarca também uma obrigação moral. Esta questão, em Freire se traduz na expressão de que “não há docência sem discência”, o primeiro capítulo do livro “A Pedagogia da Autonomia”, abarcando a compreensão de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, estética e ética, risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação.

Outro ponto interessante, durante a observação da prática pedagógica de PI2, foi sua proximidade com os alunos. Ele demonstrou um comportamento carinhoso (*hexis* corporal) para com eles, distribuindo beijos e abraços, em diferentes momentos da aula, inclusive após a resolução dos conflitos. Sobre o assunto, PI2, revelou que:

(...) a afetividade é muito importante. E é uma coisa natural. Eu não gosto muito da palavra natural. Acho que a formação me ajudou e é um traço de personalidade meu independente de ser com aluno, eu faço isso com as pessoas ao meu redor de forma geral. Com os alunos às vezes eu faço intencionalmente. É uma das formas da gente conquistar os alunos e trazer o aluno mais próximo, despertar neles o interesse pelo conhecimento e pelas aulas. E por outro lado, são alunos também que demonstram assim, apresentam uma carência muito grande. Então as vezes um carinho faz toda a diferença porque as vezes naquele momento ele não precisa do conhecimento científico, ele precisa de um afeto, de um afago. Então eu vejo que isso é muito importante.

Nesse fragmento ficou claro que a ação didática está relacionada com a postura (afetividade para com os alunos, preocupação com a carência das crianças) que se expressa em sua *hexis* corporal (proximidade com os alunos/abraços e beijos) (SILVA, 2007). Porém, também é uma estratégia de ensino. Nota-se referência à sua formação (pessoal e profissional), traços de sua personalidade, mas com contribuições advindas da formação profissional, revelando que na identidade docente, o desenvolvimento pessoal e profissional caminham lado a lado, compondo o mesmo eu: a pessoa-professor, o professor-pessoa (BORGES, 2001, GONÇALVES, 2009). Para Nóvoa (1992) a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, quando concebida de forma que se produza tanto a vida do professor como a profissão docente.

Mais especificamente sobre a resolução dos conflitos, PI2 apontou que:

Por conta desse perfil que tenho eu procuro resolver sempre na base do diálogo, da conscientização, do afeto. Mas em alguns momentos não dá. E se você não tem uma postura assim um pouco mais firme, e eu tenho dificuldade em tê-la (risos). Mas às vezes é necessário. Por isso que eu utilizava do apito, ou de um tom de voz mais alto para que eu conseguisse de certa forma acalmar os ânimos e também propiciar aquele momento do conhecimento escolar mesmo. Porque se a gente deixar, a escola vai virar... dos conteúdos a gente não vai dar, porque só vamos ficar na resolução de conflitos. Então é um meio termo, não sei se eu consigo fazer ou não. Eu tento focar na afetividade na resolução de conflitos, mas também por outro lado tem que ter esta outra parte

Portanto, a questão da afetividade direciona algumas ações didáticas do professor, mas não retira sua autoridade. Existe a presença de um limite na relação professor-aluno.

Com relação à sua forma de avaliar, PI2 disse:

A avaliação dos alunos eu tinha essa avaliação teórica, eu fazia avaliação das práticas pensando, principalmente, no comportamento dos alunos, no respeito às regras que a gente havia criado no começo do ano coletivamente (...) e na participação ou não das atividades, (...) se a prática faz parte da Educação

Física, ela se faz necessária, então o aluno simplesmente falar que não quer fazer. Eu não acho que é o caminho. Ele sempre tem que tentar fazer. O gesto técnico eu não avaliava de jeito nenhum, não é o foco da escola, muito menos o foco nessa faixa de ensino, então eu sempre avaliava pensando nestas questões comportamentais e de participação. A avaliação do cognitivo, vamos chamar assim, eu fazia mais na avaliação teórica. E no final da aula para avaliar a aula como um todo, eu quando dava, eu fazia a roda de conversa com eles, e pelo espaço era bem difícil, eu fazia individualmente ou comigo mesmo, conversava com um aluno ou outro (...) então eu fazia uma auto-avaliação do meu planejamento para poder pensar nas próximas atividades das aulas (...) a questão da avaliação é um nó na Educação Física. Então, essa forma de avaliação, não sei se eu diria que veio da formação porque eu tive poucas discussões sobre avaliação durante a formação. Eu acredito que veio assim da troca com outros professores, um pouco da graduação. Eu usava a auto-avaliação também, eu me esqueci de falar e acho importante. Este conceito veio da minha formação da faculdade. Então é uma mescla do que eu tive como base na graduação e do que eu troco de experiências com outros professores (grifo nosso).

Dessa forma, a avaliação dos alunos envolvia avaliação teórica, auto-avaliação e avaliação da participação e comportamento, considerando o professor que esta maneira de avaliação é uma composição de valores agregados na graduação com a sua experiência e a de outros professores. Portanto, compreende os saberes profissionais e disciplinares, mas também experienciais (TARDIF, 2002).

Por sua vez, P11, sobre suas ações didáticas na escolha das atividades e de onde são provenientes, assim se expressa:

(...) o norte é sempre uma coisa mais específica (...) daquele conteúdo, daí a partir daí eu tento fazer de um jeito que seja de uma forma lúdica (...) a maioria das atividades eu não vivenciei. Algumas eu vivenciei na faculdade, na pedagogia do movimento, algumas coisas a gente vivenciou, não a mesma atividade, mas assim, de vivenciar esta coisa da iniciação, mesmo na pedagogia dos esportes, então eu vivenciei só na universidade, é diferente tudo, mas olha é aquela coisa assim, você pode dar aula para criança sem saber nenhum esporte nada, então isso eu sempre tive consciência que é possível fazer. A questão das atividades a maioria são pesquisas, textos, apostilas que a gente vai pegando, coisas da faculdade que eu guardei e muitas coisas que eu invento. (...) e aí invento uma brincadeira que geralmente tem uma história que é o que as crianças gostam mais (...)

De acordo com esse relato, verificou-se que a vivência das atividades pela professora se restringiu à universidade, em contato com as disciplinas (Pedagogia do Movimento e Pedagogia dos Esportes). Entretanto, ela também busca as atividades das suas aulas em materiais que as apresentem e também inventa

algumas delas. Assim, fazem-se referências aos saberes disciplinares e experienciais (TARDIF, 2002).

Sobre outros pontos que envolviam suas ações didáticas como, por exemplo, (a) o início da aula com uma cantiga; (b) explicações na roda sobre as atividades e tema do dia; e (c) perguntar para os alunos sobre o que conheciam do assunto ainda naquele momento de roda, a professora relatou, respectivamente, que:

- (a) esta cantiga foi uma cantiga que aprendi na escola, quando trabalhava em Campinas. Na verdade eu sempre gostei de roda porque todo mundo olha pra todo mundo, dá pra gente vê o rosto de todo mundo, e a questão da cantiga, primeiro as crianças gostam da música, e além de ser uma coisa assim da rotina, é uma coisa do despertar: Oh! Começou a aula (...)
- (b) é uma preocupação de alguma forma deles saberem o que eles vão fazer (...) Eles sabem que na aula de Educação Física eles vão brincar, eu falo assim nas minhas aulas: brincar. Mas para mim aquele brincar tem um objetivo (...)
- (c) (...) eu vejo que eles precisam de alguma forma entender aquilo que eles estão fazendo, de uma forma bem simples, eu procuro dar uma explicação (...) pra saber aquilo que eles trazem de experiências das coisas. Eu procurava aproximar a realidade ao máximo do mundo deles, não só o mundo simbólico e da brincadeira, mas aquilo que eles têm de experiência concreta. Aquilo que eles conhecem, viveram daquela palavra, daquele assunto, daquele tema. Então, uma palavrinha que fosse ou muitas vezes como acontece, lembra do salto? Eu perguntei o que era salto e um aluno respondeu que era salto do sapato, então assim é você pegar aquela palavra que eles vivenciaram e conseguir mostrar aquilo que você quer, porque daí também você acaba sabendo o caminho que você vai, porque a partir de uma resposta dessas, salto é salto de sapato, então eu já não posso falar nem de tipo de salto. Eu tenho que falar do básico, que salto é um apelido do pulo, ou um nome parecido. Enfim, a partir daí você sabe o que eles sabem e acaba direcionando a explicação (grifo nosso).

A cantiga de roda é proveniente de experiências anteriores da professora, tornando-se uma rotina no seu dia-a-dia de trabalho. Nessa ocasião, o momento da roda era onde ela iniciava as explicações de determinado assunto. Ao revelar o que a levava a agir dessa forma, percebeu-se que havia comprometimento com o aluno em termos do conhecimento que ele adquiriria, da mesma forma que buscava um entendimento da parte dele daquilo que ele realizava, evidenciando sua postura na ação. Além disso, perguntar para o aluno o que ele conhecia significava para a professora dirigir suas ações didáticas em relação ao conteúdo que seria abordado.

Em outra situação de aula, tendo como tema a questão da avaliação, esta professora também apontou:

(...) eu acho importante saber se os alunos gostaram da aula, porque pra mim é importante que eles gostem da aula, e isso não acontece em todas as aulas, então eu queria saber se eles gostaram da aula e é uma tentativa tímida porque eu acho tímida pelo pouco tempo, de fazer certo tipo de reflexão depois de tudo que aquilo fez. (...) mas você faz uma explicação no começo, você realiza a atividade e aí de certa forma, a gente tenta falar: está vendo aquilo que a gente fez, olha que legal! (...) Então, tem essa questão de voltar aquela explicação, não é sempre que dá. Tem a questão que é primeira que é a deles gostarem da aula, que pra mim é a mais, muito importante, e tem a questão também dos problemas que aparecem. Eu acho que qualquer tipo de problema que aparece, nem sempre dá pra gente parar naquele momento, o que seria ideal, de falar sobre a questão do grupo. De falar sobre as relações mesmo, a minha relação com eles, eu acho que a gente não pode deixar passar, então eu acho que esses três movimentos, naquele tempinho curto, na medida do possível eu tento fazer, nem sempre dá, mas acho que são estas três coisas, a questão do divertimento, da retomada da explicação e da reflexão sobre as relações, tentar ter o hábito de pensar, de começar, eu sei que é complicado na idade deles, mas de começar a pensar algumas coisas (grifo nosso).

De acordo com o exposto, P11 apresentou que o fato de os alunos demonstrarem que gostavam das aulas era um dos aspectos mais importantes, pois também dava margem a um momento de reflexão sobre aquilo que havia acontecido na aula, atentando-se para as relações interpessoais. Portanto, há nesta situação a mediação entre a postura de professor e a interação no decorrer das ações didáticas (SILVA, 2007), assim como encontram-se aí novamente aspectos relacionados à obrigação moral e à competência profissional no exercício da profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002). Outro aspecto que pode ser apontado refere-se à compreensão de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 2002).

Por sua vez, quando se questionou PE2 sobre suas ações didáticas em relação à escolha das atividades, revelou-se que suas fontes são diversificadas, entre elas, livros, troca com os pares, bem como iniciativas pessoais, nas quais o professor faz sua própria atividade, adaptando-se à faixa etária dos alunos e adequando-se aos materiais disponíveis:

Muitas atividades a gente acaba pegando em livros, pegando idéias de outros professores, você acaba adaptando muitas atividades, existe brincadeiras e jogos que você faz com determinada faixa etária e acaba adaptando para a faixa etária ou maior ou menor. Eu sempre busquei isso daí. Trabalhar, copiar dos outros sim, mas você também tentar fazer o seu. tal atividade era com três cordas, você não tem três cordas você usa uma.

Sobre a presença de músicas infantis em quase todas as aulas, observadas, e de onde deriva seu amplo repertório, PE2, explica:

Essa parte da música que eu cantava era na verdade parte de um projeto que faço todos os anos. É uma coisa que você prende atenção deles no cantar. De repente você está lá naquela “muvuca”, todo mundo correndo daí você começa a cantar e é uma música que eles aprenderam com você e aí acaba prendendo a atenção deles também. Você consegue chamar eles de volta. E daí também engloba os gestos que você tem que fazer. E é uma coisa que acaba sendo um atrativo a mais pra eles. Para essa faixa etária deles (...) eu fiz oficina que a prefeitura de Itatiba ofereceu. Tem música que aprendi na faculdade, e tem música que eu aprendi nas escolas por onde eu passei lecionando, que as professoras cantam junto com os alunos, daí você vê a empolgação que eles cantam e vai e você aprende.

A música, portanto, fazia parte de um projeto com o qual o professor trabalhava todos os anos e ele a utilizou com diferentes fins: como estratégia para prender a atenção dos alunos, como possibilidade de execução de movimentos (gestos de acordo com a letra da música), e também como um atrativo para a faixa etária. Na ocasião da observação, percebeu-se uma diversidade grande de músicas, diferentes das músicas infantis tradicionais que se aprende na escola, por isso o interesse sobre suas fontes. Sobre isso, o professor revelou que aquelas músicas tinham sido aprendidas durante a formação inicial (faculdade) e também no decorrer da profissão (socialização profissional), como a participação em oficina específica, a troca com os pares e com os alunos. Assim, se cruzam saberes da formação profissional e da experiência (TARDIF, 2002).

Com relação ao seu comportamento enérgico e despojado quando exigia a atenção das crianças,

Eu sempre fui muito brincalhão, tem aula que eu me divirto mais do que os alunos, então dou risada, eu converso com eles, muitas vezes a gente tem que, ter a cobrança, de querer exigir disciplina e tal, mas a gente não pode esquecer que eles são criança (...) e aí mexer com aqueles alunos que acabam bagunçando. Eu falar assim de igual pra igual é pra ver qual que é, qual vai ser a reação da criança neste momento. Às vezes eu grito junto se eles estão gritando. Não seria assim uma estratégia, mas sim o natural de eu querer que todo mundo participe da aula de maneira igual, que aproveitem do mesmo jeito (...)

Nesse fragmento, verificou-se que se utiliza da sua *hexis* corporal (jeito brincalhão, fala, linguajar, grito) no momento de suas ações didáticas em interação com sua postura (interesse no aluno, participação e aproveitamento) (SILVA, 2007).

Sobre os momentos de conflito na aula e sua resolução,

No meu entender se você chamar a atenção abertamente, aquela bronca serve para os outros alunos também. Não sei, assim, pelo constrangimento do próprio aluno ou por você tentar chegar, está acontecendo isso, o comportamento dos seus amigos não é esse, falar no mesmo nível, pedir a atenção dele de voltar para aula, para o que está acontecendo (...) eu acho que você acaba conquistando o aluno sem expor o aluno aos demais, por mais que os outros alunos percebam quem está fazendo bagunça, o momento que você aproxima que você está ali (...) você deixa ali, um, dois, três minutinhos eles fazendo o que ele quer depois você chega sem exaltar, mas muitas vezes o tom de voz acaba mudando um pouco, não por querer ser autoritário com o aluno, mas impor respeito (...) Eu nunca achei que uma bronca de professor fosse ruim para você. Eu achei sempre que é uma coisa, que está puxando você para o lado positivo. Eu sempre tive isso como atleta, sempre que meu treinador chegava e falava tal coisa, me desse a bronca, mesmo que fosse na frente de todo mundo, eu sempre tentava levar para o lado bom, nunca para o lado ruim, dele querer me prejudicar perante os demais, me colocar para baixo, e aí você coloca na escola é uma forma de bronca e no esporte é totalmente diferente.

Com esse relato, percebeu-se que, para o professor, “dar uma bronca” abertamente em determinado aluno serviria também de exemplo para os demais. Porém, na ocasião da observação da aula, na maioria das vezes, ele chamou à atenção individualmente. A propósito, explicou que acreditava não estar, dessa maneira, expondo o aluno autor da bagunça perante os demais, além de considerar essa forma de atuação uma alternativa de aproximação entre aluno e professor.

Esse posicionamento do professor também nos lembra alguns aspectos da obra freireana, segundo as quais ensinar exige bom senso, humildade e tolerância (FREIRE, 2002).

Para o professor, lembrar de sua trajetória escolar como aluno e também como atleta significou um exercício de memória de seus tempos de escola, resgatando uma concepção de “bronca” positiva, na qual atribuía ao mestre ou técnico a imagem de alguém que quer o melhor para ele.

Nesse sentido, ao assumir a mesma posição na atualidade, nos remete novamente às concepções de Contreras (2002), segundo as quais o exercício da profissionalidade docente envolve obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Porém, o que nos chama a atenção é a obrigação moral por envolver o apreço para com o aluno, tratá-lo com urbanidade. Esta questão também aparece no apreço pelo mestre (PINTASSILGO, 1999) e referenda outra questão relacionada a idéia de que a escola está imersa numa estrutura estruturada disposta também a funcionar como uma estrutura estruturante na constituição de um

habitus social (BOURDIEU, 1989) que envolve valores, atitudes, comportamentos, enfim, cultura.

Dentro do presente, os resultados apontam que na constituição do ser professor de Educação Física, no caso da maioria dos professores deste estudo, dentre suas influências, verificou-se que seu início ocorreu durante a socialização primária, na ocasião da trajetória escolar, com vivências positivas com a Educação Física escolar (aula e professor) e/ou com o esporte, sendo atletas ou apreciando determinadas modalidades esportivas. Porém, entre os principais motivos, para o ingresso no magistério, revelam-se: estima pelos professores universitários, disciplinas específicas do curso e estágios durante a graduação, ou seja, na socialização secundária (formação inicial). Na continuidade desse processo de constituição de docência, têm-se também elementos que vão se agregando, oriundos da socialização profissional.

Nesse contexto, pode-se dizer também que os professores adquiriram um *habitus* durante suas trajetórias sociais (estrutura, estruturada) que norteou suas ações (estruturante) na incorporação de um novo *habitus* quando professores. Por exemplo, atitudes, crenças, saberes, vivências, convivências, entre outras experiências anteriores em diferentes esferas (escola, família, graduação), durante a trajetória de vida, revelaram a identidade docente de cada professor.

Nesse momento, ao analisar as ações didáticas, a *hexis* corporal e a postura, foi possível compreender a manifestação dos saberes docentes (profissionais, disciplinares, curriculares, experienciais) os quais, ao mesmo tempo em que emergiam, também revelavam o *habitus* social.

Sobre o tempo de carreira no magistério, de acordo com o pesquisado, averiguou-se que, no caso dos professores iniciantes, as referências mais relevantes dizem respeito aos saberes profissionais, disciplinares e curriculares, enquanto, para os professores caracterizados no estudo como experientes, nota-se a preponderância dos saberes experienciais.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A origem deste estudo se deu ao constatar a pesquisadora diferenças significativas entre a prática pedagógica de professores de Educação Física recém-formados e a de professores experientes, com relação aos saberes envolvidos e ao entendimento da própria Educação Física escolar. No caso, a pesquisadora mesma, teve essa percepção na ocasião em que realizou o estágio curricular supervisionado, quando pôde contrapor sua prática pedagógica à de seus professores “tutores”, tendo por base o que se desenvolvia, então, no mundo acadêmico em relação à Educação Física escolar. Nesse particular, era notório, por exemplo, que os avanços nos objetivos, conteúdos e metodologias de ensino de recorte mais progressista, dominantes na graduação, não se faziam presentes na realidade do ensino fundamental e médio da Escola em que se desenvolvia o estágio em questão.

Portanto, a preocupação inicial deste estudo foi com os saberes docentes envolvidos na prática pedagógica de professores de Educação Física em fases diferentes da carreira. Porém, ao considerar a identidade docente como uma composição pessoal e profissional, foi preciso compreender, nas trajetórias sociais dos professores, como se deu a constituição dessa identidade, tendo em vista o conceito de *habitus*.

Tendo em vista esses questionamentos, delimitaram-se os objetivos que orientaram o estudo: averiguar, na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes e experientes, a mobilização dos saberes docentes, considerando o processo de construção do conhecimento; buscar identificar como os professores constroem ou construíram seus saberes em suas trajetórias de vida, considerando seu percurso no processo de formação, e apontar quais saberes docentes estão

mais presentes na prática de professores iniciantes e experientes, tendo por base plano de ensino e a aula.

Após esse primeiro passo, fez-se a escolha do campo de pesquisa, abarcando em seu contexto professores iniciantes e experientes na docência de Educação Física escolar e priorizando elementos que pudessem evidenciar a relação entre a prática pedagógica, saberes docentes, identidade docente e fases na carreira.

Dessa forma, o nosso traçado buscou uma compreensão maior de como o professor se torna o professor que é, identificando nas trajetórias aspectos da constituição do *habitus* social, revelados na ocasião da prática pedagógica em sala de aula, atentando-se também para o seu plano de ensino.

Para percorrer esse caminho, levantou-se na literatura a discussão entre profissão e profissão docente, entendendo o que significa o conceito de profissão. Nesse sentido, adotou-se a concepção de que uma ocupação se torna profissão ao possuir um corpo de conhecimentos, um saber específico, um status profissional, uma formação universitária, um ideal de serviço. Foi preciso situar o magistério neste processo, tendo em vista como vem sendo produzida a profissão docente, entre a profissionalização e a proletarização, considerando também seu percurso histórico para, posteriormente, voltar-se o olhar, com especificidade, para a profissão Educação Física e suas particularidades.

Nessa direção, tornou-se primordial o entendimento sobre a construção dos saberes docentes, entendendo-os como o corpo de saberes específico do magistério, e no caso, tal como se apresentam na Licenciatura em Educação Física.

Nesse itinerário, munidos da compreensão acerca da profissão docente e seu corpo de saberes, buscou-se refletir sobre como a pessoa se tornava professor, ou seja, como constrói sua identidade na docência, recorrendo aos conceitos de *habitus* e de *habitus professoral*.

Diante dessa exposição e ao olhar os resultados, foi possível perceber que a constituição dos saberes docentes subjacentes a eles o *habitus* social, está relacionada com as trajetórias sociais, bem como estes aspectos irão informar as práticas dos professores posteriormente. Além disso, verificou-se também que, de maneira geral, há diferenças entre professores iniciantes e experientes quanto à preponderância das fontes e tipos de saberes em suas práticas, pois, enquanto os professores experientes se referiram mais vezes aos saberes experienciais advindos

da socialização profissional, os professores iniciantes mantiveram seu discurso voltado, na maior parte do tempo, para os saberes oriundos da socialização secundária (saberes curriculares, profissionais e disciplinares). Encontrou-se, porém que o saber é plural e que, há, portanto, em todas as práticas, manifestações de todos os saberes atuando simultaneamente em algum momento.

Nesse contexto, cada trajetória elucidou o processo de construção da identidade docente, bem como contribuiu para o entendimento da manifestação dos saberes docentes no momento da prática pedagógica.

Para PE1 e PE2, quanto às suas trajetórias escolares, verificou-se que, desde a escola (na infância e na adolescência), as relações com a Educação Física escolar e o vínculo com o esporte constituíram-se alguns dos elementos da construção do seu *habitus* social, bem como contribuíram para a formação dos seus saberes, informando sua prática.

No caso de PE2, tal influência é percebida por ele mesmo, quando atribui muito do que faz em sua prática pedagógica ao esporte (foi atleta, hoje também é técnico) e à escola (modelo de professor e de aula de Educação Física). Na graduação pensou em desistir do curso e foi a descoberta do universo da escola como voluntário, por ocasião do estágio, que o motivou a galgar a carreira docente. Em suas práticas e no seu plano de ensino, o enfoque maior está no movimento como um todo, e tenta alcançar seu objetivo, na maioria das vezes, por meio do lúdico, demonstrando convicção pela sua prática.

Já para PE1, embora também reconheça a influência esportiva em sua formação, foi o reencontro, na faculdade, com determinada professora de Educação Física escolar e o ingresso na docência que despertaram o apreço pela área. Hoje ele considera que tenta aproximar sua prática a uma tipologia de Educação Física que lhe foi apresentada, na troca com os pares, na mesma rede de ensino. Porém, as atividades que desenvolve em suas aulas não dão conta daquilo proposto pelos outros professores. O que se observou foi uma Educação Física generalizada, se for o termo cabível, no sentido de haver uma seqüência de atividades que nem sempre apresentavam conexão umas com as outras, mas que não deixavam de contemplar manifestações do movimento por meio dos jogos e das brincadeiras, entre outras.

Por sua vez PE2, em sua trajetória escolar, considerou que o esporte motivou a escolha do curso de Educação Física, mas não a aula de Educação Física escolar

em si, tampouco seus professores. Porém, na graduação aflorou a atração pela área escolar por influência dos mestres e de determinadas disciplinas das Ciências Humanas, o que o aproximou da área pedagógica. Essa mesma influência docente e o currículo do curso são relevantes para explicar suas ações pedagógicas e o plano de ensino proposto, revelando que o início de sua carreira está permeado pelo constructo da universidade. Dessa forma, reconhece que seu discurso está muito impregnado pela formação profissional.

Nessa direção, PI1 apresenta semelhanças com PI2 quanto às influências na sua prática pedagógica, e discurso similar no que tange à tipologia de Educação Física que adota e interesse pela área advinda, aquela, do contato com os professores que defenderam na universidade, aos quais credita sua identificação pessoal com a mesma, reconhecendo também que aquilo que lhe foi apresentado durante a formação profissional informa sua prática. Porém, ao contrário dos outros professores do estudo, ela não teve, na sua trajetória escolar, vivências positivas com a Educação Física escolar e com o esporte, exceto com a natação, praticada na infância, mas sem nenhuma significância na escolha do curso. Considerou relevante apontar que cresceu cercada pelo “mundo de professor” (mãe e tias eram professoras), fato este que, embora reconheça distante dos objetivos que a levaram inicialmente para o campo da Educação Física, acredita manter alguma relação com o fato de, posteriormente, ter-se tornando professora. O que está correto se recorrermos ao conceito de *habitus* de classe de Dubar (1997).

Portanto, nas trajetórias sociais, há passagens que influenciam a escolha da profissão Educação Física, bem como, no decorrer do processo de formação profissional, o direcionamento para a docência. Assim, especificamente, para esse curso e nele a carreira do magistério, as influências apontam, respectivamente, para o esporte e a educação física escolar (incluindo o gostar das práticas e dos professores e/ou técnicos) e, durante a graduação, os estágios curriculares e extra-curriculares, os mestres (docentes do curso) e as disciplinas.

Por sua vez, todos os professores do estudo, ao ingressarem na docência e constituírem o *habitus* professoral, revelam em suas práticas a manifestação dos saberes docentes relacionados às trajetórias sociais, ou seja, aquilo que foi estruturado anteriormente. Nessa direção, por meio das ações didáticas, a postura e a hexis corporal, a identidade docente se torna visível, pois o *habitus* e o corpo de saberes se tornam intrínsecos a ela.

Assim, entre os aspectos mais relevantes desvelados pelo estudo, destaca-se que existe uma diversidade nas práticas pedagógicas em Educação Física, oriundas da tipologia adotada e da formação dos docentes, percebendo-se que cada universo de formação profissional, de certa forma, concebe um discurso sobre o entendimento de Educação Física escolar; que as diferentes fases na carreira estão relacionadas à ação pedagógica do professor, no que diz respeito àquilo que traz como discurso de sua prática e evidência das fontes mais preponderantes de seus saberes; e que as trajetórias sociais são determinantes para a constituição do *habitus* social, sendo que no caso do magistério, por meio da prática pedagógica, expressa no *habitus* professoral, é possível observar a manifestação dos saberes docentes, que são plurais, exteriorizando a beleza do processo da construção da identidade docente, onde homem e profissão constituem-se o mesmo corpo.

Por fim, considera-se importante para a área de Educação Física escolar a realização de estudos relacionados à biografia dos professores, tendo em vista a pluralidade atual das práticas na escola.

VII- REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. O brincar na educação infantil. **Revista virtual EF Artigos**. Natal, v.3. n.1, mai. 2005. Disponível em <<http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo39.html>>.

ALVES, A. J. O planejamento da pesquisa qualitativa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v. 77, p.53-61, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZANJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Pesquisa: Oposição ou Convergência? **Cadernos Ceru**, n.3, série II, 1991.

ARAÚJO, J. C. S. Disposição da aula: os sujeitos entre a *tecnia* e a *polis*. In: VEIGA I. P.A (ORG); **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**.Campinas: Papirus, 2008. p. 45-72.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

BELLOCHIO, C. R; TERRAZAN, E; TOMAZETT, E. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29. n2. p.17-32. 2004.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; 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.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de educação física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Perspectivas na formação profissional. In: Moreira W. W (Org) Educação Física e Esporte: **Perspectivas para o século XXI**. 15 ed. Campinas: Papirus 2008. P. 239-254.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC – Em tese** - v. 2,n. 1(3),p.68-80janeiro-julho/2005. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf > Acesso em 02 de agosto de 2008.

BORGES, C, M, F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria de prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

-----_. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRAGATO JÚNIOR, A. C; DONATONI, A R. A Institucionalização da Formação Universitária de Professores Secundários na Década de 1930. **Revista Profissão Docente**. v. 06, p. 01-10, 2007. Disponível em: <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol06/14/artigos/A-14-006.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição de 10 de novembro de 1937.

_____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei nº. 1190**, de 4 de abril de 1939.

_____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei 1212**, de 17 de abril de 1939.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei n.º 4024**, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 292**, de 14 de novembro de 1962.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n.º 9**, de 6 de outubro de 1969.

_____. Conselho Federal de Educação.. **Resolução nº. 69**, de 2 de dezembro de 1969.

_____. Conselho Federal de Educação. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Resolução n.º 3**, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial n.172, Brasília, 1987

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC /SEF, 1998.p 114.

_____. Congresso Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001**, de 8 de maio de 2001a.

_____. Congresso Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21/2001**, de 6 de agosto de 2001.

_____. Congresso Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. Congresso Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 2/2002**, de 19 de fevereiro de 2002.

_____. Congresso Nacional de Educação. **Resolução 7/2004**, de 31 de março de 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 08/2008**, de 2 de dezembro de 2008.

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

_____. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um *curso especial* de formação de professores. In: SOUZA, E. C.; ABRAÃO, M. H. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, Salvador: EDIPUCRG, UFBA, 2007. p. 219-238.

CALDERON, A. J. Projeto amigos da escola: uma complexa parceria público-privada. **Olhar de professor**. Ponta Grossa. n.12.v.1.p11-32, 2009. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 10 de julho de 2009.

CANESIN, M. T. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. In: ROSA, D. E.G e SOUZA, V. C (Org). **Didáticas e práticas de ensino: interfaes com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002, p. 85-101.

CARVALHO, A.M.P. **Prática de ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Pioneiras, 1985.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências**. São Paulo: Cortez Editora (Coleção Questões da nossa época),1993.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2006

COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade In: BICUDO, M. A. V. (Org). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo, SP: editora da Universidade Estadual Paulista, p. 17 – 43, 1996.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola** – implicações para a prática pedagógica. Coleção Educação Física no Ensino Superior. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

D'AVILA, M. C; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: Veiga, I. P.A; D'avila (Orgs). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 23-44.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal/Porto, Porto Editora, 1997.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional**. São Paulo: Moderna, 2004.

FARIA JUNIOR. A. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: Moreira W. W (Org) Educação Física e Esporte: **Perspectivas para o século XXI**. 15 ed. Campinas: Papyrus, 2008.p. 227-238.

_____. Professor de educação física, licenciado ou generalista. In: MARINHO, V (org). **Fundamentos Pedagógicos. Educação Física 2**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p -15-33.

FERNANDES ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 41 – 61, 1991.

FERNANDES, R. Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: práticas educativas, culturas escolares e profissão docente. 2, 1998. São Paulo. **Anais...**, p1-20.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. n. 31, 1996. Disponível em: <<http://www.anpocs.org.br/portal/content/view/108>> Acesso em: 03 de agosto de 2008.

FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo: Teoria, profecia e Política**. São Paulo, SP: Editora Universidade São Paulo, 1998.

FREIRE, P. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002 (digitalizado). Disponível em http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2010.

FREITAS, M. N. C. A organização escolar e a socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março. p-155-172. 2002

GALVÃO, Z. Educação Física escolar: a prática do bom professor. **Rev. Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v.1. n. 1. p. 65-72, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa**. Coleção Ciências da Educação Século X. Portugal: Porto Editora, 1999.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo / revista de ciências da educação**. n. 8 · jan/abr.p.23-36 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In : NOVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31 – 61.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

IVO, A.A; ILHA,F.R.S. A história da educação e da educação física: olhares para sua formação e sua pesquisa. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.1, n.10, p.49-69, dez.. 2008.

LAHIRE, B. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed., São Paulo: Atlas, 1996.

LÜDKE, M; BOING, A. L. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M.G. .N. Ensino: as abordagens no processo. São Paulo, EPU, 1986.

MOITA, M.C. Percursos de formação e de transformação. In: NOVOA, A. **Vidas de professores**, Porto: Porto, 1992, p.113-140.

MOLINA, V. N. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento** - Ano IV - Nº 7 - 1997/2

_____ A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento** - Ano V - Nº 9 – p. 31-45. 1998/2

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.p 13-33.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan/jun.1999a.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999b. p. 13-34.

OLIVEIRA, A.A.B. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 17-32.

ORTIZ, H. M. **O professor reflexivo: (re) construindo o "ser" professor**. IV Congresso de Educação do Movimento Humanidade Nova - Educação a fraternidade: um caminho possível? Vargem Grande Paulista, Movimento Humanidade Nova - Sala Temática: O professor reflexivo, p. 1-10, 2003 (texto mimeo).

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R (Org). **Pierre Bourdieu**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994, p. 7–37 n. 39.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas e pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339 – 368, abr/jun 2008.

PAPI, S. O. G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 135 – 148, jul/dez 1999. (versão eletrônica disponível em: http://www.ssrevista.uel.br/c_v2n1_pesquisa.htm, acesso em 05/02/2009).

PERRENOUD, P; PAQUAY, L et.al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P; **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação de professores: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote (Temas de Educação 3). Instituto de Educação Nacional. 1993.

PIERON, M. **Formação de Professores: Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

PIMENTA, S. G. O professor: formação, identidade e trabalho docente. In: Pimenta, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade. **Nuances**. Presidente Prudente, v.3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTASSILGO, J. O mestre como artesão/prático e como intelectual. In: MAGALHÃES, J.; ESCOLANO, A. **Os professores na história**. Porto, Pt: Lusografe, p. 83 – 100, 1999.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RIBEIRO, B. P. **O curso de Pedagogia da Unesp de Rio Claro: a profissionalidade docente em questão**. 100 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2007.

SANCHOTENE, M. U. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso**. f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, 2007.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia. V. 9, N. 2, p. 267-280, jul./dez. 2006.

SARTI, F. M. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro vol18, n30, p.47-66, 2008

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.V.; SILVA JÚNIOR, C. A. **Formação de professor**. v.1. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: Dumerval Trigueiro Mendes (org) – **Filosofia da Educação brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos**. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14. n. 40. Jan/abr. p.143-155.2009.

SCHWANDT, T. A.. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed/bookman, 2006. Cap. 7, p. 193-217.

SETTON, J. M. G. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n. 20. Maio/Jun/Jul/Ago. p.60-70.2002.

SILVA, M. F. G. **Os saberes docentes na história de vida do professor de /**. 2009. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29. Maio/jun/jul/ago. p 152-163. 2005.

_____. Modos de ser professor: o princípio hologramático na organização do *habitus* professoral. **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** – Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas / organizadores: Comissão Organizadora do Livro Eletrônico – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, p. 66 – 74, 2007.

SILVA, E. V. M; VENÂNCIO, L. Aspectos Legais da Educação Física e Integração à Proposta Pedagógica na Escola. In: **Educação Física na escola – implicações para a prática pedagógica**. Coleção Educação Física no Ensino Superior. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50-63.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, supl.2, p.6-12, São Paulo: 1996.

SOUZA NETO, S. **A Educação Física na universidade**: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação e suas implicações teórico-práticas. 1999. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUZA NETO, S; CESANA, J; SILVA, J. J. Profissão, profissionalização e profissionalidade docente: as mediações entre a teoria e prática na demarcação ocupacional. In: SOUZA NETO, S; HUNGER, D. (Org.). **Formação Profissional em Educação Física: Estudos e Pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p.215-244.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Lisboa: horizonte, 1978.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. 1993. 32f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n. 14.p.61-88. maio/agosto, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p.209-244, 2002.

TARDIF, M et al. Os professores face ao saber. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannônica, 1991, p.215-233.

THE HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: a report of the holmes group.** [s.l.]: The Carnegie Corporation of New York; The Ford Foundation; The Johnson Foundation; The United States Department of Education; The New York Times Foundation, 1986.

THIERREN, J. O saber social da prática docente. **Educação e Sociedade.** Campinas, n. 46, 1993. p.408-418 , 1993. Disponível em http://www.jacquestherrien.com.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=17 . Acesso em 15 de maio de 2009.

WACQUANT, L. Lendo o “capital de Bourdieu. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 16, jul-dez., p. 37-62, 2007a.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 16, jul-dez., p. 63-71, 2007b

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) **(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)**

Venho convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa sobre minha responsabilidade que tem como título “OS SABERES DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE E EXPERIENTES”.

A pesquisa centra-se na temática dos saberes docentes e da prática pedagógica de professores de Educação Física, e busca elucidar o processo de construção de conhecimento do professor, considerando o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

É sabido que no Brasil não se tem em termos de políticas públicas, um projeto maior, nas universidades públicas, de acompanhamento dos professores egressos. Muitos professores de Educação Física se queixam da dificuldade de aplicar novos conhecimentos que qualifiquem sua prática, pois existe um distanciamento entre a produção teórica e os profissionais atuantes nas muitas escolas do país. Não se tem conhecimento das ações distintas de diversos professores tomadas durante as aulas e de onde são provenientes, tanto para solução de problemas quanto para atividades e conteúdos propostos, o que revela um problema metodológico e de intervenção na área.

Com isso o objetivo desta pesquisa é averiguar na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes o processo de construção de conhecimento. Para isso busca-se identificar como os professores constroem ou construíram seus saberes na prática pedagógica e em suas histórias de vida, considerando sua trajetória no processo de formação; e apontar quais saberes docentes estão mais presentes na prática de professores iniciantes e experientes, considerando seu plano de ensino e a aula;

Para alcançar esse objetivo, os procedimentos da pesquisa para a coleta de dados abarcam a busca em fonte documental (plano de ensino, atividades registradas nos diários de classe), entrevistas e observação da prática pedagógica desses professores.

Quanto aos riscos desta pesquisa entendemos que toda investigação, com humanos, têm riscos. Contudo os riscos aqui existentes são mínimos. Cabe informar que esse tipo de pesquisa pressupõe que o participante não tenha qualquer tipo de desconforto, constrangimento, ou risco possível em relação às questões da entrevista, ao conteúdo da observação e documentos. Entretanto, mesmo com estes pressupostos, durante toda a coleta de dados você será orientado a relatar qualquer eventualidade que gere algum mal-estar em relação à sua saúde ou constrangimento. Todas as medidas necessárias serão tomadas priorizando sempre o seu bem-estar.

Do mesmo modo em qualquer momento da pesquisa você poderá solicitar esclarecimentos sobre a investigação e/ou até mesmo se recusar a participar da mesma, sem risco de nenhuma penalização. Sua identidade será mantida em sigilo.

Dessa forma, estou convidando-o para participar deste trabalho que visa fornecer subsídios para o entendimento do processo de constituição de conhecimentos/saberes e

formação profissional do professor de educação física. Entretanto, para que possa, posteriormente, publicar os dados desta investigação em artigos ou apresentá-los em reuniões científicas solicito a sua autorização. Se de acordo, por favor, preencha a declaração que segue abaixo.

Informo que uma cópia desta solicitação ficará com você para esclarecimentos de qualquer dúvida.

Desde já, agradecemos a sua participação e contribuição.

_____, __ de _____ de _____.

Bruna Varoto da Costa
 -pesquisador responsável-

Samuel de Souza Neto
 -orientador-

Pesquisador Responsável: Bruna Varoto da Costa

Cargo/função: Estudante do curso de Pós-Graduação em Educação, núcleo temático Epistemologia e Práticas Educacionais; Nível: Mestrado;

Instituição: Instituto de Biociências – UNESP-Rio Claro – Departamento de Educação.

Endereço: Avenida 24-A, nº1515, Bairro Bela Vista, CEP: 13506-900

Dados para Contato: e-mail: brunavaroto@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Instituição: Instituto de Biociências – UNESP-Rio Claro – Departamento de Educação Física

Endereço: Avenida 24-A, nº1515, Bairro Bela Vista, CEP: 13506-900

Dados para Contato: fone (19) 3526 4276; e-mail: samuelsn@rc.unesp.br

DECLARAÇÃO (Termo de Responsabilidade)

Eu,.....R.G.....,residente e domiciliado à Av./Rua.....Bairro.....na cidade de Estado de.....,CEP.....-..... declaro estar ciente dos objetivos do trabalho de pesquisa **“OS SABERES DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE E EXPERIENTES”** de Bruna Varoto da Costa, concordando com a publicação dos dados e respostas referentes à minha participação nesta pesquisa em eventuais publicações científicas.

....., de de

Assinatura do Participante: _____

APÊNDICE B

Roteiro “Observação”

- **CARACTERIZAÇÃO**

- a) A escola
 - b) A Classe
 - c) O professor
 - d) A Aula
-

AULA: - DATA/ HORÁRIO /TURMA

- **AULA**

2.1. Esquema:

a) Apresentação do assunto de forma contextualizada

b) Gestão de Aula

- Parte inicial:
- Parte principal:
- Parte final:

2.2. CONTEÚDO: Dimensões

- Conceitual:
- Procedimental:
- Atitudinal:

2.3. ENSINO: ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS

- Estilo:
- Tomada de decisão:

2.4. AVALIAÇÃO

3.PROFESSOR: DOCÊNCIA

- a) Ações didáticas
- b) Expressão corporal (corporeidade)
- c) Postura

4.ALUNOS – DISCÊNCIA (APRENDIZAGEM)

EXEMPLO DE UMA AULA OBSERVADA: PE1

AULA 3 Data 28/08/2009 HORÁRIO: 07:00 às 08:40 Turma: 3º ANO

2. AULA

2.1. Esquema:

a) apresentação do assunto de forma contextualizada

O professor encontrou a turma no pátio e se dirigiram para a sala de vídeo. Os alunos se sentaram no chão e aguardaram a chamada. O professor cumprimentou os alunos e fez a chamada. O professor comunicou minha presença e porque eu os acompanharia. Em seguida disse que o tema da aula era manejo de bola, com bola de basquete. Informou sobre os cuidados com a bola de basquete, já que se tratava de uma bola mais dura e pesada. Após a explicação pediu para que lavassem as mãos e que fossem para o café. Terminado o café, todos foram para o banheiro. Depois do banheiro todos foram para a quadra. Permitiu que os alunos fossem livremente, entretanto, chamou à atenção devido à bagunça que estavam fazendo. Os alunos chegaram na quadra e estavam bastante agitados; passados alguns instantes, todos se sentaram em roda no centro da quadra sem o professor chamá-los.

b) Gestão da aula:

• parte inicial

O professor enumerou os alunos de 1 ao 6 e formou 6 colunas com os respectivos números. As colunas estavam dispostas da seguinte forma: colunas 1, 2, 3, uma ao lado da outra e de frente para as colunas 4, 5, 6 .

• parte principal

Atividades.

1: Rolar e receber a bola para o aluno da coluna contrária e ir para o final de sua fila.

2: Receber a bola e realizar um passe pingado.

3: Contornar a bola no corpo caminhando em direção à outra coluna; ao chegar entregar a bola para o primeiro da fila e ir para o final da fila.

4: Lançar a bola para o alto e recuperá-la sucessivas vezes caminhando em direção à outra coluna. Entregar a bola e ir para o final da fila.

5: Passar a bola de uma mão para a outra sucessivas vezes caminhando em direção à outra coluna. Entregar a bola e ir para o final da fila.

6: Caminhar realizando o drible do basquete (quicando a bola).

7: 3 colunas de frente para a cesta de basquete de um lado da quadra; 3 colunas de frente para a cesta de basquete do outro lado da quadra. Quicar a bola em direção à cesta e arremessar.

• parte final

Em roda todos em pé. Atividade: Dança do “shep-shep”: Atividade com música e movimento cuja letra é: Eu fui pra Nova Iorque visitar a minha avó, e ela me ensinou a dança do shep-shep. Conversa sobre a aula, em roda, sentados.

2.2. CONTEÚDO: DIMENSÕES

• **Procedimental:** vivência de atividades de manejo de bola e dança do “shep-shep”.

- **Atitudinal:** Cuidados com os amigos e com o corpo já que a bola de basquete é dura e pesada.
- **Conceitual:** Características da bola de basquete.

2.3. ENSINO: ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS

- **Estilo:** Tarefa (ou Prático)
- **Tomada de decisão:** Do professor.

Alunos próximos ao professor no momento da explicação, sentados em roda.

O professor explicou as atividades com calma e as demonstrou. Em alguns exercícios, como existe um aluno cadeirante na turma, empurrou a cadeira do aluno e, em outros momentos, pediu para que um outro aluno o auxiliasse. Hoje para a maioria das atividades fez uso de colunas.

2.4. AVALIAÇÃO

No final da aula, em roda, lembrou como foi a aula do dia. Perguntou para os alunos se acharam diferente trabalhar com a bola de basquete. Passou algumas características da bola de basquete, apontando diferenças entre esta e as outras bolas até então utilizadas em aulas anteriores. O professor elogiou a turma e disse que gostou bastante da aula.

3. PROFESSOR: DOCÊNCIA

a) ações didáticas

O professor explicou o conteúdo das atividades em uma linguagem adequada e acessível à faixa etária. No final da aula passou informações sobre as características da bola de basquete.

b) expressão corporal (corporeidade)

O professor explicou todas as atividades em pé, demonstrou e realizou os exercícios. Ficou em pé na lateral da quadra observando o andamento das atividades. Se hidratava com frequência. Só adentrava na quadra na troca de uma atividade para a outra, se movimentou pouco na aula. Conduziu sua aula aparentemente tranquilo, falou de maneira calma sem desgastar sua voz. Auxiliou o aluno cadeirante.

c) postura

O professor ficou atento às atividades, mas as observava com certa distância. E assim também ficava mais distante do contato com os alunos. Falou sobre ter cuidado e respeitar o amigo no momento das atividades.

4. ALUNOS: DISCÊNCIA (APRENDIZAGEM)

A maioria da turma se manteve concentrada, entretanto, alguns alunos na fila se dispersavam, conversando e brincando. Na rotina da aula, as crianças aparentavam saber o que deveria ser feito, por exemplo, no comportamento para entrarem na quadra, para se sentarem ao círculo do meio da quadra, beberem água, irem ao café. Mesmo com alguns fugindo às regras, de forma geral, o grupo se organizou bem, realizando toda a aula.

EXEMPLO DE UMA AULA OBSERVADA: PE2

AULA 1 Data 24/06/2009 HORÁRIO: 8:30 às 9:15 TURMA JARDIM II

2. AULA

2.1. Esquema:

a) apresentação do assunto de forma contextualizada

Os alunos chegaram na sala. O professor deu início à aula, fez a roda, me apresentou. Na roda entregou uma bola para cada aluno relembrou o que foi trabalhado na aula anterior e disse que na aula do dia iriam trabalhar com os pés.

b) Gestão da aula:

• parte inicial

Entregou uma bola para cada aluno e conversou sobre como seria a aula do dia. Relembrou os exercícios da aula anterior utilizando as mãos; os alunos realizaram o conteúdo da aula anterior.

1. Passar a bola em torno da cintura.
2. Lançar a bola e segurar.
3. Lançar, deixar a bola cair no chão e segurar.
4. Lançar a bola, a bola cai no chão e em seguida o aluno mergulha por debaixo da bola.
5. Segurar a bola em cima da cabeça e lançá-la na direção do chão.

• parte principal

Exercícios com a bola utilizando os pés e a cabeça.

- 1- Colocar a bola no chão e colocar o pé em cima da bola, fazer a troca dos pés.
- 2- Conduzir a bola com os pés.
- 3- Rolar a bola com os pés e correr atrás da bola e pará-la com os pés.
- 4- Prender a bola entre os pés e caminhar.
- 5- Prender a perna entre os joelhos e caminhar.
- 6- Bola no chão e empurrá-la com a cabeça sem utilizar as mãos.
- 7- Em dupla, bola presa entre as cabeças dos alunos, caminhar sem deixar a bola cair.
- 8- Em dupla, bola presa entre na barriga dos alunos, caminhar sem deixar a bola cair.
- 9- Malabares com bolas. (Cada aluno com duas bolas).

• parte final

O professor pediu para guardarem as bolas e se sentarem em roda com pernas de índio.

Atividade: Bruxo (pedra, árvore e ponte). Atividade de pega-pega. Retirou um aluno da roda: o bruxo, este possuía três poderes e ao pegar um aluno poderia transformá-lo em pedra, árvore ou ponte. Para cada poder existia uma determinada regra para que a presa transformada em uma dessas coisas voltasse a ser criança.

Em roda, sentados, a atividade final foi a música do tubarão (“Tubarão apareceu e fez confusão no mar, coitadas das sardinhas começaram a pular”), em seguida o professor finalizou a aula.

2.2 CONTEÚDO: DIMENSÕES

- **Procedimental:** A maioria dos os alunos realizou e vivenciou as atividades com bola (inicial e principal), atividade do bruxo e de volta à calma (final).

2.3 ENSINO: ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS

- **Estilo:** Tarefa (ou Prático)
- **Tomada de decisão:** Do professor.
Alunos foram organizados em roda no início e no final da aula pelo professor. Durante as explicações o professor exigia silêncio. O professor dirigia as atividades e as demonstrava.

2.4 AVALIAÇÃO

Não houve. Apenas finalizou a aula se despedindo dos alunos.

3. PROFESSOR: DOCÊNCIA

a) ações didáticas

No momento da explicação do conteúdo da aula é bastante enfático em relação ao que deve, e como deve ser feito. Entretanto, após a explicação os alunos ficam mais livres durante a atividade.

b) expressão corporal (corporeidade)

O professor ensinou os exercícios através de sua demonstração corporal e de suas explicações. Manteve-se em pé durante toda a aula, parado ou caminhando pelo espaço.

c) postura:

O professor tinha uma postura mais paciente; enquanto os alunos realizavam as atividades, ele deixava os alunos mais livres. Entretanto, no momento de suas explicações foi bastante enérgico e os alunos ficaram atentos. O professor resolveu os conflitos através do diálogo.

4. ALUNOS: DISCÊNCIA (APRENDIZAGEM)

Os alunos se dirigiam para o local da aula. Entravam na sala, corriam um pouco pelo pequeno espaço, depois se sentavam e ouviam o professor. Eram bastante agitados e se dispersavam facilmente.

EXEMPLO DE UMA AULA OBSERVADA: PI1

AULA 5 Data 1/10/2009 HORÁRIO: 10:10 às 10:55.. Turma Jardim II.

2. AULA

2.1. Esquema:

a) apresentação do assunto de forma contextualizada

A professora buscou os alunos na sala e os trouxe para a quadra. Chegando na quadra cantaram uma cantiga de roda e se sentaram. A professora disse para os alunos que eles gostariam da aula de hoje. Iniciou a chamada; quando o aluno está

presente, todos os alunos falam “oi” para ele e fazem um “tchauzinho de oi” e quando um aluno falta, todos falam alto “faltou”. Após a chamada, a professora contou para os alunos que os filhotinhos de beija-flor nasceram e todos foram olhar. A professora contou para os alunos como a mamãe beija-flor os alimenta. Havia alguns colchões no chão e os alunos queriam ficar pulando; então a professora resolveu retirá-los da quadra e todos a ajudaram a carregar. Depois pediu para que fizessem a roda e alguns alunos permaneceram nos colchões. Então, já que queriam deitar nos colchões, todos subiram para dormir. Nesse momento os alunos resolveram fazer a roda.

A professora disse que naquela começariam a ginástica.

b) Gestão da aula:

- **parte inicial**

Conversa com os alunos sobre a ginástica.

Perguntou para os alunos se alguém sabia o que era ginástica. As crianças começaram a responder o que achavam que era ginástica, por exemplo, falaram que ginástica era correr, academia e musculação. A professora perguntou se este tipo de ginástica (musculação/academia) as crianças poderiam fazer; os alunos disseram que não. A professora explicou porque não podiam fazer essa ginástica, mas que existia um tipo de ginástica que elas poderiam fazer, uma ginástica na escola. Falou que a ginástica que se faz na escola é aquela em que se aprende a fazer cambalhota, que aprende a fazer estrelinha, além disso, ginástica que usa bola, bambolê e corda. Mas que na aula do dia fariam saltos. Perguntou então o que era salto, um aluno disse que salto era de sapato, e a professora explicou que existia um salto que era do sapato mas que não era da ginástica, o salto da ginástica ela disse que era igual o pulo, pular. E que começariam a fazer alguns saltos fáceis.

- **parte principal**

1. Saltar (pular) para frente.
2. Saltar (pular) para trás.
3. Saltar e bater uma palma no alto. (Contexto: fazer de conta que tinha um monte de borboletas e que teriam que pular para pegar uma borboleta.
4. Saltar (pular) e rodar no alto para pegar a borboleta.
Nesse momento todos imaginaram que estavam com borboletas nas mãos de diversas cores, e as soltaram.
5. Saltar (pular) igual um canguru segurando uma bola. (Contexto: a professora perguntou quem já tinha visto um canguru, e que o canguru pulava alto porque conseguia colocar o joelho na barriga no momento do pulo. A professora disse que para conseguirem fazer um salto igual do canguru teriam que segurar a bola na barriga e pular, levando o joelho na direção da bola. Um grupo realizava o exercício e outro observava, depois inverteu.

Após essa atividade a professora pediu para que fizessem a roda. A professora demonstrou novamente todos os pulos que eles haviam feito na aula e disse que fariam um pulo muito perigoso. Um pulo no colchão. A professora colocou um colchão no chão e amarrou uma corda. Os alunos teriam que pular por cima da corda, de costas e caírem no colchão.

6. Saltar de costas por cima da corda no colchão. Um aluno por vez realizou o salto. A professora chamava.
7. Saltar por cima da corda do jeito que quisessem. Um aluno por vez realizou o salto. A professora chamava.

- **parte final**
Pular e deitar no colchão livremente.

2.2. CONTEÚDO: DIMENSÕES

- **Conceitual:** O que é Ginástica; tipo de ginástica que criança pode realizar; elementos da ginástica que se faz na escola.
- **Procedimental:** A maioria dos os alunos realizaram e vivenciaram as atividades.
- **Atitudinal:** Sobre ginástica falou de algumas ginásticas que as crianças não poderiam fazer, devido aos cuidados que têm que ter com o corpo. Em relação aos aspectos atitudinais que surgiram na aula, na atividade salto de canguru com bolas, por exemplo, a professora entregou bolas para alguns alunos, esses alunos começaram a bagunçar, então a professora retirou a bola deles e disse, na frente de todos, que eles não iriam fazer naquele momento porque não se comportaram bem. Na atividade de saltar a corda, alguns alunos começaram a reparar no salto de outros e falar que eles estavam fazendo errado. A professora disse que ninguém errou e que cada um tinha um jeito de pular.

2.3. ENSINO: ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS

- **Estilo:** Tarefa (ou Prático)
- **Tomada de decisão:** Do professor.
Os alunos foram organizados em roda no início e no final das atividades. A professora costumava conversar com os alunos se queriam ou não fazer determinada atividade. Ela incentivava os alunos a realizarem as atividades e se interessava em saber o que conheciam sobre o assunto da aula.

2.4. AVALIAÇÃO

Ao final de todas as atividades a professora perguntou se o alunos gostaram das mesmas.

3. PROFESSOR: DOCÊNCIA

a) ações didáticas

Antes de tratar dos aspectos conceituais do conteúdo ginástica e, especificamente, sobre o salto, perguntou o que os alunos conheciam sobre estes assuntos. Aproximou o conteúdo trabalhado ao universo dos alunos, considerando seus exemplos, e a partir deles introduziu os conceitos corretos. Falou sobre estes conteúdos de forma entusiasmada, com linguagem de fácil entendimento. Entrou no mundo da fantasia, inserindo a atividade num contexto animado.

b) expressão corporal (corporeidade)

A professora ensinou as atividades e as demonstrou. Mudou a entonação de voz em algumas explicações, participou ativamente da aula. Demonstrou os tipos de saltos. Entrou na fantasia do salto para pegar a borboleta encenando a captura da borboleta, as cores que elas tinham e depois as deixou voarem bem alto. Na atividade do salto de canguru, ela encenou um suposto feitiço, encostando a mão na cabeça dos alunos e os transformando em cangurus. A professora se mostrou muito entusiasmada durante a aula. Falou numa linguagem de fácil entendimento. Foi muito participativa, realizou as atividades muitas vezes com os alunos. A linguagem da professora prendia a atenção dos alunos. Durante as atividades a professora se

mostrou muito atenciosa com os alunos e ajudava aqueles que não estavam conseguindo realizá-las. Após a atividade perguntou quem havia gostado.

c) postura

Aconteceram algumas situações de conflito na aula. Os alunos estavam muito agitados e dispersos. No momento em que a professora deu bronca na turma, ela falou que estava ficando muito brava e nervosa, insistindo para que os alunos a ajudassem não bagunçando. Tentou estabelecer acordos, por exemplo, se preferiam a aula ou voltar para a sala. Entretanto, manteve-se sempre próxima dos alunos, conversando e explicando as atividades de maneira atenciosa, conduzindo a aula na base da conversa/diálogo.

4. ALUNOS – DISCÊNCIA (APRENDIZAGEM)

Os alunos estavam bastante agitados no início da aula e também nos momentos de realização do salto com bolas e no colchão. Alguns alunos se dispersavam facilmente.

EXEMPLO DE UMA AULA OBSERVADA: PI2

AULA 8 Data 23/10/2009 HORÁRIO: 10:10 às 11:40. Turma: 3º ANO

2. AULA

2.1. Esquema:

a) apresentação do assunto de forma contextualizada

Os alunos chegaram ao ginásio, o professor já estava lá. Todos se sentaram na arquibancada para comerem uma fruta (horário de café). O professor ajudou a distribuí-la. Após a fruta, entraram na quadra e se dirigiram para um canto. Na quadra, um ginásio poliesportivo, havia três repartições e em uma destas ocorreu a aula. Todos se sentaram em roda, o professor realizou a chamada. Havia muito barulho no local devido existirem mais turmas realizando atividades esportivas nas outras divisões. Após a chamada, o professor disse que fariam atletismo e explicou o que era atletismo.

b) Gestão da aula:

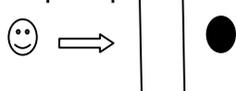
• Parte Inicial

1. Pega-Corrente: Inicia-se o jogo com um pegador e o restante fugindo deste pegador, cada pessoa pega vai dando as mãos junto ao pegador, formando uma grande corrente.

• Parte Principal:

2. Corrida com saída do atletismo: Quatro colunas. Realizar a posição de saída para a corrida seguindo os seguintes passos: Posição, as suas marcas e o apito. Ao som do apito correr até o final da quadra.
3. Corrida e saída do atletismo, com um aluno sendo o árbitro: Quatro colunas. Realizar a posição de saída para a corrida e correr até o final da quadra. Um aluno estava posicionado na linha de chegada para ver qual corredor chegava em primeiro. Assim, ao final de cada partida havia um vencedor e este se classificaria para a corrida final.

4. Salto em distância: Correr e saltar a distância de duas cordas que estavam no chão, ultrapassando o espaço entre essas duas cordas. O professor ia aumentando o espaço entre as cordas, de modo que o aluno que não conseguisse ultrapassar determinada distância deveria sentar-se, observando até o final da atividade; a atividade se encerrava quando nenhum aluno conseguisse mais ultrapassar a distância estabelecida pelo professor.



Obs: Esta atividade foi realizada duas vezes.

- **Parte Final:**
Conversa sobre a aula.

2.2. CONTEÚDO: DIMENSÕES

- **Procedimental:** Vivências do esporte atletismo (corridas, saídas e salto em distância).

- **Conceitual:** No início da aula: O que era atletismo? Fazem parte do atletismo as competições de corridas, saltos, arremessos e lançamentos. Durante as atividades: Posição do corpo nas saídas; Qual o tipo de corrida era mais eficiente antes de realizar o salto? Será que é preferível tomar uma longa distância e chegar já cansado e sem forças para saltar, ou tomar distâncias mais curtas e chegar mais disposto na hora do salto?

- **Atitudinal:** Nas atividades: Escolha da distância para correr e saltar; Durante a aula: Não era permitido tirar o tênis na aula e todos já conheciam esta regra. Alguns alunos a desobedeceram. O professor então chamou a atenção destes alunos e lembrou junto com a classe este combinado. Houve uma briga entre dois alunos. O professor então falou de respeito e pediu para que se desculpassem; entretanto, os alunos resistiram.

2.3. ENSINO: ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS

- **Estilo:** Tarefa (ou Prático)
- **Tomada de decisão:** Do professor.
Utilização de roda e colunas para explicações. Organização dos alunos em colunas. Alunos realizando a atividade de forma individual. Perguntava antes se os alunos conheciam determinada atividade em seguida explicava os procedimentos e regras. Intervinha só quando necessário. Colocou um aluno como árbitro a fim de verificar quem chegou primeiro e cumpriu as regras.

3. PROFESSOR; DOCÊNCIA

a) ações didáticas

O conteúdo da aula foi sobre o esporte atletismo. Para tanto, o professor falou sobre alguns conceitos do atletismo, comunicando-se com os alunos de forma clara, demonstrando que dominava o assunto. Assemelhou-se muito a uma conversa, pois também perguntava para os alunos o que conheciam sobre tal conteúdo.

b) expressão corporal (corporeidade)

O professor explicou e demonstrou as atividades em tom de conversa. Manteve-se em pé durante as atividades e as interrompia sempre que necessário.

Alterou o tom de voz, se mostrando bastante exaltado em alguns momentos de conflitos e de muita bagunça por parte dos alunos; entretanto, quando explica as atividades e não há bagunça tem um linguajar simples, claro em tom de voz normal.

c) postura:

O professor agiu de forma carinhosa com os alunos, por exemplo, no momento do café era comum abraçar os alunos e tratá-los de forma atenciosa. Nos conflitos, o professor tentava acolher os alunos e conversar. Entretanto, em alguns momentos de muita bagunça alterava um pouco sua voz e falava sempre em relação à colaboração e respeito por parte dos alunos.

4 ALUNOS: DISCÊNIA (APRENDIZAGEM)

No geral os alunos se comportaram bem mas estavam um pouco dispersos. Ocorreu um conflito de briga entre dois alunos, de pontapés. O professor tentou contornar a situação, conversou com os dois agressores, porém um deles fugiu pelo espaço. Contudo, após ficar mais calmo retornou para a aula.

APÊNDICE C

Entrevista (PE1)

00'00" B – Primeiramente eu gostaria de agradecer sua contribuição até este momento para com a minha pesquisa e eu queria que você me falasse um pouco sobre a sua trajetória com a Educação Física até você se tornar professor dessa disciplina. Então, você pode fazer o seu itinerário desde a sua infância, depois na graduação até você chegar à escola como professor.

P – Bom, que eu me lembre, eu comecei com as minhas atividades físicas... eu lembro jogando futebol na escola (tinha seis ou sete anos) e daí fui chamado na escola pra formar o time da escola, a equipe da escola com essa idade e disputei um campeonato de futebol. E daí dei continuidade ao futebol, ao futsal no caso. Cresci no futsal, sempre estava vinculado a alguma equipe. De uma ia pra outra, saía dessa outra... ficava rodando, até aproximadamente os onze anos. Daí com onze anos o meu irmão começou a praticar natação, começou a nadar pela equipe da minha cidade e eu ia assistir os treinos dele e gostei e fui pra natação [risos]. Daí, depois competi natação, treinei nessa equipe, cheguei a disputar os jogos regionais. Fiquei nessa equipe por cinco ou seis anos, daí "enjoou". Nós tivemos uma coisa que interferiu bastante, que teve um garoto que treinava com a gente (o melhor atleta da equipe), ele teve uma doença, ele teve câncer e em pouco tempo ele faleceu e a equipe ficou muito abalada e acabou a equipe de uma hora pra outra. Daí eu voltei pro futebol, eu já tinha uns quinze para dezesseis anos e com essa idade eu já tinha meio que condições de organizar... já sabia o que queria. Então, o que eu queria era jogar futebol, eu queria disputar campeonatos então eu comecei a organizar equipes pra jogar. Então tinha campeonatos dentro da cidade que eu conseguia juntar os meus amigos e formar uma equipe e disputava. A partir dessa idade a minha vida esportiva, entre aspas, foi essa de montar as equipes. Tinha uma equipe de amigos e a gente disputava os campeonatos. Daí, então, eu entrei pra faculdade justamente por gostar dos esportes, praticar esportes eu escolhi a faculdade de Educação Física e por influência também do meu professor de colegial. Não que ele tenha influenciado "ó P vai fazer Educação Física", mas eu gostava muito dele, da maneira como ele trabalhava e isso foi uma das coisas que me levou para a Educação Física.

B – E como que eram as aulas desse professor do colegial?

05'00"P – Então, depois que eu terminei a Educação Física que eu acabei percebendo que Educação Física não era muito aquilo que eu fazia. A Educação Física dele era bem esportivista. Era um professor bem antigo, que inclusive até já se aposentou, e ele além de professor de Educação Física do colégio ele era técnico desse colégio (de uma equipe de basquete que era muito forte em nível nacional e sul-americano). A aula dele era: um aquecimento uma corridinha coisa assim e daí quem queria jogar vôlei jogava vôlei e quem queria jogar futebol jogava futebol e quem queria jogar basquete jogava basquete e a gente se organizava pra isso, não tinha muita interferência dele. Bom, daí voltando a Educação Física. Fui fazer a Educação Física tentando trabalhar com esporte, pensando em trabalhar com o

futebol, porque era o que eu gostava. Porém, quando eu me formei [risos] o que eu consegui foi uma escola e comecei a trabalhar na escola. Gostei de trabalhar na escola apesar de sentir muita dificuldade. Comecei numa pré-escola, depois da pré-escola eu prestei um concurso aqui, passei no concurso e estou pelo concurso.

[5: 57 pausa na gravação]

Bom, acho que daquele professor do colegial ele acabou me influenciando bastante e eu acabei indo pra faculdade de Educação Física. Descobri um pouco que a Educação Física não era muito bem aquilo que eu fazia nesse colégio que esse professor passava, mas mesmo assim dei continuidade na faculdade de Educação Física. Um fato muito interessante foi que na faculdade de Educação Física eu fui encontrar a minha professora de maternal e jardim e isso tem importância na minha vida porque acho que já começou lá nela e não nesse outro professor. Um foi ratificando o trabalho do outro. Daí eu terminei a minha graduação. Na minha graduação eu estava trabalhando com a Educação Física escolar, eu acabei me interessando pelas questões da Psicologia do Esporte que eu acho que é uma coisa interessante e pouco estudada, não muito valorizada e daí eu fui fazer a faculdade de Psicologia. Mesmo estando na faculdade de Psicologia eu acabei prestando o mestrado em Comunicação, mas sempre voltado ao esporte. O meu mestrado não foi voltado para as aulas de Educação Física, mas sim para o esporte. Acho que é basicamente isso daí a minha vida. Hoje eu estou trabalhando só em escolas com o Infantil e o Fundamental em Louveira.

B – E o que a sua faculdade em Psicologia e o mestrado em Comunicação contribuem pra sua aula de Educação Física escolar, pra você como professor?

P – A faculdade de Psicologia veio numa maneira de primeiro de entendimento de alguns processos psicológicos na formação do aluno. Acho que isso daí é o mais importante. Apesar de não estar atuando com psicologia eu a uso na aula com esse sentido de perceber algumas questões que eu não percebia antes, algumas questões psicológicas. E o mestrado pouco tem ajudado por conta de... na comunicação a gente tem que trabalhar sempre criticamente e a idade dos meus alunos ainda não dá pra gente ter essa noção crítica tão profunda que chegue até a Comunicação, a mídia, ao filme, coisa assim. Poucas coisas eu jogo pra eles, mas eu não sei se acabam pegando. Acho que isso seria pra desenvolver atividades com crianças mais velhas ou com adolescentes.

10'00" B – Vou mudar agora um pouco o foco. Através das minhas observações e da leitura do seu plano de ensino anual e diário pude perceber algumas particularidades e através deles formulei algumas perguntas. Você poderia me falar um pouco sobre o seu plano de aula? Queria saber como você escolhe as atividades propostas nos planos de aula e se há alguma relação com a sua formação acadêmica ou vivência pessoal ao elencar tais atividades.

P – Primeiro, a minha grande dificuldade é trabalhar sem foco esportivo, por conta, acredito, da minha formação ter a ver com o esporte. Então, eu procurei na literatura, na faculdade, e agora um pouquinho mais trabalhar com a questão da cultura corporal apesar de ficar um pouco no ar... eu não sei até onde eu estou trabalhando a cultura corporal e até onde eu estou desse... dessa maneira de ver a

Educação Física, dessa abordagem da Educação Física. Que é uma coisa também que eu aprendi na psicologia. A psicologia é muito fechada. Cada abordagem é única e você não pode mesclar as abordagens. E é uma coisa que estou pensando com relação à Educação física também. Não sei se estou certo ou não, mas se a gente for buscar nas correntes filosóficas realmente são coisas distintas. Então, o que eu busco hoje, o que me guia, é a questão da cultura corporal. Apesar de em muitos momentos eu me perceber trabalhando com questões desenvolvimentistas. Apesar de não exigir resultado das crianças, mas a maneira de trabalhar foi a maneira como eu aprendi na minha vida e não na faculdade. As questões desenvolvimentistas, porque o esporte por ele mesmo, a técnica do esporte, até resultados que eu não cobro, mas que... acho que é só isso que eu não trabalho.

B – Eu sei que o plano de ensino anual de 2009 foi uma proposta coletiva, porém com a maior participação de dois professores da rede. Eu queria saber o que você acha desse material que foi elaborado e se você considera que você seguiu esse plano?

P – Bom, eu vou ser sincero. Esse material aí é pra entregar pra um superior que também não vê. Então, pouca gente vê e esse material tem, acho que, desde 2001/2002 com poucas alterações e é uma cópia dos PCN`s.

B – Esses dois professores eles acrescentaram algumas tabelas sobre os conteúdos?

P – Sim.

B – É nesse caso que eu estou falando. Eles partiram de uma... eles colocaram uma citação do coletivo de autores no material e colocaram em anexo uma tabelinha com os conteúdos. É até por isso que eu estou te perguntando.

P – Então, essa tabelinha aí é meio que uma cópia dos PCN`s. É uma coisa burocrática que eu tenho um pouco de dificuldade de lidar com as questões burocráticas e é pra entregar pra ninguém ler. Então, dentro da minha aula eu acho que é um pouco diferente o que eu trabalho. É como eu disse, eu penso mais na questão da cultura corporal. Então, as minhas aulas são mais voltadas para a questão da cultura corporal. Não que eu despreze, acredito até que tenha algumas coisas que são interligadas dentro das duas abordagens, mas esse documento aí é apenas pro formal.

B – É porque eu pude perceber que nos seus diários você coloca mais o nome das atividades não seguindo aquele bloco de conteúdos que os outros professores propuseram. Porque eles colocaram na tabela dança, ginástica e esportes como um bloco, que foi a proposta que foi entregue como plano de ensino.

15'00" P – Assim, uma coisa que também poderia ter falado na outra questão é que assim. Nós tivemos uma mudança muito, uma... na história da Educação Física do município. Não tinha professor, a Educação Física não era uma disciplina obrigatória então não existia Educação Física. Quem dava essas aulas era o professor de sala de aula, ditos polivalentes. A partir de uma época começou com uns professores contratados, eles não eram concursados, eles começaram a trabalhar a Educação

Física (inclusive foram eles que redigiram esse documento) dessa forma por uns dois ou três anos e depois teve um concurso (eu entrei nesse concurso. Não me lembro que ano que era, acho que é 2004). E desse concurso nos fomos seis contratados: três professores que já vinham trabalhando, que haviam elaborado esse documento e os outros três de fora. Desses três que já vinham trabalhando eles continuaram da mesma maneira. De fora estávamos três. Dois parecem mais interessados, mais preocupados, até recém formados e um que não estava muito preocupado com as questões da Educação Física. Então, era jogar a bola e por as crianças pra correr. Os dois que estavam mais interessados, buscando uma mudança, inclusive (eu me vejo dessa forma) um deles era eu, a gente começou a propor uma mudança mas esbarrava na maioria: um que não queria saber e três que falavam “não, é assim!”. Daí, nós tivemos uma mudança muito brusca quando teve esse outro concurso em 2008, que entrou um grupo muito forte, até de recém formados que vem com a teoria muito boa e aí nós começamos a conseguir mudar as idéias dos professores e a maneira como a Educação Física tava sendo colocada no município. Tem alguns muito rígidos ainda, que não aceitam essas mudanças, mas acredito que a partir desse momento nos tivemos uma evolução. Mas essa evolução veio a partir da maioria física. Então, pela maioria física a gente começou a mudar. Eu sei que algumas outras pessoas no município não trabalham dessa maneira. Escrevem uma coisa... então, está escrito lá dança, lutas e tal... como já não era trabalhado antes, porque quem escreveu... não foi trabalhado no meu concurso e não é trabalhado agora depois dessa mudança. Mas esse grupo de professores me deu uma força e me animou pra eu continuar as modificações. Tinha dificuldade em trabalhar ginástica, dança, capoeira (até hoje eu tenho dificuldade. Trabalho pouco eu acredito. Acredito que tenho que trabalhar mais), mas hoje eu me fundamento nesse grupo, porque esse grupo acaba me... eu completo o grupo e o grupo acaba me completando. Não somos 100%, mas tentamos chegar nesse 100%.

B – Sobre o início e fim de suas aulas eu observei que você iniciava suas aulas sempre na sala de vídeo e terminava a aula na quadra conversando com os alunos sentados em roda. Por que você fazia isso?

20'00" P – Bom, o início era primeiro uma questão de organização, porque às vezes os alunos chegam pra nossa aula de Educação Física eufóricos e ansiosos, então, isso é pra acalmar um pouco. E depois pra explicar pra eles o que iria acontecer, qual era o objetivo (da aula), nem sempre esse era o meu objetivo, mas pra explicar como que ia se desenvolver as nossas atividades. Daí a gente vai, realiza as atividades, geralmente na quadra (minhas aulas são 85% na quadra, são práticas). E no final o meu objetivo de sentar em roda e conversar com eles é: primeiro, de acalmá-los depois de ter feito o aquecimento e ter trabalhado as questões corporais e de fazer um resgate daquilo que a gente fez. Apontar pra eles qual que era o meu objetivo. Muitas vezes eu nem falava o objetivo no início, mas falava no final. Verificar se os objetivos tinham sido alcançados e de que maneira nós alcançamos os objetivos.

B – Observei que você costumava ter uma postura mais distante dos alunos no sentido de estimulá-los a resolver os seus próprios problemas. Dava autonomia para os alunos resolverem os conflitos entre eles na aula, não interferindo tanto. Queria

entender um pouco esse aspecto e se você poderia me falar um pouco sobre esse seu agir.

P – Certo. Bom, eu acredito que o que eu busco com os meus alunos é autonomia. Eu quero que eles tenham autonomia. Que eles consigam sair da minha aula e jogar futebol na rua e consigam... ir jogar (como são pequenos), se apresentarem pra jogar, se colocarem perante o grupo e conseguir fazer isso daí. Então, o meu enfoque não é somente físico e sim ele (o aluno) inserido num grupo. O que acontecia, por exemplo, uma briga ou alguma discussão eu esperava pra interferir porque eu queria ver... na verdade esperar pra interferir era uma avaliação que eu estava fazendo de até onde o aluno já tinha conseguido se colocar, até onde o aluno tinha evoluído em relação as confusões. Porque, por exemplo, a gente sabe que tem alunos que arrumam confusão em todas as aulas e têm outros que não, que nunca vão arrumar confusão. Acho que os dois extremos não são bons. Então, o que é que eu espero? Que isso acabe se equalizando. Que aqueles que não se colocam comecem a se colocar e aqueles que se colocam muito e se impõe acabem pensando de outra forma. Então, esse era o meu objetivo de deixar eles discutindo. Algumas vezes precisava da minha interferência e eu acabava interferindo e outras vezes não. Tem algumas vezes que eles resolvem as coisas muito fáceis “você vai pra lá e eu vou pra cá, porque o nosso objetivo aqui é jogar” e daí eu interferia no sentido de mostrar pra eles é... de ser crítico. Então, eu interferia no sentido que aquele que não fosse muito crítico e aquele que só arrumava confusão também fosse crítico, no sentido de estar passando por cima do outro. Então, as vezes a minha interferência não era no sentido de resolver e sim problematizar um pouco mais aquilo que eles tinham passado. Porque a resolução tinha sido muito rápida.

B – E esse distanciamento eu percebi que ele acontecia na aula também. Que você acompanhava as atividades sem você interferir muito no andamento delas. Você deixava os alunos realmente praticarem as atividades. Eu queria saber se tem alguma justificativa pra isso.

25'00" P – A minha justificativa pra isso é dar pra eles a resolução dos problemas. Então, eu dava o problema ou o problema era criado por eles e o meu objetivo era a resolução dos problemas por eles. Porque eu penso a Educação Física, não só nas questões físicas, mas numa práxis do movimento. E eu acredito que a práxis não seja somente relacionada ao movimento, mas ao sistema onde ele está inserido. Não naquele micro, mas no meso e no macro sistema que ele tá inserido.

B – Também percebi que você teve poucos problemas de indisciplina nas suas aulas e manteve-se na maioria das vezes calmo, mantendo o controle da turma. Como você explica sua conduta à frente da turma?

P – Bom, isso daí mudou muito [risos]. Eu lembro até hoje o primeiro dia em que eu fui dar aula. Eu tava desesperado. Desesperado com os alunos, eles correndo, brigando. Até porque isso é muito difícil de ser ensinado na faculdade. Eu tinha noção disso daí, mas na prática é bem diferente [risos]. As minhas aulas, nesse sentido, eu coloco como evoluindo. Então, foram evoluindo e hoje eu procuro não resolver o conflito, mas antecipar o conflito. Prevenir pra que não hajam os conflitos, as guerras, as brigas e discussões entre eles. Como que é mesmo?

B – Você se comportou calmo e na maioria das vezes os alunos paravam pra te ouvir. A sala era uma sala disciplinada.

P – Isso aí eu acho que é uma conquista. Eu percebo que todas as salas têm uma evolução. Elas chegam muito calmas no começo do ano, daí a hora que elas pegam confiança na gente elas agitam bastante e daí tem os conflitos e daí depois num momento a gente consegue equalizar. Isso aí vai um bimestre, um bimestre e meio pra equalizar. As aulas que você acompanhou eles já estavam no segundo semestre. Então, já estavam, é eu vou dizer, acostumados comigo e eu acostumado com eles. Eu acho que a maneira de intervir, de calma... não adianta a gente se desesperar e é uma forma de passar segurança pra eles.

B – No caso eu observei (foi por isso que eu falei) que você era calmo, que você não se alterava, não gritava com os alunos e você também não utilizou o apito que é tão comum dos professores de Educação Física na escola. Porque disso?

P – Eu acho que assim, o apito... primeiro que minha voz é muito forte. Eu acho que foi uma coincidência você não me ver gritando [risos], porque em alguns momentos eu grito e às vezes eu acho que precisa gritar. Mas, eu prefiro, por exemplo, ao invés de gritar eu prefiro reunir o grupo e conversar. Então, deu errado, ao invés de ficar gritando. Grita uma vez, grita duas vezes, não deu certo eu paro reúno o grupo e converso com eles. Agora, a questão do apito é uma coisa de humanizar um pouco mais. Se a gente ficar só no apito eles vão responder somente ao apito. E o que eu prego com eles não é que eles... das crianças a gente ouve muito isso “professor, ele não gosta de você” “professor, ele te chamou de bobo por trás” e eu falo “não tem problema” as criança tem o direito de não gostar de mim. E eu já falei pra eles, da mesma forma que eu posso não gostar de algum deles. E tem uns que a gente se identifica mais e outros que a gente se identifica menos. Mas além disso aí eles precisam me respeitar e eu preciso respeitá-los. E usar o apito eu acho que é uma forma de não respeitar tanto eles. De eles ficarem condicionados a um apito. Então eu falo que eles tem que me ouvir porque eu sou professor e eu que eu tenho alguma coisa a trazer pra eles, da mesma forma que eu tenho que ouvir eles... porque eles tem alguma coisa pra trazer pra mim. Por exemplo, essa questão da capoeira, da luta, a população nossa aqui é uma população que vem bastante do nordeste, que é uma cultura um pouco diferente da cultura que a gente tem aqui em São Paulo. Então, são eles que me ajudam a trabalhar as poucas coisas que eu trabalho da capoeira. E eu acho que o apito evita um pouco essa troca. Então, fica uma coisa muito autoritária e é uma coisa que eu não gosto e tento deixar de lado. Apesar de algumas vezes eu ser muito autoritário. Essa semana ou semana passada eu ouvi de um aluno meu uma coisa interessante. Ele falou “professor você é muito bonzinho pra dar aula pra gente”. Isso daí eu levei até pra minha terapia [risos], porque é uma coisa que... eu penso a educação dessa forma, não precisa ser autoritário pra estar educando as crianças.

30’00” B – Eu observei que no trajeto para a quadra você permitia que os alunos caminhassem livremente, diferente da rotina da escola que se utiliza de uma fila de meninos e outra de meninas. Por que você age assim?

P – Bom, essa daqui eu vou falar. [risos] É uma briga muito grande que eu tenho na escola, não só na escola, mas no município. É uma cultura do município de um

pensamento que é muito antigo. Quando eu estava na escola eu passava por isso: fila de meninos, fila de meninas. É uma coisa que eu percebo que os alunos também não gostam, de andar em fila. E não é só a fila, mas a questão do tradicional “porque precisava fazer isso” e eu acho que tudo precisa de um por que. E eu briguei muito com a direção da escola pra que eles me autorizassem a fazer isso daí. Porque a minha sala não é fechada, a minha sala é aberta e eles observam (a direção). Porque se eu estiver em uma sala de aula eu posso fechar a porta e fazer o que eu quero. Mas não é esse o meu objetivo, o meu objetivo é brigar pelas coisas que eu acredito. Então, não adianta eu fechar e privilegiar... eu digo privilegiar (porque dessa forma é um privilégio) 30 alunos ou 20 alunos e deixar os outros a disposição dessa cultura aí que tem o município. Logicamente que foi explicado pros alunos qual o problema de um deslocamento grande de alunos dentro da escola e a partir disso parece que eles me entenderam e eles compraram junto comigo. Inclusive eu falava “ó, eu to brigando com a direção pra conseguir isso por vocês. Então, vocês também precisam conseguir isso por mim”. E eu acho que foi uma conquista nossa, entre os alunos e eu. Inclusive, quando eu era um pouco mais autoritário, e eles excediam um pouco o que a gente tinha combinado uma das coisas que eu falava era “ó, nós vamos andar em fila então” aí eles falavam “não professor, a gente não quer isso”. Então a gente conseguia acabar negociando nesse sentido. Mas eu acho que a fila é só, como um iceberg, uma pontinha de toda uma cultura que tem no município e é uma coisa que eu acredito que precisa ser mudada, porque nós já estamos em 2010 [risos].

B – E sobre a sua avaliação? Eu presenciei uma aula de auto-avaliação, mas eu também presenciei que você no final das aulas também fazia uma avaliação do dia com relação ao comportamento dos alunos. eu queria que você falasse um pouco sobre a sua maneira de avaliar.

35'00” P – São questões... essa também é bem difícil [risos]. A minha avaliação não é baseada no físico, somente no físico e no desenvolvimento motor que é uma coisa que os dirigentes da escola querem e a Secretaria da Educação. Eles querem isso, eles querem resultado escrito e tal e é uma coisa que eu não quero, que eu fujo e que eu brigo com eles. Então, eu faço auto-avaliação com eles porque precisa de uma nota, mas essa nota é como o plano de ensino, acredito. Acho que é um problema também a gente acabar rasgando tudo, mas é uma coisa que eu preciso até melhorar. Não pode rasgar a burocracia da maneira como eu rasgo, mas é o que eu consigo nesse momento [risos]. Então, é uma coisa que eu acabei conseguindo criar com os alunos. Então, a algum tempo a gente já trabalha com a auto-avaliação. A gente percebe que no começo eles vão dar nota 10, inclusive eu peço nota com número, poucos são críticos. É até pra avaliar o quanto críticos eles estão sendo. Mas depois, conforme vai passando o tempo parece que eles vão analisando melhor a maneira de eles estarem na sala de aula. Então, eu ponho algumas coisas pra eles avaliarem: se estão com a roupa adequada, que é uma coisa que eu prezo (se tão de tênis e não de chinelo e tamanquinho); se conseguiu fazer as atividades, dessa maneira que eu falo, não se adquiriu as habilidades, mas se conseguiu fazer as atividades ou teve muita dificuldade; se você se comportou bem ou mal. São algumas das coisas que eu coloco pra eles fazerem a avaliação. E ao mesmo tempo que eles estão fazendo essa avaliação eu coloco uma outra nota pra eles, mas é uma nota que não está baseada em muitas coisas. Está baseada nisso que eu falei: se eles conseguiram realizar todas as atividades, se fizeram, se eles foram assíduos

(que eu acho muito importante), se eles foram comprometidos com a Educação Física e eu faço a avaliação. Aí eu tiro uma média da avaliação deles e a minha avaliação. Com algumas exceções quando eu percebo que alguns alunos colocam zero ou dois, eles se subestimam e daí eu acredito que isso não é uma questão de avaliação, mas de auto-estima. Então, quando a gente ta com alguma questão de auto-estima a gente não consegue se avaliar. Então, por isso que as vezes eu acabo meio que ignorando a avaliação deles e o que vale é a minha. E eu falo pra eles que eles precisam justificar essa avaliação e o meu objetivo com essa justificativa é com que eles pensem e reflitam... eu lembro pra com eles, eu falo todas as aulas que nós fizemos “ó, lembra a gente fez o vassourobol. Como você se portou nessa aula?”. Eu peço que eles façam uma retrospectiva do que foi feito pra depois eles avaliarem. Essa justificativa é uma maneira de eles colocarem no papel um pouco do que eles estão sentindo, do que eles estão pensando. E as avaliações diárias a gente coloca... é uma maneira de eles verem se eles não foram tão comprometidos e o que eles podem estar perdendo por não estar comprometidos. Eu acho que é isso daí.

B – Eu queria te agradecer e a gente volta a conversar.

P – Parabéns pelo trabalho e eu me coloco a disposição.

Entrevista (PE2)

00'00” B – Primeiramente eu gostaria de agradecer sua contribuição até este momento para com a minha pesquisa e eu queria que você me falasse um pouco sobre a sua trajetória com a Educação Física até você se tornar professor dessa disciplina.

P – Eu sempre gostei de participar das aulas, desde a primeira série. Eu sempre participei. Eu tive professores especialistas na segunda e terceira série. Na quarta série a própria professora de sala que dava aula de Educação física. Na quinta até a oitava série do Ensino Fundamental, as aulas foram com especialistas. Só na quinta série que a Educação Física foi no período oposto ao das aulas. No primeiro ano do Ensino Médio, a aula também foi no período normal de aula. No segundo ano, em escola particular, no Objetivo, também foi no período oposto e não tinha tanta participação porque podia trocar por atestado de trabalho, se fizesse academia não precisava ir. Aí, no terceiro ano, a aula também foi no período normal de aula, só com 15 alunos, a escola estava começando com Ensino Médio. Eu sempre participei ativamente das aulas, eu sempre participei das equipes de competição, no caso participava de Juguinhos Escolares, Olimpíadas Estudantis, etc. Sempre foi uma participação ativa, desde pequeno, correr atrás da bola.

B – Você tem lembranças dessas aulas, de algum professor, como foi sua Educação Física escolar?

P – Era gostoso, eram mais brincadeiras e jogos até a quinta série. A partir da quinta série já começava muito pelo esporte. Mas dependia do professor, na quinta série, por exemplo, o professor era meio militarista no aquecimento, você tinha que ficar em colunas, ele achava que a gente estava no quartel, no tiro de guerra. Na

sexta série já era uma professora que puxava para a modalidade esportiva, mas ela gostava de vôlei e achava que a gente tinha que fazer só vôlei. Montou até uma equipe e disputamos Jogos Escolares. Lógico, que deixavam muito a desejar nessa parte, tinha professor que chegava lá, literalmente, e jogava a bola. Joga aí, hoje é futebol. Dividia os times e jogava. Não tinha uma coisa de trabalho para desenvolvimento cognitivo, era o esporte dentro da escola, o que hoje tenta-se acabar.

B – Como foi a escolha para você ingressar na graduação em Educação Física?

P – Foi muito pelo gostar de praticar os esportes em si, e alguns professores, querendo ou não, pra quem gosta de aula de Educação Física acaba tendo o professor como modelo, você quer fazer também Educação Física, quer ser igual. Acho que foi isso que acabou chamando a atenção, pelo gostar.

05'00" **B** – Educação Física foi sua única opção?

P – Não. Eu prestei vestibular também pra medicina veterinária. Também era uma coisa que eu gostava e queria muito, aqueles testes que você faz no Ensino Médio sempre dava para área de biológicas. E batia porque sempre foi uma coisa que gostei. Daí prestei Medicina Veterinária numa federal, passei na primeira fase e na segunda fase eu não passei. E nas outras três faculdades eu prestei Educação Física que era o que eu mais gostava, daí passei e comecei a fazer. Na graduação foi meio difícil num primeiro momento, era tudo novo, por mais que você fale... nossa, parece sala de Ensino Médio. Daí queria largar já, mas daí no decorrer algumas coisas foram me atraindo bastante, acho que o que ajudou muito a não largar mesmo foi participar do projeto Amigos da Escola, porque eu fui gostando mais, fui me interessando. Daí eu comecei a trabalhar como voluntário na Educação Infantil, desenvolvia atividades com crianças, Jardim I, Jardim II, Pré. A partir daí eu consegui meu primeiro emprego como estagiário, recebendo numa escolinha particular. A dona dessa escolinha era coordenadora da Educação Infantil de Itatiba, acabou conhecendo meu projeto e me convidou para trabalhar na escola dela. E estou nessa escolinha até hoje.

B – Em 2001 então você estava no segundo ano e começou a fazer estágio em escola.

P – Sim. Mas também comecei a trabalhar na parte de esportes, já trabalhei também com recreação. Eu gosto muito também da área esportiva. Hoje eu trabalho nas duas áreas, tanto escolar quanto na parte de treinamento desportivo. São duas áreas que me fascinam muito, que eu gosto mesmo.

B – Qual é sua atuação na área esportiva?

P – Eu sou técnico desportivo. Trabalho com as equipes de competição e iniciação. Eu venho trabalhando nesta área efetivamente, como concursado desde 2004, mas nos anos anteriores eu também fazia estágio na área. Então, eu sempre estive vinculado às duas áreas, escola e esporte. Em 2002 eu comecei a fazer o processo seletivo pra professor eventual, na época podia, e daí comecei a trabalhar com quinta a oitava série. Em 2004 eu já estava formado e comecei a trabalhar

efetivamente na Escolinha, com Educação Infantil, mas já fazia estágio na mesma escola desde 2001 até 2003. Já lecionei também no Ensino Médio, mas eu não tenho muita paciência com os adolescentes, a não ser no caso de treinamento desportivo porque é outro caso, porque tem como cobrar, então que está indo nos treinos vai com a intenção de treinar, diferente daquele que vai para Educação Física só pra fazer o que quer.

10"00' B – E agora aqui no município?

P – Aqui no município eu entrei em 2008. E o que me motivou bastante para prestar o concurso foi a aula de Educação Física na Educação Infantil pela prefeitura. É uma faixa etária que gosto de trabalhar. Resolvi prestar, passei. Acabei pegando esta faixa etária que eu me identifico e acabei também pegando aula, aqui no município, de primeiro ao quinto ano tranquilamente. Eu acho que é menos cansativo do que trabalhar com a Educação Infantil. É diferente, as aulas aqui de (...) para Itatiba são bem diferentes. A visão que uma Secretária de Educação tem para a outra Secretaria de Educação tem é bem diferente, se a gente for comparar mesmo aqui a gente tem uma valorização um pouco maior do que lá, tem assim os prós e os contras como todo lugar. Eu acho interessante este espaço que eles abrem para a Educação Infantil, eles pegam desde berçário, maternal, então tem bastante preocupação com este lado do movimento, do cognitivo, do afetivo.

B – Através das minhas observações e da leitura do seu plano de ensino anual e diários pude perceber algumas particularidades. Por isso te farei algumas perguntas. Eu tenho conhecimento de que muitos professores de Educação Física da rede partilham o mesmo plano de ensino. Mas este não foi o seu caso. Você apresentou uma proposta diferente das demais. Gostaria que você falasse um pouco sobre a elaboração deste plano, os referenciais adotados, sua construção.

P – Eu sempre parti daquilo que eu tive como aula, daquilo que eu sempre achei, vamos colocar, depois da graduação, o que foi correto e o que não foi correto. Enquanto a aluno a preocupação era daquele jeito e agora não tem como mais ser daquele jeito. Eu falo de você ir lá dar a bola, você se divide, você se organiza as equipes, enquanto o professor de Educação Física fica lá, um mero expectador do que está acontecendo. Eu tive professores assim, tive professores que se preocuparam que se em fazer uma parte inicial da aula, fazia um aquecimento, um jogo. Tive professores que simplesmente chegavam davam a bola pra gente, se era o futebol, a gente se organizava, se era o vôlei, a gente tinha que montar a rede e a gente que fazia acontecer a aula. E eu sempre levo isso como um espelho, o que eu quero e o que eu não quero que aconteça. Lógico que se você for colocar na Educação Infantil, não tem como você simplesmente jogar a bola e deixar os alunos o tempo inteiro brincando. Logicamente que acontece muita coisa deles brincar por brincar. O foco é diferente, tem a parte que eles vão construir e tem a parte que eles têm que fazer mesmo para o desenvolvimento motor deles, então você tem que estar instigando, entre aspas, forçando acontecer. Se você não está dirigindo ali com eles, eles acabam não executando. Se você pegar uma criança e der uma bola ela vai chutar, porque é da nossa cultura, em casa mesmo você fica chuta a bola, chuta a bola. Então se você for pensar também existe o lançar, o arremessar, o driblar, são coisas que partiriam para um lado mais desenvolvimentista nas aulas. Aí é onde pesa bastante por eu também ser treinador, no meu cargo de técnico desportivo, ou

minha vivência também como atleta, acho importante você estar fazendo um trabalho legal, incrementando a bagagem motora do aluno. Não assim, faz coluna e executa o gesto motor. Não. Tem que ir lá e falando, desafiando os alunos. Eu parti muito para esse lado. Hoje é o construtivismo que está aí, tanto na prefeitura de Itatiba e aqui também. É o construtivismo que se fala muito, mas eu procuro Não deixar essa parte de lado. Lógico que a gente faz alguns jogos que eles constroem, vão e têm que descobrir por si só, mas o lado do desenvolvimento motor é essencial para criança, principalmente para a faixa etária que a gente trabalha aqui. E aí no plano acaba pegando um pouco disso aí, fazendo um balanço, uns cinqüenta por cento mais ou menos de cada coisa, mas não tem como você querer...Só uma simples brincadeira as vezes têm o gesto motor envolvido, tem a parte do descobrimento, não tem como separar, falar que uma aula é só construtivista, ou uma aula só desenvolvimentista, acho que engloba tudo. E aí no caso de estar fazendo um planejamento igual pra todos os professores, assim, você pode ter um espelho pra você seguir, mas acho que o planejamento vai muito do lugar que você trabalha, com a clientela que você tem, o tipo de material que você tem aqui e que não tem em outro local, então eu acredito muito nisso daí, de primeira mão, lógico que a gente tem que compartilhar mesmo, não tem que guardar só pra gente, mas assim eu resolvi seguir o meu. Eu sempre trabalhei assim. Não cheguei a fazer o planejamento junto com os outros professores não por eu querer ser diferente dos demais. Mas era uma coisa que eu estava trabalhando. O desenvolvimento pelas brincadeiras, mas também tem a parte do construtivismo, tem o lance da criança construir por si só

B – Na elaboração do material tem algum referencial específico que você utilizou?

P – Eu sempre segui os PCNs porque pra gente é a Bíblia, mas acho que a distribuição das aulas, do que ter e do que não ter, foi mais de vivência, de experiência.

20"00 B – Eu te perguntei da parte escrita pra saber se você tinha utilizado algum material específico porque pude perceber que cita bastante o movimento, tendo enfoque maior nessa parte.

P. Minha preocupação é trabalhar o desenvolvimento da criança no geral, o global dela, os aspectos cognitivos, afetivos, motor etc etc...Como eu falei por eu trabalhar com esporte, assim, a gente sempre olha, chega criança para fazer iniciação em algum esporte e não sabe correr, não sabe andar direito, não sabe fazer o drible, não sabe executar gestos que são simples. Coisas que não que tenham que executar perfeitamente, mas ter uma noção do que é, como correr, trotar, a dificuldade que eles têm na lateralidade, o que é direita, o que é esquerda, então o que pesa bastante é isso aí, por exemplo, se você pegar uma criança da Educação Infantil de 3 anos, eles querem correr, e acho que isso é fundamental, você tem que deixar correr o quanto eles quiserem, deixa cansar, quer bater bola, quer chutar, deixa chutar, daí você coloca em prática aquilo que quer propor na sua aula. Então, eu acho que trabalho muito dessa forma, então se eles querem correr, a gente vai e corre junto, então você acaba mudando seu planejamento, coloca um atividade de correr, que é o que eles mais fazem, e daí você vai elaborando sua proposta junto com eles, as atividades, o circuito tal que você programou. A atenção deles é muito curta nessa faixa etária, então os 45 minutos que você tem que trabalhar com eles, meia hora já é suficiente.

B – Como você organiza seu plano de aula? Como você escolhe as atividades? Como foi o contato com essas atividades propostas?

P – Muitas atividades a gente acaba pegando em livros, pegando idéias de outros professores, você acaba adaptando muitas atividades, existe brincadeiras e jogos que você faz com determinada faixa etária e acaba adaptando para a faixa etária ou maior ou menor. Eu sempre busquei isso daí. Trabalhar, copiar dos outros sim, mas você também tentar fazer o seu. Tal atividade era com três cordas, você não tem três cordas você usa uma. E assim, eu sempre dividi por material, por exemplo, eu procuro trabalhar que tem que ter na escola, se você pegar a lista de matérias que tem que ter, que são fundamentais é arco, bola, corda. Daí você vai adaptando, se for um circuito, você utiliza o banco da escola, cadeira. Bastão você improvisa com cabo de vassoura. Então, eu acabo fazendo essa divisão por material. E uma aula vai puxando a outra, eu trabalho o simples, exploração do material “x” e do material “x” você faz uma brincadeira que tem esse material. Então, se você pegar o bambolê, você vai fazer a exploração do bambolê com eles, roda o bambolê, joga o bambolê, passa por dentro do bambolê e aí você dá uma brincadeirinha com o próprio bambolê (coelhinho sai da toca, gruda aranha, acorda o urso, o bambolê sendo a casinha deles e eles têm que fugir. Dependendo do ano muda um pouco, que nem esse ano teve Copa, então eu trabalhei com bola neste primeiro momento, exploração da bola, daí você começa a falar do futebol, é o esporte assim no nosso país que todo mundo idolatra e aí você vai fazendo o projeto. Este da copa a gente foi aqui no Bandeirantes, fiz um joguinho assim com eles, eles gostam, acho que desde o Jardim I já querem o futebol. Então a divisão não tem como eu falar, por exemplo, o primeiro bimestre vai ser dança, eu não consigo ver dessa maneira, trabalhar por categoria, acho que tudo acontece junto. Você não precisa trabalhar especificamente dança, ou só teatro em um bimestre inteiro. você pode estar trabalhando com essa parte da construção do movimento, da parte do desenvolvimento motor mas também pode estar trabalhando com a dança em si. E a dança não precisa ser uma dança de você pegar regional e falar, hoje vai ser Maracatu, todo mundo vai aprender a dançar Maracatu. Você pode englobar o ritmo, vários tipos de músicas, desde clássica até eletrônica, eles tinham que distinguir como era o movimento que eles tinham que fazer, se era rápido, se era devagar, você vai construindo com os alunos.

B – Sobre as suas aulas observei que seu único espaço para trabalhar era uma sala com ou sem tatame. Como era organizar a aula naquele espaço? Você tinha alguma estratégia ou isso não interferia naquilo que havia planejado?

P – Interfere bastante, o aluno já sai de um espaço fechado e chegava na aula de Educação Física, outro espaço fechado. Então, numa visão, vamos colocar, eles ficam só entre quatro paredes. Como a sala era pequena, tudo era limitado, se você tinha que correr você tinha que fazer o movimento de você parar. Muitas atividades, você lógico que faz adaptação, mas numa atividade que você precisa de um espaço maior pra eles fazerem um jogo de perseguição, você já não consegue controlar muito, fica muito fácil para o pegador, tudo fica limitado. Você fica limitado para trabalhar, eles ficam limitados para brincar. Mas atrapalha bastante, tem atividades que sim, tem atividades que não. Dependia muito do que você estava propondo para eles.

30'00" B – Observei que no momento da chamada e da explicação das atividades a turma era na maioria das vezes muito agitada, você sempre cobrava atenção de forma enérgica, sendo muito direto, falava sempre de igual pra igual com os alunos. Entretanto, na hora de realizar as atividades você permitia que eles ficassem mais soltos, realizando as atividades e brincando, da forma deles. Você pode me falar um pouco dessa sua postura. Por que agia assim?

P – Eu sempre fui muito brincalhão, tem aula que eu me divirto mais do que os alunos, então dou risada, eu converso com eles, muitas vezes a gente tem que, ter a cobrança, de querer exigir disciplina e tal, mas a gente não pode esquecer que eles são crianças. Muitas crianças agem na ingenuidade mesmo, tem aquelas crianças que são mais maliciosas, mas são a minoria. E a minha postura, eu acho que...Eu gosto de fazer a roda pra fazer a chamada, mesmo que não seja a roda, agrupar todo mundo de frente para mim. Pra eles escutarem. E aí mexer com aqueles alunos que acabam bagunçando. Eu falar assim de igual pra igual é pra ver qual que é, qual vai a reação da criança neste momento. As vezes eu grito junto se eles estão gritando. Não seria assim uma estratégia, mas sim o natural de eu querer que todo mundo participe da aula de maneira igual, que aproveitem do mesmo jeito. É lógico que tem uns que aproveitam mais que são os mais espertos.

B – Observei que na maioria das suas aulas você trazia músicas. As cantigas infantis sempre estavam presentes. Queria que você falasse um pouco disso.

P – Essa parte da música que eu cantava era na verdade parte de um projeto que faço todos os anos. É uma coisa que você prende atenção deles no cantar. De repente você está lá naquela “muvuca”, todo mundo correndo daí você começa a cantar e é uma música que eles aprenderam com você e aí acaba prendendo a atenção deles também. Você consegue chamar eles de volta. E daí também engloba os gestos que você tem que fazer. E é uma coisa que acaba sendo um atrativo a mais pra eles. Para essa faixa etária deles, já com a professora de sala aprendem muitas cantigas, e é uma forma de você acabar prendendo a atenção dos alunos durante a aula.

35'00" B – E quanto ao repertório, onde aprendeu tantas cantigas?

P – Eu fiz oficina que a prefeitura de Itatiba ofereceu. Tem música que aprendi na faculdade, e tem música que eu aprendi nas escolas por onde eu passei lecionando, que as professoras cantam junto com os alunos, daí você a empolgação que eles cantam e vai e você aprende. Eu sempre procuro cantar com eles toda aula, tem aula que realmente não dá tempo, acabou você só faz uma tomada geral do que aconteceu na aula. Se não der tempo, só libero. Eu mesmo as vezes fico entretido no que está acontecendo e quando vejo acabou o tempo, guarda as coisas porque acabou a aula. Eu me empolgo bastante, eu me identifico com a faixa está justamente por isso, gostar de brincar. Eu lembro que a gente fez uma oficina lá em Itatiba. Lá tinha ATP assistente técnico pedagógico da área, e veio o Marcos Neira, da USP e ele propôs alguns jogos e brincadeiras com os professores de Educação física, então se você vê, você fala é tudo criança brincando, briga, os professores brigam por causa do jogo. Então é por isso, eu gosto mesmo. Por isso que eu estou lecionando, trabalhando em escola, a gente acaba aprendendo muita coisa, e o que

acaba transmitindo para os alunos é pouco perto daquilo que você ganha de retorno. Se você pegar aí, quantos alunos você tem, o que você acaba aprendendo, os problemas que eles têm você acaba pegando pra você pra tentar resolver. É isso que fascina na Educação Física escolar.

B – Notei que você geralmente quando tinha que intervir por causa de algum problema de indisciplina, geralmente, você se dirigia ao aluno que estava de certa forma fugindo do combinado e não costumava dar broncas gerais na turma, ou interromper a aula. Queria entender um pouco este aspecto.

P – No meu entender se você chamar a atenção abertamente, aquela bronca serve para os outros alunos também, não sei assim pelo constrangimento do próprio aluno ou por você tentar chegar está acontecendo isso, o comportamento dos seus amigos não é esse, falar no mesmo nível, pedir a atenção dele de volta para aula, para o que está acontecendo. Lógico que tem que dar uns berrinhos a mais, é o de praxe. Eu acho que você acaba conquistando o aluno sem expor o aluno aos demais, por mais que os outros alunos percebam quem está fazendo bagunça, o momento que você aproxima que você está ali. É realmente, a maioria dos alunos que extrapolam um pouco o comportamento é por carência, eles querem chamar atenção. Então, esse é um caminho que eu acabo seguindo, querer que ele volte para a aula, mostrar exemplos bons ali na aula do que acontece do que não acontece, do que pode acontecer e deixar. Lógico que as vezes você se incomoda com os alunos que estavam fazendo bagunça porque eles acabam chamando a atenção dos outros alunos, eles acabam puxando os outros que estão participando da aula pra bagunça. Você deixa ali, um, dois, três minutinhos eles fazendo o que ele quer depois você chega sem exaltar, mas muitas vezes o tom de voz acaba mudando um pouco por querer ser autoritário com o aluno, mas impor respeito. Lógico que muitos alunos você já está acostumado, tal aluno vai fazer alguma coisa na sua aula. O comportamento muda. Por exemplo, se o que ele deseja acontece. Você sabe que os alunos de comportamento alterado é porque algo acontece em casa, alguma coisa está acontecendo de errado com ele. Se você for analisar o histórico de cada aluno, você vai ver que realmente ele está querendo chamar a atenção. Ele não tem quem olhe por ele fora da escola, acho que você acaba querendo ser um paizão, uma “mãezona”. Eu nunca achei que uma bronca de professor fosse ruim para você. Eu achei sempre que é uma coisa que está puxando você para o lado positivo. Eu sempre tive isso como atleta, sempre que meu treinador chegava e falava tal coisa, me desse a bronca, mesmo que fosse na frente de todo mundo, eu sempre tentava levar para o lado bom, nunca para o lado ruim, dele querer me prejudicar perante os demais, me colocar para baixo, e aí você coloca na escola é uma forma de bronca e no esporte é totalmente diferente.

43'00” B – Você pode me falar um pouco sobre avaliação. Como é sua forma de avaliar o aluno ou uma aula no fim do dia?

P – Eu acho que a avaliação na Educação Infantil é mais para o aluno, mais a participação, respeitando o limite de cada aluno. O que o aluno espera, o que o aluno não espera. Muitas vezes eu me cobro, por exemplo, e tem atividade que eles gostam e daí eles pedem para repetir, mas daí você já tem o conteúdo programado para a próxima aula, não tem como retornar, daí eles pedem, voe pode estar fazendo uma retomada, a brincadeira que eles gostem, você pode colocar na

primeira parte da sua aula e eu me cobro muito neste aspecto, por exemplo, as vezes eu deixo passar despercebido alguma coisa que eles gostaram por eu achar que eu tenho que dar conta do conteúdo que eu planejei para o ano. Ah, outro professor está vindo e aparece ali no pátio, um dia é uma coisa, outro dia é a mesma coisa. Mas eles não estão ali para saber o porquê você está ali repetindo, então é muito disso, é a falta de entendimento de outros professores para a sua área. Muitos professores acham que o aluno vai para a Educação Física para brincar. Então, ele tem que ir para a Educação Física é o momento do professor ficar sem o aluno e ter o momento dele descansar ali. Isso é o que eles acham que é e não estão preocupados em saber o que é. O porquê de cada atividade, o porquê você está repetindo tal atividade, o porquê daquele joguinho que para eles parece sem necessidade alguma. Acho que a avaliação mesmo é essa parte de participação. Nota mesmo, aqui na nossa prefeitura é a partir do 3º Ano. Então você tem que dar uma nota para seu aluno. Eu normalmente a partir do 3º Ano e sempre dei alguns trabalhos que envolvem escrita, coisinhas básicas que envolvem pesquisa, mas não pesquisa na internet, porque tem muitos alunos que não tem acesso, e nem de pegar livros, revistas, não. Mas pesquisas assim que eles façam com os próprios pais. Por exemplo, no começo do ano eu sempre faço quais são as brincadeiras que vocês mais gostam, os jogos, os esportes, daí eu faço com eles assim de uma maneira rápida e vou escrevendo em um cartaz, aí numa próxima aula a gente retoma aquilo e dou como uma tarefa para eles fazerem com os pais, quais brincadeiras os pais faziam quando eram crianças. Aí começo fazer o resgate das brincadeiras populares assim com os avôs e a pesquisa vai acontecendo, pra chegar o que, em agosto eu trabalho com jogos e brincadeiras populares que envolvem o folclore. E aí a gente vai trabalhando amarelinha, dar uma passada aí para eles terem noção, porque muitos não têm contato. O ioiô, o pião que são coisas que muitos nunca viram. Pular elástico, por exemplo, tem criança que nem sabe o que é isso. Você acaba fazendo esse resgate aí e isso vai contando como nota de participação. Eu não tenho como falar assim: eu mensuro de tal maneira a nota. O aluno é 10 porque ele é bonzinho, ele não abre a boca na aula, mas ele participa. Eu acho que a nota por si, acho que não tem como medir o que o aluno aproveitou da sua aula, o que o aluno é capaz de mostrar para você. E na Educação Infantil todos participam. Tem um ou outro que faz um pouquinho, fala que não que. E daí você vai lá, chama e ele volta, ele vai e volta. E acho que o comportamento mesmo, por exemplo, você não tem como dar 10 só por participação. O comportamento de determinado aluno você tem que colocar uma nota e chegar nele e falar: Oh! Ainda você não chegou no 10 porque falta um pouquinho de concentração. Não está tão adequado para sua turma. Eu acho que isso acaba valendo, isso é válido. Eu percebo que os alunos eles querem o “10”. O “10” na Educação Física para eles é muito importante. Às vezes mais importante do que nas outras disciplina e daí eles se cobram muito. Por exemplo, os bagunceiros do 4º e 5º ano, eu estou dando aula aqui no Abadia, eles chegam: Ah, professor, eu melhorei meu comportamento. E eles mudaram sim, na sua aula eles mudam, mas nas outras acabam não mudando. Eles querem mudar, pelo menos com você ali. Para conquistar. Eles chegam a querer assim conquistar você para ter a nota. Eles acham que a nota é assim pelo companheirismo, não sei. E eu analiso dessa forma, não tenho uma regra para falar: Oh, vou dar uma prova e a nota da prova vai ser.

50'00” B – E a aula em sim, no final do dia, como você avalia?

P – A gente faz uma avaliação para ver o que eles acharam da aula, da atividade. Se eles gostaram, acharam válida. É muito deles, principalmente do Ensino Fundamental eles já têm como está se expressando e falando se foi bom. Eles já têm uma opinião. Agora, no Jardim I, o que você propõe eles gostam, seja um circuito que você coloca para eles fazerem, eles gostam. Se você quer brincar de pegador, se você é o pegador, eles gostam. Se eles têm tentar te pegar, eles gostam. Eu acho que assim é muito mais do seu contato do seus alunos do que a atividade por si só. Você quer trabalhar a corrida, não é só corre! Você inventa que eles querem te pegar ou você é o pegador, daí você conta uma historinha para eles, e a partir daí eles vão executando. Eu acho que a parte da fantasia é muito importante para eles. Jardim I e Jardim II eles gostam bastante de você conversar. As vezes a gente tenta conversar no final da aula, ou você chega no início da atividade e pergunta quem lembra da atividade passada, ou do que aconteceu e não aconteceu, o que foi legal e o que não foi legal. E eles lembram. Para eles o que fica mais marcado é tal aluno brigou, tal aluno bagunçou. Acho que é isso. Eu nunca vi também nenhum outro professor falar: Oh, tem que ser assim dessa maneira. A nota é assim. Se o aluno bagunça tem que dar menos tantos pontos...

B – Queria te agradecer então por ter participado. Obrigada.

P – Imagina.

Entrevista (PI1)

00'00" B – Primeiramente eu gostaria de agradecer sua contribuição até este momento para com a minha pesquisa e eu queria que você me falasse um pouco sobre a sua trajetória com a Educação Física até você se tornar professor dessa disciplina. Então, você pode fazer o seu itinerário desde a sua infância, depois na graduação até você chegar à escola como professor.

P – Bom, quando eu era criança, digamos no Ensino Fundamental eu não tenho muitas lembranças, não tenho lembrança nenhuma de aula de Educação Física. Isso no primeiro ciclo. Depois, no Ensino Fundamental do segundo ciclo, de quinta a oitava, já tenho algumas lembranças, mas assim muito vagas. Eu lembro, por exemplo, quando eu mudei para Campinas, eu tenho uma lembrança de uma aula que eu estava fazendo de Educação Física na sexta-série, foi uma aula em que eu torci meu pé (risos), foi a única vez eu machuquei assim, e aqui a gente tinha aula de Educação Física uma vez por semana, mas no período oposto ao da aula, então eu estudava a tarde e tinha aula de Educação Física de manhã, mas era horrível assim, a gente chegava lá a professora, eu não lembro nem da professora fazer chamada, a gente ia lá mesmo pra cumprir, pra não ficar com falta, estas coisas. No Ensino Médio, no primeiro ano a gente tinha aula de Educação Física no meio das aulas normais, até tinha algumas coisas legais, a gente ia fazer na praça, eu lembro assim de poucas coisas, quando chegou no segundo ano em diante, a escola que eu estudava, eles colocaram as aulas para serem feitas no Taquaral, eu até poderia ir fazer, só que o que eu fiz, porque se você levasse atestado de trabalho de seis horas você não fazia Educação Física, e eu realmente naquela época já trabalhava, só que eu podia deixar, só que como eu nunca gostei de Educação Física, nunca me interessei, por nenhuma prática assim, fiz natação muito tempo, acho que o que eu

mais gostava de fazer quando eu era criança, aprendi a nadar, mas a Educação Física em si era sempre um coisa que era um saco fazer, eu nunca gostei de fazer, aí no Ensino Médio eu já consegui me livrar, levava o atestado e não fazia. Logo que sai do Ensino Médio já há muito tempo eu queria prestar Medicina, mas há muito tempo mesmo, e comecei a prestar, eu tinha que passar numa faculdade pública porque eu não tinha como pagar. Comecei a fazer cursinho, fazer cursinho, aquela dificuldade de pagar o cursinho, eu também trabalhava. Teve um ano que eu fiz o 3º Ano, eu estudava, trabalhava e fazia cursinho a noite, era bem puxado, fiz, fiz, mas não consegui passar. Daí comecei a sofrer pressão da minha família, principalmente da minha mãe, você tem que passar, você tem que passar, você tem que fazer alguma coisa e minha mãe era assim, ela falava assim pra mim “Oh! Qualquer coisa que você está bom” e a gente tinha altas brigas por causa disso, porque eu queria Medicina, queria, queria. Daí teve um ano que prestei Biologia, também não passei. Aí minha Irma tinha entrado, e tinha feito um semestre de Educação Física na UFU – MG, aí eu peguei e comecei a pensar na possibilidade, de repente eu entro na Educação Física e como prêmio de consolação mesmo eu vou pra parte de Biologia, alguma coisa assim que fosse mais interessante, que eu gostaria. Daí eu conversei com minha irmã um pouco, mas muito pouco, uma conversa rápida sobre o curso e tal, aí resolvi e no primeiro ano que prestei, eu passei, mas assim, eu lembro que os primeiros dias de aula, foi assim, horrível, eu era totalmente um peixe fora d’água porque era todo mundo assim, ou era ex-atleta, ou era praticante de esporte e todos os depoimentos eram de pessoas que estavam ali porque queriam estar ali, eu não, na verdade eu fui por falta de opção, por pressão, porque não tinha como pagar mais cursinho e eu não ia ter como passar em Medicina porque eu não tinha tempo de dedicação pra estudar o suficiente, então eu não estava ali porque eu queria, eu estava ali porque...Eu fiquei feliz de ter passado na Unicamp, foi sempre um sonho, mas não foi uma opção de maneira nenhuma, foi assim sabe vou fazer, vou fazer porque eu preciso achar alguma coisa dentro da Educação Física que tenha alguma identificação parecida com a Medicina, foi isso.

07’00” B – Bom, mas e aí, como você se tornou professora de escola, como você chegou à escola? Teve alguma experiência anterior?

P – Não. Na verdade assim, essa coisa de ser professora sempre rodeou a minha vida, porque minha mãe é professora, todas as mulheres da minha família são professoras e por coincidência só as mulheres que são formadas, os homens não são, todas elas têm curso superior e seguiram a carreira do magistério, enfim, todas não, mas a maioria seguiu e até hoje tenho tias que continuam nessa coisa, então a minha infância sempre foi cheia de coisas, as coisas da minha mãe, as coisas das minhas tias, eu gostava de brincar, de escrever, de ser professora, sempre gostei disso. Então, quando eu entrei na faculdade, a gente teve aqueles primeiros anos que foram as matérias mais é... Anatomia, tudo e tal. Mas quando eu comecei a ter contato com a área das Ciências Humanas da Educação Física, mas propriamente dita, que foi mais marcante, foi a Disciplina do Jocimar, foi a primeira disciplina que ele deu, então ele começou a discutir sobre o corpo, sobre os gestos, sabe, sobre essa coisa da cultura, sobre cultura, que é uma coisa que ele discute muito, do viés que ele usa e tudo, então eu acho que a postura dele também como professor, assim, ele era muito exigente com essa coisa de presença, de ler os textos, e eu lembro que no primeiro dia de aula ele pediu pra gente escrever num papel o que é Educação Física e no final da disciplina ele pediu pra escrever de novo, e a gente

retomou. Eu acho que essa disciplina foi... não é nem a questão de ser professora, mas a questão de olhar para uma discussão muito interessante que me despertou, então assim, talvez eu até seguisse para o ramo da Biologia, só que eu tive a disciplina do Jocimar num momento, ou de uma certa forma que me fez olhar, prestar atenção em certas discussões que me atraíam, eu fiquei encantada, foi assim um encantamento mesmo quando a gente começou, muita gente assim, o pessoal da licenciatura, você via que tinha assim uma certa identificação. Bom, e aí depois, no decorrer do curso, cada vez mais eu fui encontrando disciplinas interessantes, mesmo a coisa da nutrição eu achava interessante, da Bioquímica eu achava super interessante, só que eu sempre me identificava mais com as matérias de Ciências Humanas, até que chega uma hora no curso que você tem que decidir lá na Unicamp, no noturno, você tem que decidir, e eu optei pela Licenciatura, aí eu já estava mais segura, já sabia o que eu queria como professora que na verdade tem um objetivo muito parecido com aquele de quando eu queria ser médica, entendeu? Daí veio a disciplina do estágio, já num estágio mais avançado da faculdade, e aí eu tive uma outra professora que me gerou um encantamento muito grande que foi a Nana, e tanto a maneira dela dar aula quanto a maneira que ela conduzia as discussões, e quando eu fui para o estágio, eu lembro que eu fiz o estágio em dupla, fiz com a Paulinha, eu já sabia que eu queria trabalhar com criança pequena, então eu já escolhi o estágio numa escola de Educação Infantil, e aí eu percebi que era aquilo mesmo, no estágio eu gostei, foi uma experiência muito bacana, foi um trabalho muito legal que nós fizemos. Daí veio o concurso, risos, o concurso lá de (...), e estamos aí. É isso.

12'00" B – Bom, mudando um pouquinho de foco, através das minhas observações e da leitura do seu plano de ensino anual e diários pude perceber algumas particularidades. Por isso te farei algumas perguntas. Eu sei que o plano de ensino anual de 2009, embora fosse uma proposta coletiva, você e mais um professor tiveram maior participação durante sua elaboração. De sua parte, gostaria de saber qual o referencial adotado e que relação você estabelece entre este referencial, sua formação acadêmica e vivência pessoal?

P – Bom, com relação à feitura do plano a questão dos conteúdos eu me baseei mesmo no Coletivo, na Metodologia de Ensino da Educação Física, foi a obra que realmente despertou para estudar dentro da Licenciatura este tipo de linha teórica, que na verdade me despertou, e agora eu vejo que preciso de um aprofundamento, mas foi essa obra que também, gerou um encantamento, mesmo porque eu tive aula com um dos autores que foi o Lino, gostei muito da disciplina dele, e ele explicou sobre as teorias da Educação Física, quando ele falou sobre a teoria crítico-superadora e daí você vai procurando mais coisa, enfim, eu posso dizer que foi um plano de ensino, eu tinha algumas coisas comigo já, eu confrontei tudo, mas não foi uma coisa sistemática, os conteúdos foram estes, mas foi de uma experiência de leitura, a gente tinha assim já dado um ano de aula, mas era assim muito daquilo que eu acreditava e acredito, é claro vai mudando, como falei: preciso de aprofundamento, mas acredito que a Educação Física tem que contemplar, e era o que eu acreditava naquele momento. Está impregnado da obra, mas também, eu posso dizer que não é aquela coisa sistemática de ir lá e pegar e tal, na verdade é um conjunto de coisas de idéias. Em relação à vivência pessoal, assim, os referenciais, do pouco que conheço que o coletivo, são referenciais que se utiliza do marxismo, enfim, e além disso, porque eu não posso dizer porque eu não estudei

profundamente, são referenciais que buscam uma transformação, a própria leitura do Gramsci quando fiz para a monografia, foi muito legal, a questão do Vigotski, e essa coisa de pensar na transformação é porque eu tive uma vida complicada, sempre trabalhei, a grosso modo sem entrar em discussões psicológicas, mas é porque de alguma forma, antes até da Educação Física, sempre tive certeza que as coisas não poderiam ficar assim pra sempre, alguém tinha que fazer alguma coisa pra transformar essa realidade que é injusta pra muita gente. Acho que foi isso.

B – Você poderia me falar um pouco sobre seu plano de aula. Como você escolhe as atividades propostas nas aulas?

P – Primeiro tem a questão que eu chamo de módulos que eu elaboro durante o ano, mais ou menos uma divisão dos conteúdos, os conteúdos da cultura corporal (dança, esporte, lutas, ginásticas, jogos). Bom, aí dentro destes conteúdos o que eu procuro fazer, eu não deixo de lado a questão dos princípios básicos, por exemplo, igual eu coloco nos meus diários, por exemplo, o que eu estava trabalhando antes do recesso era jogos pré-desportivos, então eu pensava, hoje eu vou trabalhar os princípios de ataque e defesa, então eu vou tentar da maneira que as crianças possam se divertir, mas eu vou trabalhar estes dois aspectos, e aí, assim, cada aula que eu trabalho eu vou procurando alguns aspectos, não técnicos, por exemplo, na dança também tem isso, na dança tem hoje eu vou trabalhar com ritmo, ou hoje eu vou trabalhar com formações coreográficas, então assim, na hora de pensar a aula, o norte é sempre uma coisa mais específica, ou soa mesmo como, não é técnico mas é mais específico daquele conteúdo, daí a partir daí eu tento fazer de um jeito que seja de uma forma lúdica, uma forma do brincar mesmo, mas dentro daquilo que eles vivenciem pelo menos um pouquinho, daquilo que eu estou tentando desenvolver ali, mas assim, acontecem coisas que..., não sei a forma de dizer, eu não sei se é exatamente assim, na verdade eu procuro estes aspectos, mas existem outras coisas na aula que acontecem que são legais, a coisa das relações mesmo, eu estou cada vez mais pensando nestes aspectos, não vou dizer que eu penso nisso só para elaborar minha aulas, mas eu estou começando a rever algumas coisas a respeito disso.

20'00" B – E essas atividades que você escolhe, você vivenciou, aprendeu nos livros, pesquisas, como foi o contato com elas?

P – A maioria das atividades eu não vivenciei. Algumas eu vivenciei na faculdade, na pedagogia do movimento, algumas coisas a gente vivenciou, não a mesma atividade, de dança sim, eu vivencie as atividades, mas assim de vivenciar esta coisa da iniciação, mesmo na pedagogia dos esportes, então eu vivenciei só na universidade, é diferente tudo, mas olha é aquela coisa assim, você pode dar aula para criança sem saber nenhum esporte nada, então isso eu sempre tive consciência que é possível fazer. A questão das atividades a maioria são pesquisas, textos, apostilas que a gente vai pegando, coisas da faculdade que eu guardei e muitas coisas que eu invento. Tem muitas que eu olho, como te falei, parte do princípio daquilo que eu quero trabalhar, e aí invento uma brincadeira que geralmente tem uma história que é o que as crianças gostam mais. Eu gosto. Até que as últimas que eu tenho inventado têm sido legais, as crianças têm gostado.

24'00 B – Quando você fala dos blocos dos conteúdos, você estabelece alguma seqüência para trabalhá-los? Como é a escolha da ordem destes conteúdos?

P – Então, o ano passado, por exemplo, quando eu trabalho jogo, eu trabalho jogos tradicionais, jogos pré-desportivos e jogos cooperativos. Então, aí eu divido três módulos, então esses eu coloco em seguida, pra tentar de alguma forma estabelecer relação entre eles com as crianças. Quando eu dei dança, eu dei perto da festa junina, porque eu achei que talvez pudesse facilitar o trabalho das professoras com suas coreografias tudo, como eu vi que não houve uma tentativa de diálogo, porque eu deixei claro a seqüência dos conteúdos que eu ia trabalhar, eu tentei de alguma forma me aproximar dos conteúdos da apostila das crianças, mas não consegui, não consegui ver nenhuma relação, então eu procurei colocar a dança neste período, mas a minha única preocupação é colocar mesmo a questão dos os jogos, um seguido do outro para tentar fazer essa relação, e a seqüência eu procuro variar, o ano passado eu fiz de uma forma, este ano eu fiz de outra, tem algumas coisas que exigem um pouco mais de organização eu coloco mais pro final, porque exigem que as crianças tenham um certo costume, então por exemplo, este ano eu trabalhei primeiro com ginástica, porque é uma coisa mais livre, mais solta e quando você quer trabalhar com uma coisa um pouco mais organizada, que exige um pouquinho mais que eles entendam, não regras muito complexas, mas que eles já tenham um pouco mais de organização, daí eu costumo colocar mais pra frente, porque no começo fica meio difícil, porque eles são novinhos também. É isso.

26'00” B – Sobre o início das suas aulas observei que você iniciava suas aulas sempre em roda, antes de se sentarem realizavam uma cantiga de roda e em seguida uma chamada com estilo próprio. Fale-me um pouco deste procedimento.

P – Esta cantiga foi uma cantiga que aprendi na escola, quando trabalhava em Campinas. Na verdade eu sempre gostei de roda porque todo mundo olha pra todo mundo, dá pra gente vê o rosto de todo mundo, e a questão da cantiga, primeiro as crianças gostam da música, e ale ser uma coisa assim da rotina, é uma coisa do despertar: Oh! Começou a aula. Porque eu já percebi que as classes que eu tenho mesmo essa rotina, hoje em dia, que até perdi um pouco, quando eu começo “Abre a roda (...)” eles vem tudo correndo, aí a gente junta, então começou a aula. E a chamada, eu não gosto deste termo “chamada”, mas então eu falo para eles que eu quero falar “oi”, as vezes eles falam: Mas “prô”, não faltou ninguém hoje. Mas eu falo tudo bem, mas eu quero falar oi pra cada um, para olhar pra eles e falar oi, olhar para o rosto.

B – E neste momento de roda, por que você o escolhia para apresentar o conteúdo do dia?

P – Na verdade é uma preocupação de alguma forma deles saberem o que eles vão fazer, o mínimo, eu na verdade vejo, talvez como eles são pequenos, talvez isso nem tenha, eu não sei se tem, mas eu espero que tenha o efeito que eu desejo, mas é a questão de simplesmente chegar e fazer. Oh! Vamos chegar e fazer isso. Mas fazer por quê? Eles sabem que na aula de Educação Física eles vão brincar, eu falo assim nas minhas aulas: brincar. Mas para mim aquele brincar tem um objetivo. E eu vejo que eles precisam de alguma forma entender aquilo que eles estão fazendo, de uma forma bem simples, eu procuro dar uma explicação bem simples, e

as vezes eu até escorrego e falo de uma forma que eles não entendam, mas é procurar fazer com que eles entendam aquilo que eles vão fazer, não deixar aquilo solto no ar. A gente vai simplesmente chegar brincar, “é brincar, é brincar”, mas aquilo ali tem um significado.

30'00” B – Isso que você me disse agora está relacionado ao fato de você na maioria das suas aulas dar a definição de alguns conceitos? Por exemplo, na aula de ginástica, o que era estrela? O que era ponte?etc.

P – Eu acho que na medida do possível. É muito difícil a linguagem com as crianças pequenas, mas na verdade eu tento sempre fazer a relação com aquilo que quero ensinar e uma relação com o mundo deles. Então assim, eu tenho que explicar alguma coisa para eles. Por exemplo, na ginástica, eu tenho que fazer uma relação e mostrar pra eles que existe um tipo de ginástica que se pratica e que tem estes termos, que não é a ginástica que se tem na academia, então existem aspectos da ginástica básicos, técnicos. Mas eu preciso de alguma forma a trazer isso para eles, mas eu não posso me desconectar do mundo deles, então as vezes falta a questão da imagem, fica um buraco aí, mas ao mesmo tempo é uma oportunidade deles também imaginarem alguma coisa e construir também. Às vezes é bom ter uma coisa visual, alguma coisa concreta para eles verem, porque muitos deles não sabem, não entendem como é a dinâmica da coisa, mas também é uma oportunidade deles, enfim, ou então deles interagirem de outra forma quando eles verem. “Nossa, isso aí é o que a professora falou”, como aconteceu agora na Copa do Mundo que eu conversei com eles, uma aluna do Jardim II falou: “prô eu vi na televisão aquilo que você falou”. Ela não explicou, porque às vezes aperta a criança para alguma coisa mas ela não fala, mas o que aconteceu, eu tinha acabado de falar da Copa do Mundo, a gente estava fazendo um trabalho de um painel que era do futebol, eu dei uma explicação para eles. As crianças mais novas, a maioria não tinha noção do que era Copa do Mundo, e eu tinha que falar da Copa do Mundo, então o que tem na Copa do Mundo? O futebol. Foi o futebol que usei e que estava passando, então ela olhou e conseguiu identificar aquilo que falei.

B – Nesta ocasião, eu observei que você costumava primeiro perguntar para a criança o que ela sabia sobre aquilo que você estava trabalhando, mas em seguida você trazia a sua versão. Por quê?

P – Pra saber aquilo que eles trazem de experiências das coisas. Eu procurava aproximar a realidade dele, ao máximo do mundo deles, não só o mundo simbólico e da brincadeira mas aquilo que eles têm de experiência concreta. Aquilo que eles conhecem, viveram daquela palavra, daquele assunto, daquele tema. Então, uma palavrinha que fosse ou muitas vezes como acontece, lembra do salto? Eu perguntei o que era salto e um aluno respondeu que era salto do sapato, então assim é você pegar aquela palavra que eles vivenciaram e conseguir mostrar aquilo que você quer, porque daí também você acaba sabendo o caminho que você vai, porque a partir de uma resposta dessas, salto é salto de sapato, então eu já não posso falar nem de tipo de salto. Eu tenho que falar do básico, que salto é um apelido do pulo, ou um nome parecido. Enfim, a partir daí você sabe o que eles sabem e acaba direcionando a explicação.

35'00" B – Geralmente no final da aula você fazia a roda novamente e conversava com os alunos sobre como tinha sido a aula, como haviam se comportado. Por que este procedimento?

P – Primeiro porque eu acho importante saber se os alunos gostaram da aula, porque pra mim é importante que eles gostem da aula, e isso não acontece em todas as aulas, então eu queria saber se eles gostaram da aula e é uma tentativa tímida porque eu acho tímida pelo pouco tempo, de fazer certo tipo de reflexão depois de tudo que aquilo fez. Então, não é sempre que dá, mas você faz uma explicação no começo, você realiza a atividade e aí de certa forma, a gente tenta falar: está vendo aquilo que a gente fez, olha que legal! A gente fez isso, isso, isso...Então, tem essa questão de voltar aquela explicação, não é sempre que dá. Tem a questão que é primeira que é a deles gostarem da aula, que pra mim é a mais, muito importante, e tem a questão também dos problemas que aparecem. Eu acho que qualquer tipo de problema que aparece, nem sempre dá pra gente parar naquele momento, o que seria ideal, de falar sobre a questão do grupo. De falar sobre as relações mesmo, a minha relação com eles, eu acho que a gente não pode deixar passar, então eu acho que esses três movimentos, naquele tempinho curto, na medida do possível eu tento fazer, nem sempre dá, mas acho que são estas três coisas, a questão do divertimento, da retomada da explicação e da reflexão sobre as relações, tentar ter o hábito de pensar, de começar, eu sei que é complicado na idade deles, mas de começar a pensar algumas coisas.

B – Observei que você costumava perguntar para os alunos se eles queriam ou não participar de determinada atividade, tentava estabelecer alguns combinados com a turma sobre a aula. Gostaria que você falasse sobre isso.

P – Você vai dando aula e aí vai conhecendo os alunos e tem hora que você propõe a atividade e olha para o aluno e acha que ele não vai querer fazer, então assim, eu não gosto de obrigar as crianças a fazerem, mesmo porque eu tenho consciência que muitas aulas aquilo que eu trago, num traz tanto interesse, por mais que eu tente e me esforce, tem coisa que não atrai as crianças ou atrai muito uma turma e a outra não. A questão de perguntar é de saber se eles querem. Tem algumas crianças, algumas turmas acabam chegando na quadra e falando: Ah “prô”, hoje eu não vou fazer. Daí fica uma turminha ali separado da aula, daí aquela turminha começa a fazer uma “baguncinha” ali, daí os outros querem sair para poder ficar junto daquele pessoal separado, então assim, tem a coisa de você não está bem hoje, você não precisa fazer aula, você fica sentadinho. Mas eu também não posso me furtar, “então tá” toda aula vou deixar. Não! Então o que eu explico para eles. Tem dia que a gente não está bem, isto eu falo sempre, não quer fazer, tudo bem. Mas vocês saírem da minha aula para ficarem ali conversando e fazendo outra coisa, não é o ideal. Mas eu preciso chamá-los para minha aula de alguma forma. Olha a gente está brincando, a gente quer se divertir, a professora traz as coisas pra gente se divertir, mas vocês também tem que entender que eu estou aqui também para ajudar vocês a aprenderem as coisas. Então, tem esse discurso sim porque eu não posso simplesmente deixar toda aula. Mesmo porque toda aula eu deixo um tempo livre para eles porque eu acho que eles têm uma pressão muito grande pela idade deles, em virtude de conteúdo mesmo, e às vezes eu me questiono sobre este tempo livre, mas eu deixo sim toda aula um tempo livre pra eles extravasarem mesmo. Mas no momento da atividade principalmente com essa questão de tirar a

concentração ou o interesse do outros, isso aí já aconteceu muitas vezes, e muitas vezes quando eu percebi que esse grupinho estava ali para fazer outra coisa, daí eu falava assim não, assim também não vai dar. Que eu esteja lembrando das coisas de não fazer a aula, é isso.

B – Eu queria te agradecer, muito obrigada!

P – De nada.

Entrevista (PI2)

00'00" B – Primeiramente, gostaria de agradecer toda sua contribuição até este momento para com minha pesquisa. Fale-me um pouco sobre sua trajetória com a Educação Física até você se tornar professor desta disciplina. Desde sua infância até você chegar na escola como professor.

M – Pelo que eu lembre no Fundamental 1, quando eu estudei não tive Educação Física. Não. Minto. Na verdade eu tive na primeira e na segunda série mas eu não lembro das aulas de Educação Física. Na terceira e quarta série eu não tive. Era a própria professora de sala o que tinha as vezes era sair da escola para brincar. Da quinta a oitava série eu tive uma professora que era no esquema “rola a bola”. Faça o que quiser durante a aula. Inclusive eu faltava bastante por conta da motivação. No Ensino Médio, mudou o professor, eu mudei de colégio, mas era a mesma metodologia. Ele só dividia os esportes nos bimestres, só que eu já começava a treinar. Eu treinei voleibol dos 13 aos 17 anos. Então no finalzinho do Fundamental 2 e no Médio, quando as aulas era de vôlei ou outros esportes mais ligados com as mãos eu jogava Por conta do meu vínculo com minha técnica de vôlei, eu resolvi ir para essa área. Eu ajudava ela nos treinos, nos treinos do feminino. Eu escolhi Educação Física por causa do vôlei. Eu ajudava no feminino, eu fui por conta disso. Um dos motivos principais. Outro motivo é que eu já trabalhava na parte administrativa e eu via que aquilo ali não era muito meu perfil, eu não queria trabalhar ali o resto da minha vida. Eu queria trabalhar com pessoas, lidar com as pessoas de uma forma diferente. Daí quando eu entrei na graduação eu fui com esse pensamento esportivizado. Só que com o decorrer das aulas e dos semestres. Acho que a partir do terceiro ou quarto semestres, eu já comecei me encantar mais pela parte pedagógica, as Ciências Humanas, as discussões de Sociologia antropologia e fui indo mais para esse lado da licenciatura e eu decidi ir para esse lado mesmo, da Educação Física escolar e não mais na área de treinamento, eu acho interessante, mas não era mais o meu foco. Eu me foquei na área escolar. Eu fiz estágio obrigatório na faculdade, e em 2008 em comecei em (...), foi meu primeiro trabalho na área.

B – Através das minhas observações e da leitura do seu plano de ensino anual e diários pude perceber algumas particularidades. Por isso te farei algumas perguntas: Eu sei que o plano de ensino anual de 2009, embora fosse uma proposta coletiva, você e mais um professora tiveram maior participação durante sua elaboração no

que diz respeito, principalmente, aos conteúdos. De sua parte, gostaria de saber qual o referencial adotado e que relação você estabelece entre este referencial, sua formação acadêmica e vivência pessoal?

M – O referencial adotado foi com base na Teoria Crítica-Superadora do coletivo de autores por conta da minha formação. Eu me formei na Unicamp e lá isso é muito forte. Muitos professores do Coletivo dão aula lá, eu tive aulas com eles, então é muito forte essa base. Daí a escolha dos conteúdos e esta forma de organização do plano de ensino. A ligação com a vida pessoal é porque eu achei interessante essas discussões acerca da contextualização das atividades. Talvez por conta por ter tido essa experiência com esses professores da minha escolar deixarem a bola rolar, eu vi que existia uma outra possibilidade de problematizar e de pensar. E não só fazer, mas pensar também. Então veio daí essa afinidade. Mas eu confesso que a formação da faculdade teve um peso muito grande para a escolha e para essa linha de pensamento.

06'00" B – Eu li nos seus diários que determinado conteúdo foi trabalhado durante um período do bimestre. Eu gostaria que você falasse a respeito dessa organização?

M – Como os conteúdos são amplos e vastos. O que eu procurei foi dividir em blocos. Cada bimestre eu trabalhava dois blocos, um mês cada temática, para possibilitar para os alunos uma gama variada de experiências, principalmente por conta da minha formação dos cinco conteúdos grandes da Educação Física, eu pensei em dividi-los dessa forma. Até para criar uma motivação dos alunos para não cair na mesmice. E possibilitasse que eles vivenciassem outras formas de expressão e compreendessem essas outras formas. Os conteúdos que eu utilizei foram os do Coletivo: Jogos, Esportes, Dança, Ginástica e Luta.

B – Você poderia me falar um pouco sobre seu plano de aula. Como você escolhe as atividades propostas nas aulas? Há alguma relação com sua formação acadêmica ou vivência pessoal ao elencar tais atividades?

M – Com base do conteúdo que eu elenquei para trabalhar naquele bloco eu vou atrás das atividades. Muitas eu trago da minha formação, da experiência que eu tive na graduação. Alguns eu elenco a partir de experiências próprias, ou aprendo com os alunos, eu com outros professores mesmo, a gente troca atividades, mas sempre pensando no conteúdo que eu quero trabalhar e aí assim, mas é claro que eu recorro a outros materiais, outros recursos que eu tenho acesso para levar isso para os alunos, e tem também de adequar a atividade para a turma, para a faixa etária.

B – Como você organiza seu plano de aula?

M – O ideal seria começar conversando com os alunos com uma roda, ou outra formação, mas nem sempre é possível fazer a famosa roda. Mas eu sempre converso como vai ser a atividade, embora todo começo de bloco eu explico para eles que a gente vai entrar naquele bloco, faço inclusive algumas aulas teóricas para fazer esta contextualização, depois eu vou para as aulas práticas. Aí nas aulas práticas eu explico a atividade inicial, a gente faz o desenvolvimento da atividade e no final a gente senta de novo para refletir sobre o que foi feito. Isto é a aula ideal,

nem sempre dá certo e dá pra fazer desse jeito. Daí depende de tempo, se a aula é simples ou dupla, se dá pra duas ou três atividades, isso varia também.

B – Olhando para aula agora, na quadra você escolhia um ‘cantinho’ e se dirigia para ele junto com as crianças. Neste cantinho você realizava a chamada e em seguida iniciava a explicação de determinado conteúdo, geralmente, perguntando para o aluno o que ele conhecia sobre o assunto, posteriormente você trazia as suas contribuições. Por que adotava tal comportamento?

M – Porque eu não entendo o aluno como um ser vazio, ele tem algum conhecimento sobre aquilo que vai ser trabalhado, eu procuro saber o que ele sabe para daí partir para algo que eu possa acrescentar, porque se eu ficar só no nível do que ele já sabe também não tem função, não tem porque ter aula. Então a aula tem sempre que trazer algo a mais para os alunos, e esse algo a mais eu só conheço a partir do momento que eu pergunto, que eu questiono, dou a possibilidade deles contribuírem.

11’00” B – Nas aulas práticas você costumava demonstrar executando o exercício ou realizando a atividade, sendo muito ativo na aula. Gostaria que você falasse a respeito disso.

M – Então como as aulas observadas foram com crianças menores, de terceiro ano, oito nove anos de idade, eles ainda não estão na fase do pensamento concreto. Eles não têm ainda uma capacidade de abstração. Então a demonstração da atividade era realmente para que eles visualizassem o que ia ser feito para compreender. Isto tudo depois de nossa conversa e eu tirar tudo que eles conseguiram, então meu objetivo era esse, depois de problematizado tudo que eu queria eu demonstrava para eles o que ia fazer, mas nunca fechado, sendo um modelo a seguir, era uma forma de desenvolver a atividade, mas dependendo da atividade eles poderiam criar outras formas também.

B – Você acompanhava a aula de perto. Pude perceber que você fornecia “*feedbacks*” para os alunos durante a prática, “se estavam indo bem”, “se dava para melhorar”. Por que deste comportamento?

M – Volta para a questão da motivação do aluno e da compreensão da atividade porque se o objetivo era desempenhar determinada tarefa, ou desenvolver uma atividade, o aluno precisa saber o que ele está executando, se está em correto se não está. Não falando em técnica, mas falar pensando na compreensão da proposta. Então eu vejo que é importante você levar isso, levar essas informações e dar esse *feedback* para os alunos. Para os alunos terem também o ajuste daquilo que eles refletiram, ou do que pensaram, ou daquilo que eles pensam que estão fazendo para aquilo que outras pessoas de fora vê. O *feedback* é mais para isso para o aluno ter consciência do que ele faz.

B – Você demonstrou ser muito próximo dos alunos. Em muitos momentos você estava distribuindo abraços e beijos, mesmo após a resolução de conflitos. Por que adotava esta postura?

M – Porque a afetividade é muito importante. E é uma coisa natural. Eu não gosto muito da palavra natural. Acho que a formação me ajudou e é um traço de personalidade meu, independente de ser com aluno, eu faço isso com as pessoas

ao meu redor de forma geral. Com os alunos às vezes eu faço intencionalmente. É uma das formas da gente conquistar os alunos e trazer o aluno mais próximo, despertar neles o interesse pelo conhecimento e pelas aulas. E por outro lado, são alunos também que demonstram assim, apresentam uma carência muito grande. Então as vezes um carinho faz toda a diferença porque as vezes naquele momento ele não precisa do conhecimento científico, ele precisa de um afeto, de um afago. Então eu vejo que isso é muito importante.

14'00" B – Acompanhei muitas situações conflituosas nas suas aulas, principalmente quando as aulas eram na sala com tatame. Vi que você sempre propunha o diálogo, porém, havia momentos que você acabava se exaltando e tentava de alguma forma cessar aqueles comportamentos. Ou com o uso do apito, ou aumentando o tom de voz. Fale-me um pouco desses momentos em termos, principalmente, de conseguir o controle da classe novamente.

M – Essa parte é difícil [risos]. Eu sinto que hoje a sociedade como um todo passa por uma crise de valores, uma crise de relações. E isso se reflete na escola. Por conta desse perfil que tenho eu procuro resolver sempre na base do diálogo, da conscientização, do afeto. Mas em alguns momentos não dá. Então você tem que usar de outros artifícios até para chamar os alunos para a realidade. Então é como se desse um “chacoalhão” e dissesse acorda. Vamos acordar porque alguma coisa não está dando certo. Porque o ser humano é assim. Chega em alguns momentos de conflitos a gente perde um pouco da razão e principalmente crianças freqüentemente. E se você não tem uma postura assim um pouco mais firme, e eu tenho dificuldade em tê-la [risos]. Mas às vezes é necessário. Por isso que eu utilizava do apito, ou de um tom de voz mais alto para que eu conseguisse de certa forma acalmar os ânimos e também propiciar aquele momento do conhecimento escolar mesmo. Porque se a gente deixar, a escola vai virar... dos conteúdos a gente não vai dar, porque só vamos ficar na resolução de conflitos. Então é um meio termo, não sei se eu consigo fazer ou não. Eu tento focar na afetividade na resolução de conflitos mas também por outro lado tem que ter esta outra parte.

B – O ginásio onde lecionava era imenso. Você dividia quadra deste ginásio com outros professores do esporte e convivía com interferências nas suas aulas o tempo todo. Como era vivenciar esta realidade diária?

M – Era péssimo [risos]. Primeiro porque o ginásio era muito grande e a acústica ruim, então as pouquíssimas vezes que eu consegui ficar lá sozinho já não era muito bom, porque os alunos estavam mais distantes, então para conseguir chamá-los já era difícil. Mas isso se foram duas vezes no ano foi muito. A maioria das vezes eu sempre estava dividindo com dois professores no mínimo. Três salas naquele ginásio. E não tem jeito, atividade física, brincadeiras, gera barulho, gera risada, gera grito. Então assim, as condições de trabalho eram muito ruins por conta deste espaço. Essa divisão da quadra era meio que virtual, então era feita com cones, não existia redes, nem muros de divisão de fato. Então materiais atravessavam de um lado para o outro, os alunos que estavam em outra turma, as vezes vinham para o espaço que eu utilizava, o mesmo acontecia com meus alunos, eles iam para o espaço dos outros professores. Era bem ruim. A qualidade da aula era ruim. Por isso que falei que a aula ideal, essa de ter uma conversa inicial, um desenvolvimento e uma conversa final, não dava. Principalmente para esta parte de conversas ficava

super restrita, por conta do barulho que era insuportável. Daí a demonstração da atividade era por conta disso. Às vezes eu não conseguia explicar a atividade. Simplesmente eu mandava que eles prestassem atenção no que eu ia fazer para que eles compreendessem visualmente e não por meio da verbalização.

20'00" B – Sobre suas aulas teóricas eu pude acompanhar uma quando se tratou da ginástica. Naquela ocasião era a última aula do módulo. Você pode me falar um pouco destas aulas e a disposição delas?

M – Na verdade eu iniciava o conteúdo com uma aula teórica, faço algumas aulas prática e encerro com uma aula teórica que é uma aula de avaliação e registro. Eu acredito que seja importante para Educação Física também, não nos moldes de outras disciplinas. Não aquela coisa extremamente rígida. Mas é um momento de reflexão dos alunos. A gente não precisa trabalhar só com a parte prática das atividades. Essa contextualização, eu sempre procurava levar para eles algumas transparências, algumas imagens para que eles visualisassem e tivesse esse conhecimento. Eu sempre começava assim, teórica introdutória, prática, a maioria delas, e no final eu retomava a teoria, por conta do tempo e realizava uma avaliação.

B – Falando agora de avaliação, gostaria que você me falasse sobre sua forma de avaliar o aluno e a aula.

M – A avaliação dos alunos eu tinha essa avaliação teórica, eu fazia avaliação das práticas pensando, principalmente, no comportamento dos alunos, no respeito as regras que a gente havia criado no começo do ano coletivamente, respeito aos colegas, enfim...e na participação ou não das atividades, por isso eu procurava diversificar bastante, se a prática faz parte da Educação Física, ela se faz necessária, então o aluno simplesmente falar que não quer fazer. Eu não acho que é o caminho. Ele sempre tem que tentar fazer. O gesto técnico eu não avaliava de jeito nenhum, não é o foco da escola, muito menos o foco nessa faixa de ensino, então eu sempre avaliava pensando nestas questões comportamentais e de participação. A avaliação do cognitivo, vamos chamar assim, eu fazia mais na avaliação teórica. E no final da aula para avaliar a aula como um todo eu quando dava eu fazia a roda de conversa com eles, e pelo espaço era bem difícil, eu fazia individualmente ou comigo mesmo, conversava com um aluno ou outro. Mas aquele objetivo ou aquela atividade que eu havia proposto do dia deu certo, se eles gostaram, se foi interessante. Se ficou muito aquém ou muito além das atividades dos alunos. Então eu fazia uma auto-avaliação do meu planejamento para poder pensar nas próximas atividades das aulas.

B – Essa forma de avaliar você aprendeu na faculdade ou foi você mesmo que criou?

M – A questão da avaliação é um nó na Educação Física. Então, essa forma de avaliação, não sei se eu diria que veio da formação porque eu tive poucas discussões sobre avaliação durante a formação. Eu acredito que veio assim da troca com outros professores, um pouco da graduação. Eu usava a auto-avaliação também, eu me esqueci de falar e acho importante. Este conceito veio da minha formação da faculdade. Então é uma mescla do que eu tive como base na graduação e do que eu troco de experiências com outros professores.

B – Eu queria te agradecer, muito obrigada pela entrevista!

P – Não tem de quê.

