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

**O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE SABERES POR PROFESSORES-
PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA COMUNIDADE
COLABORATIVA**

LUIZ SANCHES NETO

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciências da Motricidade – Área de Pedagogia da Motricidade Humana, sob orientação do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto.

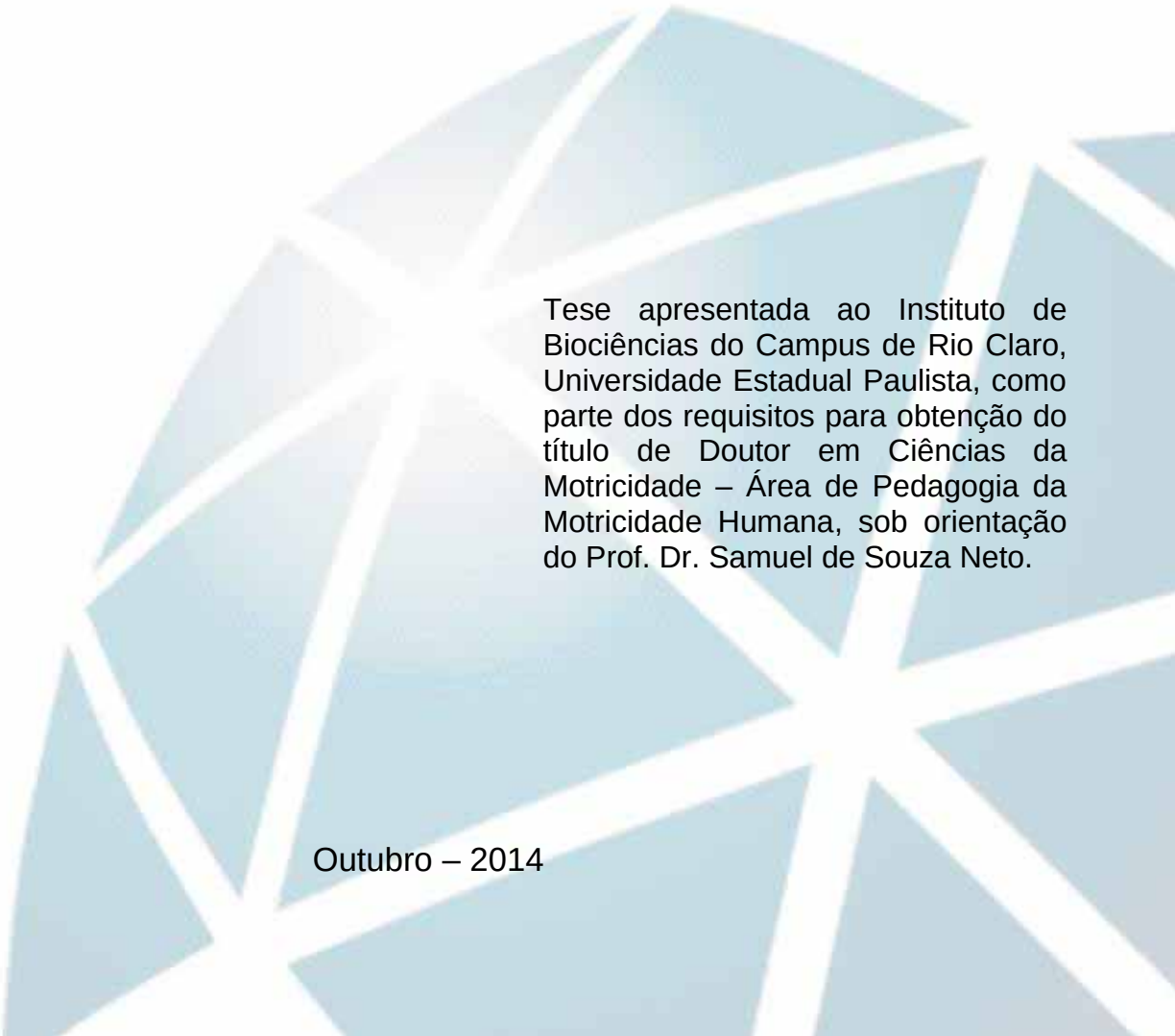
Outubro – 2014

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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
DOUTORADO EM PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE SABERES POR PROFESSORES-
PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA COMUNIDADE
COLABORATIVA

LUIZ SANCHES NETO



Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciências da Motricidade – Área de Pedagogia da Motricidade Humana, sob orientação do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto.

Outubro – 2014

370.71 Sanches Neto, Luiz
S211p O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de
educação física em uma comunidade colaborativa / Luiz Sanches Neto. -
Rio Claro, 2014
325 f. : il., figs., maps., tabs., quadros, fots. + 6 Formulários

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Biociências de Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto
Coorientador: Cecília Maria Ferreira Borges

1. Professores - formação. 2. Saberes docentes. 3. Escola. 4. Prática
pedagógica. 5. Formação permanente. I. Título.

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

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A sistematização de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade autônoma: uma perspectiva investigativa longitudinal, colaborativa e compartilhada

AUTOR: LUIZ SANCHES NETO

ORIENTADOR: Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de DOUTOR EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE, Área: PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA, pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Prof. Dr. MAURO BETTI

Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências de Bauru - SP


Profa. Dra. MARIA AMELIA DO ROSARIO SANTORO FRANCO

Universidade Católica de Santos, mestrado em educação - Santos/SP


Prof. Dr. DARIO FIORENTINI

Departamento de Ensino e Práticas Culturais, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - SP


Profa. Dra. ELISABETE DOS SANTOS FREIRE

Universidade São Judas Tadeu, Curso de Educação Física - São Paulo/SP

Data da realização: 18 de agosto de 2014.

Título alterado para: **O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa**

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese para você, Luciana.

Sem você, esta Tese seria impossível de realizar.

E caso fosse, sem você, esta Tese não teria valido a pena.

Dedico a você com muito amor, admiração e gratidão...

Vamos ver o mar e o luar!

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à Profa. Esp. Angela Maris Murillo Araújo, ao Prof. Esp. André Luiz de França, à Profa. Ms. Carla Ulasowicz, à Profa. Esp. Jéssica Camila Ramos Rodrigues, ao Prof. Ms. Leandro Pedro de Oliveira, à Profa. Dra. Luciana Venâncio, ao Prof. Ms. Luciano Nascimento Corsino, ao Prof. Esp. Marcelo Alexandre Merce, à Profa. Esp. Rosângela Aparecida Matias, à Profa. Ms. Tatiana Pereira de Freitas, à Profa. Ms. Tiemi Okimura-Kerr e ao Prof. Ms. Willian Lazaretti da Conceição por sua participação nesta pesquisa. Agradeço por compartilharem comigo as suas experiências no âmbito do grupo de professores-pesquisadores. Estendo o agradecimento aos demais professores que participaram das discussões no referido grupo desde 2005 e que, indiretamente, contribuíram nesta Tese.

Agradeço ao Prof. Dr. Samuel de Souza Neto pela confiança que depositou em mim ao longo de todo o processo de elaboração desta Tese. Agradeço por seu modo respeitoso de orientação e pela paciência para discutir as ideias por longas e frias madrugadas, independentemente da distância e do fuso horário. Agradeço também pelo aproveitamento da disciplina que lecionou na Unesp-IB. Agradeço igualmente aos colegas do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Física – Formação, Profissão e Campo de Trabalho (NEPEF-FPCT) pela revisão do texto preliminar e discussões sobre a temática investigada nesta Tese.

Agradeço à Profa. Dra. Cecília Maria Ferreira Borges pelas sugestões por ocasião do Exame Geral de Qualificação e pela supervisão durante o estágio de pesquisa realizado na *Université de Montréal*. Agradeço também por me permitir cursar as disciplinas que lecionou na *UdeM* e a indicação de referências que contribuíram para redimensionar o escopo da pesquisa. Agradeço por seu acolhimento, junto com o Prof. Dr. Maurice Tardif, no âmbito do *Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante*. Estendo o agradecimento aos demais membros do *CRIFPE* que contribuíram para a realização desta Tese.

Agradeço ao Prof. Dr. Mauro Betti pela disponibilidade para participação no Exame Geral de Qualificação e na Defesa desta Tese, bem como pelas sugestões que fez nas duas ocasiões. Agradeço pela disciplina que lecionou na Unesp-FCT e, principalmente, por compartilhar comigo os meandros da Educação Física desde que me orientou no Mestrado. Apesar da formalização do vínculo acadêmico,

considero-lhe como co-orientador desta Tese desde a elaboração do projeto que a originou.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco pelas sugestões que fez em diversas ocasiões, antes mesmo da participação na Banca Examinadora de Defesa desta Tese. Agradeço por acreditar na relevância da problemática desta Tese e por contribuir para delimitá-la rigorosamente.

Agradeço à Profa. Dra. Elisabete dos Santos Freire pelas observações críticas nos encontros com os grupos focais. Agradeço também por compartilhar comigo a sua preocupação com a Educação Física na Educação Básica e por acreditar na perspectiva coletiva do grupo de professores-pesquisadores.

Agradeço ao Prof. Dr. John Elliott pelo interesse manifestado desde 2012 em acompanhar e analisar a investigação que subsidiou esta Tese. Agradeço igualmente à Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha por sua disponibilidade para participar, como membro suplente, da Banca Examinadora por ocasião da Defesa desta Tese.

Agradeço à *International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT)* pela oportunidade de compartilhar desde 2011 os pressupostos, as escolhas metodológicas e os resultados preliminares desta pesquisa. Agradeço especialmente à Profa. Dra. Cheryl J. Craig, ao Prof. Dr. Alan Ovens e ao Prof. Dr. Samuel Ouma Oyoo pela contribuição no redimensionamento desta Tese.

Agradeço aos professores com quem trabalhei e com quem estudei, na Educação Básica e no Ensino Superior, pelas discussões que subsidiaram indiretamente a formulação desta pesquisa. Agradeço, sobretudo, aos três professores de Educação Física que mais me influenciaram desde quando entrei na escola em 1979: Prof. Renato Kiste, Profa. Catia Rocha e Prof. Reinaldo F. Rocha (Badé).

Agradeço, finalmente e sempre, à minha grande família e aos meus eternos amigos. Muito obrigado! Agradeço, com muito amor e admiração, à minha mãe, Edina Francisca Isabel Sanches, que aos 70 anos conseguiu ver o seu filho “sentado no banco da universidade” durante a Defesa da Tese... Mãe, obrigado por não aceitar a ideia do meu pai, que de fato era bem mais prática e rápida: “Vamos levar logo o menino lá na universidade para sentar no banco”.

Não menos importante, no contexto capitalista em que todos vivemos na contemporaneidade, agradeço sinceramente à Fundação de Amparo à Pesquisa do

Estado de São Paulo (FAPESP) pela bolsa de estudos que financiou parcialmente a realização desta Tese. Agradeço também ao auxílio financeiro obtido junto ao governo federal por meio do Programa de apoio à Pós-Graduação (convênio Proap entre a CAPES e a Unesp), ao governo canadense por meio do *Programme des Futurs Leaders dans les Amériques (PFLA)* e ao ISATT por meio do Programa de bolsas de viagem e do *Collaborative Research Programme Grant*.

Agradeço ainda à companhia e à generosidade dos amigos com quem compartilhei as refeições durante meses na *Cafétéria Communautaire (Multicaf)* à Côte-des-Neiges em Montréal. Compartilho com vocês o “sabor” desta Tese...

« *Les faux Docteurs sont déjà jugés.* »

(*Épître de JUDE*, 1993, p.1790)¹

¹ “Os falsos Doutores já estão julgados” (Epístola de JUDAS). **Traduction œcuménique de la Bible.** Montréal, Québec : Société Biblique Canadienne, 1993, p.1789-1791.

Resumo

Nas teorias educacionais e nas políticas públicas orientadas à profissionalização do magistério, perpassando a noção de profissionalidade docente, espera-se que os professores que trabalham na Educação Básica elaborem seus próprios saberes em um processo de formação permanente. Contudo, parece haver certa noção de dependência desses professores aos especialistas da área à medida que os aportes teorimetodológicos apontam que a mediação entre escola e universidade caberia ao pesquisador "acadêmico". No entanto, a concepção de professor-pesquisador poderia indicar avanços na dimensão de se pensar para além da divisão entre pesquisa escolar e acadêmica, ou entre professores-pesquisadores e pesquisadores acadêmicos. Partimos do pressuposto de que a prática profissional engendra uma epistemologia, cabendo a nós - professores e pesquisadores - desvelá-la. Portanto, apontamos como objetivo geral compreender o processo de elaboração de saberes por professores de que pesquisam sua própria prática pedagógica. Tratamos especificamente de investigar o modo como os professores organizam o ensino e a pesquisa em relação à Educação Física na escola. O objetivo específico da nossa investigação remete, assim, a: identificar como os professores organizam o ensino e a pesquisa com base no compartilhamento de saberes em um processo permanente e coletivo de formação profissional. Optamos pela pesquisa qualitativa, envolvendo procedimentos metodológicos colaborativos com um grupo de professores de Educação Física da Educação Básica que buscam refletir coletivamente sobre as suas práticas em um tipo de comunidade autônoma de professores. Convidamos doze participantes dessa comunidade para nossa pesquisa. Para a geração e a análise dos dados junto aos participantes propusemos como técnicas: fonte documental, entrevista semiestruturada, grupo focal e análise de conteúdo. Os resultados indicaram que os participantes ressaltaram influências acadêmicas e familiares no seu processo pessoal de elaboração de saberes. Quanto ao modo de pesquisa, os participantes compartilharam predominantemente noções sobre pesquisa-ação e, quanto ao modo de ensino, apontaram indícios de um certo tipo de sistematização dos princípios curriculares.

Palavras-chave: pesquisa colaborativa, saberes docentes, escola, prática pedagógica, formação permanente.

Sanches Neto, L. (2014). *The process of knowledge elaboration by physical education teachers-researchers within a collaborative community*. Doctoral Dissertation. State University of São Paulo, campus at Rio Claro-SP, Brazil.

Abstract

In the educational theories and public policies oriented towards professionalization of teaching, traversing the notion of teaching professionalism, it is expected that teachers who work in basic education develop their own knowledge in a process of ongoing formation. However, there seems to be some notion of dependency of such teachers to specialists as the theoretical and methodological contributions indicate that mediation between school and university should fit the "academic" researcher. However, the concept of teacher-researcher could indicate progress in the dimension of thinking beyond the division between school teachers' research and academic researchers. There is the assumption that the practice engenders an epistemology, leaving us – teachers, professors and researchers – to unveil it. Therefore, the general objective is to understand the process of knowledge elaboration by teachers while researching their own teaching practice. It aims to investigate how teachers do organize the teaching and research in relation to school physical education. Thus, the specific objective refer to: identify how teachers organize the teaching and research based on shared knowledge within a permanent and collective process of professional education and development. The qualitative methodological procedures involved collaboration with a group of physical education teachers who reflect collectively on their teaching practices in a kind of autonomous community of teachers. We invited twelve teachers from such community to participate in our research. We have proposed the following techniques to generate and analyze data: documentary source, semi-structured interviews, focus groups, and content analysis. Results indicated that the participants emphasized influence from academic and family relationships in their personal elaboration of knowledge. Towards the research mode, the participants shared predominantly notions on action-research, and towards the teaching mode, they pointed out to indexes of one certain type of curriculum principles systematization.

Keywords: collaborative research, teachers' knowledge, school, educative practice, permanent teacher education.

Sanches Neto, L. (2014). *Le processus d'élaboration de savoirs par des enseignants-chercheurs d'éducation physique dans une communauté collaborative*. Thèse de Doctorat inédite. Université de l'Etat de São Paulo, campus à Rio Claro-SP, Brésil.

Résumé

Dans les théories de l'éducation et des politiques publiques orientées vers la professionnalisation de l'enseignement, traversant la notion de professionnalisme, il est prévu que les enseignants à développer leurs savoirs dans un processus de formation continuée. Il semble y avoir une certaine notion de dépendance de ces enseignants à des spécialistes comme les contributions théoriques et méthodologiques indiquent que la médiation entre l'école et l'université doit adapter le chercheur « académique ». Cependant, le concept d'enseignant-chercheur peut indiquer les progrès accomplis dans la dimension de la pensée au-delà de la division entre la recherche des enseignants et des chercheurs universitaires. La pratique engendre une épistémologie, qui nous laissant – enseignants et chercheurs – à dévoiler. Par conséquent, l'objectif général est de comprendre le processus d'élaboration des savoirs par les enseignants en recherchant leur propre pratique. Il vise à étudier la façon dont les enseignants organisent l'enseignement et la recherche à l'école. Ainsi, l'objectif spécifique se rapporte à: identifier comment les enseignants organisent l'enseignement et la recherche fondée sur leurs savoirs partagés au sein d'un processus permanent et collectif d'éducation et développement professionnel. Les procédures méthodologiques qualitatives impliqués collaboration avec un groupe d'enseignants d'éducation physique qui reflètent collectivement sur leurs pratiques dans une communauté autonome. Nous avons invité douze enseignants à participer avec les techniques suivantes pour générer et analyser des données: source documentaire, entretiens semi-structurés, groupes focalisés et analyse de contenu. Les résultats indiquent que les participants ont souligné l'influence des relations académiques et de la famille dans l'élaboration personnelle de savoirs. Vers le mode de recherche, les participants ont échangé principalement sur les notions de recherche-action, et vers l'enseignement, ils ont souligné à des indices d'un certain type de systématisation des principes pédagogiques.

Mots-clés: recherche collaborative, savoirs des enseignants, école, pratique éducative, formation permanente des enseignants.

SUMÁRIO

Lista de Ilustrações.....	1
Legendas.....	4
APRESENTAÇÃO.....	6
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – PROBLEMÁTICA.....	14
1.1 – A Problemática da Pesquisa.....	15
1.2 – A Tese a ser Defendida.....	20
1.3 – Objetivo Geral e Questão Orientadora da Pesquisa	22
1.4 – Objetivo e Questão Específica da Pesquisa	22
CAPÍTULO 2 – QUADRO TEÓRICO.....	24
2.1 – Epistemologia da Prática.....	25
2.2 – Professor(es)-Pesquisador(es).....	31
2.3 – Saber(es) Docente(s)	37
2.4 – Prática Pedagógica	42
2.5 – Comunidade de Prática	47
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO	51
3.1 – Pesquisa Colaborativa.....	53
3.2 – Delineamento da Investigação.....	55
3.2.1 – Fase Exploratória.....	56
3.2.2 – Fase Focalizada	57
3.2.3 – Fase Interpretativa	58
3.2.4 – Forma de Análise dos Dados	59
3.3 – Participantes.....	63
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS	70
4.1 – Fontes Documentais.....	71
4.1.1 – Atas dos Encontros	73
4.1.2 – Mensagens Compartilhadas	102
4.1.3 – Publicações	105
4.1.4 – Planos de Aula e Iconografia	119
4.2 – Narrativas (Auto)biográficas	123
4.3 – Entrevistas Semiestruturadas Individuais	160
4.4 – Grupos Focais	211
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO	231
5.1 – Triangulação entre as Fontes e as Estratégias Metodológicas	231
5.2 – Pistas e Indícios a partir do Processo de Triangulação	242
5.2.1 – Fontes Documentais.....	244
5.2.2 – Narrativas (Auto)biográficas.....	258
5.2.3 – Entrevistas Semiestruturadas Individuais.....	261
5.2.4 – Grupos Focais	265
5.2.5 – Análises Pessoais.....	267
5.3 – Teorias da Ação e Teorias em Uso	273
5.4 – Elaboração de Saberes na Educação Física	284
CAPÍTULO 6 – CONCLUSÃO.....	290
6.1 – Os Saberes dos Professores-Pesquisadores	292
6.2 – A Sistematização do Ensino e da Pesquisa.....	294
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	301
ANEXOS	314
I – Aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa.....	315
II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	316
III – Roteiro para Entrevistas Semiestruturadas	317
IV – Roteiro para Grupos Focais	319
V – Avaliação por Pesquisadores Experientes	321
VI – Instrumento para Análise Compartilhada	325

Lista de Ilustrações

Tipo	Número	Nome	Página
Figura	1	Coerência entre problemática, objetivo e conceitos.	9
Figura	2	Dimensões identitárias dos professores.	19
Figura	3	Comunidade de prática, agentes e níveis de participação.	48
Quadro	1	Nuances conceituais e implicações teoricometodológicas.	50
Figura	4	Dinâmica da geração dos dados e fontes.	56
Quadro	2	Comparação entre análise do conteúdo e do discurso.	60
Figura	5	Regiões da cidade de São Paulo.	66
Figura	6	Identidades dos participantes.	67
Quadro	3	Biografia resumida e perspectivas dos participantes.	68
Quadro	4	Fontes documentais.	71
Tabela	1	Meta-análise: participação prévia em outras pesquisas.	72
Tabela	2	Distribuição mensal dos encontros entre 2005 a 2012.	73
Quadro	5	Encontros desde o 2º sem. 2005 até o 1º sem. 2006.	74
Figura	7	Blocos de conteúdos temáticos.	75
Quadro	6	Encontros durante o 2º sem. 2006.	76
Figura	8	Espiral cíclica característica da pesquisa-ação.	78
Quadro	7	Encontros durante o 1º sem. 2007.	79
Figura	9	Rede de inter-relações entre eixos de conteúdos e temas.	81
Quadro	8	Encontros durante o 2º sem. 2007.	82
Quadro	9	Encontros durante o 1º sem. 2008.	83
Quadro	10	Encontros durante o 2º sem. 2008.	84
Quadro	11	Encontros durante o 1º sem. 2009.	86
Quadro	12	Encontros durante o 2º sem. 2009.	88
Quadro	13	Encontros durante o 1º sem. 2010.	90
Figura	10	Dinâmicas dos saberes na Educação Física.	92
Quadro	14	Encontros durante o 2º sem. 2010.	92
Quadro	15	Encontros durante o 1º sem. 2011.	95

Quadro	16	Encontros durante o 2º sem. 2011.	96
Quadro	17	Encontros durante o 1º sem. 2012.	99
Quadro	18	Encontros durante o 2º sem. 2012.	100
Tabela	3	Distribuição das mensagens compartilhadas pelo <i>website</i> .	102
Quadro	19	Temáticas das mensagens compartilhadas pelo <i>website</i> .	102
Tabela	4	Produção intelectual dos professores.	106
Quadro	20	Publicações dos professores entre 2005 a 2012.	106
Tabela	5	Produção intelectual colaborativa.	118
Quadro	21	Sistematização dos blocos de conteúdos temáticos.	119
Figura	11	Fotografias dos participantes em espaços formativos.	120
Quadro	22	(Auto)biografias e vinculações dos professores.	124
Figura	12	Categorias das (auto)biografias.	125
Quadro	23	Excerto de (auto)biografia: Andre.	126
Quadro	24	Excerto de (auto)biografia: Angela.	127
Quadro	25	Excerto de (auto)biografia: Carla.	130
Quadro	26	Excerto de (auto)biografia: Jessica.	133
Quadro	27	Excerto de (auto)biografia: Leandro.	136
Quadro	28	Excerto de (auto)biografia: Luciana.	137
Quadro	29	Excerto de (auto)biografia: Luciano.	140
Quadro	30	Excerto de (auto)biografia: Marcelo.	148
Quadro	31	Excerto de (auto)biografia: Rosangela.	150
Quadro	32	Excerto de (auto)biografia: Tatiana.	152
Quadro	33	Excerto de (auto)biografia: Tiemi.	155
Quadro	34	Excerto de (auto)biografia: Willian.	157
Figura	13	Categorias predominantes nas (auto)biografias.	159
Quadro	35	A trajetória dos professores-pesquisadores.	161
Quadro	36	A organização do trabalho pelos professores-pesquisadores.	171
Quadro	37	O processo de desenvolvimento profissional dos professores-pesquisadores.	186
Quadro	38	A identidade docente dos professores-pesquisadores.	198
Quadro	39	Categorias das práticas pedagógicas.	206
Figura	14	Configuração dos participantes nos grupos focais.	212

Quadro	40	A elaboração de saberes pelos professores-pesquisadores.	212
Figura	15	Processo de triangulação.	232
Quadro	41	Temáticas predominantes nas mensagens.	232
Quadro	42	Perspectivas dos participantes para a carreira docente.	235
Quadro	43	“Aproximações epistemológicas” entre as práticas dos participantes.	239
Quadro	44	Perspectivas colaborativas entre os participantes.	240
Quadro	45	Ciclos da pesquisa-ação no trabalho dos professores.	247
Tabela	6	Enquetes no <i>website</i> entre 2006 a 2009.	250
Figura	16	Os participantes como agentes da comunidade de prática.	252
Figura	17	As funções dos participantes como agentes da comunidade de prática.	253
Quadro	46	Os princípios curriculares na concepção do plano de aula.	264
Quadro	47	Análise compartilhada: convergências.	268
Quadro	48	Análise compartilhada: divergências.	270
Quadro	49	Análise compartilhada: encaminhamentos.	272
Figura	18	O sentido da relação entre TA e TU.	277
Figura	19	O sentido cíclico das TA e das TU na prática pedagógica.	279
Figura	20	Sistematização de conteúdos temáticos.	285
Figura	21	Síntese dos processos investigados.	292

Legendas

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

AERA – *American Educational Research Association*.

ALESP – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

APA – *American Psychological Association*.

AVD – Atividades da Vida Diária.

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

CCSP – Centro Cultural São Paulo.

CELAFISCS – Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul.

CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica.

Conef – Congresso Norte-Paranaense de Educação Física.

Conpef – Congresso Nacional de Educação Física.

Conpefe – Congresso Paulistano de Educação Física Escolar.

CRIFPE – *Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante*.

EEFE-USP – Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

EF – Educação Física.

Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

ESEF-Jundiaí – Escola Superior de Educação Física.

FCAV – Fundação Carlos Alberto Vanzolini.

FE-USP – Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo.

FMU – Faculdades Metropolitanas Unidas.

Fundação CASA – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente.

h/a – hora aula e/ou hora atividade.

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

I SEMEF/FE/USP – I Seminário de Metodologia da Educação Física /Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo.

IES – Instituição de Ensino Superior.

ISATT – *International Study Association on Teachers and Teaching*.

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

ProUni – Programa Universidade para todos.

RedeFor – Rede de Formação.

SEPEF – Simpósio de Formação Profissional em Educação Física.

SP – São Paulo.

TA – Teorias da Ação.

TU – Teorias em Uso.

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.

Unesp-FC – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências.

Unesp-FCT – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Unesp-IB – Universidade Estadual Paulista – Instituto de Biociências.

UnG – Universidade Guarulhos.

UniAnchieta – Centro Universitário Padre Anchieta.

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.

Unicsul – Universidade Cruzeiro do Sul.

UniFMU – Centro Universitário Faculdades Metropolitanas Unidas.

UniSant’Anna – Centro Universitário Sant’Anna.

USJT – Universidade São Judas Tadeu.

USP – Universidade de São Paulo.

WO – *Walk Over* (ausente).

APRESENTAÇÃO

« *Nous sommes au temps de la préméditation...* »

(CAMUS, 2006, p.15)¹

Este é um trabalho investigativo premeditado. Não há como viver entre os seres humanos sem premeditação, nem como pesquisar de modo longitudinal sem premeditar as ações. Premeditar, contudo, não é predeterminar. Nós seres humanos, homens e mulheres, não somos predeterminados pela nossa “natureza humana” (NIETZSCHE, 2006), mas somos sujeitos de nossa própria existência histórica e a vivemos numa era de premeditação (CAMUS, 2005, 2006). E, ao premeditar, assumimos nossas próprias crenças (PEIRCE, 1972). Para Peirce, a ciência é uma das formas de fixação das crenças. Há, na Educação, a crença de que ela é um empreendimento moral, e que os pesquisadores no campo educacional devem ser cientistas ao mesmo tempo em que são cidadãos comprometidos com a promoção de ideais democráticos (BANKS, 2010). Por isso, compreender-me como pesquisador preocupado com questões educativas requer evidenciar o “lugar de onde falo”, e explicitar minha “visão de mundo”.

Na minha trajetória, a família funcionou como uma espécie de núcleo valorativo da Educação. Meus pais, por motivos diferentes, não concluíram sequer o Ensino Fundamental, mas acreditavam na Educação e na minha permanência na escola como um tipo de “trabalho intelectual”. Para mim, a escola foi vista desde a infância como espaço-tempo de interesse de vida, e também de profissão (FREIDSON, 1998). Eu me via trabalhando na escola e, ao final da adolescência, escolhi estudar Educação Física. O ingresso no Ensino Superior no curso de Bacharelado, que era pré-requisito para a Licenciatura, permitiu-me vivê-la como se fora um curso de Especialização (SANCHES NETO, 2011).

Minha experiência no Mestrado durante quatro anos foi tida por mim como projeto de rigor (SANCHES NETO, 2003). Na época eu queria aprofundar minha capacidade de análise e trabalhava na Educação Básica e no Ensino Superior. Esse era o meu plano de carreira: trabalhar como professor de Educação Física (na Educação Básica) e com a formação de outros professores (no Ensino Superior). Eu acreditava no trabalho docente como prática compartilhada de ensino e de pesquisa.

¹ “Nós estamos na era da premeditação...” (CAMUS, 2005, p.13).

E minha crença era baseada no meu próprio trabalho: comecei pesquisando minha própria prática durante os cinco anos em que trabalhei como professor na rede pública de Educação Básica da cidade de São Paulo.

Meu projeto original para o Doutorado consistia em autoestudo, mas essa perspectiva não se coadunava à linha de pesquisa à qual me vinculei. Nesse período, como condição para permanência no Programa de Pós-Graduação, optei pela dedicação exclusiva ao Doutorado em detrimento do vínculo institucional como professor de Educação Física na Educação Básica.

Porém, tive ainda a oportunidade de trabalhar na elaboração do currículo da rede pública estadual paulista com outros professores e pesquisadores. Minha crença, então, direcionou-se ao trabalho compartilhado e sem vínculo institucional: passei a pesquisar com colegas professores e professoras em um grupo autônomo. Foi desse modo que assumi a crença na noção de “professores-pesquisadores” (ELLIOTT, 1994).

O grupo autônomo com o qual tenho pesquisado foi constituído em 2005, quando alguns professores de Educação Física que trabalhavam na Educação Básica, após contatos telefônicos, por correio eletrônico e conversas informais, decidiram se encontrar para conversar, refletir e iniciar a possibilidade de sistematizar suas ações de modo coletivo. Uma página eletrônica² foi criada pelo grupo em 2006 e há cadastro de professores que trabalham nas cinco regiões brasileiras, incluindo alguns docentes de outras áreas e de diferentes níveis de ensino, inclusive do Ensino Superior, embora o *website* seja originalmente direcionado ao professorado da Educação Física que trabalha na Educação Básica.

O projeto de pesquisa que originou esta Tese de Doutorado está ancorado no convívio com esse grupo de “professores-pesquisadores”, particularmente com os doze participantes desta pesquisa, que se tornaram muito próximos de mim: acabei pesquisando com a minha mulher e os meus amigos. Foi necessário enfrentar, portanto, o risco do viés por “contaminação” dos dados e “irrelevância” da amostra. A decisão foi a de enfrentar esse risco com o apoio de pesquisadores experientes³,

² Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/professorespesquisadores>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

³ A viabilidade desta pesquisa se deve, sobretudo, às contribuições do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (orientador de Doutorado), do Prof. Dr. Mauro Betti (orientador de Mestrado), da Profa. Dra. Cecília Maria Ferreira Borges (supervisora internacional), da Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (leitora crítica) e da Profa. Dra. Elisabete dos Santos Freire (observadora crítica).

que contribuíram para viabilizar a investigação, e junto com os professores pesquisados, que também se assumiram ao longo do tempo como pesquisadores⁴.

Toda pesquisa tem riscos. Nesta pesquisa, como primeiro passo para minimizá-los, procuramos expô-los ao invés de escondê-los (a nosso ver, esconder o viés significa “matar a cobaia discrepante”, como há denúncias de que ainda se faz isso às escondidas em alguns experimentos “científicos” laboratoriais). Os demais passos para garantir o rigor metodológico são descritos ao longo do texto a seguir, construído a partir de uma trajetória compartilhada com professores e professoras⁵ que pesquisam sua própria prática e que, além de participantes colaboradores nesta pesquisa, tornaram-se meus bons amigos e amigas. Espero tê-los respeitado na investigação. Espero, mais do que isso, prosseguir tendo sua amizade por toda minha vida. De certo modo, penso que somos “amigos críticos”.

Desse modo, minha mobilização como pesquisador para realizar esta investigação advém, sobretudo, da minha experiência ao trabalhar como professor de Educação Física na rede pública de ensino na cidade de São Paulo. O encaminhamento dos problemas cotidianos que emanaram da própria prática pedagógica suscitou o envolvimento do pesquisador com outros professores, que também estavam preocupados com seus modos de pesquisar.

Assim, a origem das ideias que se seguem remete a uma dada experiência compartilhada, durante certo período de tempo (desde 2005 até 2012), entre alguns professores que trabalham em escolas de Educação Básica. Como prática comum, todos os professores valorizavam a ação de pesquisar, entendendo-a como subjacente à qualificação mais rigorosa de seu próprio trabalho. Trata-se de algo que aconteceu com esses professores e que, por isso mesmo, é irrepetível. Quaisquer generalizações a partir dos dados gerados ao longo desta investigação, portanto, têm como limite a interpretação das singularidades.

⁴ O redimensionamento da pesquisa foi possível devido ao diálogo permanente estabelecido com todos os participantes – Prof. Ms. Willian Lazaretti da Conceição, Doutorando em Educação, Prof. Ms. Luciano Nascimento Corsino, Doutorando em Educação, Prof. Ms. Leandro Pedro de Oliveira, Profa. Ms. Tatiana Pereira de Freitas, Prof. Esp. Rosangela Aparecida Matias, Profa. Esp. Jéssica Camila Ramos Rodrigues, Profa. Esp. Ângela Maris Murillo Araújo, Prof. Esp. André Luiz de França e Prof. Esp. Marcelo Alexandre Merce – e, principalmente, com as cofundadoras do grupo autônomo de “professores-pesquisadores”: Profa. Dra. Luciana Venâncio, Profa. Ms. Carla Ulasowicz, Doutoranda em Psicologia Escolar, e Profa. Ms. Tiemi Okimura-Kerr.

⁵ O uso do masculino não é discriminatório. Tem por finalidade atender à convenção ortográfica vigente em língua portuguesa e a fluidez do texto dentro das normas da ABNT. A citação ou tradução de vocábulos para outros idiomas respeita igualmente convenções linguísticas. O idioma inglês observa a forma feminina dos vocábulos, conforme a normatização acadêmica usual segundo a APA.

Embora a produção da Tese seja na forma de um texto autoral, a escrita deste ponto em diante será realizada na primeira pessoa do plural, justamente para respeitar o caráter de colaboração que se deu durante o processo investigativo e também como opção ética. A escrita impessoal (terceira pessoa) será utilizada apenas como referência à literatura consultada e a primeira pessoa do singular será mantida nos casos em que a identificação de cada participante seja evidente.

Buscamos traçar um “quadro de coerência” na elaboração desta Tese, sustentado pelo conjunto dos dados empíricos gerados na investigação e pela perspectiva teórico-metodológica qualitativa de análise. O texto foi organizado em seis capítulos, precedidos pela introdução à temática. No capítulo 1 tratamos da problemática, objetivo e questões norteadoras da pesquisa. No capítulo 2 explicitamos os conceitos que compõem o quadro teórico. No capítulo 3 detalhamos nossas escolhas no percurso metodológico longitudinal e os perfis dos participantes da pesquisa. No capítulo 4 apresentamos os resultados da investigação, obtidos por meio de cinco fontes de dados. No capítulo 5 discutimos os resultados à luz do referencial teórico e no capítulo 6, à guisa de conclusão, apontamos nossas considerações.



Figura 1. Coerência entre problemática, objetivo e conceitos.

INTRODUÇÃO

“Ensinar exige pesquisa.”
(FREIRE, 1996, p.29)

A temática desta investigação⁶ circunscreve-se no campo do trabalho docente. Nesta pesquisa parte-se do entendimento de que a Educação é um processo sociocultural muito mais amplo do que aquele que se dá na escolarização, abrangendo diferentes saberes. A dinâmica do trabalho dos professores caracteriza-se como uma prática pedagógica no âmbito da Educação escolarizada, o que implica tanto considerações gerais sobre os processos educativos quanto considerações específicas sobre a sistematização dos componentes curriculares, como no caso da Educação Física escolar. Nas teorias educacionais e nas políticas públicas orientadas à profissionalização do professorado, perpassando a noção de profissionalidade⁷ docente, espera-se que os professores que trabalham na Educação Básica tenham certa autonomia com relação à elaboração dos seus próprios saberes em um processo de formação permanente.

No âmbito desse processo, Zeichner (1998) aponta como perspectiva na concepção de “professor-pesquisador” a necessidade de se pensar para além da divisão entre pesquisa escolar e acadêmica, ou entre professores-pesquisadores e pesquisadores acadêmicos. Nesta direção, Lüdke (2001) afirma como imprescindível a relação estabelecida entre o conjunto de saberes, considerados importantes para os professores no seu dia-a-dia de trabalho, e a atividade de pesquisa como um recurso indispensável ao trabalho do professor. Mas Demo (2010) assinala que o trabalho do professor carece de autoria própria, e que essa autoria somente se daria mediante pesquisa sobre seus problemas concretos.

Percebe-se também que os discursos acadêmicos veiculados pelas instituições de Ensino Superior (FACCI, 2004), ao mesmo tempo em que tecem críticas ao saber-fazer do professor que trabalha na Educação Básica, pouco se

⁶ Tema vinculado à linha de pesquisa “Formação profissional no campo de trabalho da Educação Física”, do Programa de Doutorado na área de Pedagogia da Motricidade Humana, e ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista.

⁷ Segundo Contreras Domingo (2001), a profissionalização é um processo de racionalização do ensino, que homogeneiza e burocratiza as práticas docentes; o profissionalismo é uma ideologia que impõe a exclusividade de um conhecimento “correto” para abordar problemas educacionais; e a profissionalidade refere-se às qualidades (moral, política e ética) da prática profissional em função do ofício educativo.

preocupam em saber porque os professores que trabalham no ambiente escolar “trabalham da forma como trabalham”, ou “ensinam da forma como ensinam”. Por que ainda há poucas pesquisas realizadas pelos próprios professores sobre sua prática efetiva no cotidiano do trabalho na Educação Básica, como denunciado por Fenstermacher (1994)? Há alguns exemplos no âmbito geral da Educação, como os trabalhos de André (1995, 1988) e Fiorentini et al. (2009), que valorizam a investigação realizada pelos professores em seu cotidiano. No âmbito da Educação Física, as publicações de Gariglio (2006) e Molina Neto et al. (2009) também apontam a premência de estudos centrados no trabalho docente.

De acordo com Zeichner (1998), muitos professores manifestam a opinião que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas. Todavia, segundo Fiorentini (2009), os estudos acadêmicos podem se tornar relevantes para as escolas, se os próprios professores que trabalham na Educação Básica constituírem-se pesquisadores de suas práticas escolares. Essa relevância, porém, não consiste em considerar os conhecimentos acadêmicos aplicáveis às práticas dos professores das escolas, mas para estabelecer interlocução crítica com esses saberes, apropriando-se criticamente dos saberes acadêmicos e reelaborando-os na perspectiva das problemáticas escolares.

A respeito da aplicabilidade dos saberes acadêmicos, Bolster Jr. (1983, p.335) assinala que o “ensino quando comparado com outras profissões como o comércio, a medicina, o direito, a odontologia e a saúde pública é aquela que menos sofre influências dos resultados das pesquisas”. Na visão de Alegre (1999) e Bolster Jr. (1983) o descompasso entre os conhecimentos produzidos pela pesquisa e a sua utilização pelos professores para a melhoria da atividade docente teria como origem a tendência de que o ensino na maioria dessas pesquisas é concebido a partir de uma perspectiva teórica diferente da perspectiva que os professores empregam ao pensar o seu trabalho. Dessa forma, para Nóvoa (1992, p.24):

A tendência de separar a concepção da execução [...] legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional [...], iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos (pelos professores).

Da mesma forma, Gauthier et al. (1998) vão afirmar que é preocupante que a pesquisa acadêmica forneça subsídios irrelevantes aos professores que trabalham na Educação Básica, a ponto de que se apoiem no senso comum, na intuição ou na experiência pessoal para balizar suas decisões. Em contrapartida, André (2005) e Lüdke (2001) explicitam a pertinência de pesquisas vinculadas ao trabalho efetivo dos professores, apostando em investigações que têm a sua participação cabal.

Em algumas áreas, contudo, parece ser pouco preocupante investigar o trabalho docente, mesmo por pesquisadores acadêmicos envolvidos em programas de Pós-Graduação vinculados ao campo educacional. Em revisão realizada por Duarte (2010), por exemplo, menos de 1% das pesquisas sobre trabalho docente foram realizadas em programas de Pós-Graduação em Educação Física ao longo de duas décadas.

Essa despreocupação pode estar associada ao baixo *status* atribuído à Educação Física na escolarização, ainda que na legislação a área figure como componente curricular (BRASIL, 1996). Neste caso, se um componente do currículo não tem expressividade ou relevância no cotidiano escolar, ou na transformação intelectual do aluno, porque haveria ênfase nas pesquisas sobre o trabalho do professor que representa essa área? Entendemos que essa escassez indica a necessidade de se investigar em conjunto com os professores de Educação Física que trabalham na Educação Básica.

Assim, dada a conjuntura de reflexões sobre o trabalho docente, a premência do conceito de “professor-pesquisador” e a viabilidade dos próprios professores investigarem problemas do seu campo de trabalho com rigor metodológico, torna-se pertinente pesquisar em conjunto com professores que têm essa perspectiva sobre as suas práticas. Pressupomos que investigações desse tipo podem possibilitar avanços para entender a dinâmica complexa das realidades, ao mesmo tempo diversas e singulares, que caracterizam o trabalho docente. Concordamos com Tardif (2002), que há uma epistemologia da prática ou da produção dos saberes profissionais pelos professores que estaria engendrando este processo. Para o autor, a experiência dos professores é determinante no processo complexo da elaboração de seus saberes.

Ainda, acerca dos processos de investigação e de formação permanente dos professores, e conforme questionamentos de Franco (2008): o que está por trás da lógica da formação que não implica na lógica das práticas? Até que ponto a

formação inicial dos professores, predominantemente discursiva e retórica no Ensino Superior, sobrepõe-se, influencia ou precariza a compreensão sobre a realidade predominantemente baseada na experiência cotidiana do trabalho docente na Educação Básica? Nessa direção, Tardif (2000, 2002) e Contreras Domingo (2001) destacam que há dois aspectos essenciais que implicam na investigação do trabalho docente. Além dos saberes docentes, Tardif propõe uma epistemologia da prática profissional. Para o autor, é necessário investigar os saberes profissionais dos professores, bem como sua relação com os conhecimentos universitários. Contreras Domingo aponta para a questão da profissionalidade docente, criticando a ideologia do profissionalismo, mas valorizando a prática profissional.

Sobre a noção de epistemologia do trabalho docente, Fenstermacher (1994) e Fenstermacher e Richardson (1994) explicam que é peculiar o crescimento da literatura científica sobre o conhecimento que os professores produzem enquanto resultado de seu trabalho, contrastando com o conhecimento produzido sobre o ensino por pesquisadores especialistas. Para os autores, o foco das pesquisas deveria ser colocado sobre os aspectos epistemológicos da produção intelectual do professor e da ampliação dos saberes sobre o ensino, que implicam na gênese própria do trabalho docente.

Além dos autores mencionados, Sarti (2008) também explicita que os professores não podem ficar alheios aos determinantes concretos de seu trabalho cotidiano. Assim sendo, parte-se do pressuposto de que a prática profissional engendra uma epistemologia, cabendo a nós desvelá-la. Em suma, o tema abordado – a elaboração de saberes por professores de Educação Física que trabalham na escola – parece-nos relevante não somente para a Educação Física como para a Educação de modo geral. A sua contribuição ao campo de pesquisas sobre o ensino pode ser evidenciada, sobretudo: ao considerar o movimento pela profissionalização do ensino, os debates acerca da autonomia do professorado, a ideia do professor como pesquisador e a apropriação dos docentes em relação aos seus próprios saberes.

No capítulo 1 trataremos da problemática desta investigação, abordando notadamente a questão da pesquisa feita pelos e para os docentes.

1. PROBLEMÁTICA

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.”
(FREIRE, 1996, p.29)*

A elaboração da problemática desta pesquisa leva em consideração as preocupações de Contreras Domingo (1994). Para o autor, há tempos o que tem definido as problemáticas de pesquisa científica é uma dissonância entre o que a realidade reflete e o que se pretende para ela. Por isso, quando se vislumbra algo que se quer modificar ou melhorar, há que se definir três coisas: um contexto de intervenção, um sentido para a intervenção e uma orientação valorativa. Isto quer dizer que existe uma atribuição de valor para a intervenção e que a interpretação do contexto é determinante no processo de escolha de qual caminho seguir na intervenção. De acordo com o autor, o que nos faz entender algo como problemático não está somente na realidade, mas na relação entre a realidade e nossas intenções ou necessidades. O que nos preocupa é sua diferença com respeito ao que nós gostaríamos que ela fosse, ou seja, às nossas crenças sobre o que é a realidade.

Por conseguinte, prossegue Contreras Domingo (1994), analisar uma situação problemática não requer apenas a elaboração de uma compreensão da situação. Requer sim fazê-la em relação a nossas ideias e pretensões. Analisar um problema exige, portanto, analisar também a natureza de nossas pretensões, seus pressupostos, os princípios implícitos em que se sustentam. É essencial, nessa perspectiva, discutir nossas crenças e ideias à luz dos dados que obtemos, e não somente discutir os dados à luz das ideias. De acordo com Contreras Domingo (1994), devemos ter em mente que se um problema “prático” se define no campo da ação, na medida em que pretendemos melhorar *nossa* prática, este problema tem que ver com o que *nós próprios* fazemos. Entender uma situação na qual intervimos requer entender o modo em que intervimos, e o que isto supõe e significa para os participantes implicados nessa ação.

Uma “fórmula básica” de análise e reflexão seria a análise das proposições da quais nos valem para entender a situação como problemática, pondo em questão as nossas crenças e o que normalmente damos por certo acerca de nossa forma de entender a realidade. Segundo isso, analisar os dados significa analisar a informação recolhida e simultaneamente questionar nossos esquemas de

compreensão pelas quais a tornamos inteligível. E é a partir desta posição que podemos apresentar interpretações alternativas para os fatos recolhidos (CONTRERAS DOMINGO, 1994). Para Winter (apud Contreras Domingo, 1994, p.18) esta atitude nos permitirá aprender da experiência, aprender dos dados, e não somente fazê-los encaixar em concepções prévias e já consolidadas e não abertas à crítica. Conforme Peirce (1972), a busca de evidências por meio da análise dos dados disponíveis caracteriza o método científico de fixação das crenças. Deste modo poderemos evitar que transformemos os dados em função das categorias prévias de nosso pensamento, sem a possibilidade de que essas categorias possam ser transformadas pelos dados.

1.1. A Problemática da Pesquisa

A problemática desta pesquisa tange a epistemologia da prática que permeia a elaboração de saberes por professores de Educação Física que pesquisam sua própria prática pedagógica em escolas de Educação Básica. Segundo Franco (2005a), é necessário investigar criticamente tal epistemologia porque os professores têm sido alijados de um lugar próprio, com destaque, nas pesquisas educacionais. Por isso buscamos explicitar os pressupostos teóricos e conceituais subjacentes à investigação, mediante os quais delimitamos o nosso problema. No âmbito da literatura, no Brasil, notamos que a problemática perpassa temas como: os conhecimentos de base, os saberes docentes, a autonomia profissional, o exercício da profissionalidade ou mesmo o trabalho docente em si, que têm sido tratados em diferentes estudos. Borges (1998) e Venâncio (2005) analisaram a temática do trabalho docente na virada do século XX para o século XXI, tendo como perspectiva a pertinência dos professores de Educação Física na elaboração coletiva do projeto político e pedagógico das escolas. Outros pesquisadores, visando captar o cotidiano das aulas de Educação Física e da docência na Educação Básica passaram a utilizar estudos etnográficos (MOLINA NETO et al., 2009; OLIVEIRA; DAOLIO, 2007), de caráter colaborativo (FERREIRA; REALI, 2009) ou baseados na pesquisa-ação (BETTI, 2009; BRACHT et al., 2002, 2003).

Sobretudo nos estudos baseados na pesquisa-ação há fundamentação em pesquisas sobre professores que, como profissionais reflexivos e pesquisadores, passaram a conhecer pressupostos metodológicos da própria pesquisa-ação. Então, especificamente, a centralidade dessas investigações permeou a análise do trabalho

pedagógico de professores que conheciam minimamente procedimentos teorimetodológicos mencionados na literatura.

Por sua vez, o conceito de “professor-pesquisador” está atrelado ao processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores em bases permanentes, ou seja, não se trata de fragmentar os tempos e os espaços formativos dos professores na “formação inicial” ou na “formação continuada”. Sobre essa premissa, Kincheloe (1997) assinala que para os analistas educacionais há um paradigma orientado à pesquisa, no qual o foco é a problematização e a reflexão. Não obstante, Demo (2003), por exemplo, sintetiza a discussão e propõe que todo professor seja também um pesquisador, com a expectativa de que incorpore o método científico e crie o próprio conhecimento por meio de uma postura investigativa de reconstrução do conhecimento já existente, partindo para outras descobertas.

Porém, a literatura traz à luz uma dicotomia que não pretendemos reforçar, mas cuja menção é relevante à nossa problemática. Ao falar do professor-investigador, André (1998) aponta a diferença que pode haver entre o “professor-pesquisador” e o “pesquisador-professor”. De modo geral, segundo a autora, ambos investigam, com a ressalva de que o professor-pesquisador investiga sua própria prática docente: observa, registra, analisa, reformula; enquanto que o pesquisador-professor investiga uma problemática na qual está inserida a prática do docente.

Na perspectiva de Oliveira e Azzi (2002) também há diferenças. O professor-pesquisador tem uma preocupação mais imediata com seus problemas cotidianos e um menor distanciamento do trabalho, pois a sua preocupação se concentra em desenvolver a ação docente da melhor maneira possível e obter sucesso com a aprendizagem dos alunos. Todavia, depreende-se que os modos de ação para alcançar êxito podem ser variados, pois os professores têm diferentes visões de mundo acerca das suas próprias expectativas de sucesso para si e para seus alunos ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Por sua vez, o pesquisador-professor, ao contrário, tem preocupações em longo prazo, possibilidade e distanciamento para uma reflexão mais ampla e compromisso com a geração de novos conhecimentos. Contudo, as autoras parecem desqualificar o trabalho do professor-pesquisador que trabalha na Educação Básica, valorizando mais a atividade de pesquisa desvinculada dos problemas cotidianos do ensino.

Com relação ao fato do professor observar, registrar, analisar e reformular (ANDRÉ, 1995, 1998), Logsdon et al. (1984) vão assinalar que: (1) o ensino somente ocorre quando uma segunda pessoa (o professor) passa a integrar o ciclo de interação entre o aprendiz (a criança) e o ambiente; e que, (2) o sucesso da ação docente⁸ dependerá da capacidade do professor observar, interpretar e tomar decisões. Assim sendo, de acordo com Griffey e Podemski (1990), o professor-pesquisador é concebido como uma pessoa que analisa os problemas de aprendizagem apresentado por seus alunos, propõe hipótese a respeito das alternativas mais adequadas para solucioná-los, testando essas estratégias para verificar a sua eficiência. De acordo com Elliott (1989), dentro do modelo chamado de *lesson study*, cada professor-pesquisador elabora uma hipótese-ação para problematizar e organizar o seu trabalho pedagógico em relação ao trabalho escolar dos seus alunos.

Nesse contexto, três são os pontos básicos que contribuem para o surgimento do movimento do professor-pesquisador: (1) uma tentativa de liberação dos próprios professores das ideias impostas por pessoas alheias ao ambiente de aula; (2) uma forma de reconhecimento da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos pelos professores; e (3) o reconhecimento de que os professores são as pessoas mais capacitadas para compreender e refinar seu próprio trabalho. Uma forma de se fazer isso é desenvolver projetos de pesquisa sobre suas próprias práticas (ALEGRE, 1999).

Nesta direção, Zeichner (1998) coloca que a produção do professor como pesquisador se daria por meio da pesquisa-ação, em função de ser esta uma estratégia metodológica próxima à realidade do professor que trabalha na Educação Básica. Porém, adverte que os professores que não refletem sobre o ensino aceitam “naturalmente” a realidade cotidiana de suas escolas. Por isso, Zeichner (1990) defende que a formação dos professores necessita centrar-se em estratégias metodológicas reflexivas, a fim de que suas práticas investigativas e de ensino sejam convergentes.

⁸ Em termos relativos, o “sucesso escolar” depende de uma série de fatores, incluindo a dependência da mobilização do aluno para seu próprio aprendizado. Alguns autores destacam a interação no processo de ensino e aprendizagem, como Charlot (2005), ao indicar que o envolvimento do aluno é central para que o trabalho docente tenha êxito, e Tardif (2002) ao tratar da docência como uma profissão de interações humanas, dentre as quais se destacaria o relacionamento do professor com os alunos. As perspectivas de ambos os autores se dão a partir de críticas ao modelo da reprodução discutido por Bordieu e Passeron (1992) que, embora seja sumamente relevante no campo educacional, foge ao escopo do objeto desta pesquisa.

Para Oberg e McCutcheon (1990, p.142):

O movimento do professor como pesquisador é uma evolução da pesquisa-ação no campo educacional, que há muito tempo tem como objetivo diminuir a lacuna existente entre as teorias sociais e as práticas sociais. A pesquisa-ação se constitui em uma pesquisa que o professor faz, seja ela individualmente ou em grupos, sobre suas próprias práticas profissionais com o objetivo de entender e melhorar a natureza e as especificidades de seu trabalho e se tornar mais articulado a respeito de suas atividades.

Da mesma forma, McCutcheon e Jung (1990, p.148) assinalam que a pesquisa-ação pode ser “caracterizada como uma inquirição sistematizada que é coletiva, cooperativa e autorreflexiva, crítica e desenvolvida sob a responsabilidade daqueles que participam da pesquisa”. Portanto, “os objetivos da pesquisa são a compreensão da prática e a articulação de uma estrutura lógica ou uma filosofia da prática visando à melhoria da prática”. A semiótica pragmaticista de Peirce (1958, 1972) também parece coadunar-se à concepção de “filosofia da prática”.

Nesta direção Oberg e McCutcheon (1990, p.155) reconhecem que:

Os professores possuem um conhecimento e experiências amplas e ricas resultantes da sua prática no ensino de crianças [...] e que este conhecimento e essa experiência estão sendo constantemente ameaçados por forças culturais e políticas que tendem a provocar um empobrecimento e uma deterioração de nossas relações pedagógicas com nossos alunos.

E concluem que o crescimento, a expansão e as modificações sofridas pelo movimento do professor-pesquisador tiveram como forte influência as “decorrências, pelo menos parcial, de se conceber o professor como um prático reflexivo e não implementadores passivos dos conhecimentos e dos materiais produzidos pelo *experts*” (OBERG; MCCUTCHEON, 1990, p.142). McKernan (1987) salienta, ainda, que a pesquisa-ação se constitui como uma forma de resolver problemas através da autorreflexão, capacitando os “práticos” a compreenderem melhor e resolver problemas com os quais se defrontam no ambiente social.

Esta perspectiva do professor da Educação Básica realizar pesquisa na escola também é compartilhada por Stenhouse (1975), Elliott (1989), Hammersley (1993), Carroll (2005), Lüdke e Cruz (2005). Assim como é questionada por Cochran-Smith e Lytle (1999b) naquilo que se refere à sua metodologia e finalidade; por Maxwell (2004) ao colocar em dúvida a sua legitimidade; e por Schalock et al. (2006) ao afirmarem que estas pesquisas não possuem esquema e metodologia,

apontando para aspectos que devem ser considerados com relação ao assunto. Embora existam essas compreensões conflitantes, entende-se também que as dimensões da ação exercida por professores organizados, engajados política e pedagogicamente, são cruciais para que eles investiguem e reflitam sobre o seu próprio trabalho.

Conforme Mockler (2011), essas dimensões da ação fazem parte da identidade profissional dos próprios professores. A autora aponta que as ações compreendidas nas dimensões identitárias dos professores envolvem três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. A ideia central é que existem três dinâmicas imbricadas no “ser-professor(a)”; e que em suas confluências haveria condutas diferentes, tais como: aprendizagem profissional, ativismo docente e desenvolvimento pessoal. Cada conduta do professor resulta no seu envolvimento e na compreensão de si próprio, além de implicar qualitativamente no seu campo de trabalho e/ou na sua participação política.



Figura 2. Dimensões identitárias dos professores (adaptada de Mockler, 2011, p.521).

Retornando ao foco do trabalho, nas publicações que analisamos parecem coexistir duas conceituações de “professor-pesquisador”: uma que remete ao *pesquisador-professor*, na qual a ênfase está na atividade da pesquisa acadêmica; e outra que remete ao *professor-pesquisador*, na qual a ênfase está na atividade da pesquisa vinculada à docência. Em concordância com Zeichner (1998), parece necessário aprofundar a compreensão sobre ambas para superar sua divisão e evitar entendimentos dicotômicos.

Na Educação Física também parecem coexistir as duas perspectivas, tomando os trabalhos de Tani (2011) e de Bracht et al. (2002, 2003), respectivamente, como exemplos. No sentido de *pesquisador-professor*, embora Tani (2011) não utilize essa denominação ao analisar sua própria trajetória em um tipo de narrativa (auto)biográfica, o autor subordina os avanços qualitativos do campo profissional à qualificação e ao rigor das pesquisas científicas que deveriam conduzi-lo, compreendendo a colaboração entre o pesquisador acadêmico e o professor, com suas funções distintas. Ao passo que no sentido de *professor-pesquisador*, para Bracht et al. (2002, 2003), a colaboração entre professores e pesquisadores acadêmicos deve se dar no sentido da melhoria da docência, visando à qualificação dos professores como pesquisadores de suas práticas mediante o processo metodológico compartilhado e contínuo da pesquisa-ação.

1.2. A Tese a ser Defendida

No processo de elaboração do problema de pesquisa, consideramos o que preocupa os professores no desempenho do seu trabalho cotidiano na escola. Em termos gerais, a hipótese nesta pesquisa é que os professores comprometidos com o trabalho docente buscam “fazer bem ou melhorar” o seu trabalho segundo as suas próprias crenças e seus pontos de vista. Aliás, isto seria válido para professores de quaisquer áreas e níveis da Educação formalizada.

Nossa problemática, então, abrange a necessidade de investigarmos em conjunto com os próprios professores como é o processo de elaboração dos saberes subjacentes ao seu “fazer” com a Educação Física, especificamente no sentido da organização do ensino e da pesquisa sobre o ensino. Para Franco (2012), o que decorre da ação de ensino serão sempre situações imponderáveis porque a dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem escolar é complexa, ampla e desencadeia situações desafiadoras, intrigantes e exigentes.

Gauthier et al. (1998) afirmam que é essencial elaborar uma posição que promova o avanço da reflexão a respeito dos saberes sobre o ensino. De acordo com os autores, o trabalho tanto de pesquisa quanto de reflexão pelos professores é necessário no contexto atual da escolarização, constituindo-se como condição fundamental para a profissionalização do ensino (além da universitarização e academização da formação). Contudo, é crucial levar em conta as condições concretas da docência, porque os saberes inerentes a ela não são revelados – no sentido de que não são plenamente identificados ou (re)conhecidos pelos docentes – na própria atividade docente.

Nossa preocupação é compreender os modos como os professores refletem sobre a sua prática pedagógica ao ensinar e ao pesquisar. Preocupamo-nos com o seu processo de elaboração de saberes profissionais e como os socializam entre os colegas e atribuem sentidos ao trabalho docente. De modo que esses saberes profissionais, mobilizados na prática docente, remetem à perspectiva de uma epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2002) que permeia esta pesquisa, e que é ao mesmo tempo reflexiva (SCHÖN, 1987) e colaborativa (FIORENTINI, 2009).

Assim, o nosso foco analítico principal recai na possibilidade de colaboração que se estabelece com e entre cada professor no trato de seus problemas cotidianos ao pesquisar sua própria prática e desvelar, a partir desse percurso, os saberes que fundamentam a epistemologia da prática profissional. Ressalta-se que não é uma busca do pesquisador em fomentar o desejo da pesquisa no professor que trabalha na Educação Básica, mas sim como o pesquisador pode colaborar com professores que aparentemente já o fazem, contribuindo para o aprofundamento do seu rigor metodológico.

A contrapartida é que, como ao pesquisador também interessa o aumento subjacente de rigor na própria pesquisa. Por isso, a investigação colaborativa assume um caráter dialógico, no sentido de disponibilidade para o diálogo, como propõe Freire (1996). Trata-se da colaboração com professores que compartilham pressupostos comuns acerca da pertinência da Educação Física na escolarização, e que discutem seus pontos de vista no âmbito do grupo autônomo de “professores-pesquisadores”. Consequentemente, dados os objetivos compartilhados entre os participantes, pode-se vir a estreitar relações ou minimizar a distância entre a universidade e os cotidianos singulares da Educação Básica. Nesse sentido, o

problema de pesquisa investigado nesta Tese remete a duas questões: o nosso objetivo geral será norteado por uma questão sobre o processo de elaboração de saberes e o objetivo específico será subsidiado por outra sobre a organização do ensino e da pesquisa..

1.3. Objetivo Geral e Questão Orientadora da Pesquisa

Esta investigação tem como objetivo geral compreender o processo de elaboração de saberes por professores de Educação Física que pesquisam sua própria prática pedagógica na Educação Básica. Para conseguirmos chegar à compreensão desse processo, entendemos que nosso propósito é investigar como esses professores produzem os seus próprios saberes docentes a partir do seu trabalho cotidiano. Então, questiona-se:

Como os professores-pesquisadores de Educação Física elaboram os seus saberes no âmbito do grupo autônomo que participam?

A nossa questão orientadora, por sua vez, nos conduz para o objetivo específico desta pesquisa. Acreditamos que há necessidade de compreender o processo de elaboração desses saberes, para analisar e interpretar como os professores-pesquisadores de Educação Física organizam o seu trabalho no ambiente escolar, tanto em relação ao ensino como à pesquisa. Entendemos que, diante de realidades singulares e próprias que são estabelecidas no dia-a-dia, algo a respeito desse saber-fazer precisa ser interpretado, não para fazer generalizações inconsistentes, mas para apontar possibilidades e críticas situadas a partir de realidades concretas.

1.4. Objetivo e Questão Específica da Pesquisa

Dada a abrangência que esta investigação poderia contemplar face à temática e à diversidade de encaminhamentos teorico metodológicos no campo do trabalho docente, bem como à problemática que abrange a epistemologia da prática e a complexidade dos saberes docentes, cabe-nos delimitar o objetivo específico. Trata-se especificamente de investigar os modos como os professores organizam os seus saberes a partir do trabalho pedagógico que realizam em relação à Educação Física na escola. O objetivo específico está amparado pela seguinte questão:

Como os professores-pesquisadores organizam o ensino e a pesquisa?

Portanto, entendemos que é necessário investigar os saberes desses professores para que se compreenda qual é a epistemologia *da sua* prática profissional. Entendemos, conforme Fiorentini (2009), que a epistemologia da prática abrange a natureza dos saberes produzidos na prática e como eles são produzidos. Uma vez que, na sua própria visão, consideram-se “professores-pesquisadores”, buscamos compreender os saberes que elaboram, tanto em relação aos modos de organização do ensino quanto em relação à pesquisa (e como ensino e pesquisa se articulam neste processo).

2. QUADRO TEÓRICO

*“Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade.”
(FREIRE, 1996, p.29)*

Para mais bem delimitarmos nossa problemática, buscamos a explicitação dos conceitos que compõem este quadro teórico, perpassando as noções de: epistemologia da prática, professor(es)-pesquisador(es), saber(es) docente(s); prática pedagógica e comunidade de prática. Procuramos estabelecer uma aproximação entre os referenciais teóricos nos quais nos fundamentamos, e que abrangem a conceituação de professor-pesquisador (ELLIOTT, 1998), sua possível associação à noção de epistemologia da prática (TARDIF, 2002) e de saberes docentes no campo da Educação Física (BORGES, 2005). Discutimos também nuances da prática pedagógica (FRANCO, 2012) e o conceito operacional de comunidade de prática (WENGER et al., 2011), que se coadunam à perspectiva de que a reflexão (SCHÖN, 1987) é condição necessária, mas não suficiente, para a emergência de uma epistemologia da prática por professores-pesquisadores.

As críticas ao saber-fazer dos professores geralmente pressupõem que eles não se apropriam das teorias elaboradas pelos especialistas (SARTI, 2008). Contudo, cogitamos que os discursos acadêmicos nem sempre explicitam que, com essa pretensa “não apropriação”, as teorias deixam de ser reconhecidas pelos professores que trabalham na Educação Básica e, nesse caso, os especialistas mantêm o seu “campo de poder” restrito aos pares no meio acadêmico. O encaminhamento desejável para os professores que trabalham na Educação Básica, de acordo com a lógica acadêmica hegemônica e baseada na racionalidade técnica, é que se vinculem à Pós-Graduação, aderindo às teorias produzidas por especialistas sobre a docência ao longo de sua formação continuada, como via para o seu desenvolvimento profissional. De fato, esse caminho parece se concretizar (em cursos de Especialização, Mestrado “profissional”, Mestrado “acadêmico” e Doutorado), ainda que os professores possam considerar que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos seja irrelevante para o seu trabalho escolar (ZEICHNER, 1998).

Porém, as realidades enfrentadas pelos professores na Educação Básica são tão complexas que as teorias não dão conta da totalidade de suas demandas. É

como se as teorias estivessem sempre “um passo atrás” das experiências dos professores ou, na perspectiva acadêmica, é como se as práticas dos professores estivessem “um passo atrás” das teorias. Assim, quando não são descartadas, há indícios de que as preocupações dos professores são secundarizadas ou cooptadas pelos Programas de Pós-Graduação, reduzindo suas demandas ao escopo do referencial teórico abordado nas linhas de pesquisa. Elliott (1991) denuncia esse tipo de prática acadêmica, criticando seus riscos, sobretudo a perda da originalidade das problematizações dos professores respaldadas nas realidades vividas por eles. Para o autor, a pesquisa que deve ser valorizada é aquela desenvolvida pelos professores sobre as questões prementes em sua prática pedagógica, pois é este tipo de investigação que pode propiciar avanços qualitativos no campo educacional. É tendo essa perspectiva em mente que prosseguimos...

2.1. Epistemologia da Prática

Segundo Franco (2008), a lógica da formação dos professores não se coaduna à lógica das práticas pedagógicas (FRANCO, 2008). Quando concordamos com a autora, estamos admitindo que a prática profissional engendra uma epistemologia, e que a prática não se reduz à previsibilidade das sínteses formativas recorrentes nos modelos baseados na racionalidade e objetivação da docência. Há uma realidade predominantemente orientada ao saber-fazer no trabalho cotidiano na Educação Básica, para a qual a retórica discursiva predominante na formação acadêmica não oferece respostas viáveis pela via da racionalidade técnica.

Conforme Shulman (1986, 1987), há uma base de conhecimentos que fundamenta a intervenção cotidiana dos professores, mas os modelos formativos contemporâneos não a contemplariam completamente. A tipologia apresentada pelo autor abrange: (i) conhecimento dos conteúdos, (ii) conhecimento pedagógico, (iii) autoconhecimento, (iv) conhecimento sobre os alunos, (v) conhecimento das questões curriculares, (vi) conhecimento do contexto educacional, (vii) e conhecimento dos objetivos educacionais. Os processos formativos baseados na racionalidade técnica abordam parcialmente a base de conhecimentos, mas os fragmenta, não possibilitando a integração entre as categorias apontadas. Entendemos que essa integração é necessária na prática pedagógica cotidiana dos professores, bem como para sua compreensão, porém a exacerbação da racionalidade na busca pela elucidação do trabalho docente remete à tipologia dos

conhecimentos como um mero conjunto de variáveis. De acordo com Maxwell (2004) e com Luttrell (2010), a prática investigativa no âmbito educativo precisa resistir às abordagens orientadas por variáveis (amparadas na perspectiva da racionalidade técnica) como as únicas opções “científicas” válidas.

Em outra perspectiva, com aparente “circularidade” argumentativa, a base de conhecimento inerente à prática dos professores seria seu próprio objeto de reflexão. Conforme Schön (2000), o processo de ensino e aprendizagem profissional precisa ser orientado para a reflexão na ação. A noção de professor reflexivo, que deriva da proposta de Schön, depende de certas condições para que seja concretizada, como a viabilidade do tempo e do espaço necessários ao processo reflexivo. Pimenta e Ghedin (2005) alertam que, a despeito das investigações acerca do ensino reflexivo, há poucos dados acerca do tipo de reflexão realizada pelos professores, bem como as condições concretas em que se dá esse processo nas escolas brasileiras. Para os autores, o professor reflexivo é quem elabora saberes a partir de sua prática pedagógica, mediante um processo constante de reflexão, análise e problematização. Contudo, o campo passível de reflexão pelos professores não se restringe à prática pedagógica, mas abrange todas as dimensões da sua existência concomitantemente, o que torna muito complexo compreender o amálgama formado pelos saberes docentes (TARDIF, 2002).

Quanto à elaboração dos saberes docentes, Tardif (2000) parte de uma premissa semelhante à do professor reflexivo, que elabora saberes vinculados às ações pedagógicas. Em síntese, o autor compreende a docência como uma profissão de interações humanas e, em decorrência, afirma que os saberes profissionais dos professores advêm dessas interações. Além disso, propõe um modelo epistemológico de compreensão da prática atrelada aos saberes docentes, sendo-o ancorado nos saberes referidos pelos professores ao explicarem a realidade do seu trabalho. Para Tardif (2000, 2002), a epistemologia da prática profissional é o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Os saberes são entendidos em sentido amplo, englobando conhecimentos, competências, habilidades e condutas, pois, conforme o autor, os próprios professores remetem a essas categorias quando investigados acerca do que é o saber.

Tardif (2000, 2002) aponta que é necessário investigar os saberes profissionais dos professores, pois a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes no que têm de mais concreto⁹. Segundo o autor, cabe a ela:

Compreender como os saberes são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p.11).

Em relação às pesquisas, a noção de epistemologia da prática profissional traria algumas consequências, tais como: (a) uma volta à realidade baseada no trabalho efetivo dos professores, em situações concretas de ação; (b) diferenciação entre conhecimentos universitários e saberes profissionais; (c) distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários; (d) valorização das competências profissionais dos professores; (e) ênfase nas evidências baseadas em dados empíricos ao invés da normatização do ensino; (f) perspectiva ecológica de estudo envolvendo o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas.

Para Tardif (2002), as investigações sobre o trabalho dos professores afastaram-se de seu objeto ao longo do século passado, apoiando-se mais em idealizações do que em evidências empíricas. Assim, para a construção de uma teoria da prática é importante que os pesquisadores mergulhem profundamente para ver como funciona o trabalho dos professores, sem qualquer pretensão de imparcialidade. Então, ao buscar estratégias metodológicas, cabe ao pesquisador ouvir a narrativa de cada professor, e refletir se acredita ou não que o trabalho do professor pode mudar qualitativamente. Isto implica uma dimensão judicativa atrelada à experiência subjetiva do pesquisador. Talvez o pesquisador também seja ou tenha sido professor. E talvez por isso valorize mais as idiossincrasias do trabalho do professor do que a idealização sobre elas. Contudo, é importante que a imersão em campo não seja para verificar meramente se as práticas docentes coadunam-se às teorias educacionais, mas para elaborar junto com o(s)

⁹ Tardif utiliza de modo indiferenciado os termos “real” e “concreto” em seus escritos. Notamos que tais expressões foram traduzidas para a língua portuguesa mantendo a correspondência com as obras originais do autor, que também consultamos no idioma francês.

professor(es) a teorização das suas práticas. Essa incumbência exige mais criatividade por parte do pesquisador e também requer a exposição de suas convicções.

Não obstante, Tardif (2000) ainda aponta a temporalidade dos saberes dos professores, uma vez que eles são elaborados ao longo do tempo, ou seja, guardam estreita relação com sua experiência. Para o autor, boa parte do que os professores sabem sobre o ensino advém de sua história de vida, sobretudo sua vivência escolar. Os saberes docentes também são variados e heterogêneos, porque os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme sua necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Conforme Tardif (2000), a relação dos professores com seus saberes não busca a coerência teórica, mas a utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que buscam atingir simultaneamente, dada a complexidade das tarefas que realizam. Por isso, os saberes dos professores estariam a serviço da ação, pois é nela que assumem seu significado e sua utilidade.

Outrossim, os saberes dos professores são também personalizados e situados, ou seja, são subjetivos e contextualizados. Por isso, o estudo dos saberes docentes não pode ser reduzido à cognição ou ao pensamento dos professores (*teachers' thinking*), uma vez que seus pensamentos e ações trazem as marcas dos contextos nos quais se inserem (TARDIF, 2000). Portanto, ao passo que Shulman (1986, 1987) valoriza a base do conhecimento dos professores, explicitando consequentemente a realidade na qual se dá o processo de tomada de decisão nas práticas pedagógicas; Tardif (2000) aponta para a valorização da própria realidade de trabalho dos professores, valorizando consequentemente o seu processo de elaboração do conjunto de saberes profissionais. Para Shulman (1986, 1987), que foi analisado também por Borges e Tardif (2001), a categoria do saber próprio do professorado remete a um conhecimento de base, assim como a um saber plural (saberes) de natureza social no qual diferentes conhecimentos estão entrelaçados.

Borges (2004) considera vários enfoques de pesquisas sobre os saberes docentes, dentre os quais destaca o trabalho de Shulman (1986), e sintetiza o processo histórico caracterizado por mudanças de concepções nesse campo de estudo. Borges (2004) afirma que as sínteses teóricas apoiam-se em uma ou mais abordagens de investigação que têm contribuído para evidenciar a “voz dos professores”, fortalecendo a ideia de que existe um saber que se encontra na base

do ensino e da profissão. Os professores constroem um saber a partir das suas experiências profissionais em um processo longo de socialização, com problemas relativos a dois temas principais: sua profissionalização e seu processo de formação. Conforme a autora, a literatura produzida nas últimas décadas do século XX aponta um distanciamento com a realidade profissional. Sobretudo nos primeiros anos de trabalho, os professores pouco se reconhecem em sua formação inicial e, por meio de um choque com a realidade de trabalho, têm para si reforçada a ideia de que os professores aprendem a ensinar com a prática, pela experiência do ofício.

A resposta para superar as controvérsias e polêmicas sobre esse assunto, conforme Borges (2004), fora o movimento pela profissionalização do professorado e, conseqüentemente, a valorização da prática como *lócus* privilegiado da aprendizagem profissional, questionando todo processo formativo que se distancia dessas orientações. No sentido da valorização da prática profissional, Contreras Domingo (2001) aponta que a profissionalidade dos professores é importante para a melhoria de suas condições de trabalho, mas que o profissionalismo na Educação opera na contramão desse processo. Sua crítica é direcionada ao “profissionalismo funcional”, ou seja, aos efeitos do processo de profissionalização, quando se afastam da preocupação com os avanços na prática pedagógica e se aproximam da normatização do ensino.

Preocupados com as premissas da prática pedagógica, mais especificamente com a relação entre o campo epistemológico e as idiossincrasias da prática docente, Fenstermacher (1994), Fenstermacher e Richardson (1994), e Fenstermacher e Sanger (1998) propõem quatro categorias para análise compartilhada do trabalho pedagógico, a partir das quais os professores elaborariam seus próprios saberes: judicativa, condicional, experiencial e situacional. Quanto à categoria judicativa, os professores assumem premissas de valor ao associar suas ações ou intenções de agir com respeito à formação humana. Tratam-na como um dever, enunciado declarativamente ou na forma de princípios, conforme Fenstermacher e Richardson (1994). Os princípios determinantes da qualidade do ensino foram classificados posteriormente (FENSTERMACHER; RICHARDSON, 2005) em dois tipos: quanto ao mérito (relacionado ao “bom ensino”) e à realização de metas (relacionado ao “ensino bem sucedido”).

Uma constatação importante é que os princípios não estão necessariamente imbricados, ou seja, a busca do mérito no ensino não conduz à realização das

metas, nem a concretização das metas garante o mérito. Ademais, há diversos fatores que afetam o trabalho do professor nos ambientes de aula, e que estão além de seu controle, bem como o sentido desejado da aprendizagem pelos alunos (FENSTERMACHER; RICHARDSON, 2005). Os mesmos autores remetem às explicações dos professores sobre seu trabalho, ao fundamentá-las em teorias de aprendizagem, à premissa condicional do argumento prático. E quando os professores buscam verificá-las na realidade em que trabalham, os autores indicam que se trata da premissa experiencial ou empírica, pois nesse sentido os professores utilizam métodos científicos para investigação.

Fenstermacher e Richardson (1994) apontam ainda que os argumentos dos professores sobre seu próprio trabalho podem assumir a forma de uma premissa situacional, quando analisam suas ações dentro do contexto em que elas se dão. Contudo, os autores indicam que é pouco relevante no debate sobre as condições concretas de trabalho definir se a conclusão do argumento prático é uma ação ou uma intenção de ação, pois afirmam que o foco principal das investigações sobre o trabalho dos professores deveria ser acerca do encaminhamento da ação. Desse modo, a investigação epistemológica do trabalho dos professores revela uma contradição, de acordo com Fenstermacher e Richardson (1994). Por um lado há crescimento da literatura científica sobre os saberes produzidos pelos professores como resultado de seu trabalho. Porém, por outro lado, tal produção não supera em termos quantitativos o conhecimento produzido sobre o ensino pelos especialistas.

O desvelamento da epistemologia da prática profissional perpassa a compreensão de como os professores organizam e validam os seus saberes, e como atribuem coerência ao que fazem em correspondência ou em detrimento das teorias educacionais. Perpassa também pelos modos pelos quais os professores elaboram sua base de conhecimentos (SHULMAN, 1987), incluída no conjunto de seus saberes (TARDIF, 2000). Para Geraldi et al. (1998), no processo de elucidação da epistemologia da prática, algumas questões são relevantes na trajetória coletiva dos professores que buscam pesquisar suas próprias práticas pedagógicas. De acordo com os autores, as perspectivas que os professores problematizam remetem: (a) à complexidade da prática pedagógica; (b) à complexidade do processo de apropriação e produção dos saberes docentes; (c) ao processo de formação contínua de cada professor; (d) ao professor como profissional reflexivo e pesquisador da sua prática curricular, por meio de um processo coletivo de

pesquisa-ação. Além do objetivo específico desta pesquisa, acreditamos que a nossa investigação com os participantes do grupo de “professores-pesquisadores” também poderia contribuir com indícios sobre essas questões.

Quanto às características particulares da pesquisa-ação como procedimento desenvolvido pelos professores no exercício de sua profissão, Elliott (2012) a atribui especificamente à coerência do trabalho de professores-pesquisadores. Para o autor, há uma relação íntima entre os professores e sua prática pedagógica, no sentido de que a pesquisa-ação é o próprio método de trabalho dos professores-pesquisadores.

2.2. Professor(es)-Pesquisador(es)

O conceito de “professor-pesquisador” (ELLIOTT, 2012) está atrelado ao processo de formação profissional dos professores em bases permanentes, ou seja, os processos formativos perpassam toda a carreira docente. Freire (1996) concebe esse conceito como uma condição essencial para o trabalho docente, tendo implicações éticas, políticas e pedagógicas. Há que se considerar, portanto, a formação permanente – que é um dos pressupostos conceituais do “professor-pesquisador” – como fundamental no processo de desenvolvimento do professor que se indaga sobre o seu próprio fazer. Este compromisso faz parte da ampliação dos horizontes da formação docente e nem sempre é valorizado no meio acadêmico. Para o autor, cuja perspectiva nunca se limitou às condições materiais de seu tempo de vida, não há novidades na conceituação de “professor-pesquisador” quando se trata dos saberes necessários à prática educativa.

O movimento dos professores-pesquisadores implica na valorização dos professores como pesquisadores de suas próprias práticas, emergindo no âmbito internacional a partir das obras de Stenhouse (1998), e prosseguindo pelos esforços investigativos de Elliott (2012). Há vários desafios nessa perspectiva, como a formação docente voltada à autonomia e à postura dos professores como participantes do processo formativo, cabendo problematizar suas práticas para, eventualmente, transformá-las. Diversas temáticas de pesquisa coadunam-se à perspectiva dos estudos sobre os professores-pesquisadores, como, por exemplo: a valorização da experiência, a prática reflexiva, a ressignificação dos princípios curriculares, as histórias de vida e a escola como *lócus* da formação permanente (BORGES et al., 2013). Um elemento comum a tais temas é sua contribuição para o

rompimento do modelo formativo baseado na racionalidade técnica, no qual os professores são vistos como técnicos, sendo passíveis de treinamento para a aplicação de conhecimentos científicos produzidos por especialistas.

Além dos estudos originais sobre professores-pesquisadores, a proposição de Schön (2000) para o processo formativo de profissionais reflexivos impulsionou investigações no âmbito internacional à guisa de elaboração de uma epistemologia da prática. As demandas para a formação passaram a indicar possibilidades de desenvolvimento profissional em bases permanentes, que se alinhavam à perspectiva dos professores-pesquisadores. Nesse sentido, Kincheloe (1997) assinala que há quatro paradigmas identificados pelos analistas educacionais ao final do século XX: (i) comportamentalista; (ii) personalístico; (iii) artesanal tradicional; (iv) orientado para a pesquisa. Dentre eles, o autor aponta que o paradigma orientado à pesquisa é aquele que denota maior proximidade entre os aspectos formativos e as características de professores-pesquisadores. Em síntese, para os autores mencionados, o conceito de professor-pesquisador está atrelado ao processo de formação profissional dos professores em bases permanentes.

Zeichner (1998), na mesma direção, indica que a produção do professor como pesquisador se dá pela pesquisa-ação, em função de ser uma pesquisa próxima à realidade do professor que trabalha na Educação Básica. Há uma diversidade de entendimentos quanto à tipologia da pesquisa-ação, que pode ser crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005), estratégica, participativa, emancipatória (TRIPP, 2005), educacional ou pedagógica (AVILA PENAGOS, 2005). De todo modo, essas “modalidades” de pesquisa apontam alguns aspectos relevantes aos processos formativos de professores-pesquisadores em relação ao entendimento de sua prática pedagógica, da elaboração de saberes, e dos processos de ensino e aprendizagem (LIMA; REALI, 2002): (a) seu caráter processual, complexo, contínuo, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de eventos e acontecimentos lineares; (b) a relevância, tanto da experiência pessoal de vida como da prática profissional, consideradas importantes fontes de aprendizagem; (c) a construção ativa, por parte dos professores, de seus conhecimentos profissionais: o professor aprende na interação com os pares, alunos, e com outros participantes que influenciam suas concepções e práticas; e (d) o enfrentamento de modo prático e reflexivo para resolução dos problemas de natureza variada, que surgem constantemente em seu cotidiano.

Assim, aparentemente, a perspectiva investigativa dos professores-pesquisadores está associada às características formativas reflexivas. Entretanto, Smyth (1992) alerta para alguns cuidados a serem tomados para evitar a superficialidade nos processos reflexivos dos professores. O autor fundamenta-se em Freire (1996) para elaborar sua crítica e propor um entendimento da reflexão. De acordo com Smyth (1992), há algumas formas de ação no processo reflexivo que envolvem descrição, informação, confrontação e reconstrução das práticas e dos saberes. A partir de sua ação, as questões centrais para reflexão dos próprios professores seriam as seguintes, respectivamente: o que eu faço? O que isso significa? Como eu me tornei assim? Como eu poderia fazer as coisas de modo diferente?

Em termos estruturais, a proposta do autor abrange uma série de questões específicas que poderiam contribuir para os processos reflexivos dos professores: (i) o que minhas práticas dizem a respeito de meus pressupostos, valores e crenças sobre o ensino?; (ii) De onde vieram essas ideias?; (iii) Quais práticas sociais estão expressas nessas ideias?; (iv) O que me faz manter minhas teorias?; (v) Quais visões de poder elas incorporam?; (vi) Minhas práticas parecem estar a serviço de quem?; (vii) Quais ações limitam minhas visões do que é possível fazer no ensino? Para Smyth (1992), o encaminhamento dessas questões pode elucidar as causas sociais que mobilizam os professores em suas práticas pedagógicas e contribuir para a problematização e a criticidade em seu processo reflexivo.

É justamente a problematização da prática pedagógica o ponto de partida para o trabalho dos professores-pesquisadores, conforme Elliott (2012), pois se trata do método da pesquisa-ação (compreendido pelo autor como “método de trabalho” do professor-pesquisador) e inclui práticas formativas e investigativas. De acordo com Elliott (2012), os professores, como pesquisadores, necessitam criar mudanças que sejam educacionalmente relevantes em suas aulas, com suas turmas de estudantes, e envolver-se coletivamente em outros ambientes de aprendizagem, organizando-se em comunidades de prática. Para o autor, os professores-pesquisadores trabalham com uma inter-relação entre os modos do ensino e da pesquisa, fundindo-os em uma única atividade. Consideramos que este é o ponto chave na concepção de professor-pesquisador, e que implica complexidade no processo de elaboração de saberes pelos próprios professores.

Esse processo de realizar mudanças e criar transformações, e de desenvolver o conhecimento e a compreensão das situações práticas não pode ser separado, os professores fazem-no cotidianamente como um todo. Todavia, Elliott (2012) aponta que apenas os professores-pesquisadores trabalham dessa forma, e que esse tipo de ensino baseado na pesquisa consome mais tempo para ser realizado do que a prática de ensino tradicional. O autor explica que o modelo tradicional pode consumir menos tempo dos professores, aparentemente, porém isto se deve aos pressupostos baseados em conhecimentos do senso comum aos quais os professores são induzidos nas suas realidades de trabalho docente nas escolas:

Se os professores acreditarem que são meros funcionários no sistema educacional e que têm pouco controle sobre o que e como os alunos aprendem, eles verão a si mesmos como técnicos implementando um sistema de aprendizagem prescrito por alguma autoridade externa. Para que possam realizar pesquisa-ação, para que possam tornar-se professores-pesquisadores, primeiramente os professores precisam estar abertos à possibilidade de que há espaço em suas situações práticas de trabalho para que criem mudanças que sejam educacionalmente significativas. Discernir quais são esses espaços, essas oportunidades para ação na situação da prática pedagógica, é uma parte importante do processo de pesquisa-ação (ELLIOTT, 2012, p.1).

A prática pedagógica baseada no ensino tradicional não pode mais ajudar os professores a lidar com as contingências de seus contextos cotidianos de trabalho na escolarização. Tais contingências, na visão de Elliott (2012), requerem um modo de ensino mais reflexivo, questionando os entendimentos tradicionais da prática e desenvolvendo novas compreensões para fundamentá-la. Dessa maneira, os professores poderiam viabilizar a reconstrução coletiva de sua tradição profissional e da cultura do ensino e da aprendizagem, constituindo-se efetivamente como professorado. Isto, de fato, demora mais tempo para ser realizado do que a prática de ensino baseada nas acepções do senso comum. Portanto, a atividade de pesquisa dos professores é orientada por valores educacionais, que assumem a forma de ideias sobre o que constitui um processo relevante de Educação. Tais valores especificam os critérios pedagógicos subjacentes aos princípios curriculares, em especial os objetos de aprendizagem, e definem a relação pedagógica ideal entre os conteúdos do currículo, os professores e os alunos.

Essa é a justificativa de Elliott (2012) para a emergência da pesquisa dos professores e as mudanças que promovem nos contextos de cada currículo. O autor apresenta uma teoria da aprendizagem, na qual é necessário que os conteúdos

sejam representados como objetos dinâmicos para a compreensão dos alunos, adequados ao seu discernimento, ao invés de um tipo inerte de conhecimento a ser aprendido, lembrado e aplicado. Conforme Stenhouse (1998), qualquer avanço curricular torna-se inviável sem o desenvolvimento profissional dos professores, o que também reforça a noção do professor como pesquisador. Para Elliott (2012), esta é uma questão ética que envolve a razão prática do trabalho docente. Contudo, os professores-pesquisadores devem estar atentos aos seus próprios procedimentos para não pretenderem constantemente “inventar a roda” (ELLIOTT, 2012). Por isso, é crucial que compartilhem propósitos pedagógicos comuns, suas hipóteses de como melhorar as práticas, e as estratégias para aprimorar seus planos de ação e para desenvolverem-se profissionalmente. De acordo com o autor, espera-se que os professores identifiquem os espaços para o exercício de julgamentos valorativos em um processo colaborativo e permanente de elaboração dos seus saberes profissionais.

Stenhouse (1998) e Elliott (2012) são propositivos quanto à pesquisa-ação como método de trabalho dos professores-pesquisadores. Aliás, Elliott (2012) é enfático ao creditar o título de professor-pesquisador somente àquele professor que se preocupa real e concretamente com seu trabalho e com aquilo que influencia a melhoria da qualidade do seu ensino. Todavia, as características desses professores assumem múltiplas formas na visão de diversos autores, convergindo em três perspectivas. De um lado, para Freire (1996), Contreras Domingo (2001) e Smyth (1992), os professores que pesquisam detêm maior autonomia na realização de seu trabalho. De outro lado, García (1999) aponta que os professores têm maior preocupação com seu próprio processo de formação, entendendo-o em bases permanentes. E por outro lado, Fenstermacher (1994) indica que os professores assumem a autoria por sua própria produção intelectual, mediante argumentos práticos.

De acordo com Gonçalves (2008), uma das funções sociais da universidade como agência geradora de cultura compreende a sua capacidade de incorporar os saberes produzidos pelos professores ao conhecimento sistematizado e reconhecido academicamente. Isto permitiria avançar para além da divisão entre a pesquisa escolar e a acadêmica, conforme preconizado por Zeichner (1998). Além disso, permitiria refutar a noção de dependência dos professores aos especialistas

educacionais, contrastando com os aportes teorico-metodológicos em que a mediação entre escola e universidade caberia ao pesquisador acadêmico.

Cochran-Smith e Lytle (1999b) consideram as críticas aos professores-pesquisadores em dois sentidos. O primeiro sentido é metodológico, e diz respeito à ação de pesquisar e às limitações de como o professor pode examinar sua própria escola ou seu próprio ambiente de aula. Embora os professores conheçam intimamente o ensino, carecem do conhecimento sobre os métodos viáveis à investigação de modo a evitar viés. O segundo sentido refere-se às finalidades da pesquisa, pois várias são instrumentais e apontam inferências imprecisas a questões sociais e políticas mais amplas. Para superar essas limitações, as autoras apontam o caminho da colaboração entre a universidade e a escola ou a busca por aproximações entre questões globais e locais. De acordo com Gonçalves (2008), daí depreende-se a importância de os professores serem engajados politicamente para elaborar coletivamente perspectivas de pesquisa mais coerentes. O autor também sustenta que, diante do *status* epistemológico, é preciso que sejam dadas respostas ao rigor metodológico e à qualidade das pesquisas, bem como às condições de apoio a elas.

Há vários estudos que permeiam a temática dos professores-pesquisadores no campo da Educação Física, dentre os quais alguns baseados na pesquisa-ação (BETTI, 2009; BRACHT et al., 2002, 2003). Essas investigações reforçam a importância da análise compartilhada do trabalho pedagógico com os professores participantes. Entretanto, Lüdke et al. (2009) chamam atenção para um detalhe no debate sobre a valorização da pesquisa realizada pelos professores que trabalham na Educação Básica. O processo de valorização, ainda que seja polêmico nas produções acadêmicas, parece suscitar mais debates no Ensino Superior do que no contexto de trabalho dos próprios professores.

Desse modo, os professores que pesquisam sua própria prática teriam que superar a dificuldade no contexto escolar em que eventualmente suas investigações são consideradas pouco significativas, e no contexto acadêmico em que suas produções por vezes são consideradas pouco relevantes. Em suma, o professor-pesquisador ainda é pouco valorizado tanto no contexto escolar quanto no acadêmico. Cabe, nesse âmbito, investigar as práticas coletivas dos professores, mas para isso é necessário primeiramente identificá-las. Na literatura parece que a noção de “comunidade de prática” seja adequada para identificar as dinâmicas

interativas desse *métier*, no qual os professores buscam modos coletivos de desenvolvimento profissional e de produção de seus próprios saberes docentes. Ainda neste capítulo, após tratarmos da concepção dos saberes docentes e da prática pedagógica, voltaremos a tratar do conceito de comunidade de prática.

2.3. Saber(es) Docente(s)

Os saberes guardam relação com a experiência que se tem, visto que a experiência de alguém pode ser entendida como o resultado cognitivo de todo o seu viver (PEIRCE, 1958). Todos os seres humanos detêm crenças que norteiam suas condutas e que os impelem a buscar certas experiências mais do que a outras. As experiências, contudo, são imponderáveis e podem corresponder às crenças ou abalá-las, requerendo mudanças de hábitos e rotinas. Peirce (1972) descreveu quatro métodos para fixação das crenças, que operariam de modos diferenciados conforme seus determinantes. Segundo o autor, as crenças podem ser fixadas pelo respeito à autoridade creditada a outrem, ou pela tenacidade de alguém que insiste em crer nalguma coisa independentemente das evidências contrárias. As crenças também podem ser fixadas *a priori*, de modo que as opções teóricas sustentariam previamente as ações. E, finalmente, as crenças podem ser sustentadas pelas ciências.

Na contemporaneidade, as ciências, seus métodos investigativos e suas tecnologias guardam relação com práticas que remetem a *métiers sui generis*. As escolas de ofício medievais seriam uma dessas corporações que, transformando-se com a modernidade, de modo análogo às universidades, requerem que certos procedimentos sejam dominados como indicadores da qualificação de um aprendiz e que certos requisitos sejam satisfeitos para a certificação da sua *expertise* (SOUZA NETO, 1999). De acordo com Rugiu (1998), isto se faz necessário para que o aprendiz ascenda na hierarquia da corporação ou da universidade.

Assim, pode-se considerar que tanto o pragmatismo (PEIRCE, 1972) quanto o empirismo (RUGIU, 1998) têm em comum a experiência como elemento central às acepções. O pragmatismo peirceano busca a compreensão da experiência por meio de categorias e indica que a intuição é fundamental na elaboração de hipóteses, mas que o conhecimento científico não se dá pela aceitação acrítica do senso comum. Do contrário, o conhecimento se dá mediante a pesquisa, e se inicia pela dúvida que leva à necessidade de pesquisar. É esse processo que nos faz elaborar

crenças, as quais fundamentam nossas ações e que nos conduzem ao campo da experiência. Por sua vez, o empirismo valoriza a experiência por sua singularidade, sem categorizá-la, implicando nas intencionalidades ímpares de cada ser humano envolvido nas práticas pedagógicas.

Entretanto, a experiência vem sendo minimizada para os seres humanos que vivem nas contradições da modernidade. Para Larrosa Bondía (2002), o excesso de informação e de opinião compromete a experiência e ocorre quando o saber as coisas e opinar sobre elas substitui vivê-las. Conforme o autor, o ativismo também compromete a experiência e tem relação com a “falta de tempo”, justamente porque o participante busca fazer muitas coisas e aliena-se ao fazê-las, sem necessariamente vivê-las. É como programar um rol de atividades ou colecionar informações e opiniões... Já a experiência não pode ser programada ou colecionada como um conjunto de “vivências”, mas situada na premência do tempo vivido: ela precisa ser vívida (significativa no tempo presente) e vivida (significativa na história de vida).

Em suma, a experiência não é o que acontece, mas “o que nos acontece” e tanto o excesso de informação e opinião quanto o ativismo impedem que as coisas nos aconteçam. Larrosa Bondía (2002) explica que a experiência requer risco, porque traz desafios, mas oferece recompensas. Há um sentido de travessia para um tempo e um lugar que não se conhece ainda, que por isso é incerto e impreciso, pois que não se teve a experiência necessária para chegar até lá. E “lá” é justamente aonde se pretende encaminhar os alunos, é para “lá” que se quer que eles vão quando iniciam um curso de qualquer matéria do currículo escolar. O desejo que se tem é o de começar uma aventura.

Os discursos sobre o professorado, quando pautados no modelo de certificação ou “prestação de contas” (do termo em inglês *accountability*), desvalorizam a experiência docente no seu sentido mais criativo. As aventuras pedagógicas praticamente não têm espaço nem tempo para que ocorram. A objetivação das funções atribuídas aos professores caminha na contramão da subjetivação de suas experiências. No campo do trabalho docente – à medida que a meritocracia se torna determinante na avaliação da competência dos professores, e o tempo de trabalho na atividade de docência é desvalorizado e contabilizado como “hora-aula”, dissociado das atividades de pesquisa e de formação – parece haver certo contentamento discursivo com a certificação em detrimento da qualificação.

Assim, na perspectiva da profissionalidade do professorado (CONTRERAS DOMINGO, 2001), a qualidade da experiência dos professores detém sentido importante para seu trabalho, mas somente é valorizada pela meritocracia na contagem do “tempo de serviço”; ou seja, ela não é valorizada qualitativamente, mas como “quantidade” de tempo.

Para Freidson (1998), a profissão indica um interesse central de vida. Assim, a profissão que uma pessoa escolhe pode ser entendida como o interesse central na vida dessa pessoa e, no caso da profissão docente, a experiência ocupa um lugar central no campo de interesse dos professores. Os professores melhoram o seu trabalho mediante a experiência de aprender fazendo. Também para os alunos, conforme Dewey (1971), os processos educativos de aprendizagem escolarizada se dão na própria experiência dos alunos em “aprender fazendo” suas atividades de interesse, com significações mediadas pelos professores.

Nesse sentido, sistematizar os saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1996) requer, por parte dos professores, compreender a centralidade da sua própria experiência como ponto de partida para sua visão de mundo. E, analogamente, considerar as experiências ímpares de seus alunos para a realização do trabalho cotidiano. Essa singularidade das experiências compartilhadas condiz com a conceituação e teorização da docência como profissão de interações humanas (TARDIF, 2012). Esse é o pressuposto do modelo de formação baseado na epistemologia da prática docente que se distingue do modelo da racionalidade técnica, no qual o professor é tido como “aplicador” ou “executor” passivo de ideias de outros. No modelo epistemológico voltado à prática, o professor é visto como sujeito e é por isso que se justificaria a investigação com sujeitos que investigam a (epistemologia da) sua própria prática.

A elaboração dos saberes, portanto, está associada à formação e esta, por sua vez, é entendida como um processo permanente. Para Borges (2012) a formação necessita ser centrada na prática profissional dos professores. Desse modo, compreender o que os professores fazem em relação ao seu trabalho é uma condição necessária para avanços qualitativos nesse campo. Em breve análise do processo histórico brasileiro, constatamos que o trabalho pedagógico do professorado da Educação Física vem sendo realizado e analisado sob diversas perspectivas desde o último século. Estudos criteriosos, como os de Negrão (1999, 2008), apontam que a prática pedagógica da Educação Física esteve vinculada à

escolarização desde o século XVIII, mas que no Brasil as influências mais agudas sobre ela se deram durante os séculos XIX e XX.

Outros autores analisaram esse período contemporâneo na realidade brasileira e apontaram as reminiscências do processo histórico nas fundamentações teóricas da prática pedagógica. Soares (1990), ao tratar do período entre 1850 e 1930, ressaltou influências europeias na sistematização de princípios curriculares e nos processos formativos, associados à profilaxia, ao higienismo e à eugenia. Por outro lado, Betti (1988), ao tratar do período entre as décadas de 1930 e 1980, ressaltou múltiplas influências na sistematização de princípios curriculares, sobretudo advindas de países europeus, como a ênfase nos sistemas ginásticos e no movimento esportivo inglês, e repercussões na prática pedagógica associadas ao militarismo, ao nacionalismo, à xenofobia e à centralidade do ensino de técnicas esportivas. Já Castellani Filho (1988), ao contextualizar ambos os períodos, além de ressaltar as influências externas nas práticas pedagógicas da Educação Física, apontou a alienação proveniente da ênfase na esportivização, orientadora dos princípios curriculares.

Em termos de síntese, temos que a Educação Física foi influenciada por políticas públicas e teorias educacionais que associavam a prática pedagógica dos professores à profilaxia, ao higienismo, à eugenia, ao militarismo, ao nacionalismo, à xenofobia, ao tecnicismo, à esportivização e, no início da década de 1980, também ao populismo como contraponto às iniciativas democráticas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991). A partir da abertura política e da busca pela redemocratização do país, nas três últimas décadas (as duas últimas do século XX e a primeira do século XXI), diversas proposições teoricometodológicas foram tratadas, indicando uma valorização das ciências humanas como fundamentação para a prática pedagógica (SANCHES NETO; BETTI, 2008; BETTI; KURIKI, 2010).

Diferentemente do período entre 1850 a 1980, as influências na Educação Física a partir da década de 1980 se deram por disputas pelos espaços políticos no campo acadêmico que se constituía, envolvendo: financiamentos públicos e orçamentos de agências de fomento para pesquisas, concursos para a carreira docente na Educação Básica e no Ensino Superior, e publicações. Tal hipótese carece de dados empíricos em relação às décadas finais do século XX, quando o desejo de resistência à herança da ditadura militar ainda poderia representar um “elo de união” na área. Porém, há indícios de sua pertinência no século XXI quando

observamos pelo menos três fenômenos contemporâneos: o processo sistemático de descredenciamento de docentes da área pedagógica da Educação Física em cursos de Pós-Graduação, editais de concursos para o Ensino Superior que supervalorizam atributos quantitativos em detrimento da qualidade do processo intelectual de produção acadêmica, e o predomínio de algumas “abordagens pedagógicas” nos concursos públicos para o magistério na Educação Básica nas diversas regiões do país que estão associadas à disputa de poder entre linhas e grupos institucionalizados de pesquisa.

Ao longo desse período, diversos entendimentos científicos balizaram as teorias orientadas às práticas pedagógicas. Um trabalho pioneiro na investigação dessa temática foi o de Bracht (1989), detectando um distanciamento dicotômico entre as teorias e as práticas cotidianas: uma perspectiva era a do trabalho no campo da Educação Física Escolar e outra era a da pesquisa sobre a intervenção profissional. Conforme Bracht (1999), as teorias pedagógicas que são fundamentadas em referencial crítico vêm consolidando-se no campo da Educação Física à medida que os limites da ciência moderna são questionados. A expectativa, então, seria que a valorização dos procedimentos metodológicos característicos das ciências humanas, com o paradigma qualitativo de pesquisa (CARVALHO; RÚBIO, 2001), possibilitasse a análise contextualizada do trabalho pedagógico, bem como a teorização das práticas dos professores e a superação das dicotomias que envolvem essas práticas.

Nesse âmbito, Betti (2005) aponta a coexistência de duas matrizes, por vezes ainda em disputa, no campo da Educação Física: uma referente à prática científica e outra à prática pedagógica. Para o autor, a matriz pedagógica da Educação Física foi influenciada principalmente por aportes teóricos das ciências biológicas e comportamentais durante o século XX. Com a substantiva valorização das ciências humanas na área desde o início deste século, a Educação Física pareceu encaminhar-se para um hibridismo ou convergência das práticas (SANCHES NETO, 2003). Isso significa que as práticas pedagógicas e a sistematização de princípios curriculares orientam-se por teorias diversificadas, ora enfatizando atributos dos elementos da cultura, ora aspectos subjetivos relacionados ao corpo, ora características do movimento, ora demandas do ambiente, e ora se apropriando das interrelações entre essas perspectivas (SANCHES NETO; BETTI, 2011).

Trata-se de uma lógica pragmática que, por sua vez, remete à valorização de investigações ancoradas na experiência cotidiana dos professores como via para se consolidar uma “teoria da prática” (BETTI, 1996). A pesquisa subsidiada por narrativas dos professores também ganhou espaço na produção intelectual sobre os saberes docentes na Educação Física (MOLINA NETO et al., 2009; SILVA; DIEHL, 2010). Na perspectiva dos professores, a elaboração de seus saberes é fundamentada na própria prática pedagógica e no seu modo de olhar para o próprio trabalho cotidiano na dinâmica das aulas (GARIGLIO, 2006). Assim, apenas os aportes teóricos que se coadunam ao campo concreto das práticas parecem ser tidos como viáveis pelos professores, como nos dizem França e Freire (2009). É justamente dessa constatação que advém a importância da perspectiva de pesquisa educacional com estratégias que permitam realizá-la em conjunto com os professores (DESGAGNÉ; BEDNARZ, 2005; CRAIG; MEIJER; BROECKMANS, 2013).

2.4. Prática Pedagógica

De acordo com Franco (2012), a prática docente pode ser entendida como prática pedagógica quando está inserida na intencionalidade prevista para a sua ação, atendendo a determinadas expectativas educacionais deliberadas coletivamente, porém arbitrariamente – seja por meio de adesão, negociação ou imposição – por uma dada comunidade social. Quando falamos em práticas pedagógicas, estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. E, sendo práticas sociais, as práticas pedagógicas têm um caráter eminentemente político porque podem impor, propor ou indicar direções de sentido (FRANCO, 2012). Segundo a autora, a escola e suas práticas pedagógicas têm tido dificuldade em mediar e potencializar as influências exercidas pelas mídias (como TV e internet, por exemplo) perante a educação das novas gerações neste século.

Conforme Chartier (2007), os processos históricos que permeiam as ideias pedagógicas e as práticas pedagógicas em si nem sempre caminham no mesmo passo. Desse modo, as teorias e as práticas pedagógicas fazem parte de um processo anacrônico, que ulteriormente estaria fadado a fracassar. Costuma-se atribuir parte do fracasso escolar aos professores, tidos como reprodutores de velhas práticas e avessos às mudanças. Isso aparece nos discursos educacionais,

ora enfatizando a indisposição do magistério para inovações, ora ressaltando sua incapacidade para acompanhá-las. Há ainda, na ordem do discurso, uma hierarquia entre aqueles que elaboram, pensam ou ditam o que precisa ser feito no cotidiano escolar, mediante proposições curriculares, e aqueles que precisam executar, agir ou aceitar passivamente o que lhes é instruído a fazer, preferencialmente sem questionar. Os pesquisadores e professores vinculados ao Ensino Superior, considerados especialistas no campo educacional, geralmente ocupam a primeira posição e os professores da Educação Básica a segunda. Não obstante, a política que acompanha qualquer proposta pública sob essa visão concretizaria um viés ideológico. A pretensa hierarquia entre os professores que trabalham no Ensino Superior e os que trabalham na Educação Básica foi criada teoricamente e é sustentada financeiramente, quando se diferenciam salários e condições de trabalho desses professores nos dois segmentos.

A hierarquia evidente nos discursos pode ser resultante da visão de mundo do intelectual acadêmico que não se vê na “ponta”. Essa “ponta” seria constituída por aqueles professores que fazem seu trabalho cotidianamente na Educação Básica e que, por fazer de fato, são os únicos que detêm condições de alcançar o “estado da arte” por excelência na profissão. Ou a perspectiva hierárquica pode ser decorrente da visão de ciência, porque talvez o intelectual acadêmico se veja na “ponta de cima” quando trata da prática pedagógica, que nessa visão míope seria a “ponta de baixo”. Os discursos educacionais da “ponta” geralmente trazem duas argumentações contraditórias em relação à qualificação do trabalho dos professores: os professores não seriam suficientemente comprometidos com a Educação para aderirem às reformas, ou então seriam incompetentes, sem organização e preparo suficiente para assumir as mudanças e aderir aos esforços reformadores da Educação. Há necessidade de expor essas contradições mediante pesquisas que suscitem a elaboração de uma perspectiva capaz de superar os discursos redutores.

Segundo Charlot (2005), os professores de diversas partes do mundo têm características universais que permeiam seu trabalho, como, por exemplo, a sutileza de suas relações com os alunos, os olhares direcionados aos alunos e a si mesmos, a forma como a sociedade os considera; tudo isso traz ao trabalho dos professores certa familiaridade. O autor ressalta que há abertura no mundo todo ao ensino para sujeitos que não tinham acesso à escolarização outrora, e que se detém a expectativa de que os professores devem acolhê-los e os tornarem bem sucedidos

em suas vidas. A partir dessas considerações, para Charlot (2005), os professores precisam ser vistos como sujeitos que não estejam destinados à passividade nem à reprodução dos modos escolares. Embora cada professor apresente fragilidades que são próprias das situações de ensino, todos são agentes sociais, ou seja, têm uma função social culturalmente consolidada.

Assim, concomitantemente à pretensa contribuição para a reprodução social, os professores instruem, formam, educam e compartilham saberes. A dinâmica do mundo contemporâneo transforma as sociedades e também as formas de ser dos sujeitos, os modos do vir a ser homem ou mulher. De acordo com Charlot (2005) há alguns fenômenos que se destacam: (a) as práticas sociais incorporam outros saberes de outrora; (b) a natureza própria das vinculações sociais está mudando; (c) os sujeitos são mais valorizados como um sujeito estético do que político ou ético; (d) há uma dimensão mundial na interdependência com a globalização, que implica em uma nova etapa de dominação ou opressão. O autor ainda aponta que, dado o acúmulo de contradições que conduzem a vários tipos de rupturas, tem-se um modelo novo de escolarização que tende a substituir o antigo. Porém, não se sabe qual modelo será seguido pelos professores no futuro, tampouco quais serão os significados de “ensinar” e “formar”. Há implicações diferenciadas para ambos os termos: a ideia de ensino implica um saber a compartilhar; a ideia de formação implica promover competências em um sujeito.

Consequentemente, Charlot (2005) afirma que os formadores trabalham com mediações, variações e trajetórias, ao passo que os professores trabalham com conceitos e saberes constituídos como referências estáveis a partir do acúmulo do patrimônio cultural humano. Embora os professores atualmente tanto ensinem quanto formem, o autor põe em dúvida se futuramente essas funções serão dissociadas. Haveria, portanto, quatro níveis de análise distintos na reflexão sobre a formação de professores: (1) o saber como discurso dotado de coerência interna; (2) a prática como atividade direcionada e contextualizada; (3) a prática do saber; (4) e o saber da prática. Desse modo, prossegue o autor, formar professores seria trabalhar os saberes e as práticas nesses diferentes níveis, situando-os em relação às possibilidades de articulação das lógicas heterogêneas. Por isso, tratando-se de formação, o que está em jogo é mais do que a noção de eficácia em relação a uma tarefa, mas sim uma identidade profissional que pode se tornar o interesse central na vida de um sujeito, a partir do qual estruturará sua relação com o mundo, com as

coisas e os outros sujeitos, e também seus modos de compreender e intervir nas situações. Em suma, Charlot (2005) aponta que a ideia de formar professores remete a dotá-los de competências para gerir tensões e elaborar mediações entre práticas e saberes.

Nessa perspectiva, o cotidiano de trabalho dos professores é potencialmente criativo, pois confere teor inventivo às práticas cotidianas e que, no caso da docência, remete às considerações das maneiras como os professores resistem ou se apropriam do que Azanha (2006) chama de “rebuliços mudancistas”, e que se impõem à vida das escolas. De acordo com o autor, apoiado em Dewey (1971), as teorias pedagógicas precisam basear-se no exame crítico de seus próprios princípios. E, por isso, há que se ter sensatez para perceber que a retórica repetitiva dos discursos educacionais é incapaz de mudar as práticas pedagógicas concretas dos professores, que são consolidadas cotidianamente no seu contexto de trabalho. Ao tratar dos discursos “revolucionários” e seus limites na reinvenção dos professores, Sarti (2008) afirma que os discursos educacionais procuram reinventar a profissão docente e os próprios professores, requerendo deles um perfil condizente à maneira pretensamente diferente de ser e pensar o mundo. Assim, os professores são expostos às teorias variadas sobre transversalidade e interdisciplinaridade, multiculturalismo, competências, metacognição, ensino reflexivo, professor-pesquisador etc.

Esse “emaranhado discursivo” tem sido analisado na literatura do campo educacional (SILVA et al., 2000), sendo apontadas algumas limitações conceituais que podem conduzir ao esvaziamento dos sentidos de cada teoria. A transversalidade permite que a Educação seja interdisciplinar, mas o que se percebe são professores temerosos em invadir os saberes de outras áreas (CONDE, 2012). Já o multiculturalismo apresenta uma relativização de pautas que têm processos históricos heterogêneos, mediante a transposição didática de suas temáticas em detrimento dos aspectos históricos e políticos que as caracterizam. A noção de competências pode reduzir a prática educativa aos determinantes de natureza técnica, objetificando as ações dos sujeitos. A metacognição, por sua vez, trás viés psicológico às práticas em detrimento da relevância social dos conteúdos de ensino. O ensino reflexivo pode causar o isolamento entre os docentes, absortos nas práticas cotidianas. Bem como a noção de professor-pesquisador pode induzir ao

individualismo entre os docentes, conduzindo a práticas sem o devido respaldo coletivo dos pares.

Ainda, apontamentos como a profissionalidade e o empoderamento também oferecem riscos de alienação aos professores, se forem vistos de “fora” dos interesses do próprio professor. Isto porque os discursos abrangem mudanças de identidade e modos de trabalho, convertendo a profissionalização docente no principal caminho para o *empowerment* dos professores, isto é, para a produção de professores dotados de mais poder para solucionar os problemas enfrentados pela escola. Portanto, e conforme Sarti (2008), há várias maneiras pelas quais os professores relacionam-se com os discursos que propõem inovações para a docência. Para a autora, os discursos sobre as práticas pedagógicas geralmente têm um caráter “revolucionário”, ao passo que às práticas em si são atribuídas características “reacionárias”. As contradições entre discursos e práticas poderiam ser interpretadas no sentido de que uma revolução apenas se pode dar na ação, e que as teorias podem, no máximo, subsidiar o pensamento dos revolucionários (CAMUS, 2005, 2006; THOREAU, 1997).

Nesse sentido, são identificados limites para a intervenção das instituições de Ensino Superior em promover e articular estratégias que incentivem a inovação das práticas pedagógicas e no movimento em curso de profissionalização do magistério. Para Sarti (2008), o desafio às universidades seria criar novas formas de relacionamento com os professores e contribuir para seu desenvolvimento profissional. Entretanto, o professor tem representado um papel secundário nas decisões políticas sobre sua prática pedagógica: o professor é como o monte de cartas que fica na mesa durante alguns jogos de baralho, que deve ser considerado pelos jogadores, mas que não interfere ativamente nas decisões como as demais cartas do jogo (HOUSSAYE, 2000). Enfim, o professor não teria estratégias próprias e, portanto, seria passivo e incorporaria as representações que lhe são atribuídas pelas teorias pedagógicas e decisões políticas.

Essa visão contradiz o que Charlot (2005) afirma como encaminhamento necessário à formação e ao trabalho dos professores. Assim, a despeito das políticas e teorias educacionais, é necessário que os professores planejem suas ações de modo coletivo, voltando-se à formação permanente *in loco* (no espaço-tempo em que trabalham nas escolas) ao invés de valorizar iniciativas descontextualizadas de educação continuada. Tais iniciativas seriam limitadas

porque estão atreladas aos padrões vigentes, visando universitarizar a formação docente, iniciando os professores em valores, práticas e saberes acadêmicos e científicos (BOURDONCLE, 2000). Esse efeito é a consequência da participação das instituições de Ensino Superior na formação de professores e na organização de todo um mercado voltado para seu consumo. A universidade parece ser considerada a principal inspiração das transformações pretendidas para a escola e para o trabalho dos professores, conforme crítica de Sarti (2012). Em suma, o problema principal é esperar que as instituições de Ensino Superior revelem aos professores os caminhos para a superação das velhas práticas escolares, desconsiderando a complexidade da experiência docente como fator inerente à prática pedagógica.

2.5. Comunidade de Prática

Uma comunidade de prática pode ser entendida como um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação ou desejo por algo que fazem, aprendendo a fazê-lo melhor mediante sua interação regular. Esta definição, segundo Wenger et al. (2011), reflete a natureza fundamentalmente social da aprendizagem humana, porém é demasiado abrangente para caracterizar especificamente um determinado agrupamento profissional. Por isso, uma comunidade de prática é ao mesmo tempo uma “comunidade de prática de...”, de algum campo de interesse compartilhado, ou de algum agrupamento profissional específico. Dada tal abrangência conceitual, uma comunidade de prática remete necessariamente a um domínio ou campo compartilhado de práticas. Seus membros são mobilizados a se agruparem para compartilhar uma necessidade de aprendizagem, seja ela explícita ou implícita, seja ela o fator motivacional do agrupamento ou um subproduto dele.

Desse modo, o sentido de comunidade advém da aprendizagem coletiva que se torna o amálgama entre os membros ao longo do tempo. Daí decorre a relação intrínseca da comunidade com a identidade dos seus membros. É algo que advém da experiência compartilhada por eles de várias formas, mas que não é uma fonte de homogeneização. E o sentido de prática remete aos recursos produzidos pelas interações dos membros, e que afetam suas práticas, estejam eles engajados na prática juntos ou separadamente. Ainda, uma comunidade de prática possibilita atribuir sentidos para um dado domínio do saber tornando-se fonte de identificação para seus membros. Por sua vez, tal identidade gera um senso de compromisso à comunidade como um todo. Os aspectos identitários são compartilhados ao redor de

um tópico que representa a intenção coletiva, possibilitando administrar o domínio e subsidiar a aprendizagem nesse campo. Além disso, uma comunidade de prática geralmente envolve uma rede de relações entre seus membros (WENGER, 2010). A figura a seguir permite vislumbrar que as relações podem oscilar desde um núcleo central, participações ativas ou ocasionais, até posições periféricas, havendo funções diferenciadas entre os membros, mas com todos mantendo o “pertencimento” à comunidade.

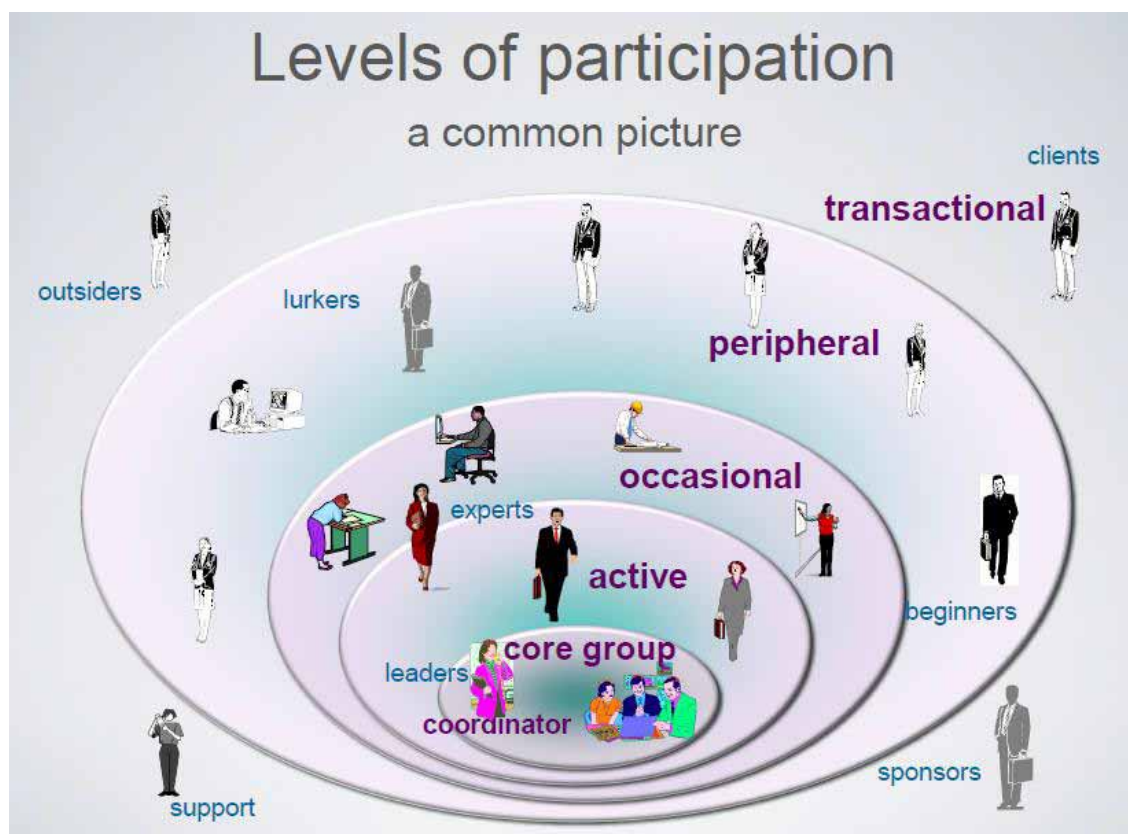


Figura 3. Comunidade de prática, agentes e níveis de participação.
 Fonte: <<http://wenger-trayner.com/resources/slide-forms-of-participation>>

Portanto, uma comunidade de prática é mantida coesa a partir do valor da aprendizagem que seus membros encontram nas suas interações. Eles podem realizar tarefas juntos, porém tais tarefas não definem a comunidade. É a aprendizagem em andamento que sustenta seu engajamento e compromisso mútuo. Os membros podem advir de diferentes organizações ou perspectivas, mas é o seu engajamento como participantes mobilizados para aprender algo que é o aspecto mais relevante em sua participação. Por exemplo, no âmbito de uma comunidade de prática direcionada à Educação, ao ensino ou à prática pedagógica, os membros

podem trabalhar em escolas ou redes de ensino diferentes, podem ser professores ou outros agentes educacionais.

Todavia, invariavelmente, há uma crença envolvida no sentido da comunidade de prática. A confiança estabelecida entre seus membros é baseada em sua capacidade para aprender juntos, abrangendo: (a) apreço pelo domínio do saber compartilhado; (b) respeito por cada um e pelas práticas compartilhadas; (c) explicitação de questões e desafios no campo da prática; (d) e encaminhar respostas que se coadunem com experiências práticas (WENGER et al., 2011). As comunidades de prática ainda se enquadram no contexto mais ampliado da teoria de aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991), na qual se entende que a análise da prática não pode separar os sujeitos que agem e o mundo social em que se dá sua ação. Lave e Wenger (1991) apontam que a investigação sobre a prática cotidiana concentra-se tipicamente nas atividades dos sujeitos, mas que o contexto é socialmente importante, pois as ações ocorrem nele e isso não pode ser desprezado. Por isso, tem-se uma tarefa difícil ao buscar conceituar as relações entre os sujeitos que agem e o mundo social, ou seja, é necessário repensar o mundo social da atividade em termos relacionais.

Conforme Lave e Wenger (1991), os conceitos relacionais do mundo social não seriam explorados separadamente das concepções dos sujeitos que realizam as ações, seja durante sua intervenção no campo do saber em que trabalham ou nos espaços em que se interrelacionam. Há um foco, ao mesmo tempo, no contexto do trabalho e na aprendizagem profissional, depreendendo-se que, para os membros, a participação na comunidade de prática detém a intenção de compreender mais a prática, mediante certo distanciamento do cotidiano em que se trabalha, para organizar estratégias que possibilitem transformá-la. De acordo com Chaiklin e Lave (1996), na perspectiva da teoria da aprendizagem situada, a aprendizagem do ofício e sua função social estão imbricadas no mundo vivido, coadunando-se a pensamentos, sentimentos, valores, formas coletivas, históricas e culturais. Os autores apontam que: (a) o conhecimento se transforma ao ser usado; (b) a aprendizagem é parte integrante da ação no e com o mundo; (c) o que se aprende tem caráter problemático; (d) e a elaboração de saberes requer uma ressignificação dos aspectos sociais e culturais.

Nessa perspectiva, então, o contexto é constituído pelas relações concretas historicamente construídas entre os sujeitos nas situações que compartilham. Assim,

suas ações particulares são constituídas socialmente e significados lhes são atribuídos a partir de sua alocação nos sistemas socioculturais dos quais os sujeitos fazem parte. Uma comunidade de prática pode apresentar condições em seu interior para aprendizagem situada, mediante experiências compartilhadas por seus membros. Contudo, a intencionalidade investigativa nesta pesquisa vai além de identificar uma comunidade de prática constituída por professores para pesquisá-la. O propósito é mais avançado: não se trata de pesquisar sobre a comunidade de prática nem sobre os professores que dela participam, mas *com* eles, ou seja, estabelecer uma parceria colaborativa com os professores que constituem a comunidade de prática. Convém salientar que eu fazia (e ainda faço) parte, como professor, da comunidade que está sendo investigada nesta Tese.

O quadro sintético a seguir contém as nuances conceituais que perpassam esta investigação e as implicações teoricometodológicas a elas associadas. As implicações representam algumas tensões ou aspectos conflitantes no campo de discussão acadêmica ao redor de cada nuance conceitual.

Nuances conceituais	Implicações teoricometodológicas
Epistemologia da prática	Foco na subjetividade e na profissionalidade opõe-se à profissionalização e à objetificação do trabalho docente. Pesquisas orientadas ao profissionalismo docente distinguem modelos de autonomia e certificação (<i>accountability</i>).
Professor-pesquisador	Ênfase na pesquisa e no ensino como fatores determinantes. Pesquisa-ação entendida como método de trabalho dos próprios professores.
Saberes docentes	Base de conhecimentos e saberes na organização do trabalho docente. Investigação da tipologia de saberes docentes e do pensamento do professor.
Prática pedagógica	Controvérsia quanto à rigorosidade da análise por professores e especialistas. Estudos baseados em narrativas (auto)biográficas dos professores
Comunidade de prática	Diversidade de agentes e da dinâmica das funções atribuídas na comunidade. Investigação em colaboração com os agentes da comunidade.

Quadro 1. Nuances conceituais e implicações teoricometodológicas.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.”
(FREIRE, 1996, p.29)

A natureza desta pesquisa é qualitativa e delineada com estratégias colaborativas, envolvendo 12 participantes: sete professoras e cinco professores que ensinam Educação Física em escolas da região metropolitana de São Paulo e que se encontraram periodicamente para discutir suas práticas pedagógicas por no mínimo quatro anos, entre 2005 e 2012. A geração dos dados deu-se por meio de procedimentos analíticos compartilhados com os participantes a partir de fontes documentais, narrativas (auto)biográficas, entrevistas individuais semiestruturadas e grupos focais. A escolha do percurso metodológico para alcançar os objetivos da pesquisa procurou respeitar uma posição acadêmica (também profissional e pessoal) do pesquisador, ora de aproximação e ora de distanciamento, em relação ao objeto da pesquisa – o processo de elaboração de saberes pelos professores-pesquisadores – e aos participantes investigados. Decidimos pela orientação qualitativa na pesquisa por entendermos que ela permite mais a compreensão das subjetividades (subjetivação) do que através da objetivação da análise. A geração dos dados assumiu caráter longitudinal ao longo do processo de colaboração entre os participantes e entre o pesquisador e os participantes, sendo que o pesquisador era membro e co-fundador do grupo investigado como professor.

Durante o planejamento da pesquisa, ao ponderar sobre a coerência do percurso metodológico, preocupamo-nos com o processo investigativo de acordo com quatro requisitos qualitativos defendidos por Luttrell (2010): (1) tornar explícito o que está implícito na pesquisa, como: os propósitos, os pressupostos, os conceitos e as crenças sobre os saberes e o que é aceito como evidência, além de questões éticas associadas aos dados empíricos e compromissos pessoais assumidos pelos participantes; (2) identificar o duplo sentido na interação dos elementos que compõem o percurso metodológico: cada parte do plano de pesquisa depende de outra para que haja coerência, bem como a interação contínua entre o pesquisador com o contexto e os participantes, implicando no redimensionamento das estratégias para geração de dados e sua análise; (3) planejar de modo não linear para considerar: os relacionamentos entre os participantes durante a pesquisa e as

negociações sobre interesses, saberes, intenções e expectativas, tanto do ponto de vista do pesquisador quanto dos participantes; (4) reconhecer que os múltiplos caminhos da imaginação fazem parte do itinerário qualitativo de pesquisa para: formar imagens, ideias e conceitos sobre o que não se experienciou diretamente, atribuindo sentido à relação entre os dados e a teoria, sintetizando e reconhecendo padrões e significados, bem como interpretando as fontes textuais, indiciárias e iconográficas que não “falam por si mesmas”.

Conforme já explicitamos ao abordarmos a problemática, pretendemos entender a lógica implícita das práticas, isto é, a sua epistemologia. Compreender a organização das práticas de professores-pesquisadores de Educação Física, por sua vez, envolve compreender um processo – relacionado à organização do ensino e da pesquisa – subjacente à prática pedagógica dos participantes que, por ser processual, representa uma continuidade ao longo do tempo e, portanto, requer um percurso para desvendá-la. Tem-se como pressuposto que há professores com práticas exemplares em quaisquer sistemas educacionais. Há evidências de trabalhos bem sucedidos¹⁰ relatados por professores em vários países, bem como meios viáveis para compartilhar tais experiências (KOOY, 2013). Porém, cada sistema educacional pode apresentar problemas bastante peculiares ao trabalho docente. Assim, a melhoria qualitativa do trabalho em cada sistema demanda ações coletivas por parte dos professores. As políticas públicas podem encorajar tais ações, mas os professores não podem depender exclusivamente delas para melhorar seu próprio trabalho. Entende-se que eles precisam se organizar na dinâmica sociocultural em que trabalham para desenvolver sua competência profissional continuamente e qualificar-se permanentemente.

Os desafios mais comuns aos professores, portanto, consistem em romper o individualismo de suas próprias ações e melhorar coletivamente as condições da prática profissional. E, se há professores que estão rompendo o individualismo de suas ações e trabalhando em conjunto, a expectativa é que a compreensão de seu trabalho coletivo possibilite vislumbrar um caminho para práticas pedagógicas e formativas mais avançadas. Assim, a noção de percurso apontada nesta pesquisa demanda algumas paragens para explicitarmos nossas escolhas metodológicas e a

¹⁰ *Zoom sur la expertise pédagogique*: o *website* reúne uma diversidade temática de projetos de intervenção pedagógicos bem sucedidos entre professores, alunos e membros da comunidade local. Disponível em: <<http://zoom.animare.org/zoom>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

seleção dos participantes: (a) inicialmente entendemos haver um problema relevante no campo educacional, que é superar o individualismo nas práticas entre os professores mediante a busca por ações coletivas de desenvolvimento profissional; (b) encontramos professores que já compartilhavam ações e estratégias coletivas, e vislumbramos a possibilidade de pesquisarmos em conjunto com eles; (c) pareceu-nos que a noção de comunidade de prática, estrategicamente, seria uma concepção adequada para compreender o que esses professores fazem; (d) entendemos que, ancorados em Elliott (2012), não basta ser professor-pesquisador, nem realizar pesquisa-ação isoladamente, mas fazer isso em conjunto com os pares e buscar ações coletivas; (e) assim, ponderamos acerca de meios para desvelar os saberes dos professores e os seus modos de ensinar e de pesquisar os problemas comuns, compreendendo suas próprias estratégias compartilhadas de ação, o que nos remete à possibilidade metodológica de realizar a pesquisa mediante a colaboração com os participantes.

3.1. Pesquisa Colaborativa

O caráter essencial da colaboração nesta pesquisa ocorreu mediante diálogo constante entre o pesquisador e os participantes, no sentido de que os participantes colaboraram com o pesquisador, viabilizando a realização da pesquisa com eles e chegando a compartilhar a análise dos dados gerados com o pesquisador. Além desse sentido, os participantes já colaboravam entre si a despeito dos interesses acadêmicos do pesquisador. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa (GOELLNER et al., 2010; SANDÍN ESTEBAN, 2010) com características colaborativas, fundamentada na perspectiva de comunidades de prática investigativa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009), nas quais os professores compartilham saberes elaborados em seus próprios contextos de trabalho. De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999a), seriam três as concepções atreladas às comunidades em relação ao conhecimento para o trabalho docente: (1) conhecimento *para* a prática – visão em que o conhecimento é elaborado por especialistas, em teorias já consolidadas, e cabe ao professorado apropriar-se dele; (2) conhecimento *em* prática – visão em que os professores interagem na produção do conhecimento, contribuindo coletivamente com seus saberes e experiências diferenciadas; (3) conhecimento *da* prática – visão em que o processo da produção do conhecimento pelos professores se dá mediante participação ativa e crítica, com colaboração efetiva de todos os

envolvidos. Como essas três concepções são subjacentes à elaboração dos saberes pelos professores, as interações entre elas foram possivelmente suscitadas ao longo da investigação.

Fiorentini et al. (2009) apontam algumas possibilidades a partir da noção de comunidades de prática com professores brasileiros que trabalham com o ensino de Matemática, organizando-se coletivamente e realizando pesquisas em parcerias colaborativas. Na área de Linguagem, Ortiz (2002) também oferece um exemplo de colaboração investigativa pautada na busca pela base do conhecimento dos professores. Entende-se que o trabalho do professorado é complexo e seu foco recai no ensino criterioso de conteúdos específicos à escolarização. Para melhorar seu trabalho, sobretudo a qualidade do ensino, os próprios professores necessitam pesquisar os elementos centrais de sua prática pedagógica, o que inclui os saberes próprios da docência, como a sistematização dos princípios curriculares para o ensino e a aprendizagem escolar. Nesse ínterim, cabe destacar a investigação em parcerias colaborativas nos estudos que se fundamentam nos conceitos do “professor reflexivo” (PIMENTA; GHEDIN, 2005) e do “professor-pesquisador” (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; PIMENTA; FRANCO, 2008). Convém lembrar que no sentido estritamente acadêmico somente o docente/pesquisador universitário seria qualificado como “professor-pesquisador”, porém esse conceito tem sido ampliado de acordo com nosso quadro teórico.

Ao buscar conceituar a pesquisa colaborativa no modo como se dá sua investigação do trabalho de professores, Pimenta (2005) afirma que a primeira característica é a de realizar pesquisas *com* os professores nos contextos escolares e não *sobre* eles. Segundo a autora, a pesquisa assim conduzida permite que os professores transformem suas ações e as práticas institucionais, incluindo-se aí a característica de interpretação coletiva das informações produzidas. Entre as características colaborativas apontadas por Pimenta (2008), alguns aspectos são pertinentes para esta pesquisa, sobretudo no processo de escolha dos participantes e na interpretação do contexto investigado, como: a noção de epistemologia da prática e os processos de construção de conhecimentos do professor, e a polêmica da perspectiva de “professor-pesquisador”, perpassando as implicações na concepção do professor-reflexivo ao intelectual crítico.

De acordo com Monteiro (2002), no sentido de elucidar a epistemologia da prática, a pesquisa colaborativa tem características de trabalho conjunto (ou co-

labor) e de valorização da prática pedagógica dos professores. A perspectiva de colaboração ancora-se também na noção de mediação, proposta por Desgagné e Bednarz (2005), entre a pesquisa e a prática em Educação, na qual são buscados elementos teóricos, metodológicos e empíricos para viabilizar a investigação com os professores e não sobre eles. De acordo com Passos (2007), é importante considerar quais são os saberes socializados pelos professores quando se envolvem em práticas colaborativas entre si e com o pesquisador. Por isso, para Passos, a pesquisa colaborativa com “professores-pesquisadores” compreende: a análise do ambiente (clima social), a análise de textos (acadêmicos, didáticos, entre outros), e a análise de questões vividas pelos professores (desde revelações pessoais até as suas crenças e descrenças, receios e conquistas em relação ao trabalho, procedimentos de pesquisa e de aula, ou em relação aos processos, problemas e resultados do trabalho com os alunos).

3.2. Delineamento da Investigação

A pesquisa circunscreve-se no âmbito de uma investigação qualitativa longitudinal no campo do trabalho docente, envolvendo procedimentos metodológicos colaborativos com um grupo de professores de Educação Física que tentam produzir diretamente e coletivamente seus próprios saberes docentes, em um tipo de comunidade de prática. A investigação foi organizada em três fases para a geração dos dados¹¹, com as seguintes características: exploratória, focalizada e interpretativa (SOUZA NETO, 1999). Cinco fontes de dados foram consideradas ao longo do percurso metodológico. Na 1ª fase, exploratória, consideramos fontes documentais geradas pelos participantes ao longo de sete anos, narrativas (auto)biográficas e entrevistas semiestruturadas individuais. Na 2ª fase, focalizada, a estratégia para geração de dados no âmbito coletivo consistiu em grupos focais e na 3ª fase, interpretativa, consideramos as análises pessoais dos participantes sobre o conjunto de dados gerados.

¹¹ O início da pesquisa de campo ocorreu após a aprovação dos instrumentos e procedimentos estratégicos pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (conforme consta no Anexo I), bem como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes participantes (conforme Anexo II).



Figura 4. Dinâmica da geração dos dados e fontes.

3.2.1. Fase Exploratória

A fase exploratória teve dois anos de duração (ao longo de 2011 e 2012) e abrangeu a análise das fontes documentais produzidas (desde 2005 até 2012) pelos professores selecionados para o estudo, bem como suas narrativas (auto)biográficas e entrevistas semiestruturadas individuais. Nesta fase buscamos ampliar e aprofundar a compreensão sobre as questões que orientam os objetivos da pesquisa:

(a) Como os professores-pesquisadores de Educação Física elaboram os seus saberes no âmbito do grupo autônomo que participam? ?

(b) Como os professores-pesquisadores organizam o ensino e a pesquisa?

Para essa finalidade, as fontes envolveram registros (por escrito, em áudio e vídeo) de: depoimentos, eventos, planejamentos de ensino, projetos para a carreira docente, reflexões sobre a história de vida e a profissão, anotações de reuniões periódicas e atas dos encontros mensais, artigos científicos e outras produções bibliográficas e (auto)biográficas compiladas desde 2005 pelo grupo. O roteiro

(Anexo III) para as entrevistas foi composto por oito conjuntos compreensivos de subtópicos, organizados em três eixos, tratando dos saberes que estão envolvidos nos processos de descrever, interpretar e propor transformações ao trabalho docente. Com isso, contemplamos os pressupostos teóricos sobre os saberes dos professores (com base em nosso quadro teórico e conceitual apresentado no capítulo 2) em relação ao seu próprio trabalho.

As narrativas (auto)biográficas foram escritas pelos professores no âmbito de suas próprias discussões e interesses acordados coletivamente, entre 2010 e 2011, sem que houvesse solicitação específica do pesquisador para os propósitos desta investigação. Já as entrevistas semiestruturadas individuais foram realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2012. Alguns ambientes foram sugeridos e os professores escolheram o local que lhes fosse mais adequado para serem entrevistados, considerando a necessidade de minimizar fontes de ruído externo e a eventual distância para deslocamento. Um professor optou por ser entrevistado em sua própria residência e os demais professores optaram pela residência do pesquisador, sendo todas as entrevistas registradas em áudio e vídeo por meio de aparelhos eletrônicos digitais de captação¹².

3.2.2. Fase Focalizada

A fase focalizada abrangeu a geração dos dados de modo coletivo junto aos professores participantes, utilizando procedimentos metodológicos relacionados aos grupos focais (GATTI, 2005). De acordo com Szymanski (2010), destacamos a necessidade de apontar questões focalizadoras, que trazem o discurso para o foco desejado na pesquisa e evitam digressões prolongadas. Em contraste com outros procedimentos investigativos em grupo, o que define os grupos focais é o uso explícito da interação do grupo para a produção de dados e *insights* que seriam menos acessíveis sem tal interação (FLICK, 2009). Os grupos focais podem ser aplicados como método próprio ou em combinação com outros métodos, como levantamentos de dados, observações e entrevistas individuais. Optamos pela combinação dos grupos focais com outras estratégias metodológicas adotadas na 1ª

¹² Foi utilizado *software* padrão do tipo “gravador de som” em um computador pessoal portátil (marca HP, modelo Notebook PC G42-212BR), um gravador de áudio portátil (marca Sony, modelo Walkman MP3-NWZ-B162F) e duas câmeras portáteis de vídeo (marca Sony, modelos Handycam DCR-SR20 e Handycam HDR-XR150). O conjunto das entrevistas totalizou 40h e os mesmos equipamentos foram utilizados para gravação dos encontros com os grupos focais.

e na 3ª fases. Além disso, conforme Flick (2009), o número de grupos depende das questões de pesquisa.

Nesta fase (realizada ao longo de 2013) buscamos alcançar respostas para as questões da pesquisa por meio das interações entre os professores. Para essa finalidade organizamos os participantes em dois grupos focais, com seleção aleatória (sorteio com procedimento “duplo cego”) de metade da amostra (seis professores) para compor cada grupo. Os encontros com ambos os grupos focais foram acompanhados por uma observadora crítica¹³ qualificada e experiente na condução de pesquisas com metodologia qualitativa. Foi realizado um encontro com cada grupo, de acordo com um roteiro (Anexo IV) contendo três conjuntos de questões. O roteiro foi elaborado a partir de aspectos levantados durante a análise das fontes documentais, narrativas (auto)biográficas e entrevistas, bem como incorporando sugestões de pesquisadores experientes que analisaram o projeto de pesquisa¹⁴.

3.2.3. Fase Interpretativa

Na fase interpretativa buscamos respostas para as questões da pesquisa, sendo amparados pelas análises pessoais dos participantes a partir do conjunto de todos os dados gerados. Procuramos contextualizar a análise descritiva e interpretativa que fizemos dos dados com as proposições de cada professor, de modo compartilhado e dialogado. Para isso, os roteiros e as transcrições das entrevistas e dos grupos focais foram disponibilizados aos participantes para que opinassem sobre quaisquer aspectos que desejassem, sem direcionamento prévio de seus olhares.

Foi utilizado um instrumento¹⁵ (Anexo VI) especificamente elaborado para a síntese das análises pessoais dos professores. Além do preenchimento desse instrumento, foi solicitado que cada participante explicitasse também a sua

¹³ Agradecemos as contribuições da Profa. Dra. Elisabete dos Santos Freire por ocasião de sua participação como observadora crítica nos encontros com os grupos focais.

¹⁴ Houve participação durante 2011 e 2013 (Anexo V) em eventos destinados especificamente à avaliação de pesquisas em andamento de estudantes de Doutorado por um grupo experiente de Professores Doutores vinculado ao ISATT – *International Study Association on Teachers and Teaching*. Agradecemos, sobretudo, às sugestões da Profa. Dra. Cheryl J. Craig, coordenadora do encontro realizado em 2013 na *Universiteit Gent*, Bélgica.

¹⁵ O instrumento foi sugerido pela Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco após leitura crítica do projeto de pesquisa, por ocasião de encontro com Pós-Graduandos na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, no campus de Presidente Prudente-SP.

perspectiva pessoal em relação a tópicos (como etnia, religião e orientação sexual) que emergiram durante as fases anteriores da pesquisa, a fim de caracterizar a sua “visão de mundo”. Essa estratégia foi utilizada porque, embora os assuntos não fossem o foco da problemática da pesquisa, de acordo com os participantes eram pertinentes porque tratavam de temáticas que englobavam todas as suas condutas e respostas anteriores. A biografia resumida dos participantes e suas perspectivas pessoais são expostas ao final deste capítulo.

3.2.4. Forma de Análise dos Dados

Os dados foram analisados mediante procedimentos de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) durante as três fases da pesquisa. Ainda que cientes da linearidade que permeia a análise de conteúdo quanto ao entendimento das temáticas como subconjuntos associativos de variáveis (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005), optamos por utilizá-la (ao invés de utilizarmos a análise do discurso, por exemplo) em conjunto com recursos computacionais. Ponderamos que este tipo de procedimento contribuiria para manter o distanciamento necessário durante o processo da análise minuciosa do conjunto de dados gerados, uma vez que o pesquisador está envolvido com o grupo investigado desde sua origem. As eventuais limitações da perspectiva da análise de conteúdo em relação à análise do discurso estão contidas no quadro comparativo a seguir.

	Análise de Conteúdo	Análise do Discurso
Objetivos de pesquisa	Capta um saber que está por trás da superfície textual	Analisar em que perspectivas a relação social de poder no plano discursivo se constrói
(Eu) pesquisador	Espião da ordem que se propõe a desvendar a subversão escondida; leitor privilegiado por dispor de “técnicas” seguras de trabalho	Agente participante de uma determinada ordem, contribuindo para a construção de uma articulação entre linguagem e sociedade
Concepção de texto	Véu que esconde o significado, a intenção do autor	Materialidade do discurso
Concepção de linguagem	Reprodução e disseminação de uma realidade <i>a priori</i>	Ação no mundo
Concepção de ciência	Instrumento neutro de verificação de uma determinada realidade	Espaço de construção de olhares diversos sobre o real

Quadro 2. Comparação entre análise do conteúdo e do discurso (adaptado de Rocha e Deusdará, 2005).

Os critérios para aferir a confiabilidade da investigação consistiram na “permanência em campo” e na “triangulação dos dados”. Segundo Lüdke e André (1986), a permanência em campo aumenta a possibilidade de inferências, interpretações e conclusões acuradas, pois há tempo para corrigir falsas interpretações, rever o rumo das inferências e reorientar os focos de atenção. A permanência em campo, estabelecendo parcerias colaborativas, ocorreu mediante o acompanhamento dos professores em suas atividades de engajamento coletivo. O foco da análise se deu no âmbito do grupo autônomo constituído pelos participantes. Entende-se que o “campo” para esses professores é dinâmico e considera-se, assim, que o próprio grupo é o *lócus* (espaço/tempo das interações) que investigamos, bem como as suas atividades interativas. O pesquisador também acompanhou a participação dos professores em alguns eventos científicos, discutindo eventuais repercussões na sua dinâmica de organização do trabalho docente e elaboração de saberes.

Durante a realização da 1ª fase, todos os participantes tiveram acesso à transcrição da sua própria entrevista para analisar eventuais discrepâncias no

conteúdo registrado. Os critérios para análise das entrevistas perpassaram as seguintes categorias prévias, baseadas em referencial teórico escolhido arbitrariamente¹⁶ pelo pesquisador em função da problemática abordada:

- (a) as formas de ação no processo reflexivo envolvendo a descrição, informação, confrontação e reconstrução (SMYTH, 1992);
- (b) o conhecimento dos conteúdos, conhecimento pedagógico, experiencial, autoconhecimento, conhecimento sobre os alunos, as questões curriculares, o contexto educacional e os objetivos educacionais (SHULMAN, 1986, 1987);
- (c) a autonomia do professorado (CONTRERAS DOMINGO, 2001);
- (d) a profissionalidade do professorado (GARCÍA, 1999);
- (e) a forma dos argumentos práticos com premissas valorativa, condicional, empírica e situacional (FENSTERMACHER; RICHARDSON, 1994);
- (f) a dialogicidade do trabalho pedagógico (FREIRE, 1996).

A partir da análise preliminar dos dados gerados na 1ª fase, a pesquisa foi redimensionada e fizemos algumas opções. Após a análise preliminar dos dados das entrevistas, descartamos o conjunto de questões (item 4 e subitens 4.1 a 4.5 no Anexo III) sobre a base do conhecimento dos professores a partir do referencial de Shulman (1986, 1987). Tomamos essa decisão porque ficou evidenciado que os professores não se fundamentaram previamente nos pressupostos daquele autor e que a insistência nessa via de análise, portanto, poderia criar um viés ao enquadrar os participantes no referencial teórico escolhido pelo pesquisador ao invés de promover o diálogo. Com isso, repensamos as demais categorias prévias baseadas no referencial teórico escolhido arbitrariamente pelo pesquisador e consideramos outras categorias informadas pelos participantes – ao final de cada entrevista – como sendo “palavras-chaves” ou “descritores” para “dizer as suas práticas” mais adequadamente. Utilizamos recursos computacionais¹⁷ para verificar se as inferências entre as categorias informadas pelos professores e as categorias prévias elaboradas pelo pesquisador eram pertinentes.

Na 2ª fase mantivemos o uso do mesmo *software* para a análise, privilegiando as interações dos professores. Todos os participantes tiveram acesso à transcrição de seu grupo focal e, posteriormente na sequência da pesquisa, foram incorporados

¹⁶ O referencial teórico que subsidiou as entrevistas foi escolhido pelo pesquisador, sem qualquer tipo de consulta prévia aos participantes.

¹⁷ O programa *Qualitative Data Analysis (QDA Miner)*, versão 4.0.16, é um *software* específico para a análise qualitativa de dados a partir de inferências textuais associativas por meio de lógica booleana.

os seus pontos de vista sobre eventuais discrepâncias. Além de questionar os participantes durante a realização dos grupos focais, a observadora crítica contribuiu para a análise parcial dos dados junto com o pesquisador. Também foi utilizada uma estratégia associativa (TOUW et al., 2013) para que cada participante apontasse certa “proximidade epistemológica” com os pares, atribuindo categorias às suas escolhas em relação aos participantes dos dois grupos focais. Finalmente, na 3ª fase, todos os dados gerados e transcrições foram compartilhados e as análises pessoais dos participantes sobre o conjunto de dados foram categorizadas e incorporadas à pesquisa.

Em relação à triangulação dos dados, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), geralmente refere-se à comparação de dados coletados por métodos qualitativos e quantitativos, mas também pode se referir à comparação de dados de entrevistas com outras fontes. Assim, para garantir a rigorosidade¹⁸ na análise e interpretação dos dados coletados utilizamos o cruzamento de fontes e de estratégias metodológicas. No processo de triangulação estabelecemos três relações entre:

- (a) fontes documentais (mensagens e atas dos encontros presenciais);
- (b) entrevistas semiestruturadas individuais (perspectivas pessoais) e narrativas (auto)biográficas (categorias);
- (c) grupos focais (“aproximações epistemológicas”) e fontes documentais (publicações).

Em suma, a organização desta pesquisa em relação à análise dos dados considerou como premissa, a partir da literatura consultada, a possibilidade e a relevância da realização de uma investigação conjunta com os professores-pesquisadores numa abordagem colaborativa, pois os participantes investigados também são investigadores (PIMENTA, 2008). Porém, notamos indícios de que é necessária atenção particular à rigorosidade dos procedimentos de orientação dos participantes investigados para a análise compartilhada dos dados. Como o tempo de relacionamento entre o pesquisador e os participantes foi longo, para evitar o risco de viés durante a análise dos dados gerados (em conjunto com os participantes) utilizamos recursos computacionais para criar distanciamento (por

¹⁸ Visando o rigor metodológico e o redimensionamento da pesquisa houve participação em dois eventos internacionais (na Universidade do Minho, Portugal e na *Universiteit Gent*, Bélgica) específicos para avaliação de pesquisas de Doutorado em andamento (conforme Anexo V).

meio de cálculo estatístico inferencial limitado aos recursos do *software*) ao tratarmos das informações referentes a cada participante, bem como suas interpretações.

3.3. Participantes

Conforme mencionamos desde a apresentação do texto, a seleção dos participantes desta pesquisa se deu intencionalmente no interior de um grupo pré-existente de professores. Procuramos fundamentação nos procedimentos de amostragem intencional realizados por Borges (2004) que, conforme mencionado por Lüdke (2004), localizou fontes “seguras e confiáveis” em um grupo seletivo de professores, o que poderia servir de exemplo para outras pesquisas com abordagens qualitativas na superação de problemas de amostragem. Procuramos seguir a sugestão de Lüdke (2004), que afirma existir uma dimensão judicativa no processo de escolha dos professores participantes na Tese, para que a contribuição seja no sentido de “mão dupla”, atendendo tanto a critérios de validade acadêmica (para o pesquisador que elabora a Tese e busca teorizar acerca de um problema da realidade educacional) quanto de validade profissional (para os professores pesquisarem, valorizarem e melhorarem seu próprio trabalho cotidiano). Nesse sentido, realizamos uma sondagem com professores que trabalhavam na Educação Básica e que vêm pesquisando coletivamente suas práticas de modo independente, ou seja, sem vínculo institucional com quaisquer instituições de Ensino Superior. Este critério buscou minimizar o viés de que os participantes, no âmbito coletivo de suas interações, estivessem submetidos estritamente ao *modus operandi* acadêmico.

Mas, ao mesmo tempo, tivemos a intenção de convidar professores que buscassem aumentar o rigor de suas próprias análises, ou seja, selecionar participantes que estivessem refletindo e produzindo coletivamente teorias para explicar o que realizavam em seu cotidiano, e assim, nas palavras de Lüdke (2004), poderiam ser também “quase como coautores da pesquisa”. Nesse âmbito há que se considerar o saber inerente à pesquisa, ou seja, considerar o saber dos professores relacionado à pesquisa em sua própria ação de pesquisar. Para Lüdke (2004), esse é o tipo de contribuição presente no trabalho de Borges (2004), voltado para a valorização profissional dos professores, e que caracteriza a Tese da autora como exemplar. Além disso, prossegue Lüdke (2004), são estudos como esse que

justificam, valorizam e estimulam o empenho na formação de novos Doutores. Concordamos com os comentários de Lüdke, e consequentemente valorizamos o empreendimento realizado por Borges (2004), embora assumamos que esse tipo de processo de amostragem seja tanto complexo quanto difícil de ser concretizado.

Todavia, também admitimos a ousadia nesta investigação à medida que pretendemos trilhar um percurso semelhante ao caminho apontado por Borges na seleção dos participantes do estudo. Por isso, a amostra foi composta intencionalmente por professores já conhecidos pelo pesquisador e que participavam, junto com ele, de um grupo de pesquisa cadastrado em uma página eletrônica pública na *internet*¹⁹. O agrupamento dos professores nos pareceu ter características semelhantes às de uma comunidade de prática com funcionamento autônomo, caracterizado pelos próprios participantes como “um grupo autônomo de professores-pesquisadores sem vínculo institucional”²⁰. Aparentemente os professores trabalhavam com lógica coletiva própria, tanto retórica quanto pragmática, pois não houve qualquer vinculação acadêmica restrita aos pressupostos de grupos de pesquisa institucionalizados. O período abrangido pela investigação compreendeu o processo histórico do grupo ao longo de sete anos, desde o mês de dezembro de 2005 até dezembro de 2012. Foram tomados os cuidados recomendados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Rio Claro, ao qual o projeto original foi submetido (conforme documento Anexo I).

Os participantes foram selecionados intencionalmente, sendo os convites diretamente endereçados apenas aos doze participantes (sete professoras e cinco professores) que atendiam aos três critérios adotados para seleção: (a) serem vinculados ao *website* do grupo de “professores-pesquisadores”, (b) trabalharem com a Educação Física na Educação Básica e (c) participarem de encontros presenciais mensais por no mínimo quatro anos. Entendemos que esse período era longo o suficiente para garantir minimamente as vinculações intersubjetivas, e que poderia corresponder ao convívio efetivo entre os professores, com duração semelhante à de um curso de Graduação e/ou de Pós-Graduação. Com isso,

¹⁹ Cabe notar que na página há registros de discussões entre os professores pautadas no método da pesquisa-ação (BARBIER, 2002; THIOLLENT, 2003), à luz do referencial metodológico no campo educacional (PIMENTA, 2005; STENHOUSE, 1998) e relacionado à Educação Física (BETTI, 2009).

²⁰ Essa expressão foi utilizada literalmente pelos próprios participantes, em diversas ocasiões, para designar o grupo de professores do qual participam.

pretendemos que o critério comum entre os participantes fosse o seu vínculo com o trabalho na escolarização, e a busca por respaldo coletivo para validação de seus saberes entre os pares²¹. Desse modo, embora mais de 220 professores estivessem cadastrados no grupo à época do planejamento inicial da investigação, foram selecionados somente os doze participantes que atendiam simultaneamente aos três critérios para a pesquisa.

Todos os professores convidados por nós aceitaram participar da pesquisa. Todos os participantes trabalhavam na região metropolitana de São Paulo, tanto em escolas públicas quanto particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que alguns também acumulavam o trabalho docente no Ensino Superior. Além da interação à distância pelo *website*, os professores também se encontraram mensalmente em espaços públicos situados em várias regiões na cidade de São Paulo (conforme a figura a seguir), e ocasionalmente durante eventos científicos e culturais em território nacional e em outros países.

²¹ Admitimos que outros aspectos – não incluídos na nossa problemática – poderiam influenciar a produção de conhecimento sobre a sistematização de saberes, como a formação inicial e atributos diversos que implicam no trabalho pedagógico por ocasião da eventual vinculação dos professores a grupos institucionalizados de pesquisa acadêmica e/ou programas de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Por exemplo, optamos por não diferenciar preliminarmente eventuais fases ao longo da carreira dos professores, como proposto por Huberman (1993). Nesse sentido, concordamos com Day e Gu (2010), de que é igualmente importante enfatizar a negociação de sentidos identitários por parte dos professores perante os desafios que emanam dos seus contextos de vida e de trabalho, ao longo do processo de desenvolvimento profissional. Essa pode ser uma limitação desta pesquisa.



Figura 5. Regiões da cidade de São Paulo.

A participação efetiva de cada professor se deu mediante termo de consentimento livre e esclarecido (conforme documento Anexo II). Mediante esclarecimento, todos os professores manifestaram preferencialmente que não

desejavam o anonimato para caracterizar sua participação na pesquisa, sendo mantido somente seu primeiro nome ao longo do texto. A exceção ao uso apenas do primeiro nome ocorreu ao tratarmos da produção intelectual de cada participante, que segue as normas da ABNT e torna necessário identificar coautores pelo sobrenome.



Figura 6. Identidades dos participantes. Fonte das imagens: <<http://br.group.yahoo.com/group/professorespesquisadores>>

A figura anterior apresenta a identidade dos professores e, no quadro a seguir, trazemos uma biografia resumida com dados pessoais declarados por cada um dos doze participantes da investigação, respeitando as perspectivas que têm sobre si mesmos e suas convicções. Com isso, temos o propósito de caracterizá-los de acordo com a sua própria “visão de mundo” (evitando que interpretações alheias à sua vontade lhe sejam atribuídas) e não como tipos idealizados pelo pesquisador. No sentido da profissionalidade, Borges (2004) traçou um perfil breve dos professores participantes na investigação. Incorporamos esse procedimento no percurso metodológico desta pesquisa, tratando da profissionalidade, história de vida e pertencimento dos participantes ao grupo (noção de professorado como identidade coletiva).

Biografia e Perspectiva dos Participantes



Andre

Especialista em Educação Física escolar (Unicid, São Paulo). Trabalha desde 2006 com turmas de Ensino Fundamental na rede privada (Sesi) e na rede pública da cidade de São Paulo. É casado, sem filhos, negro, heterossexual, cristão protestante. Suas convicções são fundamentadas nos princípios: Deus, existência e família.



Angela

Especialista em Educação Física escolar (Unicamp, Campinas-SP). Trabalha desde 2006 com turmas de Ensino Fundamental na rede pública estadual na cidade de São Paulo. Tem experiência docente no Ensino Superior. É solteira em relacionamento estável sem filhos, negra de ancestralidade étnica espanhola, taoista. Suas convicções são fundamentadas nos princípios: universo, igualdade e esperança.



Carla

Doutoranda e Mestre em Psicologia escolar (USP, São Paulo). Trabalha desde 1998 com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede privada da cidade de São Paulo. Tem experiência docente no Ensino Superior. É casada, tem uma filha, branca de etnia polonesa, heterossexual, católica e acredita na espiritualidade do universo regido por energias. Suas convicções são fundamentadas nos princípios: amor, fé e sinceridade.



Jessica

Especialista em Educação Física escolar (Unicamp, Campinas-SP) e Graduada em Música (UniSant'anna, São Paulo). Trabalha desde 2008 com turmas de Ensino Fundamental na rede pública estadual na cidade de São Paulo. Tem experiência docente no Ensino Superior. É solteira, sem filhos, negra, heterossexual, católica com interesse em outras simbologias religiosas. Suas convicções são fundamentadas nos princípios: amor, música e felicidade.



Leandro

Mestre em Educação (UniNove, São Paulo), Especialista em Educação Física escolar (Unicamp, Campinas-SP, e UFSCar, São Carlos-SP) e Graduado em Pedagogia (Faculdade da Aldeia, Carapicuíba-SP). Trabalha desde 2005 com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede pública estadual e na rede privada em Guarulhos-SP, e na rede pública da cidade de São Paulo. Tem relacionamento estável e uma filha, pardo, heterossexual, acredita em Deus e valoriza o amor ao próximo. Suas convicções são fundamentadas nos princípios: tolerância, respeito e liberdade.



Luciana

Doutoranda em Educação (Unesp, Pres. Prudente-SP), Mestre (Unesp, Rio Claro-SP) e Especialista em Educação Física escolar (Unicamp, Campinas-SP). Trabalha desde 1996 com turmas de Ensino Fundamental na rede pública da cidade de São Paulo. Tem experiência docente no Ensino Superior. É casada, sem filhos, negra, cristã católica, suas convicções são fundamentadas nos princípios: esperança, coragem e alegria.



Luciano

Doutorando em Educação (Unicamp, Campinas-SP), Mestre em Educação e Saúde (Unifesp, Guarulhos-SP) e Especialista em Relações Étnico-Raciais (UFSCar, São Carlos-SP). Trabalha desde 2008 com turmas de Ensino Fundamental na rede pública da cidade de São Paulo. Tem experiência docente no Ensino Superior. É solteiro, sem filhos, negro, heterossexual, católico. Suas convicções são fundamentadas nos princípios: Deus, amor e igualdade.



Marcelo

Especialista em Educação Física escolar (UniFMU, São Paulo) e Graduado em Pedagogia (UniNove, São Paulo). Trabalha desde 2006 com turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede pública da cidade de São Paulo e na rede estadual em Guarulhos. É solteiro, sem filhos, branco, cristão. Suas convicções são fundamentadas nos princípios: trabalho, honestidade e felicidade.



Rosangela

Especialista em Educação Física (Redefor/Unicamp, Campinas-SP). Coordenadora de programas de formação docente (MEC, Brasília-DF). Trabalha desde 1997 com turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA na rede pública estadual e na rede pública da cidade de Suzano-SP. É solteira em relacionamento estável, de ancestralidade étnica negra e hispânica, heterossexual, cristã católica. Suas convicções são fundamentadas nos princípios: Deus, amor, união e solidariedade.



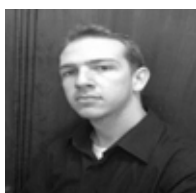
Tatiana

Mestre em Educação (PUC, São Paulo) e Especialista em Educação Física escolar (UniFMU, São Paulo). Trabalha desde 2006 com turmas de Ensino Fundamental e Médio na rede pública estadual na cidade de Osasco-SP. Tem experiência docente no Ensino Superior. É solteira, tem um filho, branca de etnia italiana, heterossexual, cristã. Suas convicções são fundamentadas nos princípios: fé em Cristo, amor e justiça.



Tiemi

Mestre em Educação Física (USP, São Paulo). Trabalha desde 2006 com turmas de Ensino Fundamental e Médio na rede pública estadual na cidade de São Paulo. Tem experiência docente no Ensino Superior. É casada, tem dois filhos, de etnia japonesa, heterossexual, católica apostólica romana. Suas convicções são fundamentadas nos princípios: Deus, amor ao próximo, família, amigos, trabalho, realização profissional e ensino.



Willian

Doutorando em Educação (Unicamp, Campinas), Mestre em Educação e Especialista em Educação Física escolar (UFSCar, São Carlos). Coordenador da Fundação CASA em Guarulhos-SP. Trabalha desde 2008 com turmas de Ensino Fundamental e Médio na rede pública da cidade de São Paulo. Tem experiência docente no Ensino Superior. É solteiro em união estável homossexual, sem filhos, desconhece sua ancestralidade étnica, espírita kardecista. Suas convicções estão fundamentadas nos princípios: caridade, disciplina e respeito.

4. RESULTADOS

“Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.” (FREIRE, 1996, p.29)

A apresentação dos resultados desta pesquisa detém o que Luttrell (2010) chama de “peso das representações”. Segunda a autora, trata-se de uma idiossincrasia das pesquisas qualitativas que culmina na comunicação dos resultados, mas que ocorre desde o início das investigações, ao se esboçarem os limites que são tênues entre: as palavras e experiências de vida dos participantes e os propósitos do pesquisador, os benefícios autorais e as regras de adequação normativa ou relações de poder. Nesse sentido, ressaltamos que os dados gerados ao longo da pesquisa foram analisados minuciosamente²², conforme o percurso metodológico descrito no capítulo 3. De modo geral, utilizamos fontes primárias (geradas especificamente para os propósitos desta pesquisa: entrevistas e grupos focais) e secundárias (geradas previamente pelos participantes no âmbito do grupo de “professores-pesquisadores”: documentos e narrativas). As fontes documentais nos permitiram acessar a dinâmica coletiva da comunidade de prática, bem como a produção intelectual dos participantes e suas interrelações. Já as narrativas permitiram acessar a trajetória dos participantes nas suas próprias reflexões, enquanto as entrevistas permitiram acessar a sua perspectiva sobre os saberes e os grupos focais permitiram acessá-la no âmbito coletivo.

Optamos pelo tratamento dos resultados de duas formas: conforme a análise descritiva dos dados gerados por cada uma das fontes, e conforme a análise interpretativa dos dados gerados pela triangulação das fontes e estratégias metodológicas. A análise descritiva abrange as fontes documentais (atas dos encontros, mensagens, publicações, planos de aula e iconografia), narrativas (auto)biográficas, entrevistas individuais e grupos focais. Por meio do cruzamento

²² Além do planejamento das fases da pesquisa, o distanciamento temporal entre as fases também foi imprescindível para a formulação dos resultados. O estágio de pesquisa realizado na *Université de Montréal*, Canadá, junto à *Faculté des Sciences de l'Éducation* e vinculado ao *Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante – CRIFPE*, sob supervisão da Profa. Dra. Cecília Maria Ferreira Borges, desde set. 2013 até jan. 2014, foi crucial para a conclusão da análise.

entre as estratégias metodológicas, a nossa análise interpretativa abrange as fontes documentais (mensagens, atas dos encontros e publicações), entrevistas individuais (perspectivas pessoais), narrativas (auto)biográficas (categorias) e grupos focais (“aproximações epistemológicas”).

4.1. Fontes Documentais

Os registros apontaram para uma dinâmica coletiva interativa entre os professores no âmbito da comunidade autônoma, ao longo de 188 encontros periódicos e ao compartilharem 5142 mensagens em seu *website*. Entre outros tópicos, os participantes discutiram e publicaram frequentemente seus próprios casos de ensino, a sua atividade de pesquisa e a sistematização de conteúdos temáticos. Os documentos disponíveis para a análise foram identificados e diferenciados em sete fontes, conforme os indícios e dados que permitiram gerar. Os aspectos indicados por cada fonte documental estão dispostos no quadro a seguir:

Atas dos encontros
quantidade de encontros e participantes, localidades, datas, pautas, interações, repercussões e processo histórico.
Mensagens
teor das comunicações, de caráter público e privado, bem como as interações entre os professores e suas repercussões.
(Auto)biografias
vinculações socioculturais, familiares, trabalhistas, escolares e acadêmicas nas vidas dos professores
Publicações
artigos, capítulos e livros, participação em eventos com apresentação de trabalhos completos e/ou resumos, palestras e/ou oficinas.
Meta-análises
dados sistematizados acerca da participação (como sujeitos) em outras pesquisas acadêmicas concluídas, como: Monografias de Graduação e/ou Pós-Graduação, Dissertações de Mestrado e/ou Teses de Doutorado.
Planos de aula
tratamento dos princípios curriculares: objetivos, conteúdos, estratégias e critérios de avaliação.
Iconografia
impressões de experiências relevantes registradas em vídeo e/ou fotografia

Quadro 4. Fontes documentais.

Durante o processo de análise, as fontes documentais foram agrupadas em quatro categorias principais: (1) dinâmica coletiva (incluindo as atas dos encontros e as mensagens), (2) (auto)biografias, (3) produção intelectual (incluindo as publicações e meta-análises) e (4) iconografia (incluindo imagens e os planos de aula). Duas fontes, contudo, foram tratadas de modo diferenciado durante o redimensionamento da pesquisa: as narrativas (auto)biográficas e as meta-análises. As (auto)biografias, por apresentarem as trajetórias de vida dos participantes de acordo com as suas “próprias palavras”, foram destacadas das demais fontes documentais para análise mais detalhada à luz da literatura sobre o uso de narrativas em pesquisas (auto)biográficas e possibilidades colaborativas. Já as meta-análises compreenderam a participação de alguns participantes em estudos acadêmicos previamente concluídos e optamos por excluí-las após a análise preliminar. A seguir apresentamos as possibilidades das meta-análises e os motivos que nos levaram à sua exclusão.

Percebemos que alguns professores tinham experiência como pesquisadores acadêmicos iniciantes, dada sua titulação como Mestres ou vinculação a programas de Doutorado. Além disso, notamos que os professores também participaram de outras investigações já concluídas, gerando dados passíveis de reinterpretações e reflexões conjuntas. A tabela a seguir indica a quantidade de pesquisas realizadas previamente com os participantes desta investigação.

Pesquisas concluídas com os participantes por outros investigadores

4 Monografias	4 Dissertações	1 Tese

Tabela 1. Meta-análise: participação prévia em outras pesquisas.

O quadro indica investigações realizadas em programas de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, assim como trabalhos de conclusão de curso de Graduação. Algumas temáticas investigadas estão relacionadas às preocupações dos próprios professores com seu trabalho, como os objetivos, os conteúdos e as estratégias de ensino, e também os critérios para avaliação. Consideramos, a princípio, que a análise dessa fonte documental poderia nos indicar, além das temáticas e participantes, dados que pudessem ser relacionados com as temáticas pesquisadas pelos próprios professores, revelando os saberes no teor de suas reflexões, ou, por outro lado, que representassem uma preocupação por parte de

quem coordenou a pesquisa e quais foram seus interesses ao selecionar os participantes. Contudo, analisamos que essa fonte não abrangia a totalidade dos professores e os dados implicariam na meta-análise parcial, restrita a alguns participantes, por isso optamos por não pormenorizar as suas temáticas que poderiam induzir a um tipo de viés por redução. As demais fontes documentais são analisadas a seguir.

4.1.1. Atas dos Encontros

A tabela abaixo apresenta a distribuição mensal dos encontros realizados entre os professores a cada ano:

	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total
2005												1	1
2006	0	2	1	1	1	1	3	2	2	1	3	1	18
2007	2	0	2	2	2	2	0	1	2	3	2	1	19
2008	0	0	3	1	1	2	2	3	2	2	3	1	20
2009	6	1	2	1	5	2	6	2	4	2	1	2	34
2010	3	4	2	2	2	2	5	2	3	4	5	1	35
2011	1	1	2	1	3	2	1	2	8	8	3	3	35
2012	1	2	4	1	2	2	2	3	2	3	0	4	26
Geral													188

Tabela 2. Distribuição mensal dos encontros entre 2005 a 2012.

Além do total de 188 encontros entre os professores, devem-se acrescentar os 15 encontros agendados especificamente para os propósitos desta pesquisa, ocorridos nos meses de novembro e dezembro de 2012. Já os quadros a seguir contêm alguns detalhes e a ordenação das atas resumidas dos encontros, com base semestral, em uma síntese de cada período, incluindo data, local, quantidade de participantes e assuntos discutidos. Os encontros, de modo geral, duravam mais de três horas e eram realizados aos domingos pela manhã. O número de participantes nos encontros não foi limitado aos participantes desta pesquisa e oscilou de dois (mínimo) até 17 professores (máximo). Optamos por preservar a quantidade original de “professores-pesquisadores” indicada nas atas e, por isso, decidimos não mencionar os nomes dos participantes em cada um dos encontros porque outros

professores que não participam desta pesquisa também estiveram envolvidos nas discussões. Logo após a apresentação de cada quadro, trazemos o detalhamento dos tópicos discutidos pelos “professores-pesquisadores” e que estão relacionados aos objetivos que buscamos elucidar nesta pesquisa.

2005 – 2º semestre		
1º encontro	28/12/2005	4 participantes
shopping center na zona sul da capital paulista	início das discussões sobre as aulas de EF nas escolas.	
2006 – 1º semestre		
2º encontro	4/2/2006	3 participantes
Centro Cultural São Paulo na zona sul da capital	discussões sobre a organização das aulas nas escolas e princípios curriculares.	
3º encontro	18/2/2006	5 participantes
CCSP na zona sul da capital	compartilhamento de experiências e expectativas sobre as aulas; possibilidades de planejamento coletivo; início do planejamento comum de conteúdos.	
4º encontro	18/3/2006	3 participantes
CCSP na zona sul da capital	discussão do planejamento coletivo de 2 blocos de conteúdos – elementos culturais e movimentos – aproveitando planejamentos individuais enviados por e-mail; detalhamento de outros 2 blocos de conteúdos – aspectos pessoais e demandas ambientais; troca de experiências e expectativas sobre as aulas em andamento; elaboração de resumo e esboço inicial de artigo para encaminhamento a eventos científicos.	
5º encontro	15/4/2006	4 participantes
CCSP na zona sul da capital	compartilhamento de experiências e expectativas sobre as aulas em andamento; definição da participação em eventos promovidos pela EEFE-USP, FE-USP, Unesp-IB e ESEF-Jundiaí; comentários sobre o resumo e o artigo elaborados anteriormente; revisão dos princípios curriculares e da proposta de planejamento coletivo.	
6º encontro	6/5/2006	4 participantes
CCSP na zona sul da capital	revisão e organização de trabalhos para evento na FE-USP: mesarredonda, oficina e 2 relatos; discussão breve sobre estratégias viáveis para os blocos de conteúdos.	
7º encontro	16-17/6/2006	3 participantes
evento na ESEF em Jundiaí-SP	participação em mesarredonda e apresentação de temas livres.	

Quadro 5. Encontros desde o 2º sem. 2005 até o 1º sem. 2006.

Entre dezembro de 2005 até junho de 2006 ocorreram sete encontros, detalhados no quadro anterior, sendo caracterizados pelo planejamento coletivo de princípios curriculares entre os professores, sobretudo de conteúdos temáticos. Os professores definiram entre si o entendimento sobre o que seriam os princípios curriculares, compreendendo-os como o conjunto de objetivos, conteúdos, estratégias e critérios de avaliação utilizados por cada professor para organização das aulas. A apresentação da sistematização dos conteúdos elaborada pelo grupo²³ caracterizou a 1ª participação conjunta dos professores em um evento acadêmico, com a respectiva publicação do que haviam discutido em seus encontros (SANCHES NETO et al., 2006). Os “blocos de conteúdos temáticos” discutidos pelos professores-pesquisadores desde seus encontros iniciais estão representados na figura a seguir. Entendemos que os temas abordados nos quatro blocos têm relação com os saberes dos professores-pesquisadores acerca dos seus modos de organização do ensino da Educação Física.



Figura 7. Blocos de conteúdos temáticos.

²³ A partir da Dissertação de Mestrado do pesquisador (SANCHES NETO, 2003).

Os blocos de conteúdos temáticos representam uma forma de sistematização dos temas ou conteúdos de ensino, de modo complexo e não linear. A coerência desse tipo de organização está vinculada ao ensino efetivo de pelo menos um tema de cada bloco de conteúdos ao mesmo tempo. Os conteúdos temáticos, por sua vez, tratam das dinâmicas da cultura (elementos culturais), do corpo (aspectos pessoais e interpessoais), do movimento e do ambiente (demandas ambientais) e a sua representação gráfica visa reforçar que essas dinâmicas são concomitantes na realidade. De acordo com Sanches Neto (2003), as dinâmicas específicas da Educação Física perderiam o seu sentido concreto, caso não fossem tratadas pedagogicamente de modo integrado. Por isso, há preocupação em relacioná-las durante todas as aulas.

Essas premissas, tanto sobre a especificidade da Educação Física como a sua associação às dinâmicas complexas da realidade, manifestam uma visão de mundo (ou uma “crença”) compartilhada pelos participantes no âmbito mais alargado da sua existência e também a sua visão da Educação Física no escopo profissional da docência. Assim, por meio dessa forma de sistematização, os participantes atribuem importância à conjugação dos conteúdos que poderiam ser relevantes aos alunos. Entendemos que há certa preocupação em mobilizar os alunos para a aprendizagem porque, além dos conteúdos, os participantes também utilizaram algumas estratégias para essa finalidade.

2006 – 2º semestre		
8º encontro	3/7/2006	4 participantes
CCSP na zona sul da capital	revisão dos trabalhos para apresentações no I SEMEF na FE-USP.	
9º encontro	4-5/7/2006	6 participantes
evento na FE-USP, zona oeste da capital.	participação em mesarredonda e apresentações de temas livres e oficinas; conversa sobre a experiência de um pesquisador acadêmico recém contratado pela IES.	
10º encontro	15/7/2006	7 participantes
CCSP na zona sul da capital	discussão breve sobre as diferentes trajetórias; reflexão sobre a produção do grupo, revisão da participação nos eventos; registro das estratégias usadas nas aulas até o momento e início de elaboração de proposta comum.	
11º encontro	5/8/2006	6 participantes
CCSP na zona sul da capital	discussão sobre estratégias comuns com base nos resultados provisórios discutidos anteriormente.	

12º encontro	26/8/2006	6 participantes
CCSP na zona sul da capital	críticas ao texto elaborado sobre brincadeira e jogo; elaboração de pôsteres para evento na USP e material para apresentação; discussão visando a elaboração de artigo sobre estratégias para revista eletrônica, conforme convite recebido em evento.	
13º encontro	7-9/9/2006	4 participantes
evento promovido pela USP, zona oeste da capital	apresentação de pôsteres sobre tópicos discutidos pelo grupo e temáticas tratadas nas escolas.	
14º encontro	30/9/2006	8 participantes
Parque do Ibirapuera, zona sul da capital	discussão sucinta do capítulo sobre brincadeira e jogo, sobre evento da USP e avaliação da participação do grupo; organização do artigo sobre estratégias; vivência sobre Boxe referente ao elemento cultural Luta.	
15º encontro	12-14/10/2006	7 participantes
evento na Unesp-IB, campus de Rio Claro-SP	apresentação de palestra, oficinas e pôsteres.	
16º encontro	11/11/2006	9 participantes
Parque do Ibirapuera, zona sul da capital	revisão do artigo sobre estratégias; início de discussão sobre pesquisa-ação com análise de referências e sobre a coerência desse referencial metodológico; criação de grupo de discussão para facilitar a comunicação na <i>internet</i> ; vivência sobre Esgrima referente ao elemento cultural Luta; compartilhamento de experiências a partir da vivência e reflexões sobre sistematização; análise breve e objetiva de texto encaminhado por um professor (que não faz parte do grupo).	
17º encontro	18-19/11/2006	6 participantes
evento promovido pelo CBCE e SESC na zona sul	acompanhamento de palestras e atividades sobre a temática da cultura corporal.	
18º encontro	21-22/11/2006	3 participantes
evento no CEU Alvarenga na zona sul da capital	apresentação de palestras sobre ética do professorado, sistematização de conteúdos e estratégias de ensino; relato de experiência e debate sobre a formação com professores da rede estadual.	
19º encontro	22/12/2006	8 participantes
CCSP e <i>shopping center</i> na zona sul da capital	retomada do compartilhamento de experiências sobre as aulas com relatos breves dos professores; relato sobre o uso da pesquisa-ação em Dissertação de Mestrado e discussão de artigos; análise crítica de outros textos encaminhados por um professor (que não faz parte do grupo); discussão sobre habilidades de estabilização e início da discussão sobre os objetivos comuns; confraternização pelo aniversário de 1º ano do grupo.	

Quadro 6. Encontros durante o 2º sem. 2006.

Entre julho até dezembro de 2006 ocorreram 12 encontros, conforme o quadro anterior, sendo caracterizados pela discussão e elaboração de um artigo (não publicado) sobre estratégias de ensino. Houve debate após a participação do grupo em eventos e também discussão sobre o uso da pesquisa-ação, baseada em leituras de artigos e Dissertação de Mestrado sobre o assunto. Nesse período, os professores discutiram a noção de formação permanente e organizaram vivências entre si, realizadas em um parque público, nas quais trataram de conteúdos considerados desafiadores por eles mesmos. Com base nas dificuldades relatadas de suas práticas nas escolas, apontaram encaminhamentos e estratégias para o tratamento pedagógico dos conteúdos temáticos: elementos culturais e movimento(s). Os professores vivenciaram e discutiram temas relacionados à Luta, como o Boxe e a Esgrima, à Brincadeira e ao Jogo, assim como habilidades de estabilização, entendidas por eles como uma categoria de movimento(s).

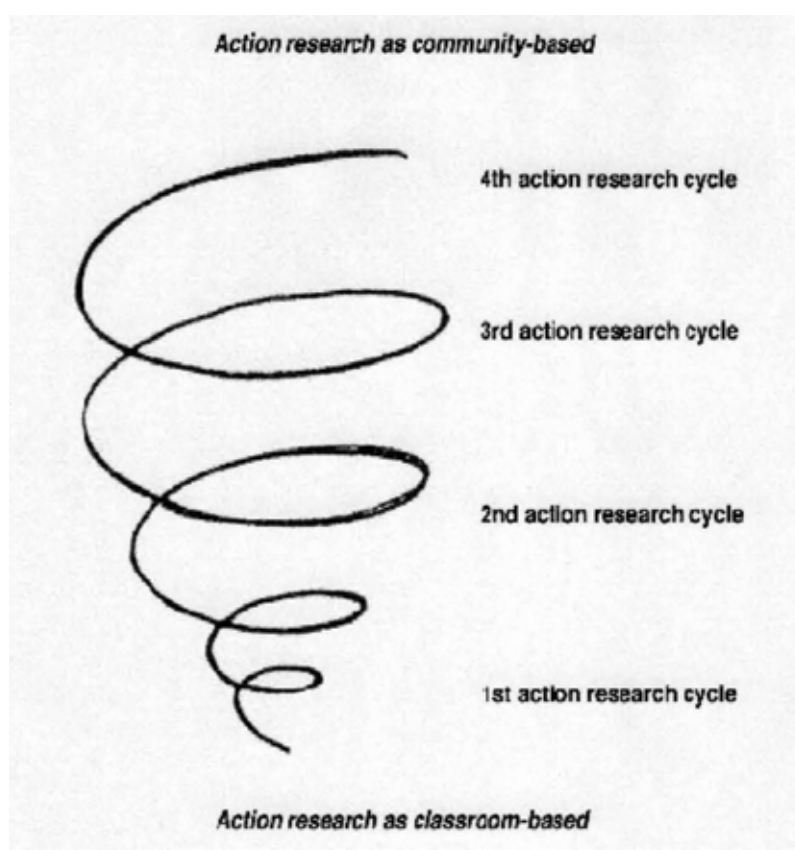


Figura 8. Espiral cíclica característica da pesquisa-ação (adaptado de Kolenick, 2012).

Os professores pesquisaram temas previamente e posteriormente às vivências e, por meio da discussão de artigos, concluíram que a pesquisa que estavam realizando se assemelhava à pesquisa-ação e, então, se interessaram pelo aprofundamento dessa estratégia metodológica. Entendemos que a preocupação dos professores em promover vivências e em pesquisar temas relacionados às vivências indicam as relações entre os seus saberes da pesquisa e do ensino. A pesquisa-ação foi entendida pelos professores a partir da sua “espiral cíclica” (apresentada na figura anterior) comum a diferentes perspectivas metodológicas, conforme a figura a seguir. De acordo com Franco (2005b), uma das funções fundamentais das espirais cíclicas na pesquisa-ação é de constituir-se como um instrumento de autoformação e de formação coletiva dos participantes.

2007 – 1º semestre		
20º encontro	15/1/2007	5 participantes
quadras na rua Oscar Freire, zona sul da capital	vivências com Tênis.	
21º encontro	18/1/2007	5 participantes
CCSP na zona sul da capital	vivências com Xadrez.	
22º encontro	4/3/2007	8 participantes
residência da profa. Carla, região sudeste da capital	encaminhamento de artigo sobre estratégias e elaboração de artigo sobre habilidades de estabilização; análise breve dos textos sobre pesquisa-ação disponibilizados no <i>site</i> e tentativa de situar as etapas no trabalho de cada professor; discussão sobre objetivos da Educação Física na escola; definição de pesquisa sobre habilidades de estabilização e de cronograma para vivências; conversa sobre participação em eventos científicos; almoço.	
23º encontro	8/3/2007	3 participantes
evento promovido pela Assembleia Legislativa do Estado, zona sul da capital	Fórum Permanente de Educação Física Escolar.	
24º encontro	15/4/2007	9 participantes
Parque do Ibirapuera, zona sul da capital	vivência do elemento cultural Circo a partir de plano de aula temático; lanche; discussão sobre a vivência e termos-chaves; apresentação breve de proposta de minicurso sobre princípios curriculares para Conpefe.	
25º encontro	28-30/4/2007	3 participantes
evento na Unesp-IB, campus de Rio Claro-SP	apresentação de relato de experiência sobre o grupo e de trabalhos sobre pesquisa-ação e estratégias.	

26º encontro	20/5/2007	10 participantes
Parque do Ibirapuera, zona sul da capital	vivência do elemento cultural Tênis com ênfase nas demandas ambientais; discussão de tópicos pendentes e objetivos específicos da Educação Física na escola; convite para apresentação das práticas formativas do grupo na FCAV, em Perdizes, zona oeste da capital.	
27º encontro	25/5/2007	9 participantes
Fundação Carlos Alberto Vanzolini, zona oeste da capital	apresentação do grupo com finalidade de subsidiar a proposta curricular estadual de EF; exposição sobre temas, teorias da ação e teorias em uso, expectativas de aprendizagem baseadas no ensino reflexivo e criticidade, práticas formativas e estratégias de ensino baseadas na pesquisa-ação.	
28º encontro	17/6/2007	10 participantes
residência do prof. Leandro, Guarulhos-SP	vivência do elemento cultural Dança e discussão sobre plano de aula temático; encaminhamentos sobre a contribuição do grupo no encontro anterior, possibilidades de pesquisa e participação em eventos; debate sobre coautorias, propriedade intelectual e atualização de arquivos no <i>website</i> ; almoço.	
29º encontro	28-29/6/2007	6 participantes
evento na Unicsul, zona leste da capital	apresentação de temas livres e oficina no Congresso Paulistano de Educação Física Escolar (Conpefe).	

Quadro 7. Encontros durante o 1º sem. 2007.

Entre janeiro até junho de 2007 ocorreram 10 encontros, segundo o quadro anterior, caracterizados pela realização de vivências e encaminhamento de artigo sobre estratégias. Houve discussão de artigos sobre pesquisa-ação e apresentação de trabalhos em evento. Os professores também receberam convite de especialistas acadêmicos preocupados com a elaboração do currículo da rede pública estadual paulista para expor suas práticas formativas, modos de planejamento e sistematização do trabalho pedagógico. Com relação às estratégias, os professores as sintetizaram durante as vivências a partir de suas práticas nas escolas em: grupos operacionais e coeducação, atividades paralelas, registro e elaboração de conceitos a partir da realidade, critérios para avaliação nas próprias estratégias, planejamento participativo, relações com temas e projetos da escola, autodisciplina e coordenação consensual de condutas (SANCHES NETO, 2007)²⁴.

²⁴ Trata-se de um capítulo de livro, no qual as professoras Angela, Carla, Jessica, Luciana, Tiemi e o professor Leandro apresentaram sugestões que foram incorporadas ao texto.

A respeito do currículo paulista, alguns professores do grupo contribuíram voluntariamente durante a sua elaboração e dois professores²⁵ assumiram formalmente o trabalho de coautoria da proposta pedagógica curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), relacionando-a com suas experiências de ensino (BETTI et al., 2010) e discutindo os seus fundamentos e complexidade (BETTI et al., 2014). Entendemos que algumas estratégias de ensino propostas no currículo paulista, bem como as perspectivas para ampliação das temáticas por meio de pesquisa e a rede de inter-relações entre conteúdos e temas, coadunam-se aos modos de sistematização do ensino pelos participantes no âmbito do grupo de “professores-pesquisadores”.

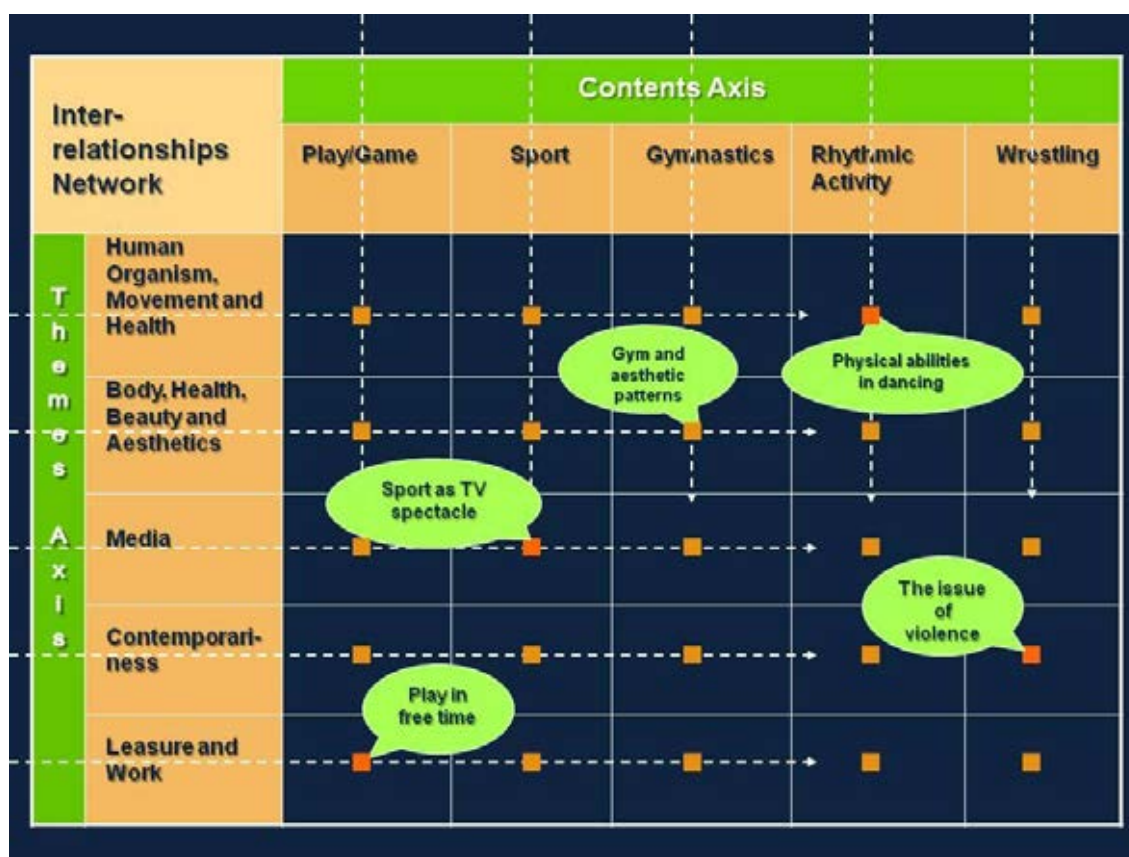


Figura 9. Rede de inter-relações entre eixos de conteúdos e temas.

A figura anterior apresenta possibilidades de relações entre os eixos de conteúdos e temas a partir da proposta curricular (SANCHES NETO; VENÂNCIO; BETTI, 2014). Contudo, a análise pormenorizada do currículo da rede pública

²⁵ Incluindo o pesquisador.

estadual paulista não faz parte dos objetivos desta pesquisa, embora a maioria dos participantes trabalhe em escolas públicas no Estado de São Paulo.

2007 – 2º semestre		
30º encontro	26/8/2007	9 participantes
Parque do Ibirapuera, zona sul da capital	vivência de Capoeira; discussão sobre o plano de aula temático e a participação em eventos.	
31º encontro	3/9/2007	3 participantes
evento da ALESP na UnG, campus de Guarulhos-SP	apresentação de palestra e mesarredonda no Fórum Permanente de Educação Física Escolar.	
32º encontro	23/9/2007	10 participantes
Parque do Ibirapuera, zona sul da capital	vivência de Patins e discussão de plano de aula temático; comentários sobre artigos em elaboração e sobre perspectivas acadêmicas e profissionais.	
33º encontro	5/10/2007	2 participantes
Universidade Mackenzie, campus de Alphaville-SP	oficina sobre Basquetebol.	
34º encontro	17/10/2007	3 participantes
evento na UniSant'Anna, zona norte da capital	apresentação de palestra sobre as relações entre as mídias, o Esporte e a Educação Física escolar.	
35º encontro	21/10/2007	13 participantes
quadra externa do ginásio do Ibirapuera, zona sul	vivência de <i>Streetball</i> e discussão de texto relacionado à temática; discussão sobre possível contribuição do grupo à proposta curricular estadual paulista.	
36º encontro	11/11/2007	9 participantes
Parque do Ibirapuera, zona sul da capital	vivência e discussão sobre habilidades de manipulação; análise de vídeo sobre jogo africano.	
37º encontro	24/11/2007	2 participantes
evento na EEFE-USP, zona oeste da capital	apresentação de pôster sobre formação permanente no Seminário de Educação Física Escolar.	
38º encontro	22/12/2007	12 participantes
Parque do Ibirapuera, zona sul da capital	discussão e esboço de cronograma para o ano seguinte; confraternização pelo 2º aniversário do grupo.	

Quadro 8. Encontros durante o 2º sem. 2007.

Entre agosto até dezembro de 2007 ocorreram nove encontros, explicitados no quadro anterior, com participação em vivências e eventos científicos. Os conteúdos temáticos predominantes nesse período foram: Capoeira, patins, *Streetball*, Basquetebol, mídias e Esporte, habilidades de manipulação e Jogo. Entendemos que a organização de vivências pelos professores, associada com a

apresentação de trabalhos científicos sobre suas práticas e seu processo de formação permanente, indica que os saberes sobre o ensino estão contidos na natureza da pesquisa realizada pelos participantes.

2008 – 1º semestre		
39º encontro	15/3/2008	4 participantes
evento na Unicamp, campus de Campinas-SP	apresentação de trabalhos de conclusão de curso de Especialização.	
40º encontro	15/3/2008	3 participantes
CCSP na zona sul da capital	revisão do trabalho elaborado com os colaboradores da proposta curricular estadual paulista e organização coletiva das próximas etapas.	
41º encontro	16/3/2008	17 participantes
Parque do Ibirapuera, zona sul da capital	vivência sobre nutrição e discussão de plano de aula temático; debate sobre intenções associadas ao grupo.	
42º encontro	27/4/2008	13 participantes
CCSP na zona sul da capital	reorganização dos estudos e reflexão sobre o processo histórico do grupo baseado em texto encaminhado por um professor (membro do grupo).	
43º encontro	18/5/2008	11 participantes
CCSP na zona sul da capital	apresentação de plano de aula temática sobre Ginástica e organização de trabalhos para evento na FE-USP.	
44º encontro	15/6/2008	10 participantes
Parque do Ibirapuera, zona sul da capital	vivência e discussão sobre atividades da vida diária (AVD) a partir de plano de aula temática.	
45º encontro	28/6/2008	3 participantes
Viaduto do Chá, centro da capital	evento de <i>Streetball</i> em espaço público no centro da cidade de São Paulo.	

Quadro 9. Encontros durante o 1º sem. 2008.

Entre março até junho de 2008 ocorreram sete encontros, incluindo a colaboração voluntária de alguns professores no processo de elaboração do currículo da rede pública estadual, a organização de diversas vivências e a reorganização dos estudos. Os temas predominantes nas vivências organizadas pelos professores foram: noções de nutrição, Ginástica e AVD. Além disso, houve reflexão e discussão sobre as intenções entre os membros do grupo, culminando na reorganização dos estudos. Entendemos que a “abertura” à reorientação constante indica que o processo de elaboração de saberes pelos participantes não está associado à imanência de um único referencial teórico. Os participantes, à medida

que discutem as suas perspectivas de ensino e pesquisa, parecem colocar à prova constantemente os seus saberes tanto nas vivências quanto nas discussões suscitadas a partir das vivências.

Notamos que há correspondência com o que Cunha (1989) propõe como características dos “bons professores” em relação aos seus saberes docentes. O amálgama que constitui o conjunto dos saberes da docência refere-se, segundo a autora, ao saber que é construído pelos professores na própria experiência, enquanto docentes, e à possibilidade de aprender com colegas de trabalho, com alunos e mediante a reflexão sobre o próprio trabalho. Ou seja, trata-se da viabilidade de os professores aprenderem em comunidade, embora Cunha (1989) não aponte para a colaboração ou interação com os pares. Para a autora, o “bom professor”, em geral, é muito intuitivo e não faz uma análise reflexiva de sua prática, por isso nem sempre estabelece relações claras entre a prática e os pressupostos teóricos que a embasam, sendo que a sua prática tende a repetir-se, havendo carência de sistematização do trabalho pedagógico. Porém, embora a intuição esteja presente na organização dos seus saberes (porque consideram *insights* das vivências), parece que os “professores-pesquisadores” participantes desta pesquisa não correspondem à generalização apresentada por Cunha (1989) acerca do processo reflexivo sobre a própria prática pedagógica, uma vez que se mostraram preocupados tanto em refletir sobre suas práticas, aproveitando a dimensão intuitiva das vivências, quanto em sistematizar o seu trabalho a partir dos conteúdos temáticos.

2008 – 2º semestre		
46º encontro	5/7/2008	10 participantes
CCSP na zona sul da capital	apresentação preparatória e análise crítica de trabalhos encaminhados ao evento II SEMEF.	
47º encontro	10-11/7/2008	9 participantes
evento na FE-USP, zona oeste da capital	participação em mesarredonda, apresentação de pôster, relato e oficina no II SEMEF.	
48º encontro	17/8/2008	15 participantes
Parque do Ibirapuera, zona sul da capital	vivências sobre o elemento cultural Luta organizadas em parceria por duas professoras (membros do grupo).	
49º encontro	18/8/2008	2 participantes
escola pública na zona leste da capital	participação em projeto piloto relacionado à metodologia de pesquisa de Mestrado em andamento.	

50º encontro	30/8/2008	7 participantes
evento na Unesp-IB, campus de Rio Claro-SP	Apresentação de trabalhos em evento.	
51º encontro	2/9/2008	2 participantes
evento na UniAnchieta no campus de Jundiaí-SP	oficina sobre o elemento cultural Luta.	
52º encontro	26/9/2008	4 participantes
evento na Unesp-FC, campus de Bauru-SP	participação em mesarredonda sobre práticas bem sucedidas com Educação Física escolar no Conpef.	
53º encontro	19/10/2008	6 participantes
CCSP na zona sul da capital	análise de vídeos da proposta curricular, do processo de gravação e das implicações para a formação; discussão sobre as relações entre o currículo estadual e os temas tratados no grupo; encaminhamento de artigo para periódico e conversa sobre história de vida; definição das funções dos moderadores do <i>site</i> .	
54º encontro	21/10/2008	4 participantes
evento na Unid, campus na zona leste da capital	palestra sobre a elaboração da proposta curricular da rede pública estadual paulista.	
55º encontro	11/11/2008	2 participantes
evento na UFSCar, campus de São Carlos-SP	palestra sobre a proposta curricular da rede pública estadual paulista para o Ensino Médio.	
56º encontro	14/11/2008	2 participantes
evento na UnG, campus de Guarulhos-SP	apresentações de projetos de Educação Física por alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública.	
57º encontro	30/11/2008	10 participantes
CCSP na zona sul da capital	debate sobre artigos e discussão dos planos de carreira dos professores.	
58º encontro	14/12/2008	9 participantes
residência da profa. Tiemi, zona oeste da capital	vivência sobre demandas virtuais e confraternização pelo 3º aniversário do grupo.	

Quadro 10. Encontros durante o 2º sem. 2008.

Entre os meses de julho até dezembro de 2008 ocorreram 13 encontros, caracterizados por participação em eventos, planejamento da carreira docente, organização de vivências e participação em pesquisa de Mestrado. Os professores ministraram palestras e oficinas sobre as vivências e os temas recorrentes em suas discussões, como a sistematização dos conteúdos Luta e demandas virtuais do ambiente, tratando de jogos de tabuleiro e de botão (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2011), sugeridos posteriormente ao conjunto de temas do currículo estadual (SÃO PAULO, 2014). Houve envolvimento de uma professora, com sua turma de alunos,

em projeto-piloto de Mestrado de outra professora (ambas são participantes desta pesquisa). A Dissertação de Mestrado foi publicada posteriormente no formato de livro (ULASOWICZ; LOMÔNACO, 2011), sendo referência do último concurso público para ingresso no magistério na rede pública estadual de São Paulo. Entendemos que as preocupações dos professores com a organização do ensino e da pesquisa os levaram à elaboração e à discussão dos seus planos para a carreira docente.

2009 – 1º semestre		
59º encontro	10/1/2009	2 participantes
CCSP na zona sul da capital	vivências com Xadrez.	
60º encontro	12/1/2009	4 participantes
shopping center na zona leste da capital	vivência de Kart.	
61º encontro	17/1/2009	5 participantes
casa noturna na zona oeste da capital	vivências de Dança e cultura rítmica caribenha e latina.	
62º encontro	22/1/2009	3 participantes
casa noturna na zona sul da capital	vivência de <i>Hip Hop</i> .	
63º encontro	26-30/1/2009	3 participantes
Estação Ciência, Lapa, zona oeste da capital	participação em curso temático sobre Dança e física.	
64º encontro	31/1/2009	4 participantes
Parque do Ibirapuera, zona sul da capital	vivências com bicicleta.	
65º encontro	15/2/2009	9 participantes
CCSP na zona sul da capital	definição dos trabalhos; elaboração de artigos baseados nas discussões; previsão de participação em eventos; conversa sobre possibilidades de interação à distância devido à mudança e perspectivas de trabalho e estudos.	
66º encontro	22/3/2009	10 participantes
CCSP na zona sul da capital	planejamento da participação coletiva em eventos em Caraguatatuba-SP e USP; revisão de artigos pendentes.	
67º encontro	30/3/2009	4 participantes
evento na UnG, campus de Guarulhos-SP	apresentação de palestras com professores (membros e de fora do grupo) que pesquisam sua própria prática pedagógica e sobre o currículo público estadual.	

68º encontro	19/4/2009	10 participantes
CCSP na zona sul da capital	discussão de referencial teórico sobre demandas ambientais; planejamento de minicursos em eventos; conversa sobre filme relacionado ao trabalho na escola; análise de vídeo com dois professores (membros do grupo) dançando <i>Zouk</i> ; debate quanto à vinculação acadêmica e autonomia.	
69º encontro	1-2/5/2009	5 participantes
evento na Unesp-IB, campus de Rio Claro-SP	apresentação de pôster sobre critérios de avaliação e análise de mesarredonda sobre sistematização de conteúdos; compartilhamento de experiências sobre cultura, identidade, formação inicial e projeto Rondon.	
70º encontro	2-3/5/2009	4 participantes
CCSP na zona sul da capital	evento de dança com diversos ritmos – Contemporânea, Gafieira, <i>Streetdance</i> e de Salão – na “virada cultural”.	
71º encontro	14/5/2009	2 participantes
evento na PUC-SP, zona oeste da capital	palestra sobre subjetividade e educação.	
72º encontro	17/5/2009	11 participantes
CCSP na zona sul da capital	preparação de trabalhos para eventos; conversa sobre artigos e possível participação em evento internacional; debate sobre proposta curricular do Sesi e reportagem sobre Luta vinculada ao trabalho de uma professora; discussão sobre perspectivas de carreira e jornada.	
73º encontro	28/5/2009	2 participantes
evento na UnG, campus de Guarulhos-SP	palestra sobre conceituação, terminologia e implicações do processo histórico da EF.	
74º encontro	14/6/2009	4 participantes
CCSP na zona sul da capital	discussão de artigos pendentes e planejamento da participação no Conpefe.	
75º encontro	20/6/2009	2 participantes
Ginásio do Ibirapuera, zona sul da capital	apresentação de Basquetebol dos <i>Harlem Globetrotters</i> .	

Quadro 11. Encontros durante o 1º sem. 2009.

Entre janeiro até junho de 2009 ocorreram 17 encontros, abrangendo vivências, participação coletiva em eventos, discussão de referencial teórico sobre demandas ambientais e elaboração de artigos (SANCHES NETO et al., 2013). Houve também debate sobre possibilidade de vinculação acadêmica do grupo e questões afeitas à autonomia. Notamos que os professores se envolveram em vivências (em outros espaços) além daquelas realizadas por eles mesmos, produziram textos científicos a partir de suas pesquisas em andamento na Pós-

Graduação e também participaram de eventos relacionados aos temas que discutiram. Entendemos que os saberes dos professores emergiram implicitamente durante as discussões sobre eventuais vantagens e desvantagens da sua vinculação acadêmica coletiva, porque precisaram se posicionar sobre o tipo de pesquisa que realizavam e a relação entre os seus modos de pesquisar e ensinar. A opção dos professores foi a de “preservar” sua autonomia ao invés de vincularem-se coletivamente como “grupo de pesquisa” a uma instituição de Ensino Superior.

2009 – 2º semestre		
76º encontro	11/7/2009	10 participantes
CCSP na zona sul da capital	apresentação prévia e análise crítica dos trabalhos elaborados para o Conpefe.	
77º encontro	15/7/2009	2 participantes
reunião na Unesp-IB, campus de Rio Claro-SP	discussão sobre o Doutorado ²⁶ de um professor (membro do grupo).	
78º encontro	17-20/7/2009	2 participantes
UniFMU, campus na zona sul da capital	participação conjunta de dois professores, lecionando um módulo em curso de Especialização em EF escolar.	
79º encontro	18/7/2009	3 participantes
bar na zona leste da capital	apresentação musical de Jazz por uma professora.	
80º encontro	21-24/7/2009	10 participantes
evento em Caraguatatuba, litoral norte de SP	discussão detalhada das apresentações e realização de minicurso, oficinas e mesarredonda sobre o trabalho coletivo dos professores; conversa sobre eventuais vantagens da vinculação acadêmica do grupo.	
81º encontro	25/7/2009	3 participantes
Centro de Formação de Professores, Suzano-SP	discussão sobre proposta de trabalho coletivo para a formação dos professores da rede municipal de Suzano.	
82º encontro	16/8/2009	11 participantes
CCSP na zona sul da capital	definição sobre vinculação acadêmica do grupo; análise da Dissertação de Mestrado de uma professora (do grupo); encaminhamentos sobre artigos pendentes; perspectiva de parcerias com sindicatos; planejamento de participação em eventos e captação de recursos.	
83º encontro	31/8/2009	3 participantes
evento na USJT, campus na zona leste da capital	palestras e debate sobre a proposta curricular com professores da rede pública estadual da região sudeste.	

²⁶ Trata-se da discussão sobre uma versão preliminar do projeto de Doutorado do pesquisador.

84º encontro	1/9/2009	3 participantes
evento na UnG, campus de Guarulhos-SP	palestras sobre formação e trabalho de professores em escolas públicas e na Fundação CASA.	
85º encontro	12/9/2009	3 participantes
evento na UnG, campus de Guarulhos-SP	participação lecionando em curso preparatório para concurso da rede pública municipal de ensino de SP.	
86º encontro	20/9/2009	5 participantes
CCSP na zona sul da capital	planejamento dos trabalhos para o Conef.	
87º encontro	22-23/9/2009	9 participantes
evento na Unesp-FC, campus de Bauru-SP	participação em minicurso e oficinas durante o Conef; discussão sobre o trabalho coletivo.	
88º encontro	18/10/2009	9 participantes
CCSP na zona sul da capital	análise da participação no Conef; finalização de artigos pendentes; deliberação sobre próximos eventos.	
89º encontro	28/10/2009	3 participantes
UFSCar, campus de São Carlos-SP	curso de Especialização e participação no processo seletivo de Doutorado de uma professora (do grupo).	
90º encontro	27-29/11/2009	7 participantes
evento na EEFÉ-USP, zona oeste da capital	apresentação de pôsteres no Seminário de Educação Física escolar; discussão sobre os temas tratados.	
91º encontro	20-21/12/2009	8 participantes
CCSP na zona sul da capital	discussão de projetos pessoais e coletivos, sobre a otimização do site e organização das vivências para publicação; sugestão de elaboração de livro; eventual participação em eventos, perspectivas de trabalho e parcerias; confraternização pelo 4º aniversário do grupo.	
92º encontro	22/12/2009	4 participantes
evento na USJT, campus na zona leste da capital	defesa pública de Dissertação de Mestrado de uma professora (que não faz parte do grupo) e conversa sobre carreira acadêmica.	

Quadro 12. Encontros durante o 2º sem. 2009.

Entre julho até dezembro de 2009 ocorreram 17 encontros. Houve participação em eventos científicos e culturais, pesquisas e processo seletivo para ingresso em Programas de Pós-Graduação, e também propostas de trabalho junto à rede pública da cidade de Suzano e sindicato dos professores. Os professores ministraram curso preparatório para ingresso em redes públicas de ensino, debateram sobre as implicações de eventual vinculação acadêmica do grupo e participaram coletivamente de eventos científicos. Entendemos que a decisão de não vincularem-se coletivamente a quaisquer instituições de Ensino Superior,

anteriormente tomada pelos professores e reforçada neste período, trouxe à luz os saberes subjacentes à ideia que têm sobre pesquisa científica e os seus próprios modos de pesquisar.

2010 – 1º semestre		
93º encontro	14/1/2010	5 participantes
residência da profa. Luciana, zona leste da capital	confraternização pelo aniversário de uma professora; conversa sobre projetos pessoais e profissionais.	
94º encontro	16-17/1/2010	4 participantes
Nazaré Paulista-SP	vivências de Jogos de Salão em um sítio; conversa sobre projetos pessoais e profissionais.	
95º encontro	26/1/2010	4 participantes
bar na zona leste da capital	vivência de Jogo de Bilhar; conversa sobre projetos pessoais e profissionais.	
96º encontro	6/2/2010	8 participantes
evento na UFSCar, campus de São Carlos-SP	apresentação de trabalhos de conclusão de curso de Especialização.	
97º encontro	21/2/2010	15 participantes
CCSP na zona sul da capital	planejamento da participação coletiva em eventos e definição de cronograma; discussão sobre a relevância das vivências; sugestões de leituras sobre “professor-pesquisador”, organização e apresentação de pesquisas individuais em andamento para análise do grupo; deliberação sobre artigos e elaboração de livro; análise crítica da Especialização, características dos encontros e das vinculações acadêmicas; reflexões sobre a problemática coletiva, parcerias, dificuldades e práticas pedagógicas a partir da proposta temática; perspectivas de trabalho com tutoria e cursos.	
98º encontro	27/2/2010	3 participantes
evento na UnG, campus de Guarulhos-SP	docência em curso preparatório para concurso da rede pública estadual de ensino de São Paulo.	
99º encontro	27/2/2010	3 participantes
Universidade Mackenzie, campus na zona oeste	participação em curso de Especialização com vivências e discussão da proposta temática.	
100º encontro	21/3/2010	10 participantes
CCSP na zona sul da capital	debate a partir de texto sobre “professor-pesquisador” e relações ao trabalho de cada professor; discussão sobre a proposta curricular da rede estadual, autonomia dos professores e o planejamento com a proposta temática, a partir de questionamentos de um professor (membro do grupo); definição de prazo para apontamentos, coautorias, discussão de referências e revisão de artigo.	

101º encontro	27/3/2010	5 participantes
CCSP na zona sul da capital	elaboração coletiva de material para disciplinas em EaD; questionamentos sobre condições de trabalho, prazos, contribuições, propriedade intelectual e remuneração.	
102º encontro	18/4/2010	9 participantes
CCSP na zona sul da capital	discussão sobre EaD, cursos de formação continuada e meritocracia; percepção da necessidade de aprofundar leituras e de restringir comunicações sobre trabalhos em elaboração no <i>website</i> ; redefinição de horário dos encontros e participação em eventos.	
103º encontro	23/4/2010	4 participantes
IP-USP, campus na zona oeste da capital	defesa pública de Dissertação de Mestrado por uma professora (membro do grupo).	
104º encontro	16/5/2010	4 participantes
CCSP na zona sul da capital	elaboração coletiva de material para disciplinas em EaD e organização do trabalho.	
105º encontro	23/5/2010	<i>informações controversas</i> ²⁷
auditório do CEU Tiquatira na zona leste da capital	conversa sobre inquietações e mudanças, discussão de texto sobre “professor-pesquisador” e prática docente; apresentação das referências para o artigo sobre demandas ambientais no formato de seminários com recursos audiovisuais.	
106º encontro	20/6/2010	<i>informações controversas</i>
CCSP na zona sul da capital	conversa sobre inquietações e mudanças, discussão de texto sobre “professor-pesquisador” e prática docente; apresentação dos projetos de pesquisa dos professores.	
107º encontro	30/6/2010	2 participantes
Unicid, campus na zona leste da capital	participação conjunta como docentes em curso de Especialização.	

Quadro 13. Encontros durante o 1º sem. 2010.

Entre janeiro até junho de 2010 ocorreram 15 encontros, com discussão de textos sobre professor-pesquisador, elaboração de material didático para tutoria *online*, participação em cursos de Pós-Graduação e preparatório para ingresso em rede pública de ensino. Houve debate sobre condições de trabalho, autonomia, currículo da rede pública estadual e planejamento temático, e apresentação das referências utilizadas na elaboração do artigo sobre demandas ambientais (SANCHES NETO et al., 2013).

²⁷ Há informações conflitantes nos registros das atas e as mensagens referentes aos encontros n.105, 106, 110 e 126. Por isso, não nos foi possível precisar a quantidade de participantes.

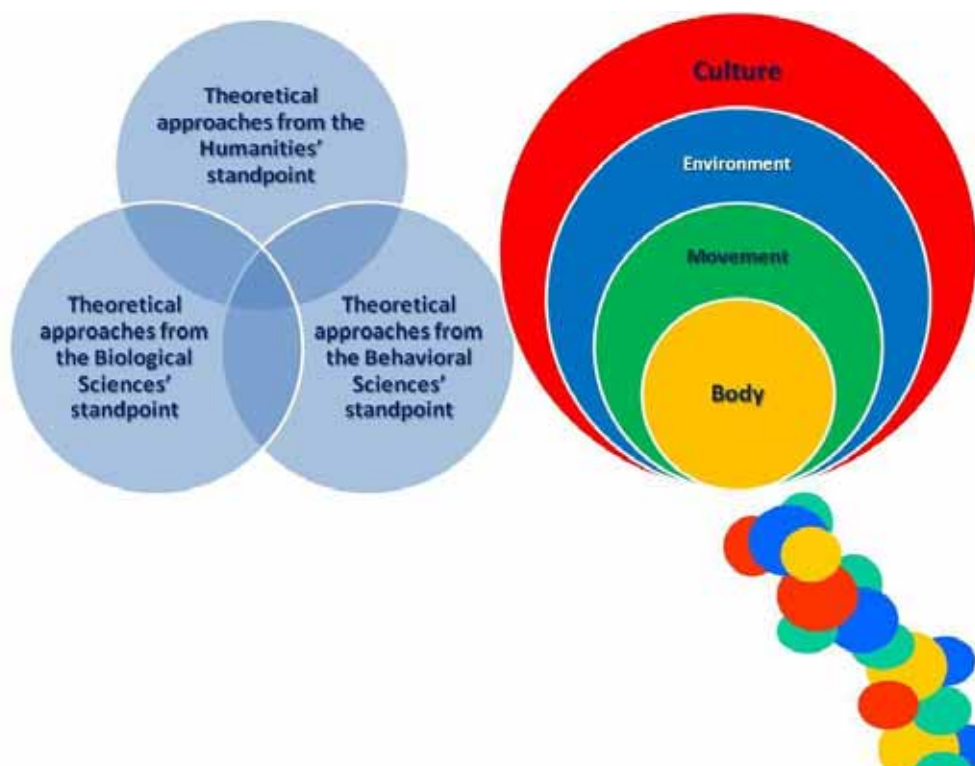


Figura 10. Dinâmicas dos saberes na Educação Física
(adaptado de Sanches Neto et al., 2014).

O conjunto das discussões entre os professores durante o período, especialmente quando debateram acerca de referências bibliográficas, permitiu associar os seus saberes às teorias compartilhadas e evocadas por eles mesmos. Entendemos que as suas “teorias da ação” dizem respeito aos aportes teóricos das ciências humanas, comportamentais e biológicas que historicamente subsidiaram a Educação Física, correspondendo às dinâmicas da cultura, ambiente, movimento e corpo (apresentadas na figura anterior).

2010 – 2º semestre		
108º encontro	7/7/2010	2 participantes
Unicid, campus na zona leste da capital	participação conjunta como docentes em curso de Especialização.	
109º encontro	9/7/2010	4 participantes
Rodovia Fernão Dias, Guarulhos-SP	vivência com Kart.	
110º encontro	15-16/7/2010	<i>informações controversas</i>
evento na FE-USP, zona oeste da capital	apresentação de temas livres e oficinas no III SEMEF.	

111º encontro	24/7/2010	4 participantes
evento na UnG, campus em Guarulhos-SP	participação conjunta em curso de extensão sobre a proposta curricular da rede pública estadual.	
112º encontro	26-29/7/2010	3 participantes
evento na USP, zona oeste da capital	apresentação de tema livre sobre formação permanente no CIPA; conversa sobre as pesquisas em andamento.	
113º encontro	19/8/2010	2 participantes
escola pública na zona leste da capital	gravação de entrevista com uma professora para projeto de Doutorado de outra professora (ambas membros do grupo).	
114º encontro	22/8/2010	8 participantes
CCSP na zona sul da capital	organização do livro com sugestões e contribuições de coautores em grupos por temas; análise da participação em eventos; discussão via videoconferência com dois professores sobre autonomia.	
115º encontro	1-2/9/2010	3 participantes
evento nas Faculdades Claretianas, Rio Claro-SP	palestras sobre temáticas de pesquisas de Doutorado de dois professores (membros do grupo) e sobre a proposta curricular da rede pública estadual.	
116º encontro	3/9/2010	3 participantes
evento na UnG, campus em Guarulhos-SP	palestra sobre o elemento cultural Luta por um professor (membro do grupo).	
117º encontro	19/9/2010	5 participantes
CCSP na zona sul da capital	conversa sobre Mestrado de um professor (membro do grupo), cursos de formação na rede estadual e eventos; perspectivas de trabalho com tutoria e carreira acadêmica; debate sobre curso de Cinesiologia Humana em andamento; conversa sobre relações familiares; sugestões para elaboração de artigos, parcerias com IES e evento do grupo; discussão sobre métodos (auto)biográficos e rigorosidade; debate sobre o livro e discussão de materiais didáticos, contatos com editoras, e etapas das pesquisas em andamento.	
118º encontro	17/10/2010	5 participantes
CCSP na zona sul da capital	discussão de narrativas (auto)biográficas; organização dos trabalhos para participação em evento.	
119º encontro	21/10/2010	4 participantes
evento na UniSant'Anna, zona norte da capital	apresentação de relatos de experiência e oficinas relacionadas ao trabalho nas escolas.	
120º encontro	22/10/2010	2 participantes
Câmara Municipal de São Paulo, centro da capital	participação como expectadores em evento com ciclo de palestras sobre Educação Física escolar promovido pelo CREF-SP.	

121º encontro	23/10/2010	7 participantes
Universidade Mackenzie, campus de Alphaville-SP	apresentação de pôsteres e temas livres no COMEFE.	
122º encontro	12-14/11/2010	3 participantes
evento na Unesp, campus de Rio Claro-SP	apresentação de pôster baseado na discussão do grupo sobre o currículo da rede estadual no SEPEF.	
123º encontro	17/11/2010	3 participantes
evento na UnG, campus em Guarulhos-SP	participação em mesarredonda sobre Educação Física no Ensino Fundamental.	
124º encontro	17/11/2010	2 participantes
evento nas Faculdades Claretianas, Batatais-SP	participação em mesarredonda sobre proposta curricular da rede estadual e apresentação de oficinas sobre Dança e Luta.	
125º encontro	19/11/2010	3 participantes
evento na UnG, campus em Guarulhos-SP	participação em mesarredonda sobre Educação Física na Educação Infantil.	
126º encontro	21/11/2010	<i>informações controversas</i>
CCSP na zona sul da capital	discussão sobre cursos de formação de professores, narrativas (auto)biográficas e projeto coletivo de um livro.	
127º encontro	11/12/2010	5 participantes
restaurante na zona leste da capital	confraternização pelo 5º aniversário do grupo; sorteio de grupos para participação nesta pesquisa de Doutorado ²⁸ .	

Quadro 14. Encontros durante o 2º sem. 2010.

Entre julho e dezembro de 2010 ocorreram 20 encontros, incluindo a discussão de narrativas (auto)biográficas, vivências (incluindo também o formato de “oficinas”), participação em eventos científicos, cursos de extensão e em pesquisas de Pós-Graduação. Houve também a organização do processo de escrita coletiva de um livro pelo grupo. Os professores consideraram que suas experiências compartilhadas poderiam ser ressignificadas se eles as escrevessem como parte de um livro e buscaram identificar, nas escolhas realizadas em suas próprias vidas, como se tornaram os professores que são. Notamos também que a escrita das (auto)biografias (que foram aproveitadas como fontes documentais nesta pesquisa) esteve associada ao planejamento da carreira de cada professor. Entendemos que o interesse dos professores pela elaboração e discussão de cada narrativa

²⁸ Refere-se ao sorteio para definição dos grupos focais desta pesquisa (conforme Anexo IV). Os encontros com os dois grupos foram realizados três anos depois, durante o 2º sem. 2013.

(auto)biográfica remete ao processo de valorização de suas próprias trajetórias e saberes.

2011 – 1º semestre		
128º encontro	27/1/2011	3 participantes
escola particular na região sudeste da capital	apresentação de proposta temática coletiva de curso de Especialização em parceria com a escola.	
129º encontro	27/2/2011	4 participantes
CCSP na zona sul da capital	elaboração de esboços para o livro e preparação de trabalhos para um evento a partir dos temas esboçados.	
130º encontro	20/3/2011	8 participantes
CCSP na zona sul da capital	elaboração de temas para o livro a partir dos esboços previamente discutidos; organização de oficinas para participação em evento.	
131º encontro	29/3/2011	4 participantes
evento na PUC-SP, zona oeste da capital	defesa pública de Dissertação de Mestrado de uma professora (membro do grupo).	
132º encontro	2/4/2011	2 participantes
Faculdade Dom Bosco campus de Curitiba-PR	participação em mesarredonda sobre a sistematização de conteúdos temáticos e processos formativos.	
133º encontro	15/5/2011	9 participantes
CCSP na zona sul da capital	discussão sobre os temas do livro.	
134º encontro	20/5/2011	2 participantes
evento na FE-USP, zona oeste da capital	expectadores em palestra sobre questões pedagógicas.	
135º encontro	26-29/5/2011	3 participantes
evento na Unesp-IB, campus de Rio Claro-SP	apresentação integrada de pesquisas em andamento e discussão de projetos de Doutorado.	
136º encontro	1-2/6/2011	2 participantes
evento na UEL, campus de Londrina-PR	apresentação de pesquisas em andamento e discussão de temas relacionados a projetos de Doutorado.	
137º encontro	29/6-1/7/2011	7 participantes
evento na Unicid, campus na zona leste da capital	apresentação de temas livres, pôsteres e oficinas no III Conpefe.	

Quadro 15. Encontros durante o 1º sem. 2011.

Entre janeiro até junho de 2011 ocorreram 10 encontros. Os professores apresentaram suas práticas formativas e trabalhos sobre a sistematização de conteúdos em eventos, discutiram pesquisas em andamento, buscaram parcerias para cursos de Pós-Graduação e esboçaram temas do livro coletivo. Assim como em

outros períodos, os professores também buscaram qualificar-se individualmente por meio da vinculação a programas de Mestrado e Doutorado. Contudo, prosseguiram compartilhando suas práticas e discutindo-as coletivamente no âmbito do grupo. Entendemos que a “negociação” entre os referenciais teóricos de suas próprias pesquisas na Pós-Graduação e a teorização das suas práticas pedagógicas em conjunto com os pares, nas atividades realizadas pelo grupo (como a escolha das “balizas teóricas” para a escrita do livro), está relacionada à elaboração de seus saberes a respeito do ensino e da pesquisa.

2011 – 2º semestre		
138º encontro	1-4/7/2011	2 participantes
Universidade do Minho, campus Braga, Portugal	apresentação de artigos de dois professores (membros do grupo) sobre suas pesquisas de Doutorado em andamento, no evento do ISATT; discussão de temas relacionados às pesquisas.	
139º encontro	21/8/2011	2 participantes
CCSP na zona sul da capital	discussão sobre a elaboração conjunta dos temas para o livro, eventos e publicações; conversa sobre trabalho docente, carreira escolar e acadêmica.	
140º encontro	25/8/2011	3 participantes
evento na FEF-Unicamp, campus em Campinas-SP	mesarredonda sobre o campo acadêmico da Educação Física, os critérios avaliativos do trabalho docente no Ensino Superior e as agências de fomento à pesquisa.	
141º encontro	2/9/2011	2 participantes
evento na EEFE-USP, zona oeste da capital	mesarredonda sobre o campo acadêmico da Educação Física e as perspectivas internacionais de pesquisa.	
142º encontro	3/9/2011	2 participantes
evento nas Faculdades Claretianas, Batatais-SP	mesarredonda sobre práticas formativas e investigativas no trabalho de “professores-pesquisadores”.	
143º encontro	9/9/2011	2 participantes
escola pública na zona leste da capital	participação em projeto piloto relacionado à metodologia de pesquisa de Doutorado em andamento por uma professora (membro do grupo).	
144º encontro	18/9/2011	5 participantes
CCSP na zona sul da capital	elaboração conjunta dos temas para o livro e revisão de publicações do próprio grupo; conversa sobre curso de sistematização de conteúdos oferecido por uma professora (membro do grupo) em parceria com sindicato; discussão sobre Dissertações de Mestrado em fase de conclusão.	

145º encontro	23-24/9/2011	2 participantes
evento na FGV, zona sul da capital	reunião sobre tutoria <i>online</i> para curso de formação de professores ingressantes na rede pública estadual.	
146º encontro	24/9/2011	4 participantes
Unesp-FC, campus de Bauru-SP	participação conjunta em reunião de grupo acadêmico de pesquisa com vínculo institucional.	
147º encontro	26/9/2011	2 participantes
evento nas Faculdades Claretianas, Batatais-SP	mesarredonda sobre práticas formativas e investigativas no trabalho de “professores-pesquisadores”.	
148º encontro	30/9/2011	3 participantes
evento na Unesp-FC, campus de Bauru-SP	participação em mesarredonda sobre a temática de pesquisa de Doutorado por uma professora (membro do grupo).	
149º encontro	11/10/2011	3 participantes
escola pública na zona leste da capital	participação em projeto piloto relacionado à metodologia de pesquisa de Doutorado em andamento por uma professora (membro do grupo).	
150º encontro	13/10/2011	2 participantes
evento na Unaerp, campus em Guarujá-SP	palestra sobre a proposta temática de sistematização de princípios curriculares utilizada pelo grupo.	
151º encontro	17/10/2011	2 participantes
evento na UnG, campus via Dutra, Guarulhos-SP	palestra sobre práticas de “bons professores”; discussão sobre pesquisa de Doutorado por uma professora.	
152º encontro	22/10/2011	2 participantes
evento na ALESP, zona sul da capital	palestra baseada em narrativa (auto)biográfica e em projeto de pesquisa de Doutorado por um professor ²⁹ .	
153º encontro	24/10/2011	3 participantes
evento na UnG, campus em Guarulhos-SP	mesarredonda sobre práticas de “bons professores”; discussão sobre problemática do trabalho na escola e de pesquisa de Mestrado por dois professores.	
154º encontro	28/10/2011	2 participantes
evento na UnG, campus em Guarulhos-SP	palestra sobre práticas de “bons professores”; discussão sobre pesquisa de Mestrado por um professor (membro do grupo).	
155º encontro	30/10/2011	3 participantes
escola pública na zona leste da capital	participação em pesquisa de campo do Doutorado de uma professora (membro do grupo).	
156º encontro	31/10/2011	2 participantes
evento na UnG, campus via Dutra, Guarulhos-SP	palestra sobre práticas de “bons professores”; discussão sobre pesquisa de Mestrado por um professor (membro do grupo).	

²⁹ Trata-se de versão preliminar do projeto desta pesquisa.

157º encontro	4/11/2011	3 participantes
evento na UnG, campus em Guarulhos-SP	mesarredonda sobre práticas de “bons professores”; discussão sobre problemática do trabalho na escola por dois professores (membros do grupo).	
158º encontro	6/11/2011	4 participantes
CCSP na zona sul da capital	organização do livro com grupos de trabalho e aplicativos pela internet; discussão dos esboços de cada tema e revisão das coautorias; perspectiva de trabalho com assessoria para redes públicas de ensino.	
159º encontro	25-27/11/2011	3 participantes
evento na EEFE-USP, zona oeste da capital	apresentação de trabalhos e discussão sobre pesquisas compartilhadas.	
160º encontro	4/12/2011	3 participantes
escola pública na zona leste da capital	participação em pesquisa de campo do Doutorado de uma professora (membro do grupo).	
161º encontro	11/12/2011	3 participantes
escola pública na zona leste da capital	participação em pesquisa de campo do Doutorado de uma professora (membro do grupo).	
162º encontro	27/12/2011	5 participantes
restaurante na zona sul da capital	confraternização pelo 6º aniversário do grupo; discussão do evento sobre “bons professores” e projetos pessoais.	

Quadro 16. Encontros durante o 2º sem. 2011.

Entre julho até dezembro de 2011 ocorreram 25 encontros. Houve participação em eventos científicos, inclusive fora do país³⁰, busca de parceria em sindicatos para realização de cursos de extensão sobre a organização dos princípios curriculares, participação em pesquisas de Pós-Graduação e reorganização do processo de escrita coletiva do livro. Os participantes trataram de propostas de assessoria e tutoria, práticas investigativas e formativas de professores-pesquisadores, sistematização de conteúdos temáticos, narrativas (auto)biográficas e debate sobre campo acadêmico. Entendemos que nesse período os professores explicitaram o seu processo de produção de saberes, ao buscarem captar recursos financeiros e formas viáveis de trabalharem a partir dos temas que estavam pesquisando e produzindo em conjunto.

³⁰ O evento foi realizado em Portugal, sendo o primeiro que os professores participaram fora do Brasil. Após o período analisado (2013-2014), alguns “professores-pesquisadores” participaram de outros eventos na Bélgica, Canadá, Nova Zelândia e, novamente, em Portugal.

2012 – 1º semestre		
163º encontro	19/1/2012	3 participantes
shopping center em Guarulhos-SP	conversa sobre projetos pessoais e perspectivas de trabalho.	
164º encontro	12/2/2012	5 participantes
CCSP na zona sul da capital	organização dos coautores e organizadores de cada capítulo para elaboração dos temas do livro.	
165º encontro	29/2/2012	2 participantes
evento no litoral sul de São Paulo	discussão de proposta curricular para séries iniciais da rede pública estadual e formação dos professores.	
166º encontro	2/3/2012	3 participantes
evento na UFSCar, campus de São Carlos-SP	defesa pública de Dissertação de Mestrado por um professor (membro do grupo).	
167º encontro	3/3/2012	3 participantes
escola pública na zona leste da capital	participação em pesquisa de campo do Doutorado de uma professora (membro do grupo).	
168º encontro	18/3/2012	5 participantes
CCSP na zona sul da capital	conversa sobre projetos de pesquisa de Doutorado, planejamento do trabalho na rede pública estadual e curso com temática abordada no Mestrado por uma professora (membro do grupo); organização do processo de escrita conjunta do livro e consulta sobre coautorias pendentes.	
169º encontro	20/3/2012	2 participantes
UniNove, campus na zona oeste da capital	defesa pública de Dissertação de Mestrado por um professor (membro do grupo).	
170º encontro	14/4/2012	2 participantes
evento na Faculdade de Cruzeiro-SP	participação (como examinadores) na banca avaliadora do processo seletivo para contratação de professores universitários (que não fazem parte do grupo).	
171º encontro	6/5/2012	4 participantes
CCSP na zona sul da capital	conversa sobre congressos, viagens, projetos pessoais e debate entre certificação, qualificação e saberes de experiência; discussão sobre capítulo de livro em elaboração e participação na “virada cultural”.	
172º encontro	15/5/2012	2 participantes
evento na Unicamp, campus de Campinas-SP	palestra (expectadores) vinculada ao PIBID sobre pesquisa-ação como método de trabalho do “professor-pesquisador”.	
173º encontro	20/6/2012	3 participantes
evento na USJT, campus na zona leste da capital	defesa pública de Tese de Doutorado por professora (membro do grupo); discussão sobre pesquisa-ação.	
174º encontro	24/6/2012	7 participantes
residência do pesquisador,	apresentação dos capítulos compilados até o momento	

zona leste da capital	e discussão sobre os esboços de cada tema; conversa sobre proposta de contribuição em livro da AERA; “feirão” de livros usados organizado pelos professores; definição sobre encaminhar artigo pendente; opção pelo formato de relato de experiência para livro.

Quadro 17. Encontros durante o 1º sem. 2012.

Entre janeiro até junho de 2012 ocorreram 12 encontros, tratando de projetos de pesquisa em andamento, eventos científicos sobre professores-pesquisadores e pesquisa-ação, planos pessoais e profissionais, reorganização do livro coletivo com redefinição de coautorias e encaminhamento de capítulo para publicação internacional. Houve debate sobre elaboração de currículo na rede pública estadual paulista e participação em banca examinadora para a contratação de professores no Ensino Superior, sendo que os participantes do processo seletivo não faziam parte do grupo de “professores-pesquisadores”. Entendemos que a diversidade de atividades realizadas pelos professores (associadas à política educacional, ao meio acadêmico e ao desenvolvimento profissional) durante esse período traz indícios de como eles sistematizam os seus saberes.

2012 – 2º semestre		
175º encontro	12-13/7/2012	8 participantes
evento na FE-USP, zona oeste da capital	participação em mesarredondas, relatos de experiência e pôsteres; conversa sobre pesquisas em andamento.	
176º encontro	24-26/7/2012	4 participantes
evento na Unicamp, campus de Campinas-SP	apresentação de tema livre e pôsteres no Endipe; conversa sobre pesquisas em andamento.	
177º encontro	18/8/2012	4 participantes
residência do prof. Leandro, Guarulhos-SP	confraternização e conversa sobre projetos pessoais e perspectivas de trabalho.	
178º encontro	26/8/2012	4 participantes
CCSP na zona sul da capital	deliberações quanto à organização do livro; opção por periódico para envio de artigo pendente; conversa sobre fluência em outros idiomas, eventos internacionais e Pós-Graduação; sugestões para plano de carreira de um professor (membro do grupo) e conversa sobre formação humana.	
179º encontro	29/8/2012	2 participantes
USJT, campus na zona leste da capital	discussão sobre participação em pesquisa de campo do Doutorado de uma professora (membro do grupo) e análise crítica de dados.	

180º encontro	4/9/2012	2 participantes
evento na Unifev, campus em Votuporanga-SP	mesarredonda com temas das pesquisas de Doutorado em andamento por dois professores (membros do grupo).	
181º encontro	20-21/9/2012	2 participantes
evento na UFS, campus em São Cristóvão-SE	organização e participação em mesarredonda com a apresentação de tema livre relacionado à temática de Doutorado de uma professora (membro do grupo); expectadores em palestras sobre os temas de pesquisa.	
182º encontro	7/10/2012	4 participantes
residência da profa. Tiemi, zona oeste da capital	reunião entre os organizadores dos capítulos do livro e redimensionamento do processo de elaboração.	
183º encontro	18/10/2012	2 participantes
USJT, campus na zona leste da capital	discussão sobre a participação em pesquisa de campo do Doutorado de uma professora (membro do grupo).	
184º encontro	21/10/2012	5 participantes
CCSP na zona sul da capital	reelaboração do livro a partir das experiências de todos os professores na Educação Básica; definição de novo cronograma, estrutura, formas de tratamento dos blocos temáticos e análise crítica dos temas; sugestões para revisar planos de carreira e reflexões sobre plano de intenções coletivas; considerações sobre características necessárias para a produção autoral coletiva do livro.	
185º encontro	2/12/2012	4 participantes
escola pública na zona leste da capital	participação em pesquisa de campo do Doutorado de uma professora (membro do grupo).	
186º encontro	9/12/2012	3 participantes
escola pública na zona leste da capital	participação em pesquisa de campo do Doutorado de uma professora (membro do grupo).	
187º encontro	13/12/2012	2 participantes
USJT, campus na zona leste da capital	discussão sobre a participação em pesquisa de campo do Doutorado de uma professora (membro do grupo).	
188º encontro	16/12/2012	3 participantes
residência do pesquisador na zona leste da capital	confraternização pelo 7º aniversário do grupo; conversa sobre pesquisas de Doutorado em andamento, participação em eventos internacionais e projetos pessoais; reflexão e sugestão para atividades do grupo.	

Quadro 18. Encontros durante o 2º sem. 2012.

Entre julho até dezembro de 2012 ocorreram 14 encontros, de acordo com o detalhamento no quadro acima. Foi tratada a reestruturação do livro para viabilizar a produção autoral coletiva, participação em pesquisas de Doutorado, eventos científicos e culturais. Os professores discutiram projetos pessoais e profissionais,

com reflexões sobre fluência em idioma estrangeiro e a viabilidade dos seus planos de carreira em âmbito internacional. Entendemos que as atividades realizadas pelos professores durante esse período apontam para as suas formas de elaboração dos próprios saberes e de organização desses saberes por meio da pesquisa.

4.1.2. Mensagens Compartilhadas

Além das interações durante os encontros presenciais mensais, eventos científicos e culturais, os professores também têm participado das discussões pelo *website*, criado em 3 nov. 2006, conforme demonstrado na tabela a seguir:

	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Geral
2012	36	53	72	31	44	37	35	85	44	67	42	28	574
2011	67	65	102	54	60	50	33	68	44	57	41	16	657
2010	112	166	138	118	77	115	154	137	95	82	61	52	1307
2009	127	99	126	154	181	122	94	97	84	91	94	110	1379
2008	21	12	43	41	116	45	101	93	78	54	56	88	748
2007	32	46	38	21	37	81	20	45	24	29	17	28	418
2006											19	40	59
Total													5142

Tabela 3. Distribuição das mensagens compartilhadas pelo *website*.

Fonte: <<http://br.group.yahoo.com/group/professorespesquisadores>>

Foram verificadas 5142 mensagens no período analisado, sendo que, em média, foram compartilhadas 70 mensagens por mês. O quadro abaixo traz a data de associação de cada participante, bem como a quantidade de mensagens encaminhadas por cada um(a) e as temáticas recorrentes. Foram consideradas apenas as mensagens disponibilizadas a todos os membros publicamente pelo *website*, ou seja, a comunicação particular dos professores em seus *emails* privados não foi considerada na análise:

Associação ao <i>website</i>	Mensagens	Temáticas mais frequentes
Andre (28 out. 2007)	108	eventos científicos e culturais, concursos, questões disciplinares e salariais, planejamento participativo, gênero e dança, <i>blog</i> educacional, artigos.
Angela (9 dez. 2006)	21	eventos científicos, currículo Lattes, oficina e aula temática, publicações, referências e enquête.

Carla (9 nov. 2006) Fundadora do grupo	192	eventos científicos, concursos, cursos de extensão e Pós-Graduação, relações com sindicato, publicações, condições de trabalho, ginástica e inclusão, dança e diversidade, brincadeira e preconceito, orientação de pesquisa e estrutura de aula, planejamento temático e participativo, elaboração de material didático, filmes, estratégias e pesquisa-ação.
Jessica (2 jan. 2007)	10	eventos científicos e culturais, pesquisa temática sobre as aulas, vivências, tênis e patins.
Leandro (11 dez. 2006)	36	eventos científicos, concursos, cursos de extensão e Pós-Graduação, <i>blog</i> educacional, vivências, artigos, pesquisa temática, casos de ensino e vinhetas.
Luciana (3 nov. 2006) Fundadora e moderadora do grupo	825	eventos científicos e culturais, concursos e vagas, comunicações acadêmicas internacionais, cursos de extensão e Pós-Graduação, publicações, condições de trabalho e orientação de carreira docente, rádio <i>online</i> , vídeos e filmes, pesquisa e orientação de planejamento de aula temática, bolsas de estudo, corpo e gênero, orientação de novos membros, artigos, <i>blog</i> educacional, avaliações educacionais, dança e diversidade, quadrinhos, fotos e vivências, esporte e relações étnico-raciais, currículo e políticas públicas, luta, ginástica e circo, proficiência em idioma estrangeiro, formação de professores, sistematização de conteúdos temáticos, estratégias e pesquisa-ação, teorias da ação e teorias em uso, sobre Paulo Freire, supervisão de estágios, jogos indígenas e história da África.
Luciano (11 abr. 2007)	164	eventos científicos e culturais, orientação de novos membros, cursos de extensão e Pós-Graduação, artigos, gênero e relações étnico-raciais, vídeos, jogos cooperativos, história da África, publicações, orientação de pesquisa e estrutura de aula, concursos, condições de trabalho e políticas públicas, bolsas de estudo, proficiência em idioma estrangeiro, casos de ensino e vinhetas, esporte e vivências.
Marcelo (9 set. 2007)	52	eventos científicos e culturais, planejamento coletivo, publicações, sexualidade e Educação, condições de trabalho e plano de carreira, concursos, organização de diários de classe e registros da prática pedagógica, formação de professores ingressantes, currículo e políticas públicas, ginástica e vinhetas, planejamento participativo.
Rosângela (8 jul. 2007) Moderadora do grupo	93	eventos científicos e culturais, artigos e publicações, concursos, pesquisa temática e leitura, condições de trabalho e carreira, luta, dança e circo, sobre Paulo Freire, fotos e filmes, orientação de novos membros, material didático, formação de professores e vinhetas.

Tatiana (9 jun. 2007)	58	eventos científicos e culturais, concursos, cursos de extensão e Pós-Graduação, vídeos, artigos e publicações, currículo e políticas públicas, ginástica e demandas ambientais.
Tiemi (5 nov. 2006) Fundadora do grupo	84	eventos científicos e culturais, concursos e vagas, cursos de extensão e Pós-Graduação, colaboração entre professores, condições de trabalho, artigos e publicações, filmes, oficinas, estratégias, vivências e vinhetas.
Willian (11 fev. 2007) Moderador do grupo	439	eventos científicos e culturais, artigos e publicações, cursos de extensão e Pós-Graduação, concursos e vagas, pesquisa temática e leitura, condições de trabalho, história oral e sexualidade, financiamento de pesquisas, relações de gênero e étnico-raciais, diversidade, dança e jogo, orientação de novos membros, critérios Qualis, filmes, sobre Paulo Freire, formação de professores ingressantes, métodos de pesquisa qualitativa, grupos focais e pesquisa-ação, oficinas e vivências, experiência e Educação, propriedade intelectual, greve e relações com sindicato, esporte e ginástica, currículo e políticas públicas, professor-pesquisador, história da África, processos educativos, proficiência em idioma estrangeiro, luta e circo, orientação de pesquisa, <i>links</i> e vídeos educacionais, sistematização de conteúdos temáticos, vinhetas, quadrinhos, planos de aula, estratégias e avaliação.

Quadro 19. Temáticas das mensagens compartilhadas pelo *website*.

Fonte: <<http://br.group.yahoo.com/group/professorespesquisadores>>

O único tema consensual nas mensagens compartilhadas entre os participantes refere-se à divulgação e participação em eventos científicos. Os demais tópicos recorrentes remetem a eventos culturais, concursos e oportunidades de trabalho, vinculação a cursos de extensão e Pós-Graduação, planejamento participativo e estruturação das aulas, condições de trabalho, publicações e plano da carreira. Também foram mencionadas com frequência as vivências e vinhetas, relacionadas aos casos de ensino discutidos pelos professores. A ideia de “vinhetas” se deu a partir da leitura e discussão entre os “professores-pesquisadores” sobre o trabalho de Tsangaridou e O’Sullivan (2003), que utilizaram vinhetas (trechos curtos) para investigar as teorias da ação e as teorias em uso explicitadas por professores de Educação Física. Com base nessa leitura, os participantes, então, sintetizaram situações vivenciadas nas suas aulas, criando vinhetas, nas quais explicavam brevemente o seu contexto de trabalho, para compartilharem a análise entre si. As

vinhetas que os participantes criaram eram baseadas em suas próprias experiências como professores de Educação Física na Educação Básica e, por esse motivo, eram diferentes das vinhetas ficcionais que lhes serviram de inspiração.

Outros assuntos incidentes nas mensagens remetem à atividade de pesquisa, e à pesquisa-ação em particular, e também à sistematização de conteúdos temáticos. Houve também menção às obras de Paulo Freire, às políticas públicas e aos currículos das redes de ensino, bem como sugestões compartilhadas para pesquisas em andamento e orientações para novos membros do grupo. Ainda, a necessidade de proficiência em idioma estrangeiro e a preocupação com a formação de professores ingressantes na carreira docente foram mencionadas em algumas comunicações. Entendemos que as mensagens compartilhadas pelos professores indicam o grau de interação que estabeleceram em suas comunicações, bem como os tópicos que permearam as suas preocupações em relação ao ensino e à pesquisa, apresentando indícios sobre o processo de elaboração e organização dos seus saberes.

4.1.3. Publicações

Para analisar as publicações buscamos o currículo acadêmico de cada professor na plataforma Lattes do CNPq³¹. O período inicial em que verificamos tais informações foi imediatamente após cada participante ter sido convidado formalmente a participar desta pesquisa, a partir do mês de junho de 2011. O quadro a seguir apresenta apenas os indicadores da produção bibliográfica inseridos pelos próprios participantes em seu currículo e a data da atualização do currículo.

³¹ Houve também a busca por publicações acadêmicas de autoria dos professores pelo acesso aos *websites*: <<http://scholar.google.com>> e <<http://scholar.google.com.br>>.

	Eventos	Comunicações	Artigos	Livros/Capítulos
Andre (mar. 2010)	1	1	-	-
Angela (jun. 2003)	-	-	-	-
Carla (out. 2010)	25	44	1	1
Jessica (jan. 2009)	4	7	-	-
Leandro (dez. 2010)	20	15	4	-
Luciana (fev. 2011)	55	45	6	10
Luciano (dez. 2010)	16	5	-	-
Marcelo (jan. 2011)	-	1	-	-
Rosangela (jul. 2010)	2	12	1	2
Tatiana (abr. 2010)	-	6	-	-
Tiemi (dez. 2010)	21	30	-	1
Willian (mar. 2011)	26	15	2	-

Tabela 4. Produção intelectual dos professores.

Fonte: <<http://lattes.cnpq.br>>

Dentre as publicações dos professores, abaixo estão citados somente os trabalhos mais recentes (a partir de 2005) e que tratam da temática relacionada ao escopo desta pesquisa, sobretudo às questões que permeiam o trabalho docente no que se refere à elaboração de saberes, à organização do ensino e à pesquisa. Foram atribuídos a cada professor apenas os trabalhos publicados em 1ª autoria:

Andre

1. FRANÇA, A. L.; RODRIGUES, J. C. R. A dança em uma proposta de quatro blocos de conteúdos organizados por professores pesquisadores: tema zouk. In: *Anais II Congresso Paulistano de Educação Física Escolar/CONPEFE*. Caraguatatuba: Centro Universitário Módulo, 2009 (Oficina).

Angela

1. ARAUJO, A. M. M. Memórias e estado corporal em idosos praticantes de atividades físicas da Universidade Livre. In: *I Encontro de Professores-Pesquisadores de alunos egressos da Unicastelo*. São Paulo: Unicastelo, 2005. (Apresentação de trabalho/Poster)

2. ARAUJO, A. M. M. Projeto Circo: uma proposta além do picadeiro. In: *I Congresso de Educação Física Escolar - Educação Física escolar: Implicações para a prática pedagógica*. Rio Claro: Unesp/Letpéf, 2006. (Apresentação de trabalho/relato de experiência)

3. ARAUJO, A. M. M. Capeira na escola: um relato de experiência. In: *Congresso Paulistano de Educação Física Escolar/CONPEFE*. São Paulo: 2007. (Apresentação Oral)

4. ARAUJO, A. M. M. O Ensino de habilidades motoras de estabilização: um planejamento voltado às condições reais de educação física na escola. In: Congresso Paulistano de Educação Física Escolar/CONPEFE. São Paulo: 2007. (Apresentação Oral).
5. ARAUJO, A. M. M.; VENÂNCIO, C.; RODRIGUES, J. C. R.; OLIVEIRA, L. P.; ROCHA, M. Avaliação em Pedagogia do Esporte: para além da presença e participação nas aulas de Educação Física. In: Seminário de Apresentação de TCC/Especialização. Campinas: Unicamp-FEF, 2008. (Oficina)
6. ARAUJO, A. M. M.; OLIVEIRA, L. P.; RODRIGUES, J. C. R. O elemento cultural esporte tênis sob uma perspectiva de construção numa organização de quatro blocos de conteúdos. In: II Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física, FE-USP, 2008 (Oficina).
7. ARAUJO, A. M. M. Relato de experiência: Capoeira: o corpo historiado, raízes africanas e origens brasileiras. In: III Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: FE-USP, 2010.
8. ARAUJO, A. M. M. Circo: um picadeiro chamado escola. In: 3ª Semana de Educação Física Unisant'Anna). São Paulo: Unisant'Anna, 2010. (Apresentação de trabalho/Relato de Experiência)
9. ARAUJO, A. M. M. Capoeira e música. In: 4º Congresso Paulistano de Educação Física Escolar-CONPEFE. São Paulo: Unicsul, 2011. (Oficina)
10. ARAUJO, A. M. M.; DUARTE, J. S.; RODRIGUES, J. C. R. O corpo numa reflexão dialógica: três olhares e dois contextos. In: IV Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física, FE-USP, 2012. (Comunicação Oral).

Carla

1. ULASOWICZ, C. Estratégias para o ensino de conhecimentos sobre o sistema músculo-esquelético e o handebol em alunos da 3ª série do ensino fundamental. In: VIII Seminário de Educação Física Escolar, EEFEUSP, São Paulo, 2005.
2. ULASOWICZ, C.; OKIMURA, T. Educação física escolar: Uma proposta de trabalho interdisciplinar. In: Anais da IV Semana da Educação - Ensinar e aprender formação percursos e projetos, São Paulo, 2006.
3. ULASOWICZ, C.; OKIMURA, T.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Conteúdos temáticos na Educação Física Escolar: aspectos pessoais e interpessoais do movimento do corpo humano. In: I Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física, São Paulo, 2006.
4. ULASOWICZ, C.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA, T. A realidade das aulas de Educação física escolar e o ensino de noções de anatomia e biomecânica. In: CONPEFE - Congresso Paulistano de Educação Física Escolar, São Paulo. CONPEFE - Congresso Paulistano de Educação Física Escolar, 2007.
5. ULASOWICZ, C.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA, T. O jogo educativo e a aprendizagem de conceitos na educação física escolar. In: IX Seminário de Educação Física Escolar. EEFEUSP, São Paulo, 2007, p.59-60.
6. ULASOWICZ, C.; OKIMURA, T.; VENANCIO, L.; SANCHES NETO, L.; ARAÚJO, A. M. M.; MATIAS, R. A.; OLIVEIRA, L.P. A realidade das aulas de educação física e o ensino de noções de anatomia e biomecânica. In: Congresso Paulistano de Educação Física Escolar, São Paulo, 2007.
7. ULASOWICZ, C.; LOMONACO, J. F. B. Educação física escolar e motivação: a influência de um programa de ensino sobre a prática de atividades físicas. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2011. v.1. 158p.

Jessica

1. RODRIGUES, J. C. R.; VENÂNCIO, L. O elemento cultural circo na educação física escolar: conteúdos e estratégia de ensino. 2005. (Apresentação de Trabalho/Seminário).
2. RODRIGUES, J. C. R.; GALVÃO, Z. O elemento cultural circo nas aulas de Educação Física escolar: conteúdos e estratégias pedagógicas. 2006. (Apresentação de Trabalho/Congresso).
3. RODRIGUES, J. C. R.; GALVÃO, Z. Cultura circense: do circo para a educação física escolar. In: Anais do V Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XI Simpósio Paulista de Educação Física. Unesp, Rio Claro, 2007.
4. RODRIGUES, J. C. R. A prática de ensino na educação física e as demandas administrativas e econômicas que influenciam vivências dos elementos culturais. 2007. (Apresentação de Trabalho/Congresso).
5. RODRIGUES, J. C. R. A realidade das aulas de educação física e o ensino de noções de anatomia e biomecânica. 2007. (Apresentação de Trabalho/Congresso).
6. RODRIGUES, J. C. R.; ARAUJO, A. M. M.; OLIVEIRA, L. P. Tênis na escola: possibilidades de aplicação. 2007. (Apresentação de Trabalho/Congresso).
7. RODRIGUES, J. C. R.; ARAUJO, A. M. M.; OLIVEIRA, L. P. O elemento cultural circo. In: II Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física, FEUSP, São Paulo, 2008.
8. RODRIGUES, J. C. R.; ARAUJO, A. M. M. Esportes coletivos: o corpo virtualizado. In: Congresso Mackenzie de Educação Física e Esporte. Barueri: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.
9. RODRIGUES, J. C. R.; ARAUJO, A. M. M. Capoeira: o corpo musicado sobre uma análise semiótica da canção. In: III Encontro de Educação Musical. Campinas: Instituto de Artes/Unicamp, 2010. (Comunicação Oral)

Leandro

1. OLIVEIRA, L. P.; SANCHES NETO, L. Laboratório didático e estudo de caso em educação física. In: Congresso latino Americano de Educação Física, Piracicaba, 2006.
2. OLIVEIRA, L. P.; SANCHES NETO, L. Sistematização de blocos temáticos com ênfase no elemento cultural boxe. In: I Congresso Científico de Educação Física escolar: Implicações para a prática pedagógica. Unesp, Rio Claro, 2006.
3. OLIVEIRA, L. P.; SANCHES NETO, L. Laboratório didático e estudo de caso em educação física infantil. In: I Congresso Científico de Educação Física escolar: Implicações para a prática pedagógica. Unesp, Rio Claro, 2006.
4. OLIVEIRA, L. P. Estudo de caso e laboratório didático em educação física infantil: uma possibilidade na formação inicial de professores. In: CONIC Congresso Internacional de Iniciação Científica, Guarulhos, 2006.
5. OLIVEIRA, L. P.; ULASOWICZ, C.; OKIMURA, T.; SANCHES NETO, L.; VENANCIO, L. As estratégias em uso efetivo por professores pesquisadores de educação física no cotidiano da educação básica. In: Congresso Paulistano de Educação Física – CONPEF/UNICSUL, São Paulo, 2007.
6. OLIVEIRA, L. P.; SANCHES NETO, L. Aulas de Educação Física com aplicação da pesquisa-ação: A sistematização de uma proposta temática no cotidiano de duas escolas. Paidéia (UFRN), v.3, 2008, p. 55-75.
7. OLIVEIRA, L. P.; VENÂNCIO, L. O elemento cultural lutas nas aulas de Educação Física: estratégias de ensino de professores pesquisadores. In: II Simpósio de

Educação Física UniAnchieta, Jundiaí, 2008.

8. OLIVEIRA, L. P.; VENÂNCIO, L. O ensino das lutas nas aulas de educação física. 2008.

9. OLIVEIRA, L. P. A luta em uma proposta de quatro blocos de conteúdos organizados por professores pesquisadores: O tema esgrima. 2009. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

10. OLIVEIRA, L. P.; CONCEIÇÃO, W. L.; MATIAS, R.; VENÂNCIO, L. Teorias da ação e teorias em uso no cotidiano da educação física escolar: A coerência do trabalho na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. 2009. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

11. OLIVEIRA, L. P. Educação física na educação Infantil: estratégias de ensino na perspectiva da pesquisa-ação. *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), v. 142, 2010, p. 1-1.

12. OLIVEIRA, L. P.; SANCHES NETO, L. Estratégias de ensino na educação física infantil a partir do método de pesquisa-ação. *Seminários de estudos em educação física escolar*, 2010, p. 228-259.

13. OLIVEIRA, L. P. Prática educativa em educação física: a contribuição das áreas de estudo e suas relações com o trabalho docente. In: VII Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares: Universidade, História, Formação E Compromisso Social, São Paulo, 2010.

14. OLIVEIRA, L. P. A Elaboração de estratégias de ensino para a educação física Infantil: a pesquisa-ação estratégica. 2010. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

15. OLIVEIRA, L. P. Lutas na escola: Uma proposta além dos "ringues". 2010. (Apresentação de Trabalho/Outra).

16. OLIVEIRA, L. P. Educação Física no ensino fundamental do 1 ao 5º ano, 2010. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

17. OLIVEIRA, L. P. O ensino das lutas nas aulas na escola. 2010. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

18. OLIVEIRA, L. P. O ingresso na carreira de professores de educação física: currículo e atuação docente. IV Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física. FE-USP, 2012. (Palestra).

Luciana

1. VENÂNCIO, L. CARREIRO, E. A. Ginástica. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I. C. (Org.). Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. 1ed.Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 227-243.

2. VENÂNCIO, L. Projeto Político Pedagógico e a Educação Física escolar: uma prática pedagógica possível. *A Educação Física no Ensino Fundamental (5a a 8a séries)*. 1ed.Natal: Paidéia/UFRN/Brasília, v.1, 2005.

3. VENÂNCIO, L. A educação física escolar e a pesquisa-ação: possibilidades de mudanças a partir do pensar coletivo. In: IV Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, Rio Claro: Unesp, 2005.

4. VENÂNCIO, L.; CARREIRO, E.A.; DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z.; IORIO, L.; LORENZETTO, L. A.; MATHIESEN, S. Q.; MONTEIRO, A.A.; RANGEL, I.C.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; SILVA, E. V. M. E. Linguagem e educação física: reflexões a partir da ginástica. In: VIII Seminário de Educação Física Escolar: questões epistemológicas, pesquisa e educação continuada, São Paulo: EEFUSP, 2005.

5. VENÂNCIO, L; ARAUJO, A.M.M.; OLIVEIRA, C.A.; RODRIGUES, J. C. Elemento cultural circo na educação física: conteúdo e estratégias de ensino. In: I Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física. São Paulo, FE-USP, 2006.

6. VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA, T.; ULASOWICZ, C. Professores Pesquisadores de Educação Física: uma experiência de planejamento coletivo a partir da pesquisa-ação. In: I Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física. São Paulo, FE-USP, 2006.
7. VENÂNCIO, L.; OLIVEIRA, C. A.; ARAUJO, A.M.M.; RODRIGUES, J. C. O elemento cultural circo nas aulas de educação física: conteúdos e estratégias pedagógicas. In: I Congresso de Educação Física escolar: educação física escolar: implicações para a prática pedagógica. Rio Claro: Unesp/Letpéf, 2006.
8. VENÂNCIO, L.; BROUCO, G.R.; BARROS, A. M.; GAPARI, T. C.; IMPOLCETTO, F. M.; ROSARIO, L. F.; SÁ, C.S.; SOUZA JUNIOR, O.; TERRA, J.; DARIDO, S. C. Estratégias para sistematização dos conteúdos da educação física escolar- ginástica. In: X Encontro Fluminense de Educação Física escolar: o lazer e a educação física escolar. Niterói, UFF, 2006.
9. VENÂNCIO, L.; OKIMURA, T.; SANCHES NETO, L.; ULASOWICZ, C. A Educação física na educação básica: proposta de conteúdos na perspectiva de professores-pesquisadores. In: XI Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa: Renovação e Consolidação. São Paulo, EEFEUSP, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v.20, 2006, p. 350-350.
10. VENÂNCIO, L.; SANTOS, I.S. O cinema nas aulas de educação física: ler e escrever em diferentes contextos. In: XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa: Renovação e Consolidação. São Paulo, EEFEUSP. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 20, 2006, p. 369-369.
11. VENÂNCIO, L.; ARAUJO, A. M.M; RODRIGUES, J. C.; CARVALHO, C. A. O elemento cultural circo na educação física: conteúdo e estratégias de ensino. 2006. (Apresentação de Trabalho/Seminário).
12. VENÂNCIO, L. Oficina de Ginástica. 2006. (Curso de curta duração ministrado/Outra).
13. VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C. Professores pesquisadores de educação física: uma experiência de planejamento coletivo a partir da pesquisa-ação. In: Anais do I Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física. São Paulo: FE-USP, 2006.
14. VENÂNCIO, L.; ARAUJO, A. M. M.; ULASOWICZ, C.; FREITAS, T. P.; SANCHES NETO, L.; MATIAS, R. A. A prática de ensino na educação física e as demandas administrativas e econômicas que influenciam vivências dos elementos culturais. In: Congresso Paulistano de Educação Física Escolar. CONPEFE-Unicsul, São Paulo, 2007.
15. VENÂNCIO, L. O elemento cultural circo nas aulas de educação física escolar: conteúdos e estratégias de ensino reflexivo. Coleção Cotidiano Escolar - Educação Física no Ensino Fundamental 6o ao 9o ano. 3ed. Natal-RN: Paidéia, v. 3, 2007, p. 1-134.
16. VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA, T.; ULASOWICZ, C.; OLIVEIRA, L. P.; ARAUJO, A. M.; REIS, D.; MATIAS, R.A.; SILVA, R.; RODRIGUES, J.C.R. Uma experiência de formação permanente com professores pesquisadores de Educação Física. In: IX Seminário de Educação Física Escolar: Educação Física escolar: prática pedagógica. São Paulo: EEFEUSP, 2007.
17. VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A educação física na educação básica e a pesquisa-ação: análise de conteúdo dos trabalhos apresentados em três eventos científicos relevantes nos anos de 2003 e 2005. In: V Congresso Internacional de Educação Física Motricidade Humana e XI Simpósio Paulista de Educação Física. Rio Claro, Unesp, Revista Motriz, v.13, 2007.
18. VENÂNCIO, L. Planejamento participativo e grupos operacionais na educação física: estratégias de ensino utilizadas com alunas e alunos do ensino fundamental

por uma professora-pesquisadora. In: V Congresso Internacional de Educação Física Motricidade Humana e XI Simpósio Paulista de Educação Física. Rio Claro, Unesp, Revista Motriz, v.13, 2007.

19. VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; ULASOWICZ, C.; OKIMURA, T.; Araújo, A. M. M.; RODRIGUES, J. C.R. As estratégias em uso efetivo por professores pesquisadores de educação física no cotidiano da educação básica, 2007. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

20. VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA, T.; ULASOWICZ, C.; OLIVEIRA, L. P.; ARAUJO, A. M.M.; RODRIGUES, J. C.; MATIAS, R. A. Educação Física na escola: grupo de estudos de professores pesquisadores das próprias práticas, 2007. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

21. VENÂNCIO, L.; CARREIRO, E. A. Ginástica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. (Org.). Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, (revisão), 2008, p. 227-243.

22. VENÂNCIO, L.; TOLENTINO, J. W. A importância da sondagem para o planejamento do ensino da Educação Física. In: II Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física. São Paulo, FE-USP, 2008.

23. VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; MASTROROSA, A.; OKIMURA, T.; MATIAS, R. A.; ARAUJO, A. M. M. A elaboração coletiva de um currículo integrador na Educação Física contemporânea. In: II Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física. São Paulo, FE-USP, 2008.

24. VENÂNCIO, L.; OLIVEIRA, L. P. O elemento cultural luta nas aulas de educação física: estratégias de ensino de professores-pesquisadores. 2008. (Curso de curta duração ministrado/Outra).

25. VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Proposta curricular de educação física para o estado de São Paulo: ensino fundamental e médio. CENP-SEE-SP, 2008. (Videoconferência).

26. VENÂNCIO, L. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Educação Física no Ensino Médio: trajetória e possibilidades. São Paulo, Unid, 2008. (Palestra).

27. VENÂNCIO, L. A proposta do estado de São Paulo para a educação física escolar. 2008. (Palestra).

28. VENÂNCIO, L. Proposta Curricular de Educação Física para o Estado de São Paulo - Ensino Fundamental, CENP: SEE-SP, 2008. (Videoaula).

29. VENÂNCIO, L. Proposta curricular de educação física para o estado de São Paulo: videoaula 1a série do ensino médio/2ºbimestre. CENP: SEE-SP, 2008. (Videoaula).

30. VENÂNCIO, L. Proposta curricular de educação física para o estado de São Paulo: videoaula 5a série do ensino fundamental/3ºbimestre. CENP: SEE-SP, 2008. (Videoaula).

31. VENÂNCIO, L. Proposta curricular de educação física para o estado de São Paulo: videoaula 8a série do ensino fundamental/3ºbimestre. CENP: SEE-SP, 2008. (Videoaula).

32. VENÂNCIO, L. Proposta curricular de educação física para o estado de São Paulo: videoaula 6a série do ensino fundamental/3ºbimestre. CENP: SEE-SP, 2008. (Videoaula).

33. VENÂNCIO, L. Proposta curricular de educação física para o estado de São Paulo: videoaula 6a série do ensino fundamental/4ºbimestre. CENP: SEE-SP, 2008. (Videoaula).

34. VENÂNCIO, L. Proposta curricular de educação física para o estado de São Paulo: videoaula 7a série do ensino fundamental/4º bimestre. CENP: SEE-SP, 2008.

(Videoaula).

35. VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Curso Preparatório para o Concurso Público da Prefeitura Municipal de São Paulo - Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Educação Física. 2009. (Curso de curta duração ministrado/Extensão).

36. VENÂNCIO, L.; CONCEICAO, W. L.; MATIAS, R. A.; OLIVEIRA, L. P. Teorias da ação e teorias em uso cotidiano da educação física escolar: a coerência do trabalho na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. In: Congresso Paulista de Educação Física Escolar-CONPEFE: Educação Física Escolar: saberes docentes e cotidiano escolar. Caraguatatuba, Centro Universitário Modulo, 2009.

37. VENÂNCIO, L. Avaliação na educação física escolar: possibilidades a partir da co-responsabilidade. In: VI Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana/XII Simpósio Paulista de Educação Física. Rio Claro: Unesp, v. 15, 2009, p.S456.

38. VENÂNCIO, L.; BETTI, M. A proposta curricular de educação física do estado de São Paulo (Brasil): reflexões e problematizações sobre um processo em andamento. In: V Colóquio Luso Brasileiro sobre questões curriculares. Cidade do Porto/Portugal: Universidade do Porto, 2010, p. 2523-2535.

39. VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; CONCEICAO, W. L.; ULASOWICZ, C. Educação física no brasil: reflexões e proposições de um grupo de professores-pesquisadores sobre a própria prática pedagógica diante dos desafios do mundo contemporâneo. In: V Colóquio Luso Brasileiro sobre questões curriculares. Cidade do Porto (Portugal): Universidade do Porto, 2010. p. 3571-3584.

40. VENÂNCIO, L.; MATIAS, R.; CORSINO, L. N.; ULASOWICZ, C.; SANCHES NETO, L. Formação Inicial e permanente em Educação Física: uma experiência com professores-pesquisadores a partir da pesquisa-ação. In: IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (IV CIPA): Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

41. VENÂNCIO, L. O que nós sabemos? Da relação com o saber com e na educação física em um processo educacional em andamento. In: V Seminário de Pesquisa em Educação, Presidente Prudente: Unesp-FCT, 2010.

42. VENÂNCIO, L.; CARREIRO, E. A. Ginástica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. (Org.). Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. 2ed.Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011, p. 227-243.

43. VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Brincadeira e jogo. In: DARIDO, S.C. (Org.). Educação Física Escolar: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte Editora, 2011, p. 35-49.

44. VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Empowered Students and Teachers-researchers: Sharing Knowledge with Each Other. In: 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT), Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), University of Minho, 2011. p. 757-795.

45. VENÂNCIO, L.; ROSSI, F.; SANDRI, S.; SO, M.R.; BETTI, M. Os saberes elaborados pelos alunos nas aulas de educação física escolar: apontamentos preliminares. In: 5º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar: Organização curricular em educação física: quais saberes? quais práticas? Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

46. VENÂNCIO, L.; BETTI, M. Problem Setting and Reflections on One Teacher-Researcher s Educational Practice: May the Students Be Subjects of the Relationship with Knowledge in Physical Education Classes? In: 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT), Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), University of Minho, 2011. p. 1175-

1184.

47. VENÂNCIO, L.; BETTI, M. Da relação com o saber com e na educação física em um processo educacional-escolar: o que nós sabemos? In: Anais VI Seminário de Pesquisa em Educação, Presidente Prudente, Unesp-FCT, 2011.

48. VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (Impresso)*, v. 26, 2012, p. 97-109.

49. VENÂNCIO, L. Crítica e autocrítica de uma professora-pesquisadora em educação física a partir da narrativa da própria prática de ensinar e aprender. In: TOMMASIELLO, M. G. C.; MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G.; CARVALHO, L. M.; FUSARI, J. C. (Org.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. 1ed. Araraquara: Junqueira & Marin, v.3, 2012, p. 1-12.

50. VENÂNCIO, L.; BETTI, M. A relação com o saber na perspectiva de alunos e de uma professora-pesquisadora na prática educativa com a educação física. In: VI Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão-SE: UFS, 2012.

51. VENÂNCIO, L. Há relação com o saber docente/discente com a Educação Física?, 2012. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

Luciano

1. CORSINO, L. N.; GONCALVES, E.M.; CARLOS, A. B. C. Oficina de tendências pedagógicas em educação física: danças circulares, 2007. (Curso de curta duração ministrado/Outra).

2. CORSINO, L. N.; ALMEIDA, T. T. O. As lutas no contexto escolar: uma análise em onze colégios privados do município de Guarulhos. In: II Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física. São Paulo: FE-USP, 2008.

3. CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L.; CARLOS, A. B. C. Sistematização de conteúdos da Educação Física escolar: orientações curriculares PMSP e proposta curricular do estado de São Paulo, 2008. (Apresentação de Trabalho).

4. CORSINO, L. N. Dinâmicas para a aula de educação física na escola, 2009. (Curso de curta duração ministrado/Extensão).

5. CORSINO, L. N.; AUAD, D. Relações de gênero na educação física: a construção dos corpos de meninas e meninos nas misturas e separações da escola. In: Anais Fazendo Gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos. Florianópolis, 2010.

6. CORSINO, L. N.; OLIVEIRA, L. P.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Curso Preparatório para o Concurso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Disciplina Educação Física, 2010. (Curso de curta duração ministrado/Extensão).

7. CORSINO, L. N.; AUAD, D. Misturas e separações na educação física escolar: uma análise a partir da categoria gênero. In: Congresso Paulistano de Educação Física Escolar, São Paulo, 2011.

8. CORSINO, L. N.; AUAD, D. Raça e gênero na educação física escolar: uma análise da produção científica a partir da lei 10.639/03. In: XI Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador, 2011.

9. CORSINO, L. N.; OLIVEIRA, L. P.; CONCEICAO, W. L.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A trajetória de um grupo de professores pesquisadores em educação física. In: VII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, Rio Claro. Motriz: *Revista de Educação Física (Online)*, v.17. 2011, p.S62-S62.

10. CORSINO, L. N. Raça e gênero na educação física escolar: uma experiência com a capoeira a partir da lei 10.639/03. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (Impresso)*, v. 25, 2011, p. 6.

11. CORSINO, L. N. A produção do significado e do simbólico na relação corpo e movimento, 2011. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
12. CORSINO, L. N. Formação profissional e acadêmica, 2011. (Curso de curta duração ministrado/Outra).
13. CORSINO, L. N.; AUAD, D. O Professor diante das relações de gênero na educação física escolar. 1ed. São Paulo: Cortez, 2012.
14. CORSINO, L. N. Educação física escolar e relações de gênero: entre desigualdades e silenciamentos. In: IV Seminário de Metodologia de Ensino da Educação Física. São Paulo, FE-USP, 2012, São Paulo.
15. CORSINO, L. N. Educação Física escolar e as relações raciais e gênero: uma relação possível. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas: Unicamp, 2012.
16. CORSINO, L. N. Diálogos sobre as relações de gênero e a educação, 2012. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
17. CORSINO, L. N. Motricidade e desigualdades, 2012. (Apresentação de Trabalho/Outra).

Marcelo

1. MERCE, M. A.; FREITAS, T. P.; CONCEIÇÃO, W. L. O conteúdo ginástica na Educação Física escolar: uma proposta de ensino-aprendizagem no ensino médio. In: II Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física. São Paulo: FE-USP, 2008.
2. MERCE, M. A.; MINELI, G.; VENÂNCIO, L. Adaptação, transformação e ressignificação da proposta pedagógica de educação física do estado de São Paulo a partir do cotidiano do trabalho docente. In: Congresso Mackenzie de Educação Física e Esporte. Barueri: Universidade Presbiteriana Mackenzie, v. 9, 2010, p. 84.
3. MERCE, M. A.; MAKIDA, C. Planejamento coletivo na educação física: a perspectiva de dois professores que trabalham na metrópole paulistana, 2011. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

Rosangela

1. MATIAS, R. A. O corpo que faz que pensa e que sente. In: I Congresso de Educação Física Escolar: Educação Física Escolar: implicações para a prática pedagógica. Rio Claro: Unesp, 2006.
2. MATIAS, R. A. O corpo que faz, que pensa e que sente. In: Mostra Regional de Educação Física. Suzano, 2006.
3. MATIAS, R. A.; GALVÃO, Z. Educação Física na Escola: O corpo que faz, que pensa e que sente. In: NOBREGA, T. P. (Org.). O Ensino de Educação Física do 6º ao 9º ano. Natal: Paideia-UFRN, 2007.
4. MATIAS, R. A.; BONA, L. F. M. Circo na escola. In: Fórum Mundial de Educação Alto Tietê. Mogi das Cruzes, 2007.
5. MATIAS, R. A.; GALVÃO, Z. Meio Ambiente e qualidade de vida: Possibilidades de intervenção na própria realidade. In: SIMPEAS Simpósio de Educação Ambiental de Suzano. Suzano, 2008.
6. MATIAS, R. A.; GALVÃO, Z. Projeto Futebolando no Zeikichi: o futebol experimentado, discutido, desconstruído e reconstruído. In: Congresso Paulistano de Educação Física Escolar. São Paulo: Unicsul, 2008.
7. MATIAS, R. A.; GALVÃO, Z. Congresso de Educação Física Escolar Para Ensinar Educação Física, 2009. (Apresentação de Trabalho/Congresso).
8. MATIAS, R. A.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. O corpo que faz, que pensa e que sente. Secretaria Municipal de Educação de Suzano, Suzano, 2009. (Curso de

Formação Continuada).

9. MATIAS, R. A. Tênis na escola. In: RANGEL, I.C.A. (Org.). Educação física na infância. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010, p. 254-260.

Tatiana

1. FREITAS, T. P.; SANCHES NETO, L.; CONCEIÇÃO, W. L.; MATIAS, R. A. Teorias da ação e teorias em uso na sistematização de conteúdos temáticos: reflexões de professores-pesquisadores de Educação Física. In: II Congresso de Educação Física escolar. Rio Claro: Unesp-Letpaf, 2008.

2. FREITAS, T. P. Ministração da oficina: Espaço de Formação. 2011. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

3. FREITAS, T. P.; MERCE, M. A; CONCEIÇÃO, W. L. O conteúdo ginástica na educação física escolar: uma proposta de ensino aprendizagem no ensino médio, 2008. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

4. FREITAS, T. P. Educação física e comunidade escolar: valorização e superação do imaginário social, 2008. (Apresentação de Trabalho/Outra).

5. FREITAS, T. P.; SANCHES NETO, L. Planejamento anual de princípios curriculares no cotidiano da educação física escolar. 2009. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

6. FREITAS, T. P. Autonomia do professor e identidade profissional diante da proposta curricular do Estado de São Paulo, 2009. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

Tiemi

1. OKIMURA-KERR, T.; LOMONACO, J. F. B. O conceito de professor de educação física: um estudo exploratório. In: Anais VII Congresso nacional de psicologia escolar e educacional. Curitiba, 2005.

2. OKIMURA-KERR, T. Estratégias para o ensino de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais da educação física no ensino fundamental, 2006. (Apresentação de Trabalho/Outra).

3. OKIMURA-KERR, T. Educação física escolar: uma proposta de trabalho interdisciplinar. 2006. (Apresentação de Trabalho/Outra).

4. OKIMURA, T.; VENÂNCIO, L.; ULASOWICZ, C.; SANCHES NETO, L.; OLIVEIRA, L. P.; RODRIGUES, J. C.; REIS, D.; ARAUJO, A. M. M. As estratégias em uso efetivo por professores-pesquisadores de educação física no cotidiano da educação básica. In: Congresso Paulistano de Educação Física Escolar/CONPEFE: Prática pedagógica na Educação Física escolar. São Paulo: Unicsul, 2007.

5. OKIMURA-KERR, T. Jogos e brincadeiras de rua favorecendo o ensino de conceitos, procedimentos e atitudes, 2007. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

6. OKIMURA-KERR, T.; SANCHES NETO, L. Esportes não convencionais. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material de educação a distância - Centro Universitário Claretiano), 2011.

7. OKIMURA-KERR, T.; SANCHES NETO, L.; CONCEIÇÃO, W. L. Somos "bons professores"? Por quê? Contribuições de Maria Isabel da Cunha. In: IV CONPEFE - Congresso Paulistano de Educação Física Escolar. São Paulo: Unicsul, 2011, p.1-2.

Willian

1. CONCEIÇÃO, W. L.; CARLOS, A. B. C.; DINIZ, M. V.; SANTOS, J. S.; MONTEIRO, A. A. O estágio supervisionado e sua importância para acadêmicos do 5º semestre do curso de licenciatura. In: Congresso Paulistano de Educação Física Escolar/CONPEFE. São Paulo: Unicsul, 2007.

2. CONCEIÇÃO, W. L.; MONTEIRO, A. A.; GONCALVES, E. M.; INOCENCIO, R. J.;

- PINHEIRO JUNIOR, W. Perfil de ingressantes do curso de licenciatura em educação física de uma instituição privada. In: Congresso Paulistano de Educação Física Escolar/CONPEFE. São Paulo: Unicsul, 2007.
3. CONCEIÇÃO, W. L.; SOARES, S. A. N.; PINHEIRO JUNIOR, W. Oficina de tendências pedagógicas da educação física - práticas corporais alternativas, 2007. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
4. CONCEIÇÃO, W. L.; INOCENCIO, R. J.; PINHEIRO JUNIOR, W.; SOARES, S. A. N.; TEIXEIRA, M. V. Oficina de tendências pedagógicas da educação física - práticas corporais alternativas, 2007. (Curso de curta duração ministrado/Outra).
5. CONCEIÇÃO, W. L.; ULASOWICZ, C.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L.; OLIVEIRA, L. P. Conteúdos temáticos na educação física escolar: vivências dos elementos culturais do movimento do corpo humano. In: II Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física. São Paulo: FE-USP, 2008.
6. CONCEIÇÃO, W. L.; ALMEIDA, T. T. O. A dimensão conceitual dos aspectos fisiológicos da educação física na perspectiva de discentes do ensino fundamental I. In: XXII Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, Porto Alegre, 2008.
7. CONCEIÇÃO, W. L.; CARLOS, A. B. C.; CORSINO, L. N.; MONTEIRO, A. A. Teoria e prática na educação física escolar: a experiência discente em uma jornada de estudos em Educação Física. In: XXII Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos países de Língua Portuguesa. Porto Alegre, 2008.
8. CONCEIÇÃO, W. L.; MONTEIRO, A. A.; CARLOS, A. B. C. Formação inicial: a participação de alunos-pesquisadores em um ciclo de palestras sobre Educação Física escolar. In: II Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física. São Paulo: FE-USP, 2008.
9. CONCEIÇÃO, W. L.; CARLOS, A. B. C.; MONTEIRO, A. A. A importância da formação continuada para o trabalho pedagógico em Educação Física. In: XXII Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. Porto Alegre, 2008.
10. CONCEIÇÃO, W. L.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L.; ULASOWICZ, C.; MATIAS, R. A. A elaboração coletiva de um currículo integrador na Educação Física contemporânea, 2008. (Apresentação de Trabalho/Seminário).
11. CONCEIÇÃO, W. L.; CORSINO, L. N.; CARLOS, A. B. C. Sistematização de conteúdos da educação física escolar: orientações curriculares PMSP e proposta curricular do estado de São Paulo, 2008. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
12. CONCEIÇÃO, W. L. Educação física na educação de jovens e adultos privados de liberdade. In: X Seminário de Educação Física Escolar EEFE-USP, 2009.
13. CONCEIÇÃO, W. L.; OLIVEIRA, L. P.; FREITAS, T. P.; MATIAS, R. A.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Práticas corporais alternativas: massagem, autoconhecimento e resiliência - possibilidades de trato pedagógico no cotidiano da educação física escolar. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 8, 2009, p. 55/8-61.
14. CONCEIÇÃO, W. L.; CORSINO, L. N.; OKIMURA-KERR, T.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Concepção de professores pesquisadores sobre as demandas ambientais presentes nas aulas de educação física. In: X Seminário de Educação Física Escolar. São Paulo: EEFEUSP, 2009.
15. CONCEIÇÃO, W. L. Educação Física Escolar na EJA: uma experiência com planejamento dialógico e participativo com adolescentes em privação de liberdade. Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires), v. 138, 2009, p.1.
16. CONCEIÇÃO, W. L. A "escola" e a unidade de internação. In: Congresso

Paulistano de Educação Física Escolar/CONPEFE, Caraguatatuba: Centro Universitário Módulo, 2009.

17. CONCEIÇÃO, W. L. Educação física escolar: uma experiência com a educação libertadora para adolescentes em privação de liberdade. In: IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: As Lutas no Contexto da Motricidade e III Simpósio Sobre o Ensino de Graduação em EF: 15 Anos do Curso de EF da UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2009.

18. CONCEIÇÃO, W. L. As Práticas corporais alternativas em uma proposta de quatro blocos de conteúdos, 2009. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

19. CONCEIÇÃO, W. L.; GONCALVES JUNIOR, L. Aulas de educação física com adolescentes em conflito com a lei. In: III Congresso Internacional de Pedagogia Social, São Paulo, 2010. p. 01-16.

20. CONCEIÇÃO, W. L.; CORSINO, L. N.; OLIVEIRA, L. P.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Autonomia docente no mundo contemporâneo: apontamentos de um grupo de professores pesquisadores em Educação Física. Rio Claro: Unesp, Motriz: Revista de Educação Física (Online), v. 17, 2011, p. S59.

21. CONCEIÇÃO, W. L.; ONOFRE, E. M. C. Educação Física na Fundação CASA: a conquista de um direito. Rio Claro: Unesp, Motriz: Revista de Educação Física (Online), v. 17, 2011, p.S60.

22. CONCEIÇÃO, W. L.; OKIMURA-KERR, T.; SANCHES NETO, L. Somos "bons professores"? Por quê? Contribuições de Maria Isabel da Cunha, 2011. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

23. CONCEIÇÃO, W. L.; ONOFRE, E. M. C. Animação sociocultural e adolescentes em privação de liberdade. In: IV Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012. p.01-20.

24. CONCEIÇÃO, W. L. Prática pedagógica em educação física no contexto socioeducativo. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Campinas: Unicamp, 2012, p. 01-12.

25. CONCEIÇÃO, W. L.; ONOFRE, E. M. C. Educação escolar de adolescentes em privação de liberdade: Uma experiência na Fundação CASA SP/Brasil. In: IV Encuentro Latinoamericano de Educadores/as y Tesistas Sobre la Educacion en Cárceres, La Plata, 2012.

26. CONCEIÇÃO, W. L.; ONOFRE, E. M. C. Adolescentes em conflito com a lei e com o espaço escolar: quem infraciona primeiro? In: II Seminário Violar. Campinas: FE/Unicamp, 2012. p. 01-16.

27. CONCEIÇÃO, W. L.; CARDOZO, G. C. S.; COSTA, M. P. S. Incompletude institucional e políticas públicas setoriais: a atenção ao desenvolvimento integral de adolescentes em privação de liberdade. In: I Seminário Internacional Juventudes na Contemporaneidade. Goiânia, 2012.

28. CONCEIÇÃO, W. L. Adolescente homossexual em privação de liberdade: Desandão um monstro no seguro. In: I Seminário de Ciências Sociais/O Estado das Coisas: as Ciências Sociais Hoje, São Paulo, 2012.

29. CONCEIÇÃO, W. L. Interação virtual: uma prática social necessária ao processo educativo em EaD, 2012. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

30. CONCEIÇÃO, W. L. Educação atrás das grades: uma análise das práticas sociais de adolescentes em privação na Fundação CASA, 2012. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

31. CONCEIÇÃO, W. L. Relações (anti)sociais na escola: desafios e enfrentamentos, 2012. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

Na tabela a seguir é descrita a produção intelectual coletiva dos professores, percebida a partir da consulta às publicações. Os indicadores representam a quantidade de trabalhos publicados em coautoria³² pelos participantes e apontam para uma possível rede de colaboração. Entendemos que as publicações em conjunto dizem respeito às parcerias estabelecidas pelos participantes no âmbito do grupo, no sentido de discutirem e sintetizarem seus modos de elaboração dos próprios saberes.

	And	Ang	Car	Jes	Lea	Lua	Luo	Mar	Ros	Tat	Tie	Wil
And	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Ang	0	10	1	8	3	8	0	0	0	0	1	0
Car	0	1	7	0	2	13	0	0	1	0	6	2
Jes	1	8	0	9	2	7	0	0	0	0	1	0
Lea	0	3	2	2	18	9	2	0	1	0	2	4
Lua	0	8	13	7	9	51	3	1	7	1	8	7
Luo	0	0	0	0	2	3	17	0	0	0	0	6
Mar	0	0	0	0	0	1	0	3	0	2	0	1
Ros	0	0	1	0	1	7	0	0	9	1	0	2
Tat	0	0	0	0	0	1	0	2	1	6	0	3
Tie	0	1	6	1	2	8	0	0	0	0	7	3
Wil	0	0	2	0	4	7	6	1	2	3	3	31

Tabela 5. Produção intelectual colaborativa.

Notamos que as publicações em colaboração podem representar avanços no sentido da consolidação de uma cultura colaborativa. Na medida em que publicam, os professores concretizam um modo peculiar de colaborar entre si a partir dos saberes oriundos de sua ação pedagógica. Conforme Gauthier et al. (1998), os saberes da ação pedagógica estão contidos na complexidade do conjunto dos saberes docentes, representando aquilo que os autores denominam de tornar público as experiências docentes fundamentadas pela pesquisa.

³² Os números destacados na diagonal referem-se ao total de publicações de cada participante. Os números na intersecção entre cada participante indicam as publicações que têm em comum, sendo um deles 1º autor. As colaborações em coautorias secundárias não foram consideradas. Os nomes dos participantes foram abreviados. As publicações em coautoria com o pesquisador (autor desta Tese) foram desconsideradas a fim de evitar viés, que pudesse “inflacionar” a rede de colaboração, e para explicitar as relações colaborativas entre os participantes.

4.1.4. Planos de Aula e Iconografia

Nesta seção tratamos dos planos de aula organizados coletivamente pelos professores, apresentando algumas imagens alusivas a cada situação de intervenção e também de espaços de discussão dos planejamentos em encontros periódicos do grupo e em eventos. As imagens foram escolhidas pelo pesquisador a partir do acervo coletivo mantido pelos professores. Além dessas imagens, compartilhadas e arquivadas no *website*, os professores dispõem de seus próprios registros, fotografias e vídeos referentes ao seu trabalho com temáticas similares nas aulas. Analisamos os 14 planejamentos elaborados pelos “professores-pesquisadores” para a realização das suas vivências. Foram vivenciados e discutidos 13 planos de aula em espaços públicos, entre os anos de 2006 a 2008, diferenciando-se quanto à sistematização dos princípios curriculares. Dentre os registros analisados, o plano referente à Ginástica foi discutido durante um encontro, mas não foi vivenciado. No quadro abaixo identificamos os quatro blocos temáticos de conteúdos que permearam o planejamento e a discussão das vivências:

Cultura	Movimento	Corpo	Ambiente
Boxe			
Esgrima			
Circo	categorias, treinamento	anatomia, biomecânica	administração, economia
Tênis			administração, economia
Dança	Combinação	antropologia, psicologia	história, geografia
Capoeira	Combinação	antropologia, psicologia	estética
Patins	Combinação	anatomia, biomecânica	estética, filosofia
<i>Streetball</i>			
Jogo	Manipulação		
AVD e vivências	Locomoção	nutrição, bioquímica; anatomia, biomecânica	
Ginástica	Combinação	anatomia, fisiologia	física, natureza
AVD e vivências			sociologia, política
Luta			
Basquete de botão			virtualização

Quadro 21. Sistematização dos blocos de conteúdos temáticos.

Os professores mantiveram mais de 200 arquivos de imagens, entre vídeos e álbuns com fotografias no seu *website* público. Algumas imagens que compartilharam dizem respeito às vivências e discussões sobre os planos, cujos detalhes constam nas atas dos seus encontros. Como exemplos, as imagens abaixo apresentam os participantes em algumas situações recorrentes: encontros e vivências em espaços públicos, palestras e oficinas realizadas, participações como conferencistas em mesas, comunicações orais, pôsteres etc. de eventos científicos. Os locais escolhidos para a realização dos planos, como parques públicos, dependiam das temáticas e propostas de vivências. Critério semelhante, em relação à adequação às temáticas que investigaram, foi adotado coletivamente pelos professores-pesquisadores para selecionar a pertinência dos eventos para divulgação dos trabalhos realizados.









Figura 11. Fotografias dos participantes em espaços formativos.
 Fonte: <<http://br.group.yahoo.com/group/professorespesquisadores>>

4.2. Narrativas (Auto)biográficas

As experiências (auto)biográficas produzidos no âmbito da profissão docente ilustram, dentro do universo pedagógico, o amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores, valorizando os sujeitos, a qualidade e a vivência em detrimento das estruturas, dos sistemas, da quantidade e do instituído (NÓVOA, 2007). Todos os participantes escreveram narrativas (auto)biográficas sem que houvesse qualquer solicitação prévia e restrita às finalidades desta pesquisa³³. Os professores pretendiam analisar suas próprias trajetórias para identificar como se deu o interesse em trabalhar com a Educação Física na escolarização e como as suas características docentes afloraram ao longo do tempo. Essa atividade estava relacionada ao planejamento da carreira docente, havendo dois sentidos: a autobiografia seria a trajetória até o presente e o planejamento da carreira seria a

³³ Embora a elaboração das autobiografias não tenha sido uma solicitação desta investigação, a entrega das narrativas (auto)biográficas em um arquivo de texto foi solicitada a cada participante.

projeção para o futuro. Não houve, portanto, padronização prévia do escopo das narrativas e as categorias que emergiram mediante a análise foram posteriores à escrita. Basicamente, os professores procuraram relatar questões de sua vida, mediante um processo sistemático de reflexão, ao buscar compreender os seus próprios modos de ser professor. Nas narrativas (auto)biográficas foram evidenciadas cinco categorias referentes às vinculações mais relevantes para cada professor(a), que estão dispostas no quadro seguinte:

	<i>Socioculturais</i>	<i>Familiares</i>	<i>Trabalhistas</i>	<i>Escolares</i>	<i>Acadêmicas</i>
Andre		v		v	
Angela		v	v	v	v
Carla	v	v		v	
Jessica				v	v
Leandro	v		v		v
Luciana		v		v	v
Luciano		v		v	v
Marcelo			v		
Rosangela	v	v			
Tatiana	v	v			v
Tiemi		v			v
Willian	v		v		v

Quadro 22. (Auto)biografias e vinculações dos professores.

Os critérios mencionados pelos professores na elaboração de seus registros (auto)biográficos perpassam suas relações familiares, escolares, acadêmicas, trabalhistas e vinculações socioculturais. Aparentemente, em concordância com a investigação de Cunha (1989), há destaque para a conexão entre a história de vida e o projeto de cada professor para a carreira docente. A seguir são apresentados excertos das narrativas (auto)biográficas dos professores, selecionados pelo pesquisador (autor da Tese) e revisados pelos participantes, caracterizando as cinco categorias³⁴ que permearam as suas escolhas e decisões pessoais afeitas à docência, de acordo com os critérios apontados na figura a seguir:

³⁴ As categorias enfatizadas nos excertos das narrativas foram identificadas pelas respectivas letras (a, b, c, d, e).



Figura 12. Categorias das (auto)biografias.

As categorias enfatizadas nos excertos das narrativas (auto)biográficas foram identificadas pelas respectivas letras e cores:

- a) Vinculações familiares indicam rotinas cotidianas vivenciadas com a família e/ou a influência da família nas decisões pessoais;
- b) Vinculações escolares indicam o impacto da vivência escolar, tanto positivamente quanto negativamente, para as escolhas pessoais;
- c) Vinculações acadêmicas indicam a influência das experiências ao longo dos cursos de Graduação e/ou Pós-Graduação nos processos pessoais de tomada de decisão;
- d) Vinculações trabalhistas indicam até que ponto o envolvimento com as exigências laboriosas e as rotinas do contexto de trabalho, relacionado ou não à docência, permeiam as decisões pessoais;
- e) Vinculações socioculturais indicam como as associações a grupos de convivência e as relações afetivas com pessoas que não fazem parte do núcleo familiar interferem nas escolhas pessoais.



Andre

ênfase nas relações escolares (b) e trabalhistas (d).

Tenho 28 anos, filho de pais nordestinos, nasci na cidade de São Paulo no dia 25 de janeiro de 1982. A história de minha família começa quando meu pai vem da Paraíba para a cidade de São Paulo para trabalhar na construção civil, passado algum tempo retorna para o nordeste, desta vez para o Recife para onde seus irmãos tinham migrado buscando oportunidade de trabalho. Lá ele conhece a srta. Maria de Fátima que veio ser sua esposa um ano depois. Assim, vieram para a cidade de São Paulo, onde permaneceram desde então.

Sobre as lembranças da vida escolar, a pré-escola era algo muito dinâmico para mim, eu filho único me deparando com um número grande de colegas era algo empolgante e desafiador. As brincadeiras, amizades, são as memórias mais significativas desta época. Fora a primeira paixão platônica, claro. Quase toda tarde, depois da escola, íamos, eu e minha mãe, em um parque público onde brincava com outras crianças, algumas até estudavam comigo (b).

A casa, muito simples, me proporcionou espaços e materiais muito interessantes para minhas brincadeiras. Barro, pedras, insetos muitas vezes se misturavam aos super-heróis e a outros tipos de objetos, o que tornava esses momentos únicos, na maior parte do tempo sozinho. Para dormir era necessário ouvir histórias e a fonte de minha mãe eram as revistas em quadrinhos, quando não havia mais revistas, pedia que inventasse. Algum tempo depois, adotei um diário onde escrevia e copiava alguns poemas. A respeito de um destes cadernos, lembro-me de um episódio que a professora apresentou meu caderno para a diretora e lendo alguns poemas “meus” e tecia elogios com o desejo de motivar (b).

Minha mãe comprava muitos livros infantis, revistinhas em quadrinhos e didáticos; o primeiro destes foi adquirido na escola pública em um evento literário. Havia uma preocupação muito grande da parte dela com os estudos e com a saúde geral, especificamente dentária e nutricional. Na escola pública em que cursei o Ensino Fundamental havia dentista que fazia um trabalho de prevenção, extração e indicava para um serviço gratuito em alguns casos (b).

Para realizar a matrícula, aguardava-se muito tempo em uma fila, alguns pais dormiam para garantir uma vaga. Minhas aulas de Educação Física eram fora do horário de aula; eram aulas tradicionais e separadas das alunas. Os esportes coletivos, ginástica e orientações de saúde eram os conteúdos predominantes e a professora era amigável. Lembro-me de aulas em que corríamos em volta da quadra durante muito tempo. Pesquisas que tínhamos que fazer a respeito de alguma modalidade ou evento esportivo e encontrar livros sobre os temas não era simples. Ir até a biblioteca pública era um evento, mas o que menos se fazia lá era ler, íamos até lá para tirar fotocópias para elaborar as pesquisas escolares, geralmente em grande número de colegas (b).

(...) na atualidade, com o término da Graduação fui convocado para atribuir a vaga de professor de Educação Física na rede estadual de São Paulo, em 2007, onde permaneci durante dois anos e meio. O início, a recepção, os primeiros olhares são de curiosidades, tanto de minha parte – para saber como a escola funciona, e da parte dos atores da escola – em saber como você vai lidar com a realidade da escola (d).

Em relação aos alunos, o contato com eles me fez pensar no quanto que sabia a respeito deles, no quanto que o curso de Graduação permitiu com que eu me projetasse como professor. Os conteúdos que permitiam uma maior adesão foram a minha segurança neste momento, jogos, brincadeiras me ajudavam a ganhar tempo para elaborar, buscar referenciais para conceber ações mais intencionais. A aproximação de ONGs e participação de palestras me levaram a conhecer algumas pessoas que não necessariamente fossem professores de Educação Física, mas tinham mais experiência neste tipo de trabalho. Meu

pensamento com relação ao papel que a escola desenvolvia era equivocado para os desafios contemporâneos. Em uma destas palestras, conheci a professora Luciana Venâncio, que me convidou para conhecer o grupo “professores-pesquisadores”, do qual faço parte (d).

Sobre o grupo, tem dois aspectos importantes para mim: o tratamento da relação entre desafios contemporâneos e dinâmicas do cotidiano docente, e o segundo a apresentação de critérios e desafios para a ação e carreira docente, além da amizade é claro. Atualmente leciono na rede municipal de São Paulo, na EMEF Caio Sérgio Pompeu de Toledo, na região da Cidade Tiradentes e tenho a pretensão de continuar atuando na rede por alguns anos (d).

Quadro 23. Excerto de (auto)biografia: Andre.



Angela

ênfase nas relações acadêmicas (c), escolares (b), familiares (a) e trabalhistas (d).

Entre as diferentes profissões, a que mantém uma relação homóloga é a de ser professora, pois há a vivência enquanto aluna e depois o retorno para o processo de atuação profissional. Com isso o desenho da trajetória da minha vida caminha bifurcado nestes papéis (aluna e professora) em diferentes momentos da formação:

Período Família... Desde criança tive paixão pela escola e isso se confirmava nas brincadeiras de papéis sociais que se repetiram durante muito tempo na minha infância, onde eu brincava de escolinha, ora sendo a professora, ora aluna. Eu era a dona da lousinha e do giz, então eu começava sendo a professora. No meu contexto familiar pouco se tratava da escola, apenas na cobrança de boas notas. Como eu sou a caçula de dois irmãos, estes nunca foram referências bem sucedidas no modelo de escola brasileira (a).

Tenho recordações de estímulo em relação à escola, quando a minha mãe autorizava os passeios para Bienal do Livro, onde eu nunca me esqueço do meu primeiro livro comprado (Alice no país das maravilhas). Nisto a minha mãe sempre esteve presente, pois durante um bom tempo da sua vida ela juntamente com o meu pai vendia livros oferecendo porta a porta. Lembro-me de uma coletânea infantil com a capa que ao movimentar dava ação para os personagens em dois tempos, tinha em média oito livrinhos, nos quais eu sempre repetia a leitura (a).

Outra inspiração de infância foi um primo que eu pouco tive contato, mas o suficiente para registrar seu jeito com a poesia e a publicação de um livro. Em suma, a minha mãe me estimulava e pagava para mim e para ela natação e ginástica aeróbia. Mas até hoje eu suspeito que fosse uma necessidade dela para emagrecer e como era a sua companheira, eu não ficava de fora. Sendo assim algumas práticas corporais perpetuaram no meu vínculo familiar (a).

Educação Básica... Entre o período do ensino fundamental I e II a Educação Física sempre foi distante para mim, pois as minhas experiências não foram significativas. Recordo-me da divisão entre os meninos e as meninas, futebol e vôlei respectivamente. Filas longas e demoradas para no final eu não conseguir acertar a cesta de basquete. A diferença ocorria nas brincadeiras no prédio que eu morava e no jogo de futebol com os meninos (b).

O que me conecta neste período com a escolha no futuro em ser professora de Educação Física, isto no período da adolescência, era ser torcedora do Corinthians fanática e nesta relação eu assistia aos programas televisivos e debatia com uma colega santista, ou seja, o meu objetivo era ser preparadora física ou comentarista futebolística. Nesta mesma época eu jogava em alguns torneios interno na escola profissionalizante Dom Bosco, como ala direita e admirava muito os professores de Educação Física daquela instituição, onde

hoje posso afirmar que as aulas eram extremamente tecnicistas. Enfim, eu não me envolvi em nenhuma das áreas, nem como preparadora física, nem como comentarista futebolística (b).

Considerando que nos anos iniciais da Graduação tinha um apreço pelas áreas que me aproximavam de ser uma preparadora física, uma vez que o percurso foi outro: uma instituição educacional, outra social e por fim a escola (c).

Eu sempre gostei de todos os componentes curriculares, porém a escolha pela Graduação teve dois pesos. Inconscientemente eu pararia na escola, só não sabia em qual disciplina. Ao finalizar o Ensino Médio a disciplina de História era a minha referência, porém a Educação Física me inspirava por meio da mídia e do Corinthians, sempre desejei trabalhar num grande clube naquele período, hoje não mais (b).

O Ensino Médio foi decadente quanto a Educação Física, pois eu não tive, sempre era aula vaga (b).

Graduação... Estando na IES Unicastelo/Itaquera matriculada no curso de Educação Física, no período noturno foram muitos os momentos de transformação. Mas alguns pontos foram significativos para a formação e de grande importância para atuação profissional (c).

Lembro-me do meu encantamento no primeiro ano com as disciplinas de anatomia e atividades lúdicas, principalmente nas reflexões sobre o brincar que o professor Adriano Celante nos proporcionou. Huizinga, Kishimoto e Adriana Friedmann. A anatomia pela descoberta além da pele, na qual me fez decorar todos os acidentes ósseos possíveis. A Biologia aplicada a Educação Física, só foi bacana, pois o professor superava o conteúdo, Ranieri, lecionava como um ator no palco. Professor Guerreiro, eu nunca mais esqueci o que é Calistenia (c).

Quem estiver lendo esta autobiografia fique tranquilo, que eu não detalharei todos os anos, mas o primeiro ano é como o sorriso do primeiro encontro. Nunca esquece, seja para o positivo ou insatisfatório.

Neste primeiro ano tive uma grande mudança de vida, pois pedi demissão do meu emprego onde eu havia criado certa estabilidade, para ingressar num Núcleo Sócio Educativo, como monitora, por indicação de uma amiga da faculdade. Larguei tudo e pensei: — Já que escolhi esta Graduação, preciso trabalhar o que eu estou estudando. Meu primeiro laboratório entre formação e mercado de trabalho na Educação Física. Errei demais atuando como professora pela primeira vez e rapidamente percebia isso a cada ano na Universidade. Sinto falta da coragem que eu tive naquele momento (d).

Quando eu pensava que já sabia o que queria na área, novas disciplinas foram chegando a cada ano e com elas descobertas e muita dedicação para estudá-las. Mas entre todos os anos, o terceiro foi à tatuagem do processo, marcou, registrou o que hoje está mais próximo do que exerço: Educação Física Escolar. Só voltando um pouquinho, no segundo ano de graduação gostei demais da disciplina de Filosofia e didática, claro que o professor foi o elo para despertar tantos interesses e reflexões. Suas indagações me desequilibravam... Neste mesmo ano participei como apoio em grandes congressos na área de Aptidão Física, no qual adquiri aprendizagens acadêmicas, ainda que não muito maduras no processo (c).

Trabalhei com a terceira idade num projeto social e com isso me aprofundei nas pesquisas e estudos sobre qualidade de vida e aptidão física no idoso, o que me impulsionou e me envolveu com o Celafiscs e a participação em congressos. Tanto que foi determinante para escolha do tema do TCC, já que era a minha vivência mais próxima de atuação profissional (c).

Voltando ao terceiro ano e com ele veio a maravilhosa Capoeira, no qual tenho apreço e vivencio até hoje. Eu gostei de estudar o processo histórico e antropológico da Capoeira. Aprecio diferentes manifestações desta arte, mas a Capoeira Angola eu encontro em mim e assim externalizo (c).

Com a disciplina de Educação Física Escolar na Educação Básica, não era apenas pensar nas metodologias e abordagens pedagógicas. Eu aprendi com os professores que lecionaram estas disciplinas a complexidade da relação dialógica e a intencionalidade da construção por meio dos saberes dos estudantes juntamente com a pesquisa enquanto

professora. Neste período foi marcado também pelos estágios na escola e o trabalho transdisciplinar, que começou, mas não finalizou. Mesmo diante de muitas resistências e conflitos, para mim foi positivo e penso a escola assim, uma vez que não sucede na minha realidade (c).

Tive a oportunidade de aprender muito no laboratório de aptidão física da Universidade onde fui monitora com a professora Cristina Borges. Com esses conhecimentos atuo como voluntária em ações sociais realizadas pelo Mackenzie e a igreja Presbiteriana (a convite de uma amiga) (c).

No último ano a pesquisa científica (seminário de pesquisa eu amei) foi o meu maior interesse, penso que seja pela própria cobrança em relação ao TCC, mas me despertou muito. O bacana é a oportunidade que tive de ser monitora da sala de pesquisa da faculdade. Isso me ajudava nos estudos e eu aprendi diferentes assuntos em diálogo com os alunos que pesquisavam. Esta experiência tem sido de grande valia, pois hoje atuo numa sala de leitura (provisoriamente) na PMSP trabalhando com literatura e o despertar de novos leitores, e carrego aprendizagens daquele período (c).

A Sociologia me permitiu compreender tudo o que estava ocorrendo diante deste novo processo, pois eu precisava pensar sobre finalizar a faculdade e ir para o mercado de trabalho. Naquele momento me deparei com conceitos que até hoje me direcionam, tais quais: tempo livre, tempo disponível, trabalho, consumo, relação de poder, corpo utilitário. Lembro-me do filme que resume isso: Nós que aqui estamos, por vós esperamos (fragmentos do século XX). Eu acabei comprando (c)!

Neste ano sai do trabalho com a terceira idade e fui atuar em um projeto social num clube que estava começando a funcionar na Cidade Tiradentes. Os interesses políticos predominavam aquele ambiente, onde eu fui notando que o trabalho com as crianças era fachada. Não havia estrutura alguma e muita cobrança, diante de turmas com 80 alunos. Impossível! Como faltavam seis meses para finalizar a faculdade e eu não queria perder a monitoria da faculdade, fiquei até Dezembro. O que me confortou nestes momentos foi o livro que eu escolhi para leitura e que tinha tudo a ver o que eu estava passando, que foi: Pedagogia da Autonomia. Lembro-me dos conflitos e reflexões que o autor Paulo Freire me lançava a cada linha lida (d).

Prestei concurso em setembro de 2005 para rede estadual, estando cursando a faculdade. Passei, mas quase não entrei, devido ao diploma. Mas Graças a Deus, alguns professores e com a ajuda da diretora Irene, foi possível adiantar a entrega. Sou muito grata a essas pessoas (d).

Em 2006 a escola estadual foi o meu maior segundo laboratório de aprendizagem e me constituiu de fato como professora pesquisadora. A partir deste momento não sei o que é ficar sem estudar, participar de cursos e congressos mesmo com pequenas publicações (relatos experiências) (d).

A participação em grupos de estudos (foram três grupos), mas o que permaneci mais tempo foi o grupo de professores pesquisadores sem vínculo institucional. Esses grupos me proporcionaram grandes avanços na minha prática pedagógica e como pessoa. Para falar de tudo eu teria que fazer uma autobiografia pós Universidade (c).

Percebo que sou uma professora pesquisadora, pois já participei de várias pesquisas curtas para TCC, por indicação de professores Universitários. Fui sujeita de um Mestrado e estou no processo como sujeita de dois Doutorados. Aliás, eu não apenas, mas a prática pedagógica na escola. Outro ponto que me caracteriza como professora pesquisadora são os trabalhos publicados em congresso e os convites feitos por alguns professores da Graduação para troca de experiência com os graduandos e graduandas nas Universidades que lecionam. Aprendi muito com as perguntas e reflexões dos mesmos e das mesmas (c).

Entre 2007 e 2008 fiz uma especialização na Unicamp, chamada Pedagogia do Esporte Escolar. Foi muito significativo, o formato e a organização curricular da mesma. O olhar e a transformação da prática pedagógica foram imediatos, já que havia muitas lacunas sobre os esportes coletivos até então. Comecei a trabalhar com este conteúdo na escola de forma mais segura por ter o aparato da formação e dos estudos. Até então eu não havia trabalhado (c).

Depois deste primeiro concurso, prestei novamente no Estado e acumulei dois cargos, onde fiquei apenas quatro meses no segundo e me exonerei para ir para Suzano, onde fiquei por seis meses. Fui ousada em me afastar do primeiro cargo e ir para Suzano após passar no concurso. Gostaria naquele momento de conhecer outra secretaria educacional, observar as diferenças, verificar se as reclamações seriam semelhanças e aprender com as mudanças (d).

Ingressei em 2012 na PMSP após ser reprovada em dois concursos na rede municipal. E com isso exonerei o cargo de Suzano, voltando para o primeiro cargo do Estado juntamente com a prefeitura. Fiz Pedagogia para Licenciados neste mesmo ano, pois queria compreender mais como a escola era pensada e pensava. A Educação Física é vista por todos como alheia e isso me incomodava no ambiente escolar. Gostei da experiência e percebi muitas semelhanças com as disciplinas da Graduação e outras diferenças que agregaram também (d).

Eu comecei a escrever esta autobiografia no primeiro semestre de 2011 e estou continuando agora. Foi interessante desenvolvê-la a partir do inacabado, me envolvi mais neste momento. E consegui notar este processo de dois anos de intervalo. A cada linha que fui escrevendo me transcendeu para os momentos significativos de cada situação, muitos detalhes foram lembrados, mas não registrados aqui. O mais bacana foi sair por diversas vezes da linha que eu digitava para acrescentar alguma informação nas passagens já escritas. Há muitas experiências desvendadas e outras escondidas entre cada palavra redigida.

Quadro 24. Excerto de (auto)biografia: Angela.



Carla

Ênfase nas relações escolares (b), familiares (a) e vinculações socioculturais (e).

Nasci em São Caetano do Sul-SP, aos vinte e sete de janeiro de mil novecentos e ?? (o ano não vem ao caso). Segunda filha do casal Maria Neide, descendente de italianos, e Kazimierz, polonês, vindo para o Brasil devido à Segunda Guerra Mundial com a idade de cinco anos, juntamente com meus avós e meu tio. Tenho uma irmã mais velha, Cássia, um afilhado lindo, Phillipe, uma riqueza sem tamanho, minha filhota Gabriella, e um porto seguro, meu marido Rogério. Minha infância foi tranqüila em um bairro de classe média na Zona Leste de São Paulo. Morávamos no mesmo quintal com meus avós paternos e meu tio. Um grande quintal mesmo, o que é muito difícil encontrar nesta metrópole. Não havia economia de espaço.

No fundo deste grande quintal, tínhamos uma área com terra e árvores para brincarmos de casinha e de fazer “comidinha” com os matos colhidos de lá, chamávamos esta área de fundo do quintal. Havia muito espaço para brincar de amarelinha, andar de bicicleta ou jogar bola. Porém, eu raramente brincava disso, pois meu avô era muito bravo e detestava quando crianças iam em minha casa; não podíamos brincar no quintal, então escolhíamos as brincadeiras de boneca dentro de casa, menos barulhentas para não arrumar confusão como minha mãe costumava dizer. Desta forma, não podíamos realizar brincadeiras que utilizassem movimentos amplos. Assim, desenvolvi muito bem a coordenação motora fina e alguns déficits (ou todos) na coordenação motora global (a).

Tinha poucos amigos, brincava em companhia somente nas férias quando a neta da minha vizinha ia passar alguns dias na casa dela. Adorava, pois ela possuía várias bonecas do modelo Barbie e a avó dela, Dna Angela, sempre dava coisas gostosas para comermos. Além desta amiga para o período de férias, eu tinha mais duas, a Silvia, também neta de uma vizinha, e a Elaine, filha dos amigos dos meus pais. Eu considerava mais divertido

quando eu ia brincar na casa das minhas amigas do que quando elas iam à minha casa. Na casa delas podíamos brincar no quintal. Com a minha irmã eu brincava de escolinha e foi ela quem ensinou a escrever meu nome, as vogais e a contar. Ela nunca me deixava ser a professora. Então, eu era a professora para as minhas bonecas e bichos de pelúcia. Talvez venha daí a vontade de, no futuro, ser professora (a).

Engraçado, mas do período da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental I tenho poucas lembranças das aulas de Educação Física (EF). Recordo muito bem dos jogos de queimada e de alguns circuitos envolvendo pneus. Talvez a recordação dos pneus seja porque eu, na maioria das vezes, caía sobre eles nas atividades de corrida. Como fazia falta correr em casa e nas brincadeiras fora da escola. Meus pais e minha irmã nem pensavam em praticar esportes ou realizar atividades físicas. Lembro que minha irmã sempre se machucava nas aulas de Educação Física. Ela não gostava e não tinha aptidão para executá-las. Os membros da minha família paterna tinham a estrutura corporal forte e destacavam-se pela altura. E comigo não foi diferente, destacava-me por ser maior que a altura média dos alunos do colégio e também pela magreza. Na escola tinha apelidos de menina palito, basqueteira, pau de virar tripa. Nesta época nem sabia, mas sofria de bullying (b).

As aulas de Educação Física nas escolas que estudei, referindo-me de 5ª a 8ª séries, destinavam-se a realizar movimentos sem nenhuma contextualização e a prática dos esportes básicos (gosto de chamá-los de quarteto fantástico): vôlei, handebol, basquete, futebol para os meninos, e para as meninas pular corda ou jogo da queimada. Éramos aprovadas pela frequência e pela participação nas aulas. A única escola em que estudei e que ministrava trabalhos na disciplina EF era a Escola Adventista (e como nós alunos não gostávamos, pois considerávamos que a EF era prática). Lá, o professor era muito exigente, no início da aula dava circuitos para o desenvolvimento das capacidades físico-motoras – abdominal, pular corda de um lado para outro, polichinelos, correr o mais rápido que pudéssemos – e que nós detestávamos porque ficávamos suadas e sujávamos o uniforme e, quando ele não olhava, nós ríamos e batíamos papo. Hoje considero que o detestar era devido à falta de conhecimentos do por que fazíamos aquilo. Quase no final da aula nós escolhíamos o time e jogávamos um dos esportes do quarteto fantástico que o professor escolhia (b).

Quando a época dos campeonatos entre as escolas aproximava-se, as aulas eram de treinamentos. Digo treinamentos porque as aulas tinham como conteúdos os fundamentos do esporte em que competiríamos. Lembro que se formava o grupo que jogaria no campeonato, o professor dava as instruções e os outros alunos que não participariam ficavam jogando bola em rodas. Os alunos que formavam a equipe reserva ajudavam recolhendo as bolas. Eu preferia estar com os meus amigos jogando a bola nas rodas. Era mais divertido. Eu sempre participava da equipe titular, não porque jogava bem, mas porque tinha altura e também porque neste período eu já participava da equipe de treinamento do esporte voleibol. Será que era por isso que o professor colocava-me no grupo titular (b)?

Minha carreira no voleibol iniciou-se aos 10 anos quando uma amiga levou-me para ser apresentada a uma professora de vôlei do São Caetano Esporte Clube. Esta professora, por ficar impressionada com minha altura, deixou com que eu frequentasse a escolinha de voleibol deste clube. Algum tempo depois, esta mesma professora convidou-me para integrar a equipe pré-mirim de vôlei deste clube. Os treinamentos aconteciam duas vezes por semana. Eu gostava muito, menos nas férias, quando minhas amigas iam brincar em casa e eu tinha que treinar. Eu adorava treinar, era um prazer estar com as meninas que jogavam. Do pré-mirim passei para o mirim e a última etapa da minha carreira amadora foi o infantil. Uma pena (e)!

Como a maioria das jogadoras amadoras, o sonho de tornar-se uma atleta olímpica ou da seleção brasileira fazia parte dos meus planos. Eu até que treinava bem - bem torta (brincadeira) - mas, as falhas na precisão do ato motor eram muito evidentes, mas minha altura e persistência faziam com que os treinadores achassem que um dia eu iria melhorar. E eu também acreditava nisso. Às vezes treinava bem e outras vezes mal. Eu era

considerada leão de treino, ou seja, aquela que treina bem, mas na hora do jogo pra valer afinava. Vocês conhecem este termo? Afinar é jogar ruim, muito mal (e).

Eu tinha muito medo de errar, e considero que este motivo tolhia-me na hora do jogo oficial, Este medo somado às palavras de grande incentivo do meu técnico – sua burra, o que você está fazendo aqui?, fique na sua casa que aqui você só atrapalha – faziam eu ficar petrificada no momento do saque, do bloqueio. Meu técnico não é uma pessoa que me recordo com carinho. Hoje sei o quanto ele me fez mal. Mas que engraçado, apesar desta avalanche de elogios eu estava presente nos treinos com pontualidade e era dedicada. Será que ele elogiava-me desta forma porque meus pais não estavam presentes? E o pior, eu não contava o que ocorria aos meus pais quando eu chegava dos treinos. Talvez porque eles não deixariam com que eu participasse dos próximos treinos e para mim esta participação era muito importante. Por isso, muito cuidado professor com as palavras proferidas ao seu aluno (e).

Eu tinha uma musculatura forte, bem definida e por isso meu preparador físico chamava-me de Michael Tyson. Eu conseguia ganhar dele no braço de ferro. Para mim isso era estar no céu. No período em que jogava, não tive apoio dos meus pais. Apoio no sentido de incentivar-me a jogar. Eles nunca foram assistir um treino ou participar de um jogo oficial/amistoso. O esporte para eles não era visto como algo promissor. A importância para meus pais eram os estudos. Sempre fui boa aluna, a famosa CDF. Consegui conciliar muito bem os treinos e jogos com meus estudos, mas para meus pais o importante era estudar, trabalhar em uma boa empresa e ter um futuro convidativo, o que a carreira de jogadora, na visão deles, não traria (e).

Neste período, meus pais passaram por uma situação financeira bem delicada eu já cursava o 2º ano do Colegial (atual Ensino Médio) de Processamento de Dados e precisava iniciar os estágios para concluir o curso. O curso passou para o período noturno. Meus treinos iniciavam-se às 15h e por minha opção decidi parar de treinar. Nossa, foi muito difícil. A única pessoa que me incentivou a continuar a jogar foi minha irmã, mas as palavras do técnico bem humorado dizendo que eu era uma mula somada à condição financeira da minha família na época foram maiores do que o prazer em jogar e eu decidi parar. Esta decisão foi a pior que tomei em minha vida – imaginem com apenas 17 anos tendo que decidir o rumo de sua vida (a).

E assim, dediquei-me a uma carreira frustrada no ramo da informática até que um insight aconteceu e decidi prestar o vestibular para Fisioterapia e Educação Física. Passei nos dois cursos, porém o curso de Fisioterapia era mais caro e no momento não tinha condições de pagá-lo. Ingressei na Educação Física e meu principal objetivo era de ser técnica de voleibol. No decorrer do curso, deparei-me com uma Educação Física que não possuía um enfoque apenas técnico, mas educacional. Interessei-me pela área de reabilitação. Formei-me e iniciei meus trabalhos em uma escola da rede particular com aulas na Educação Infantil e Fundamental I.

Durante minha formação tive professores maravilhosos, mas quando coloquei a mão na massa tinha diversas dúvidas de como atuar com as crianças e, principalmente, de como conscientizar os pais de que o trabalho da Educação Física na escola não é a de formar atletas. Neste percurso, ingressei em um programa de Educação Física para idosos (PAAF), vinculado a um grupo de pesquisa, cujo objetivo era de levar o idoso a adquirir conhecimentos para o autocuidado, por meio de informações sobre o porquê fazer, o que fazer, como fazer e o quanto fazer de atividades físicas e motoras que ampliassem as capacidades dos diferentes sistemas do seu corpo e era coordenado pela Prof. Dra Silene Okuma, a qual tenho muita admiração e respeito.

Posso considerar que foi neste programa que ampliei minha visão de Educação e ele provocou mudanças significativas em minha prática pedagógica, ou seja, comecei a considerar o aluno como um sujeito co-participativo do processo de ensino-aprendizagem. Foram seis anos de dedicação a este programa que, infelizmente, chegou ao fim. Após seu término, eu, Tiemi Okimura Kerr, Luiz Sanches Neto e Luciana Venâncio começamos a nos encontrar para discutirmos nossas práticas na Educação Física escolar e, então, formamos o grupo professores-pesquisadores.

Iniciei neste grupo tendo a Educação Física como promotora de saúde. Meu alicerce de trabalho era vinculado à estrutura que o PAAF possuía somado à minha formação acadêmica voltada à Promoção da Saúde. A partir de nossas reuniões e trocas de experiências, desvinculei-me desta estrutura e aprendi a ver a Educação Física escolar como formadora de conhecimentos relacionados à Cultura Corporal do Movimento. Obrigada, amigos do PAAF e do grupo professores-pesquisadores por enriquecer minha atuação profissional.

Quadro 25. Excerto de (auto)biografia: Carla.



Jessica

ênfase nas relações acadêmicas (c) e escolares (b).

Porque Educação Física? Hoje reflito e tenho a maturidade de compreender alguns desejos e sonhos. Meu corpo foi marcado desde tenra idade, já na educação infantil na creche, do 1º ao 7º ano de vida. As práticas corporais exploradas pelo subir, descer, rodar, trepar, escorregar, correr, dançar, e mais amplo, o brincar faziam parte de mim cotidianamente. Vivenciadas junto aos meus amigos da infância e sob os olhares das “tias”. Aqui se registra minha personalidade, emancipação e autonomia.

Em 1990, aos sete anos de idade início minha formação no Ensino Fundamental na Escola Municipal Pedro Teixeira. No decorrer da minha formação sempre vivenciei e gostei das aulas de Educação Física. Participava efetiva e afetivamente de todas as aulas, mesmo tendo uma Educação Física tradicional e esportivista. Tinha grande destaque nos jogos e esporte (queima e handebol), o que talvez fosse minha ligação afetiva com a disciplina. Ali era onde eu poderia expressar minhas alegrias, com prazer e satisfação (b).

Tive duas professoras que diretamente me influenciaram e contribuíram pela minha escolha e afinidade pela Educação Física:

A adorável professora Inês, com uma estatura que se confundia entre nós, com seus olhos verdes e uma voz doce. Tinha a doce professora Inês como espelho. Sempre dizia a ela que faria Educação Física, mas ela sem hesitar dizia... “não faça Educação Física, não compensa”... mas eu quis pagar pra ver se realmente não compensaria. Em suas aulas vivenciamos a queimada, o handebol, o futebol, o atletismo (corridas e arremesso de peso) (b).

E a professora Margarete, sempre ríspida, sua comunicação geralmente era aos berros... quantos conflitos. Com ela vivenciamos a queimada, o handebol e o futebol, direcionados às competições entre escolas (Campeonatos INDEC). Neste período, as aulas do fundamental II eram divididas entre meninos e meninas por horários (b).

Da 1ª a 8ª série sempre em contato com a Educação Física, porém meu laço afetivo se rompeu quando ingressei no Ensino Médio (período noturno), Novos conhecimentos e outras perspectivas que não me possibilitavam o contato com as práticas corporais da Educação Física (b).

Vale lembrar que reprovei a 3ª série do Ensino Fundamental I, na disciplina de Língua Portuguesa. Porém, estudar novamente a 3ª série foi uma das melhores experiências de repetição. Neste ano estudei com a professora Jandira que tinha uma aproximação diferente junto aos seus alunos, com diálogo, música etc. Com ela conheci “Caminhando e cantando” de Geraldo Vandré. Ouvimos “Sampa Crew” entre outros. Era um ano com diversidade, comunicação e cor (b).

Ingressei no Ensino Médio no período noturno no ano de 1999, na Escola Estadual Proº. Tito Lívio Ferreira. Foram três anos de estudo interessantes, porém não muito significativos. Contudo, as relações eram muito boas, pois estudava com pessoas da mesma idade que eu e pessoas muito mais velhas (b).

No entanto, no último ano do Ensino Médio, iniciei o estágio do projeto “Meu Primeiro Emprego” na Universidade Camilo Castelo Branco, exatamente na secretaria do curso de Educação Física. Presente e passado se encontravam, vinham-me à tona lembranças de todas as vivências das aulas de Educação Física, por meio dos olhares, de gestos, das pessoas e principalmente do ambiente, o que era possível perceber seu significado e valor.

No período de estágio participei de uma proposta de Ritmo e Expressão Corporal com o professor Carlos Guerrero, responsável pela disciplina de Ginástica. Uma vivência espetacular que foi crucial para o despertar daquilo que sempre me seduziu, a Educação Física.

Prestei o vestibular para o Ensino Superior no ano de 2002 e ingressei na Licenciatura e Bacharelado em Educação Física no ano de 2003, na mesma Universidade.

O curso de Educação Física teve duração de 4 anos, e em cada ano foram novas aprendizagens, galgadas com vivências, discussões, leituras, pesquisas, descobertas e conhecimentos. Propiciados por diversos professores como Sâmia Hallage, Luís Carlos de Oliveira, Denilce Xisto, Carlos Guerrero, Adelaide Teresa, Laércio Iório, Luiz Henrique Rodrigues, Tânia Pithon, Zenaide Galvão, Solange Borelli, Adriano Celante, Luiz Sanches Neto, Luciana Venâncio entre outros mestres. Com direção de Irene Hernandez e Maurício Teodoro. Cada ano foi registrado por experiências diversas e marcantes:

O primeiro ano foi registrado pelas disciplinas de Anatomia, Psicologia, Comunicação/Expressão e Ginástica. Umas que amedrontavam pela rigidez da aplicação e outras que suavizavam pela familiaridade e proximidade entre alunos e professores. Muitos conhecimentos agregados e ao mesmo tempo dissociados, porém significativos. Novas relações e amizades e com isso novas expectativas para o próximo ano (c).

Logo neste primeiro ano participei de um Grupo de Ginástica Geral organizado e ministrado pelo professor Carlos Guerrero. O foco do grupo era vivenciar a Ginástica e suas variações enquanto prática corporal (c).

No segundo ano, em 2004, Capoeira, Didática, Fisiologia e Natação foram as disciplinas mais impicantes. As duas primeiras mais sedutoras, a terceira mais complexa em sua forma e a última mais disciplinadora. O segundo ano foi um ano de diversidade nos conteúdos/conhecimentos, momento em que as aprendizagens começaram a se relacionar. Ano também que entrei em contato com um grande referencial literário da Educação Física e sua pedagogia (c).

Neste ano participei de um Grupo de Pesquisa em Capoeira orientado pelo professor Laércio Iório. Desenvolvemos uma pesquisa que tinha como objetivo investigar os Mestres de Capoeira da Região de Itaquera e suas linhagens (formação). Apresentamos a pesquisa em um Seminário de Capoeira (I SENECA) em Campinas (c).

Já o terceiro ano (2005) foi o período da Identificação. Um ano com mais discussões, leituras e reflexões sobre a prática pedagógica. As disciplinas de Dança, Aprendizagem Motora e Educação Física no Ensino Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio. Disciplinas efetivas em minhas escolhas, afetadas pelas relações com os professores que as ministravam. Este ano determinou significativamente minha ação pedagógica em qualquer campo de atuação (c).

Neste mesmo ano prestei o concurso público do Estado de São Paulo e obtive uma ótima classificação. Fui chamada na segunda listagem, porém não pude assumir, pois ainda estava em formação.

E o último ano de Graduação, em 2006, o que mais me seduziu e me tomou foi a construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que teve como tema “Arte Circense e Educação Física Escolar”, sob a orientação da Profª. Zenaide Galvão e co-orientação da Profª. Luciana Venâncio. A proposta do trabalho era focar o Circo como nova perspectiva de conteúdo, ensino, reflexão e aprendizagem para as aulas de Educação Física, ou seja, como um elemento da Cultura Corporal de Movimento (c).

Iniciei minha atuação pedagógica em associações como Instrutora de Tênis com crianças, adolescentes, adultos e idosos. Experiência maravilhosa. Término da Graduação! E agora?

Fim de 2006 e começo de 2007 foi o início da minha participação no Grupo de Professores-Pesquisadores (sem vínculo institucional). Com novas experiências de estudos, pesquisas, produções pedagógicas e participações em eventos científicos. Grupo este formado por professores de Educação Física que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior. O foco do grupo é discutir, refletir, agregar e transformar as nossas ações pedagógicas em suas semelhanças e diferenças. Neste grupo me encontro com colegas de formação e professores que compuseram o corpo docente de minha formação superior.

Com o desejo de continuar os estudos, em 2007 ingressei, junto a três colegas de formação, no Curso de Especialização em Pedagogia do Esporte Escolar na UNICAMP. Outra experiência fantástica, com novas experiências e formações. Vivência que auxiliava em minha reflexão e em novas ações na minha prática pedagógica (c).

Neste mesmo ano atuei durante um mês, como professora convidada, na Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), com as disciplinas de Educação Física Escolar e Orientação de TCC. Aqui senti o peso da responsabilidade em atuar, pois era um curso de formação de professores. Paralelamente atuava no Instituto Esporte Educação (IEE) como professora de “Desenvolvimento de Habilidade Motoras” com a Educação Infantil (c).

Em 2008 concluí a Especialização na UNICAMP e ingressei no Estado de São Paulo, na escola de Ensino Fundamental I - Luís Vaz de Camões situada na COHAB II (Itaquera). Aqui começou minha jornada de professora da Educação Básica, ou seja, concretizou-se a minha identificação/afinidade oriunda no processo de formação desde a educação infantil, amadurecida no ensino superior. Atuei com alunos e alunas da 1ª série e 4ª série, e nossa proposta de trabalho e estudo foi com os temas “Conhecimento sobre o corpo” e “Jogos e Brincadeiras Tradicionais”.

O primeiro ano de atuação como professora da Educação Básica trouxe-me novas experiências, novos olhares para mim, para o outro e para a Educação. Percebi que as aprendizagens se dão todos os dias e que se aprende ao ensinar, ou seja, é uma troca constante.

No segundo semestre de 2009 ingressei no curso de Licenciatura em Música no Centro Universitário Sant’anna (UNISANT’A). Por gostar de cantar, tocar e dançar, práticas estas relacionadas ao Universo Musical, escolhi o curso por interesse em ler/estudar e saber mais sobre esse Universo, suas manifestações, suas linguagens. Inúmeras aprendizagens e novas possibilidades de algo que é tão simples e primário, pois a Música está nós... no caminhar, no respirar, no pulsar do coração, no compasso dos gestos etc (c).

Voltar à Universidade após um ano e meio de atuação como professora na escola colocou-me num estado transitório de aluna-professora-aluna, num ir, vir e retornar de sentimentos e reflexões. Passei a pensar como meus alunos e alunas aprendem; como eles compreendem minha fala, meus gestos; o que incomoda neles e nelas; o que pensam e sentem no processo de ensinar, aprender e se relacionar (c).

Apesar de um sistema disciplinador e cheio de falhas administrativas que impossibilita, muitas vezes, uma prática transformadora, mais democrática e menos engessada. Da falta de uma escola que construa e atue coletivamente, em seus distintos corpos docente, gestor e comunitário. Atuo dentro das minhas possibilidades de ensinar e aprender com base numa educação que acredito ser coerente, produtiva e significativa.

As minhas aprendizagens são transcendidas a cada dia, a cada semestre, a cada ano. Não só nas declarações verbalizadas pelos meus alunos e alunas, mas sob à luz dos seus gestos, nos seus olhares, nos seus risos e choros, nas suas curiosidades, nas suas inquietações, nas suas afirmações e negações.

Quadro 26. Excerto de (auto)biografia: Jessica.



Leandro

ênfase nas relações acadêmicas (c), trabalhistas (d) e vinculações socioculturais (e).

Sou natural de Guarulhos, Bairro dos Pimentas – Jardim Dona Luiza, nasci no dia 13 de junho de 1986, no hospital Santa Terezinha (atualmente não existe), sou filho caçula de Maria Jacelina de Oliveira e Nivaldo Pedro de Oliveira, irmão de Letícia Jacelina de Oliveira e Nivaldo Pedro de Oliveira Júnior.

(...) sobre a presença do futebol em minha vida (...), comecei a jogar em um time de futebol, e no ano seguinte, quando tinha doze anos foi realizada uma excursão ao Chile, meu pai já acompanhava os jogos aqui no Brasil, e tive o privilégio de contar com sua presença também no Chile. Foram momentos mágicos, aprendi a falar algumas coisas em espanhol, andei de avião, jogava bola todos os dias em que lá estive, ia ao shopping e aos estádios de futebol em torno da casa que morávamos. No total foram dezesseis dias, quanto ao resultado fomos vice-campeões, em uma partida muito disputada contra o time “pré-mirim” do Colo-Colo (e).

Três anos após a viagem do Chile fui à Argentina, dessa vez de ônibus, porém, considero uma viagem mais divertida, tinha quatorze anos, estava sem a presença do meu pai e mais “solto” para cometer algumas travessuras, tais como: andar de moto escondido em volta do hotel fazendo em que estávamos, “ficar” com as meninas que estavam em férias, vindas de Buenos Aires, além de comprar sorvete escondido do treinador e trocar camisas de times brasileiros por times argentinos, lembrando que minha camisas eram “genéricas”, enquanto as que adquiria eram oficiais (e).

Durante esta fase joguei por alguns meses no Palmeiras e na Portuguesa, por um período de testes, três meses em cada. Acabei não ficando em nenhuma das equipes, e um tanto frustrado. Continuei jogando até os dezessete anos, mesclando minha presença neste time de futebol, chamado relâmpago e no time da escola. Aos dezessete anos ao finalizar o Ensino Médio fiz uma prova para ingressar na universidade (...). Próximo a encerrar o ano letivo de 2003, uma IES particular foi até minha escola (EE “Bartholomeu de Carlos”) e aplicou uma prova com a possibilidade de desconto nas mensalidades (e).

Sobre ingresso no Ensino Superior, a escolha do curso de Educação Física e o início da docência: entre os dezoito e vinte e dois anos, penso que o fator determinante para a escolha do curso de Educação Física se deu por conta de minhas experiências nos times de futebol em que joguei, considerando que não havia me tornado um jogador queria de alguma forma manter o contato com a prática do esporte. No mesmo ano em que comecei a universidade houve a divisão do curso de Educação Física, em Bacharelado e Licenciatura. Meu foco inicial sempre foi o Bacharelado, porém, como os processos de formação e desenvolvimento são propensos a mudanças e estas sempre marcadas por influências. Posso considerar alguns fatores determinantes, um deles foi o fato de ainda na Graduação ter o privilégio de trabalhar como professor, em uma pequena escola particular localizada em Guarulhos, o outro fato e ligado ao primeiro foi a necessidade de organizar as aulas de modo pedagógico, influenciado por alguns professores que tive na Graduação, sobretudo com o enfoque na Educação Física escolar (c).

Com o avançar do tempo fui convidado pelo professor Luiz Sanches Neto a participar do grupo de estudos “professores-pesquisadores”, sem dúvida um momento que influenciou em muito o meu interesse pela Educação Física na escola. Com o passar do tempo produzi alguns materiais de pesquisa junto ao grupo, que sempre estive envolvido em trabalhos coletivos e compartilhados, sob o viés da pesquisa-ação (c).

(...) alguns meses após o término da Graduação matriculei-me em um curso de Especialização na Universidade Estadual de Campinas, em março de 2007, considero esta época como um dos momentos em que mais estudei e repensei sobre a Educação Física na escola, bem como sua função social. Tais reflexões partiam do contato com professores renomados em nossa área juntamente com os demais alunos, principalmente pela

diversidade cultural em detrimento das diferentes naturalidades que havia no curso, conheci pessoas de Americana, Limeira, Taubaté, Campinas, Guarulhos, São Paulo, Valinhos, Jundiaí, entre outras cidades, chegando ao conhecimento dos diversos “modelos” de Educação Física nesses lugares. Tive a orientação da professora Luciana Venâncio no trabalho de conclusão de curso, elaborei um artigo sobre o tema avaliação na Pedagogia do Esporte (c).

(...) já no eixo “profissional” em meio a estudos, viagens ao interior, enfim... Trabalhava de segunda a sexta em três escolas, um delas com alunos da Educação Infantil (escola conveniada à Prefeitura de Guarulhos), outra com alunos da Educação Infantil e Fundamental ciclo I e a terceira com o elemento cultural xadrez, com turmas de Ensino Fundamental ciclos I e II, lecionava duas disciplinas, Xadrez e Educação Física (d).

Sobre o ingresso no ensino público de São Paulo e no Mestrado em Educação, desde o primeiro momento em que passei a ter gosto pela Educação Física escolar tive também o desejo de trabalhar no setor público, o primeiro concurso foi realizado em 2005, para o cargo de professor na rede estadual de São Paulo, naquela época ainda estava na Graduação, prestei o concurso e não passei. Tal reprovação foi muito importante para os demais concursos que viria a prestar. Acredito que as coisas não são fruto do acaso, e que temos que conquistar nossos objetivos por meios legítimos, e no caso do ingresso na escola pública não poderia ser por outro meio senão estudando muito, já que queria um cargo efetivo. Houve um concurso que prestei em 2008 pela prefeitura de Santa Isabel que tive uma ótima classificação, porém não saiu a convocação. Logo no ano seguinte, houve a oportunidade de prestar o concurso para ingressar na prefeitura de São Paulo, particularmente o cargo que mais almejava. Foram oferecidas cerca de 460 vagas, e minha classificação ficou no número 374. Após todo processo de escolha de escola, exames e documentação ingressei na EMEF “Senador José Ermírio de Moraes” aos 14 dias do mês de maio de 2010 (d).

Paralelamente ao meu ingresso na prefeitura de São Paulo foi também o ingresso no Mestrado em Educação (...). Em março de 2010 iniciaram as aulas, tenho como orientador o professor Antônio Joaquim Severino, atualmente venho estudando as dificuldades dos professores em início de carreira que trabalham na prefeitura de São Paulo. Apesar das diversas noites em claro, das preocupações e das imensas leituras que são propostas tem sido extremamente prazeroso estudar em meio a tantos professores e colegas de classe competentes e comprometidos com a Educação de modo geral (c).

Minhas expectativas futuras são o término do Mestrado, continuação do trabalho na Prefeitura de São Paulo e acúmulo de cargo na rede estadual, ainda em 2011. Gostaria de ingressar no Ensino Superior e continuar a elaborar materiais com relação as minhas experiências na Educação Básica.

Quadro 27. Excerto de (auto)biografia: Leandro.



Luciana

ênfase nas relações familiares (a), escolares (b) e acadêmicas (c).

Escrever a respeito da própria história de vida não é uma tarefa fácil, porém necessária quando temos a intenção de refletir, pronunciar ao mundo e ser por ele pronunciado... aos quatorze de janeiro de 1970, por volta das 11h30 cheguei ao mundo no hospital Nossa Senhora da Penha, no Bairro da Penha, na cidade de São Paulo. Terceira filha de Sérgio Venâncio e de Maria da Glória Silva Venâncio (Glorinha). Meus outros irmãos, em ordem cronológica do mais velho para o mais novo são: Milton Luiz, Serginho, Elisângela e Marcelo. Todos eles casados no momento e com filhos. Tenho dez sobrinhos, na verdade três sobrinhos: Fellipe, Francisco e Pedro, e sete sobrinhas muito lindas, inteligentes e levadas: Mariana, Maria Júlia, Barbara, Maria Celeste, Ana, Maria Luiza e

Sophia (que nasceu hoje!). Temos uma tia por parte de pai ainda viva que mora conosco, Maria Júlia, a consideramos “segunda mãe”, aliás, uma costureira de mão cheia, os mais belos vestidos que usei, durante a infância e adolescência, foram confeccionados perfeita e carinhosamente por ela...

Meu pai tinha o hábito de logo após o nascimento dos filhos retornar ao Estado no qual trabalhava. Em abril, logo após meu nascimento retornamos para Caxias do Sul-RS. Meu pai ex-jogador profissional de futebol fazia questão que os filhos fossem paulistas como ele. Minha mãe, gaúcha, se contentava com os registros dos filhos feitos no Estado no qual nasceu. Foi minha mãe que me levava no colo para ser amamentada, enquanto meu pai treinava, pode ter sido lá que adquiri “o gosto pelo movimento” (a).

Os anos se passaram, retornamos à cidade de São Paulo, onde cresci e atingi a idade para iniciar meu caminho pelos bancos escolares da escola pública brasileira, o ano era 1977. Nesta época já tinha mais um irmão e uma irmã. A escola na qual estudei toda a Educação Básica chama-se Escola Estadual “Barão de Ramalho”. A década de 70, período de meu ingresso na escola pública foi um período turbulento da história social, política e econômica do Brasil, porém um período muito rico de manifestações da cultura em prol de uma liberdade de expressão e conscientização popular. Neste período, no campo da cultura esportiva, o futebol, expressão da paixão nacional foi usado como carro chefe das campanhas de manipulação social, éramos 90 milhões em ação, obedecendo às ordens dos homens de farda. A década de 80 marca o início do processo de democratização do país, meus pais continuaram me mantendo na escola pública, acreditavam nela (a).

Essas duas décadas foram marcadas por significativas experiências na “rua”... aprendi a andar de bicicleta (caloi “10” verde), passar cortante na linha das pipas (não sei empinar até hoje), jogar bola (leia-se futebol) com os meninos e aprender a suportar a dor ao ver o “tampão” do dedo exposto a cada chute mal dado. Apesar de adorar os vestidos feitos pela minha tia, eles não tinham muita serventia para brincar na rua... Mas para ir ao cinema era a vestimenta mais adequada, foi com um desses vestidos que fui a primeira vez ao cinema assistir ao filme Marcelino pão e vinho (...)

(...) fiz a opção de não mudar de escola e estudar a noite por conta de minhas amigas e amigos desde o 1º ano escolar. Fizemos parte do grêmio estudantil da escola, equipe esportiva que representava a escola em jogos escolares, representante de classe, conselho de escola, fanfarra escolar, enfim, participava do “movimento da escola”. O professor de Educação Física da escola, Renato, me fez acreditar que eu era uma “boa jogadora de basquete”. Agreguei isso ao fato de ser considerada também uma “boa aluna”. Esse mesmo professor de Educação Física, descobri tempos depois, foi professor de uma pessoa muito querida, por quem descobriria o valor do amor, da paciência e do respeito (b).

(...) meus pais se separaram em 1983 e em 1984 perdi minha avó paterna, fiquei com pena do meu pai. Apesar do cenário que se mostrava aparentemente perfeito, este não era o retrato fiel do que se passava no interior da escola pública. Os professores ficavam juntos, mas não decidiam coletivamente como pensar os alunos que ali estavam presentes. O importante era cada um “dar” a sua aula, a obrigação dos alunos era receber as informações para passar no vestibular (b).

Arrumei um emprego de auxiliar de escritório em 1985, experimentei o que é fazer algo que não se tem prazer... Durante o Ensino Médio, aconteceram situações interessantes paralelas a vida escolar. (...) Namorados oficiais na adolescência não tive, apenas “paqueras” que saíam correndo diante da presença dos meus irmãos mais velhos. Terminamos o colégio, era 1987, e nos separamos momentaneamente, fui cursar Educação Física (...). Para mim, estava claro (não sei se para a escola e para os professores), pois muitos colegas dos bancos escolares queriam ir à escola para ingressar na faculdade, como também queriam ir à escola para viver, aprender a ler e escrever, recitar poesia, compor música, ouvir história, conhecer o Brasil e sua literatura, praticar atividades esportivas e associar tudo isso com a vida (b).

(...) durante a Graduação lectionei em escolas públicas estaduais da cidade de Rio Claro como professora substituta em duas escolas de Ensino Fundamental. Iniciaram-se neste período (1993) meus primeiros entendimentos, agora como docente e não mais como

aluna, do que era uma escola pública, suas várias facetas e complexidades, suas incertezas e incompreensões. Coordenei entre 1993 e 1994 as colônias de férias oferecidas pelo departamento de Educação Física aos filhos de funcionários da Unesp e moradores da cidade (c).

Na Graduação fui orientada prazerosamente pelo professor Luiz Alberto Lorenzetto, que me fez ir “olhar a escola”, os alunos e alunas e saber deles o que entendiam a respeito do fenômeno lúdico. Neste trabalho também contei com a colaboração da professora Irene Conceição Andrade Rangel (Tati) que teceu considerações relevantes sobre a escola. Neste meu primeiro trabalho de iniciação no campo da pesquisa contei com uma bolsa de iniciação científica do CNPq (c).

(...) em 1996 prestei concurso público para professora no município de São Paulo. Porém, antes de ser convocada para assumir o cargo do referido concurso, lecionei em 1997 na fundação Paula Souza como professora contratada do Ensino Médio, escola técnica. Minha primeira experiência com esse nível de ensino. Em 1997 ocorreu o processo de mudança na estruturação da grade curricular do Ensino Médio, e a Educação Física teve sua jornada de hora-aula reduzida, passando de 3 aulas para 2 aulas semanais. Em 1998 tive meu contrato rescindido e deixei o Ensino Médio. No entanto, no início do mesmo ano, fui convocada para assumir o cargo de Professora Titular de Ensino Fundamental no município de São Paulo.

(...) junto com outros professores de Educação Física, em 2005, iniciei uma reflexão mais aprofundada a respeito da própria prática pedagógica e trabalho desenvolvido na e com a Educação Física escolar: um grupo autônomo de “professores-pesquisadores” de Educação Física sem vínculo institucional algum, neste momento retomo o interesse com o referencial teórico da pesquisa-ação. As experiências com esse grupo de professores tem sido significativa visto que tenho participado de encontros, congressos, seminários da Educação Física, da educação com a intenção de socializar as experiências coletivas desse grupo. Recentemente tivemos um trabalho aprovado que apresentei em colóquio internacional na cidade do Porto em Portugal (c).

(...) no final de 2007, fui convidada pelo professor Mauro Betti (Unesp/Bauru), para compor a equipe responsável por elaborar a proposta curricular de Educação Física para a rede de ensino do Estado de São Paulo. A equipe foi constituída também pelos professores Jocimar Daolio (Unicamp) e Luiz Sanches Neto. A equipe foi responsável por elaborar a concepção de Educação Física bem como 28 cadernos para subsidiar o trabalho do professorado que trabalha com o Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e Ensino Médio (1ª a 3ª série). Dentre outras funções da equipe foi nossa responsabilidade elaborar, apresentar e gravar videoaulas e videoconferências sob a temática abordada e sugerida na proposta. O trabalho da equipe em assessorar a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi finalizado em dezembro de 2009. (...) Em função das experiências realizadas pelo grupo de “professores-pesquisadores” e por compor a equipe responsável pela proposta curricular (...), participei como palestrante de congressos temáticos e encontros de formação (c).

(...) a vida parece que nos guarda algumas surpresas... Por isso é surpreendente! Fiz inscrição no processo seletivo para o Doutorado no mês de maio de 2010 no programa de Pós-Graduação em Educação (Unesp/Presidente Prudente). (...) no início do mês agosto é publicado o edital com o resultado final das etapas do processo seletivo para o doutorado, meu nome estava entre muitos outros... Após 12 anos como professora de Educação Física, solicitei afastamento das minhas funções docentes. E em 15 de outubro – dia do professor – o pedido foi deferido (c).

Os projetos em andamento incluem a organização de um livro a respeito das experiências do grupo de “professores-pesquisadores” (...). Ah! Tenho um namorado³⁵... que é professor de Educação Física!

Quadro 28. Excerto de (auto)biografia: Luciana.

³⁵ A professora Luciana faz referência ao pesquisador (autor desta Tese), com quem se casou pouco tempo depois de escrever a sua (auto)biografia.



Luciano

ênfase nas relações familiares (a), escolares (b) e acadêmicas (c).

Sobre a alfabetização nos anos iniciais da escolaridade, penso que realizar uma (auto)biografia não é tarefa simples, para isso é necessário rememorar. Há necessidade, também, de provocar circunstâncias que contribuam para as recordações, utilizar objetos como fotografias, recorrer a pessoas que possam colaborar, enfim, as circunstâncias suscitam as lembranças.

Nasci no dia primeiro de novembro de 1986, no Hospital Pio XII, situado no Município de Guarulhos, grande São Paulo. Sou o filho mais velho de Maria de Fátima do Nascimento Corsino e Giovane Pinheiro Corsino, acompanhado de uma irmã, Bruna Nascimento Corsino, nascida em 08 de dezembro de 1990. Minha mãe, nascida em Jales, cidade do interior de São Paulo é filha de nordestinos. Meu pai nascido na cidade de São Paulo, na Penha, é filho de mineiros, com descendência italiana.

Nesse momento tentarei recordar os momentos de meu processo de descontinuidade, a passagem de uma educação informal para uma educação formal. Lembro-me do primeiro dia de aula, na época, a primeira fase escolar era dividida entre “recreação” e “pré”, havia certa angústia por minha parte, ansiedade por parte de minha mãe e orgulho por parte de meu pai. Algumas coisas são claras em minha memória, minha camiseta branca com o emblema da escola, meu short azul marinho, meu par de tênis preto e a dificuldade para amarrar os cadarços, o nó era fácil, mas fazer aquele laço era um grande desafio que só minha mãe conseguia resolver (b).

Antes de sairmos para a escola, minha mãe tentava me acalmar, com o intuito de me preparar para uma nova rotina, que acabaria me afastando de minha casa por algumas horas durante cinco dias da semana e, também, de minha família. Minha angústia retratava um inegável medo do desconhecido, mas ao mesmo tempo, eram muitas as expectativas de um novo momento de minha vida que estava por vir, este sentimento contraditório me confundia. Em meu pensamento, prevalecia à ansiedade de conhecer novos amigos, fazer desenhos com lápis de cor e giz de cera, pintar com tinta guache, aprender a ler e escrever, brincar no parquinho o qual meus primos mais velhos já conheciam por terem passado pela escola me descreviam com alegria contagiante (a).

Por outro lado, recorro à minha mãe. Fico surpreso à lembrança que, sem qualquer esforço me descreve, pois sobre isso não me foi possível rememorar. Em sua memória, estão cadernos, caixas de lápis de cor e até um quadro negro, que foram instrumentos que a possibilitaram adiantar, sobretudo em relação à escola, minha iniciação no mundo dos desenhos e das letras. Ela também me chama atenção para a lancheira de pano azul que, todos os dias foi encarregada de transportar o lanche de presunto e queijo ou hambúrguer, o suco de uva e a maçã ou a pera que me alimentariam durante o horário do recreio (a).

Voltando ao primeiro dia de aula, já no portão de entrada da escola, minha mãe me ajuda a lembrar do cenário: muitas crianças, a maioria com suas mães e poucas com seus pais, algumas acostumadas com a rotina, outras, desesperadas, ora por não conhecer o que deveria encontrar do outro lado dos muros, ora por ter que deixar suas mães. Neste momento, o medo da solidão estava claro nos olhinhos ansiosos, muitos, molhados de lágrimas que corriam pelos rostos expressando uma mistura de sentimentos como medo, ansiedade, curiosidade e angústia. Aqueles corpos não escondiam esses sentimentos que, em muitos se somatizavam, despertando dor e frio na barriga (a).

Ainda é possível me lembrar do barulho do sinal daquela escola, principalmente, por ter provocado a abertura dos portões e, conseqüentemente, o choro de muitas crianças ao meu redor, muitas se esperneavam para não entrar na escola, lembro-me de um menino que precisou ser carregado pela mãe até à cadeira da sala de aula. Eu não estava com medo, pois estava decidido enfrentar seja lá o que tivesse me esperando, me restando apenas uma enorme ansiedade. Ainda do lado de fora, minha irmã mais nova, segurando

minhas mãos, não queria me deixar entrar na escola, mas, mesmo assim, soltei suas mãos e caminhei até a sala de aula, eu tinha um crachá preso na camiseta que identificava a sala que eu deveria me integrar, ao entrar na escola, uma “tia” estava separando grupos de acordo com a sala e série de cada um (b).

Ao caminhar até a sala de aula, uma sensação de estranhamento me dominava, aquela arquitetura, com muitas portas, muros altos e janelas com grades me deixavam com receio, no entanto, eu sabia que deveria ser um local que me ajudaria a aprender muitas coisas. Ao adentrar a sala de aula, me deparei com uma professora muito legal, pois nos acalmou dizendo como seria interessante pra gente estar na escola e participar das atividades, seu nome era Maria das Graças. Só foi possível resgatar seu nome a partir de meu certificado de conclusão da Pré-escola (b).

Lembro-me das mesas redondas que nos faziam sentar em pequenos grupos ao redor das mesas, ali começamos então a aprender cantorias que eram obrigatórias em determinados momentos. Lembro-me também dos momentos de deslocamento para o recreio, parquinho, entrada e saída da escola. Em todos estes momentos os professores nos organizavam em filas, eram duas filas; uma para os meninos e outra para as meninas – quanto menos contato melhor é claro – os menores para frente e os maiores para trás, nestes momentos tínhamos que nos deslocar cantando, não muito diferente da marcha dos militares (b).

Em sala de aula, muitas eram as atividades propostas, em sua maioria, desenhos que fazíamos e depois pintávamos, mas também inúmeras atividades com lantejoulas e purpurina, para isso o tubo de cola e o papel eram indispensáveis. Lembro-me, ainda como se fosse hoje, a dificuldade que tive para fazer o chapéu e a espada de jornal no dia do soldado. Mas uma coisa me empolgava muito, a vontade de aprender a ler e escrever. Antes de iniciar na escola, eu já sabia que meu nome começava com uma letra chamada “éle” e que para escrevê-la, eu deveria desenhar dois “pausinhos” juntos, um em pé e um deitado, foi o que minha mãe havia ensinado depois de tanta insistência (b).

De todas as atividades, a que eu mais gostava era o momento de ir para o parquinho, lá nós ficávamos “livres”, não precisávamos ficar em fila e nem tampouco por ordem de tamanho ou separado entre meninas e meninos, confesso que isso me incomodava bastante, eu não entendia estes procedimentos. Ao terminar o ano e ingressar no Pré, lembro-me que a partir daí, já cantávamos o Hino Nacional e o Hino de Guarulhos, mas o que mais me chamou atenção foi o “a - e - i - o - u”, era minha iniciação ao mundo das letras, havia de mim um esforço tão grande para aprender a escrever, que rapidamente atopelei as dificuldades em escrever essas letras, creio que o gosto pelos desenhos facilitaram bastante a coordenação motora fina que me possibilitou “desenhar” as letras (b).

Mas outro desafio estava por vir, ouvi da professora que essas mesmas letras poderiam ser “desenhadas” de outra forma, era algo que eles chamavam de maiúsculas e minúsculas, mas que inicialmente aprendi como letras grandes e letras pequenas, não bastava apenas aumentar ou diminuir o tamanho das letras, o formato para cada tipo deveria ser diferente, as maiores eram fáceis, mais quadradas, as menores um pouco mais difíceis, mais redondas. Apesar da dificuldade, ouvi algo de minha mãe que acabou me assustando, ela me disse que essas, eram apenas as vogais e que existia um outro tipo que se chamaria consoantes, assim como a primeira do meu nome, e ainda reforçou que as consoantes eram um grupo muito maior do que o grupo das vogais. Nossa! pelo visto eu teria muita coisa para aprender, até fiquei preocupado (b).

Algo era muito interessante, em todas as atividades que fazíamos, não existia qualquer responsabilidade, não havia seriedade, as atividades eram feitas partindo de um só princípio, a ludicidade, fato este que me deixava muito tranquilo e, é claro, me estimulava a sempre participar de tudo. Hoje, penso que o lúdico³⁶ é importantíssimo para a

³⁶ Notamos que o entendimento das características do fenômeno “lúdico”, conforme referido pelo professor, não corresponde à conceituação de ludicidade realizada por Huizinga (2012). Contudo, nossa análise do teor das narrativas (auto)biográficas se ateve aos propósitos desta pesquisa,

aprendizagem na Educação Física, isso faz muito sentido, os alunos precisam estar à vontade, as atividades precisam fazer sentido para que eles a desenvolvam de forma satisfatória (b).

Creio que ao final do ano, minimamente, eu já estava acostumado com os desenhos e as letras que utilizamos para brincar durante as aulas, mas, por outro lado, emergia uma nova ansiedade, afinal, a pré-escola estava acabando, eu sabia que uma nova fase estava por vir, já adiantada por meus primos, que descreviam como seria o ingresso na primeira série do Ensino Fundamental, e que naquele momento era chamado de Primário (b).

Lembro-me do primeiro dia, na porta da escola, aguardando o sinal para que os portões fossem abertos, um pouco acostumado com o procedimento, só me assustava o tamanho da escola e a quantidade de alunos, que não se comparava à pré-escola. Neste momento, eu sabia que a responsabilidade aumentaria, pelo menos foi o que me disseram. Ao entrar na escola, percebi uma grande diferença quanto à organização, as filas continuavam, mas eram muitas filas, tinha crianças muito mais velhas, que corriam, chutavam uma latinha de refrigerante simulando uma partida de futebol, me parecia muito legal. A arquitetura interna da escola era muito interessante, mas eu estava mesmo à procura de um local que foi muito comentado por meus primos, a quadra da escola (b).

Ao iniciar a aula, a professora se apresentou, seu nome era Maria Aparecida, mas a chamavam de Cidinha, fiquei muito surpreso com a quantidade de livros que ela nos apresentou, lembro-me dos livros de matemática, língua portuguesa, ciências, história e, com muita clareza do livro de estudos sociais, sua capa era azul e branca. Voltei para casa com uma enorme lista de materiais para comprar. Durante as aulas, a professora nos passava letras para que copiássemos em um caderno de caligrafia, no começo era fácil, mas depois começaram a aparecer outras letras e cada vez ficava mais difícil. Lembro-me que alguns amigos de classe tinham muita dificuldade em aprender a letra de mão maiúscula Q (b).

Para mim, o caderno de caligrafia ajudou bastante, pois, separava os espaços que as letras maiúsculas e minúsculas deveriam ficar. Em um dos livros, era possível encontrar muitos desenhos como igreja, avião, abelha, sapo, casa e outros, embaixo de cada desenho havia certa quantidade de traços que correspondiam ao número de letras, cujo objetivo era o de que o aluno preenchesse cada traço com a letra para formar o nome da figura. Outro exercício muito comum era as junções de letras como $c + a = ca$, $s + a = sa$, depois de determinado tempo, as sílabas também começavam a se juntar $ca + sa = casa$, assim, formando uma palavra (b).

Outras formas de juntar letras começaram a aparecer, como lh, ch, sc, essas, me causavam mais esforço para entender, aumentando o grau de dificuldade, porém, também não causaram maiores problemas. Em minha casa, havia um determinado tempo de estudo estipulado por minha mãe, era o momento em que ela estava “livre” dos afazeres, sentava comigo para ajudar com as tarefas de casa e com as palavras, letras e números que eu apresentava mais dificuldades. Após começar a ler e escrever algumas palavras, eu estava muito empolgado, gostava muito de tentar ler todas as palavras e frases que eu via nos ônibus, nas camisetas, em placas de propaganda e outros, isso também contribuiu bastante para minha alfabetização (a).

Posso dizer que não tive muita dificuldade com a alfabetização, sempre fui uma criança que gostava muito das atividades de leitura e escrita, isso contribui muito para que hoje, minha leitura e minha escrita sejam razoavelmente boas. Atualmente, gosto muito de ler e escrever e imagino que um dos grandes motivos foram meus anos iniciais na escola, minha mãe que sempre estimulou e me ajudou com as leituras e exercícios, minhas professoras, principalmente as duas que citei ao longo do texto, que contribuíram e sempre estimularam o gosto pela leitura e escrita.

Sobre as lembranças sensoriais da vida intelectual (o tato), desde criança, a sensação de liberdade me tomava como algo extremamente importante, a escola, por

muitos momentos me tirou essa sensação, mas em outros, se contraponto, me devolveu de forma muito mais intensa e prazerosa. Desde a pré-escola, algo me incomodava, me trancava, me agoniava (b).

Os rituais escolares não me faziam bem, poucos eram os momentos que meus pés ficavam parados, e que, inconscientemente, se moviam de forma contínua, apesar de estar calçando tênis, ainda sinto o toque de meus pés ao pé da cadeira que era a referência para aquele veloz movimento de ida e volta, enquanto o resto de meu corpo se via imobilizado, eu ainda tentava prestar atenção na professora (b).

Essa imagem se torna mais clara em minha mente ao rememorar sobre a primeira série do Ensino Fundamental em diante, meus pés não param, eles se movimentam, precisam tocar no chão ou no pé da cadeira, estes, são pontos de referência, esse toque representa minha vontade de ali não estar, ou ao menos, minha vontade de estar em pé, caminhando, correndo, brincando, jogando futebol, pulando corda e, por que não, ler em pé? Ir até o quadro negro? Ah como eu gostava de ir até o quadro negro, que me instigava uma dúvida, por que quadro negro se ele é verde e escrevemos com giz branco (b)?

Eu gostava de estudar, mas o problema era estar imobilizado para o estudo, precisava sentir, pensar, agir, o mundo não para, eu não queria parar, e o toque de meus pés na cadeira e no chão possibilitava minimamente que eu não parasse. Já na quinta série do Ensino Fundamental, na escola, um grande momento estava por vir, a aula de Educação Física, eu era o primeiro a acompanhar o professor até a sala de materiais, eu precisava tocar naqueles materiais que representavam meu momento de liberdade, momentos estes que eu sempre aproveitei muito, até o último segundo (b).

Durante as atividades, meu tato era muito presente, lembro-me das cordas, da bola de voleibol, da bola de futebol, da bola de basquetebol, da bola de handebol, dos cones, lembro-me da primeira vez que vi uma rede de voleibol esticada no meio da quadra, eu precisava tocá-la, pois até ali só tinha visto igual pela televisão, assim aconteceu com a rede das balizas do futsal, são fortes momentos que marcam e representam minha disponibilidade para praticar todas as atividades propostas pelo professor de Educação Física (b).

Talvez, episódios como esses, podem revelar o sentido da escolha por uma profissão, parece-me que a vontade de não estar ali, imobilizado naquela cadeira, sentindo o toque de meus pés no chão e, a alegria de estar livre em determinados momentos, em especial nas aulas de Educação Física, a vontade de tocar e manipular os materiais, de sentir a liberdade, me foi extremamente importante e decisivo para o gosto pelas atividades esportivas e, posteriormente, na escolha da carreira profissional, pois me colocaria numa posição de um profissional que de alguma forma proporcionaria para outras crianças a liberdade que eu sempre busquei e precisei.

Ao iniciar o Kung Fu em uma academia perto de minha casa, aprendi muitas coisas, entre elas, a importância do sentir e do tocar, numa luta há necessidade de tocar o adversário, seja com os pés ou com as mãos. No começo, é tudo muito difícil, a faixa branca traz a marca de iniciante, a quinta faixa (verde) simboliza um nível mais avançado, é preciso no mínimo, de 4 anos de treinamento para atingir esse estágio. Ao estar na faixa verde, lembro-me, durante um treinamento, de ter lutado contra um colega que estava na faixa branca, meu professor controlava as ações, havia necessidade de controlar o toque, a intensidade é importante, o professor escolhia uma região do corpo do adversário e me solicitava “eu quero que você acerte um chute circular na cabeça, mas só toque no protetor”.

O controle de minha perna era extremamente importante, havia grande complexidade em realizar um chute circular, passar pela defesa do adversário e apenas tocar o protetor do adversário para não machucá-lo, algo que apenas lutadores que treinam há mais de quatro anos conseguem, é possível perceber ali, uma mistura de controle e flexibilidade, técnica para realizar o movimento, velocidade para furar o bloqueio das mãos do adversário e sensibilidade para não tocar seu protetor com muita força. Era necessário sentir o protetor e recuar, o que importa neste momento é o toque para conseguir a pontuação, existe a preocupação de não machucar o adversário.

Durante as lutas e até mesmo durante os treinamentos, o toque se faz presente, sentir o adversário é muito importante, lembro-me, após cinco anos de prática do Kung-Fu, de ter realizado lutas e treinamentos com os olhos vendados, tocar e sentir o adversário fazia toda diferença, minha visão se fazia através do tato e da audição, havia necessidade de ouvir e depois sentir o adversário. Assim, a luta me traz recordações que só agora posso unir à minha vida intelectual. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Graduação em Educação Física abordei a importância das lutas como tema da Educação Física Escolar, até hoje estudo sobre esse tema (c).

Durante a Faculdade de Educação Física, eu consigo lembrar das discussões sobre afetividade na Educação Física infantil, as lutas aparecem como uma manifestação extremamente importante, só ali é possível retornar à academia e descobrir a grande importância da luta para minha vida. Mas o tocar e sentir o outro, apesar de aparecer como algo extremamente importante, também me causa inquietação, as aulas de Educação Física são diferentes de qualquer outra disciplina, principalmente por proporcionar este momento diferente, que é o de sair da sala de aula e realizar uma atividade em outro formato, para a maioria dos alunos, esse é um momento mágico. Os alunos são muito carentes, eles necessitam do toque, eles se abraçam, dão as mãos, se tocam, até mesmo os chutes e empurrões entre eles demonstram um significado, uma carência de afetividade (c).

Mas esses gestos não bastam apenas entre eles, eu, professor de Educação Física, por muitas vezes preciso me impor, muitas meninas querem me cumprimentar com beijos no rosto, algumas delas, querem me abraçar, outras, querem me dar a mão, isso é um problema, eu não posso suprir essa carência toda, um professor abraçando uma aluna? Estranho né?!?! Muito estranho?!?! Eu preciso me afastar em alguns momentos, preciso me impor, conversar sobre o assunto. Preciso ser cauteloso, o toque é necessário, mas ao mesmo tempo perigoso, eu preciso impor respeito, algumas meninas se aproveitam, ao socorrer uma menina que desmaiou durante uma aula, precisei pegá-la no colo e levá-la até outro local, uma colega dessa menina me disse que também queria desmaiar, para que eu a pegasse.

Assim, o toque vai configurando vários momentos de minha vida, como algo importante, algo que produz coisas, o sentir o outro, e este outro pode ser humano ou até mesmo um simples pé de uma cadeira ou o chão. O tato está posto de várias formas, em muitos momentos e, muitos deles, aparecem como algo extremamente necessário, em outros, como algo perigoso, mas de uma coisa há certeza, o tocar e sentir sempre esteve influenciando minhas decisões, minha vida intelectual/profissional é formada por esse sentido, que me influencia, me faz tomar determinadas decisões e me faz quem sou.

Sobre os professores notáveis, durante toda a Educação Básica estudei em escolas públicas, muitos/as professores/as passaram por minha trajetória escolar, alguns muito rapidamente, outros permaneceram por alguns anos. Penso que todos/as foram significativos/as e contribuíram de alguma forma para minha formação, alguns mais, outros menos, alguns de forma positiva, outros de forma negativa (b).

Posso me lembrar de alguns professores/as com mais clareza do que de outros/as, mas uma professora permaneceu de maneira muito especial em minha memória, e olha que nem foi umas das professoras que me acompanharam por muito tempo, foi apenas um ano, após isso, ela recebeu um convite para lecionar em uma grande escola particular e nos deixou (b).

Mas, apesar de pouco tempo, foi o suficiente para me mostrar outras formas de perceber as coisas. Ao iniciar a oitava série do Ensino Fundamental na Escola Estadual Padre Conrado Sivila Alsina, logo no primeiro dia de aula, uma professora a qual ainda não conhecíamos adentrou a sala, nós alunos, estávamos todos ansiosos para descobrir qual seria a matéria que essa professora lecionaria, ela se apresentou como Ana Silvia, professora de Língua Portuguesa, logo no começo já se demonstrou uma professora exigente, solicitou que nós alunos/as recolhêssemos todos os papéis do chão e jogássemos no lixo. Assim continuou a aula, explicou o que deveríamos fazer e nos passou alguns exercícios, não é difícil me lembrar de seu sotaque gaúcho (b).

Ao longo do ano, as atitudes da professora Ana Silvia sempre me chamavam atenção, era a única professora que dedicava alguns momentos após as aulas para conversar com os/as alunos/as, sobre variados assuntos, em toda aula algum/a aluno/a era convidado/a a permanecer para uma conversa. Era uma professora muito firme, mas ao mesmo tempo, muito amiga, era sempre muito presente, de algum modo, participava e influenciava nossas vidas pessoais (b).

Lembro-me quando falava sobre as suas experiências de vida, ao conversar sobre a importância de escolher uma profissão que se goste, um aluno a perguntou: professora, como escolherei uma profissão que gosto se sou aluno de escola pública, já sei que não passarei no vestibular e nem eu, nem meus pais têm dinheiro para pagar uma faculdade? – nesse momento a sala toda ficou em silêncio e a professora começou a nos descrever sua história de vida, durante sua fala percebemos que estávamos numa posição muito confortável, pois, estávamos estudando, nossa professora, formada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, enfrentou muitas dificuldades para conseguir se manter na escola, não era sempre que havia vaga para estudar, mas ela não desistiu e foi atrás de seu sonho (b).

Assim como muitos meninos de minha idade, sempre sonhei em ser um jogador de futebol, sempre fui atrás, joguei em vários times, até que um dia numa disputa de bola acabei torcendo o joelho e rompendo o ligamento cruzado, foi um momento muito triste de minha vida, nem tanto pela cirurgia que eu faria, mas sim, pelo significado dessa cirurgia, pois, para um menino de 14 anos que faz uma cirurgia de ligamento cruzado no joelho, significa um passo muito negativo para a realização do sonho de ser um jogador profissional. É claro que eu não desistiria, mas sabia das consequências desse episódio. Felizmente eu não estava sozinho, além de minha família, minha professora Ana Silvia me ajudou muito, lembro-me das conversas que tínhamos, que sempre me fortalecia e aumentava minha vontade de não desistir, dos trabalhos que me enviava para fazer em casa após a cirurgia, do festival de poesia, esse último foi extremamente importante, minha professora era fundadora e organizadora do Festival de Poesia que acontecia todo ano naquela escola.

Fui convidado a participar, mesmo em casa, de licença, pude escrever uma poesia sobre o futebol e seus aspectos negativos, é claro que eu fui o principal personagem daquela poesia, infelizmente não pude recitá-la no dia da apresentação, mas consegui uma intérprete para recitá-la. Conseguimos vencer o festival com os prêmios de melhor poesia e melhor intérprete, foi uma alegria muito grande, transformar um momento triste numa grande vitória, é claro que essa vitória foi dedicada a essa professora que marcou minha vida, me mostrando um diferente significado do que é ser professor/a (b).

Sobre a origem e causa dos interesses intelectuais do momento, como foi dito anteriormente, durante o processo escolar, algo sempre me deixava muito inquieto, me incomodava, desde a pré-escola, os rituais os quais éramos submetidos, como deslocamentos em filas separadas entre meninas e meninos; ficar sentado na cadeira durante horas olhando para os/as professores/as falando; ficar em pé parado durante algum tempo cantando os hinos. Estes rituais me desmotivavam, pois eu não sabia qual o motivo de tudo aquilo, não havia sentido (b).

Já no Ensino Fundamental, as aulas de Educação Física me faziam muito bem, pelo simples fato ter liberdade para falar, caminhar, correr, fato este que era inimaginável durante as aulas em sala. Durante o Ensino Médio, os esportes me chamavam muito a atenção, eu sempre estava envolvido nas turmas de treinamento, independentemente da modalidade esportiva, eu gostava de praticar todos os esportes, fato este que me levou a escolha do curso de Educação Física, mais especificamente, a Licenciatura, pois a Educação Física era dividida entre Bacharelado, para os profissionais que atuavam em clubes, hospitais, academias e outros, e Licenciatura para profissionais que pretendiam ingressar na carreira docente (c).

Ao iniciar as aulas, pude perceber que as turmas anteriores a minha tinham um currículo totalmente diferente do meu, existia uma disciplina para cada modalidade esportiva. No caso da minha turma, tínhamos apenas uma disciplina chamada “Esportes

coletivos”, aos poucos comecei a perceber que o currículo do meu curso era totalmente diferente, eu tinha muitas disciplinas “teóricas”, os professores eram muito críticos, muitos deles criticavam o próprio esporte, defendendo o que eles chamavam de “Cultura Corporal de Movimento”, que era formada pelas Lutas/Capoeira, Atividades Rítmico-expressivas/Dança, Jogo/Brincadeira, Ginástica e Esporte. Entretanto, alguns professores se mostravam contrários às ideias desses/as docentes, pois diziam que era ridículo que a própria Educação Física criticasse o esporte (c).

Enfim, ao longo do primeiro ano de faculdade, pude perceber que estava entre uma “briga de gente grande”, de um lado existia o discurso de que a Educação Física escolar deveria ser um meio que contribuísse para a função social da escola de emancipação (teorias críticas), de outro lado, um discurso mais conservador (teorias tecnicistas/mecanicistas) dizendo que a Educação Física não poderia abandonar a sua especificidade³⁷, abrindo mão do esporte e seus desdobramentos como a aprendizagem motora, cinesilogia, psicomotricidade, educação para a saúde (c).

Dentre as disciplinas oferecidas, posso dizer que três me chamaram a atenção, uma chamava-se “Prática de Ensino”, nessa disciplina, nós tínhamos a oportunidade de colocar em prática os saberes apreendidos durante as outras. A segunda disciplina chamava-se “Fundamentos socioculturais da Educação Física: ênfase nos aspectos histórico-filosóficos” e posteriormente sua ênfase se desdobrou em “aspectos sócio-antropológicos”, nessa disciplina, nós tínhamos uma base teórico crítica densa, posso destacar os longos debates sobre “natureza-cultura”, “construção cultural do corpo”, que remetiam às questões de gênero durante as aulas, me fazendo recordar das separações entre meninas e meninos durante as aulas que eu frequentava na Educação Básica (c).

Durante muitos momentos pude refletir sobre como eu exercia o poder sobre as meninas a partir das diferenças hierarquizadas estabelecidas nas aulas de Educação Física na sala e na quadra. Essas aulas também puderam me fazer imaginar como seria lidar com tais relações e como conseguir abordar essa temática em aula, tendo em vista a grande diversidade de conteúdos previstos na disciplina.

Depois de terminar a formação inicial, ao atuar no contexto escolar, como já esperado, sempre me deparei com essas questões que por algum motivo me intrigavam. A maioria dos professores dos quais procurei para conversar, demonstravam uma visão naturalista sobre o problema, explicavam a exclusão das meninas a partir do nível de habilidade motora, que, segundo muitos deles, é normal devido suas características biológicas. A partir daí surge a seguinte questão: Como ou o que fazer para contribuir com estas práticas escolares na Educação Física? Ou até mesmo: Como e por que as práticas escolares são da forma que são hoje, é natural?

Tarefa difícil, ao passo que ao me deparar com a realidade da profissão de educador, muitos obstáculos se apresentavam com o passar dos dias, dentre eles é possível destacar as dificuldades com os materiais, pouco tempo para organizar e planejar as aulas, devido o fato de ter que trabalhar em duas escolas, para ter um salário razoável, a indisciplina dos/as alunos/as. Enfim, foram inúmeras as dificuldades que apareciam para impedir o que considero ser uma prática pedagógica satisfatória.

Ao final do ano de 2008 tive a oportunidade de ingressar no grupo Professores Pesquisadores, este grupo era formado por professores/as que, assim como eu, enfrentavam inúmeras dificuldades no dia a dia da prática pedagógica, formados/as em diferentes instituições de Ensino Superior, e profissionais de diferentes redes de ensino. Senti que minha aproximação com estes/as professores/as poderia ser de grande relevância, pois partilhávamos das mesmas dúvidas e incertezas (c).

³⁷ O argumento apresentado pelo professor sobre a especificidade da Educação Física e sua função social na escolarização é dúbio, sendo que na literatura brasileira a discussão dessa temática é polêmica e controversa (SANCHES NETO; BETTI, 2008). Caso fosse o propósito desta investigação o aprofundamento desse entendimento, caberia-nos buscar a explicitação da argumentação junto ao professor.

No início de 2009 me matriculei no curso de Especialização em Sócio-Psicologia, este curso abordava diferentes temas como psicanálise e cultura, antropologia social, sociologia do cotidiano e outros. Foi escolhido, inclusive, por indicação de um dos professores participantes do grupo Professores Pesquisadores, meu principal objetivo era adquirir maior fundamentação, para ampliar meus olhares para a Educação Física Escolar e posteriormente ingressar no Mestrado (c).

Após seis meses de curso, tranquei a matrícula, pois tinha sido aprovado no Programa de Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, na Unifesp. Nesse momento eu ainda era professor da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, com 11 aulas atribuídas, e completava a jornada como eventual. Ao ser aprovado pelo programa, não pensei duas vezes, abri mão das poucas aulas que tinha na rede e aceitei a bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES). A partir daí passei a dedicar exclusivamente ao projeto de pesquisa (c).

Em julho de 2010, fui convocado pela Prefeitura de São Paulo, devido um concurso realizado no final de 2009. Foi o meu primeiro concurso, fiquei extremamente feliz, cabia-me a tarefa de decidir em continuar como bolsista ou abrir mão e ingressar na Rede Municipal de Ensino. Após refletir muito, decidi ingressar na Prefeitura de São Paulo e conciliar com o Mestrado. Pois era minha chance de atuar como profissional efetivo e fazer um bom trabalho.

Hoje, estou na fase final do Mestrado, com a data de defesa marcada, atuo como professor efetivo na Prefeitura de São Paulo e de Guarulhos, fui convocado pela Rede Estadual de Ensino de São Paulo, devido um concurso realizado em 2010 e ainda não decidi sobre a possibilidade de exonerar um cargo para assumir o do Estado. Venho produzindo pesquisas juntamente com os membros do grupo Professores Pesquisadores publicando os trabalhos em congressos científicos da área de Educação Física Escolar. Contudo, pretendo finalizar o Mestrado, ingressar como professor no Ensino Superior e realizar Doutorado na área (c).

Creio que os fatos relatados contribuíram efetivamente para minhas escolhas intelectuais na atualidade, imagino que não haja um principal motivo, mas sim um processo o qual envolveu diferentes momentos (intelectuais e afetivos) desde minha escolarização. Os fatos vão se acumulando, se misturando, produzindo sentidos, sentidos estes que se reorganizam e se recriam através do processo de rememoração, penso que minha experiência profissional, juntamente com outros aspectos de minha vida pessoal permitiram minhas escolhas, como ressalta Catani e Vicentini (2006, p.17):

A experiência assume, portanto, um papel estruturante nos processos de formação, possibilitando aos alunos-professores significarem e ressignificarem não só a sua vivência profissional, mas também a sua inserção na proposta de educação continuada em que estão envolvidos e as suas relações com os conhecimentos aos quais têm acesso (trecho citado por Luciano).

Tais escolhas, pessoais, acadêmicas ou profissionais surgiram de minhas dúvidas, dificuldades e anseios que são frutos de minhas “experiências formadoras” (JOSSO, 2004). Escolhas estas que resultaram em meu ingresso no Mestrado, em minha profissão, em meu modo de ser, de perceber as coisas e, sobretudo, em minha visão de mundo.



Marcelo

ênfase nas relações trabalhistas (d).

Nasci em São Paulo em 16 de agosto de 1981, filho do meio entre duas irmãs. Filhos do casal Ana e Angelo que também nasceram e viveram em São Paulo. Ambos nasceram em famílias com situação econômica baixa. Meu pai concluiu o Ensino Médio e minha mãe apenas concluiu parte do Ensino Fundamental. Conheceram-se desde pequenos, viviam em um vilarejo com várias famílias onde brincavam todos no quintal e na rua. As famílias se conheciam e os irmãos brincavam juntos, porém, durante um tempo tomam rumos diferentes voltando a reencontrar mais tarde como adolescentes e adultos que iriam se casar muito cedo para formar uma família e tentar melhorar as condições econômicas vividas. Construíram uma casa, inacabada, em um bairro novo de Guarulhos muito próximo à cidade de São Paulo com poucas casas, muito mato e ruas de terra. Hoje, ainda vivemos na mesma casa e pudemos acompanhar e viver histórias que marcaram a vida de cada um em um bairro residencial com muitos comércios e novos edifícios.

(...) quando adolescente, como todos, problemas vieram e um deles era ter ascensão com os amigos e foi na Educação Física que pude encontrar isto (...). Escolhi o esporte para me dedicar e sozinho me inscrevi em testes e fui treinar na equipe da cidade de Guarulhos. Eu pensava somente no voleibol, período em que se não estava jogando vôlei na federação estava jogando vôlei na escola ou na rua onde montávamos redes ou cordões como rede. Os professores pediam para que eu treinasse os outros, logo montei horário de treinamento no contra-turno das aulas regulares para meninos e meninas e eu era o “treinador”. Já estudava no período noturno quando me dei conta que era o último campeonato, por conta da idade, que eu poderia participar. Foi uma grande decepção quando justamente me vi tendo que parar de jogar, pois chegava a hora de ir trabalhar (d).

Aos dezesseis anos comecei a trabalhar em uma empresa metalúrgica com carga horária de quarenta e quatro horas semanais, me dediquei muito a essa empresa de médio porte, consegui informatizar todo o setor e melhorar a condição de trabalho para todo o grupo. Quando chegou o momento de decidir qual faculdade cursar, não hesitei em escolher uma particular por não me sentir preparado para enfrentar um vestibular de escola pública, quanto ao curso fiquei pouco em dúvidas e escolhi primeira opção Educação Física, segunda opção Contabilidade e terceira Matemática (d).

Na tentativa de facilitar e diminuir as parcelas mensais da faculdade tento ingressar no time de voleibol da faculdade, mas estes como não conseguiam resultados não tinham direito à bolsa, então, ingresso por meio de seletiva no grupo de dança da faculdade. Acredito que pelo fato de minha família sempre dançar e eu ter estudado em uma escola que também incentivava a dança, tive facilidade em mudar do esporte para a dança. E através deste grupo me encontrei dançando profissionalmente hip-hop, fazendo apresentações em canais de televisão, shows em diversas regiões do Brasil. Este grupo trabalhava com projetos de inclusão de cadeirantes, terceira idade e crianças pobres, dancei neste grupo até a vida profissional tomar todo o tempo disponível para os ensaios (d).

Paralelamente no terceiro ano de faculdade, chego à conclusão que precisava atuar na área de conhecimento que estava estudando: pedi demissão e resolvi procurar um estágio remunerado. O início da carreira eu ganhava vinte e cinco por cento de todo o salário que eu tinha quando trabalhava na metalúrgica, começo a estagiar em uma pequena academia do centro de Guarulhos, o salário não era o suficiente para manter-me e acumulo funções trabalhando com ginástica laboral em uma das primeiras e principais empresas do ramo (d).

(...) com a preocupação de uma carreira profissional em longo prazo decidi ingressar, paralelamente, na área da Educação pública; foi quando consigo ser aprovado em um concurso na rede estadual de Educação (...). Foram três anos de luta e tentativas e percebi que a formação inicial (...) não era o suficiente. Ingresso na Pós-Graduação em Educação

Física escolar. Novos saberes e conhecimentos foram agregados, uns até modificados e outros até exorcizados de minha prática pedagógica. Considero um marco em minha vida profissional, me especializo em uma área, a Educação (d).

Conheço profissionais, Mestres e Doutores que contribuíram e contribuem para minha formação continuada. Começo a participar de um grupo de estudos independente denominado “professores-pesquisadores” com uma organização inovadora discute entre muitos assuntos a organização, sistematização de conteúdos e a prática pedagógica da Educação Física.

Anos se passam, tenho que abandonar minha vida profissional em academias, sou muito bem aprovado em um concurso da Prefeitura de São Paulo. Considerando-me mais preparado, pelos bons resultados colhidos por mim na escola estadual, acreditava que seria menos difícil atuar em uma rede que proporciona melhores condições salariais e de trabalho para o professor; escolhi uma escola próxima para facilitar o acúmulo com o Estado. Encontro uma escola com muitas dificuldades, alunos que estão à margem da sociedade, a agressão e violência são demonstradas através de fatos que destoam de um clima educador e acolhedor (d).

(...) Tento então relatar minhas dificuldades, problemas e atitudes tomadas, na tentativa de continuar valorizando minha prática (...). Preciso dividir tudo isso com professores que realmente possam contribuir (d).

Na rede estadual tenho menos problemas, acredito pelo tempo que já estou e por ser a escola onde estou muito boa. Mesmo assim não está caminhando como eu desejo. O pior susto foi ingressar na rede municipal, passei em 27º, considero uma boa colocação, porém não pude escolher a melhor escola, pois no acúmulo com o Estado, tive que pegar a escola mais próxima e que ofereceria aulas na parte da tarde. Não gostaria de isolar os problemas, gostaria de tratar minha prática de forma igual tanto na Prefeitura quanto no Estado, mas são realidades diferentes, então, tentarei elencar dificuldades em comum e distinta a cada realidade (d):

1. Trabalho coletivo, os pares de Educação Física até se comunicam, se respeitam, porém não têm troca de idéias referente à prática (...);

2. Espaço físico, na prefeitura a escola tem duas quadras cobertas sem divisão entre elas, tornando conceitos, diálogos e intervenções muito complicados. Sem contar a comparação entre um professor e outro, não que eu me incomode com isso, mas na cabeça do aluno um está errado e o outro está certo (...);

3. Roupas, os alunos insistem em irem de calça jeans, crocks, tamanco, sandálias. Deixar ou não deixar? A escola da prefeitura fez uma exigência para que todos os alunos usassem o uniforme completo com tênis, mas não funciona sempre (...);

4. Falta de interesse, os alunos não estão interessados na escola, e a Educação Física é encarada como ponto crucial de descanso, relaxamento e fazer o que quiser. As outras disciplinas não colaboram com a divisão da responsabilidade de tornar as aulas mais motivantes (...);

5. Tipo de alunado, aluno é aluno em qualquer lugar, mas o que fazer com alunos que o que menos precisam é da escola e do professor, pois são alunos que não têm perspectiva nenhuma de vida, nenhum senso crítico de mundo. Será que o enfoque é o conteúdo? (...);

6. Diálogo, às vezes os alunos nos tiram do sério, devemos evitar elevar o tom de voz, mas é difícil (tento a roda de conversa, mas os alunos dizem que não querem sentar no chão, pois vão sujar a roupa, a quantidade de alunos também atrapalha esta ação) (...);

7. Contrato, os alunos querem praticar o futebol, não cedo muitas vezes, mas me incomodo muitas vezes, pois eles fazem outros conteúdos por serem obrigados de certa forma, mas noto que não estão felizes a todo instante (...);

8. Aprofundamento, até que ponto forcemos os alunos a engolirem o que eles não querem aprender e com nível de aprofundamento muito distante de toda bagagem já adquirida ou não adquirida nos anos anteriores? (...);

9. Aula expositiva, sinto que os alunos querem sair da sala de aula. Muitos conceitos ficam complicados ao passar na quadra, a intervenção na quadra exige a reunião e a

concentração de todos. Eles não estão acostumados a abstrair conceitos na prática e muito menos registrar (...);

10. Tempo, esse é um problema mais profissional do que pedagógico, trabalhando o dia inteiro, fica complicado reservar um tempo para elaborar, criar e desenvolver aulas e atividades. Gostaria de fazer inglês, Mestrado e estudar mais, como resolver isso, uma vez que com o salário (que não reclamo) não posso descartar aulas, pois tenho que continuar construindo uma vida econômica e dedico ela a mim (...);

11. Blocos de conteúdos, ainda não é fácil, no estado tento agrupar a proposta curricular e os blocos de conteúdos, mas fazer com que todos os blocos apareçam claramente para mim é um desafio;

12. Quanto tempo levo para ensinar um conteúdo? Não sei quanto os alunos têm que vivenciar um conteúdo para que aprendam mesmo, pois sinto vezes que o conteúdo não despertou a curiosidade do aluno.

Quadro 30. Excerto de (auto)biografia: Marcelo.



Rosângela

ênfase nas relações familiares (a) e vinculações socioculturais (e).

Em 13 de abril de 1979 às 23hr40min na maternidade no Bairro da Vila Matilde, em São Paulo, cheguei a esse mundo. Segunda filha de Neusa Aparecida Matias e Raimundo Veloso Matias, um casal que superou muitos obstáculos impostos por seus familiares, a minha chegada vem “reaproximar” as famílias Matias e Santos.

Meu pai, um negro lindo (modéstia a parte) no auge de sua carreira profissional de boxe, recém campeão brasileiro reconhecido por onde passava, numa bela tarde depara-se com uma linda moça branca com seu pé cortado pela catraca de sua bicicleta, resolve oferecer ajuda, nascia ali uma linda e eterna história de amor. História esta que enfrentou e venceu o preconceito racial por parte de meu avô materno, namoraram, noivaram e casaram-se em nove meses.

Além de lutador meu pai também trabalhava em uma indústria de vidros e fazia o possível para conciliar seus trabalhos. Minha mãe exercia a função de dona de casa, um ano depois, engravidou e tiveram seu primeiro filho (um garoto branco), o que causou alguns comentários preconceituosos agora por parte de minhas avós paternas. Um ano e nove meses depois, meu irmão ganha sua irmã querida e as famílias Matias e Santos “reaproximam-se” dedicando muitos mimos a nós (a).

A primeira infância foi vivida no Bairro de Itaquera com as experiências voltadas ao movimento riquíssimas, meus primos, meu irmão e eu, tínhamos idéias mirabolantes para criarmos e recriarmos os nossos brinquedos e brincadeiras nos quintais de meus tios e avós. Transformar a cama dos nossos pais e piscina (ainda que se isso nos custasse criar soluções para tentar consertá-la com blocos, e ganharmos algumas cintadas), subir em árvores para pegar “goiaba” e degustar muitas vezes “sem lavar” aos quatro anos era minha atividade preferida de fim de tarde. Construí brinquedos como bilboquê, futebol de botão, de prego, carrinho (...), ônibus, cavalinho, pipa, carrinho de rolimã, bola de meia, boliche (...). A convivência com meu irmão e meu primo me estimulava a brincar com as brincadeiras de “meninos” (a).

(...) nesse período ganhei muitos gibis da turma do Zé Carioca e da Mônica, inicia aí meu processo de alfabetização e minha paixão por leitura. Durante alguns anos (até a adolescência minha língua era meio “esquisita”, a preocupação passou a ser outra, será que não vou conseguir beijar? Felizmente tudo resolvido e língua normalizada.

Aos seis anos nos mudamos para o extremo leste da capital (Cidade Tiradentes), muito “temida” pelos visitantes por conta da marginalidade. Estava iniciando sua construção, tinha poucas casas e apartamentos com uma pequena infraestrutura para atender a

população. Nossa família agora com um novo membro, meu irmão caçula, Marcel estava feliz e saltitante com o novo lar, parecíamos estar numa cidade interiorana muito verde, morros e espaços que ofereciam cada vez mais asas para as nossas imaginações (a).

Sobre o processo de escolarização, meu primeiro contato com a escola foi com o meu ingresso no Ensino Fundamental (1ª série) na EE “Camilo Castelo Branco” (...), achei muito esquisito ter que sentar um atrás do outro, ficar o tempo em silêncio, sem poder conversar e levantar. Fiz muitas perguntas em silêncio à professora: – que horas vou brincar? Não posso conhecer meus amigos? Nem vejo seus rostos, só suas cabeças? Porque não pode conversar?

Sentei na fileira dos “fortes” segundo a professora, eu já conhecia todas as letras e acredito que já estava na hipótese silábica com valor sonoro da escrita. Logo na primeira semana a professora realiza a consulta oral ao alfabeto, considerando algumas características dessa fase, estava superando o egocentrismo. Dessa forma mesmo sabendo que na ordem das letras após o l era o m, eu pronunciava o r, a minha compreensão de ordem das letras era a seguinte: – após meu irmão Luciano, não vem o Marcel, sou eu a Rosângela (a).

É, mas não foi esse o entendimento da professora, confesso que ela me deu uma segunda chance e eu não aproveitei, resultado: – uma “reguada” na cabeça, a régua quebrou, e mudança de fileira (última mesa da fileira dos fracos) com um “castigo”: decorar o alfabeto da cartilha caminho suave, pra completar bilhete pra mãe. Chego em casa decepcionada com o universo escolar que me parecia ser tão diferente. Apanhei de minha mãe e fui cumprir o castigo (a).

Nas aulas seguintes após as novas consultas e as provas, retornei pra fileira dos “fortes”. Observava as pessoas que formavam o grupo dos “fortes”, e pra mim eram todos fracos (do ponto de vista físico), enquanto que na fileira dos fracos tinha um garoto forte “fisicamente” que era invencível nas brincadeiras do recreio, não entendia isso. E o discurso da professora: – brincar ficou na pré-escola, eu me perguntava, mas e quem não estudou? No bairro ainda não tem pré-escola, não pode brincar?

Os conflitos de ideias só aumentavam porque nas aulas de Educação Física, a professora dizia “chegou o momento de brincar”, enfim aproveitava as brincadeiras de estafetas que eram propostas. Nasce aí as minhas inquietações voltadas a práticas pedagógicas, avaliação, exclusão e discursos contraditórios. Defino com seis anos a minha profissão ser professora, pra fazer diferente (...).

Nesta segunda etapa, prestei vestibulinho e ingressei numa escola pública de Ensino Médio e Técnico, na qual cursei o Magistério. Paralelamente fui em busca de trabalho em escolas de Educação Infantil (tinha na época 13 anos) e consegui meu primeiro trabalho como auxiliar de berçário. Meus pais ficaram bravos, mas aceitaram, fiquei com o dia muito apertado. Estudava, fazia estágio e trabalhava.

O magistério foi subsidiado pelo discurso das concepções de Paulo Freire e as suas ações nas diferentes disciplinas se contrapondo, novos conflitos surgiram nesta caminhada. De que maneira formar o aluno crítico, quando se adota uma racionalidade cartesiana como prática? Perguntei-me isso durante todo o curso. Construí muitas amizades, paquerei bastante, me envolvi com grêmio e campeonatos, estava na expectativa de terminar o curso para começar a trabalhar com o Ensino Fundamental. E decidi que a minha Graduação seria em Educação Física para atuar na escola. Diploma na mão, e agora? (e)

Em janeiro de 1998, lá estava eu nas diretorias de ensino realizando cadastro para trabalhar na rede estadual, enviando currículos na rede particular, queria mudar de trabalho. Em fevereiro fui chamada e trabalhei com a Educação Infantil (3º estágio), uma turminha com 15 alunos. Início então a minha primeira experiência como professora (o planejamento foi informado que a turma com faixa-etária de 5 anos tinha que estar alfabetizada até o final do ano), foi um trabalho muito bacana, nascia ali minha paixão por alfabetização (...).

A minha Graduação foi como uma grande corrida, cuja meta cumprir um sonho e mais uma etapa de uma realização profissional (...). Hoje, me emociono ao recordar as duas vezes que desisti da corrida (...): uma lesão grave no joelho e a última auxiliar minha família,

pois meu pai estava desempregado. Desisti, mas nunca desanimei e isto fez a diferença, estes momentos serviram-me de experiência e aprendizagem (...)

Inicia o ano letivo de 2004, ouvi dizer que era o mais difícil, estava meio assustada, mas foi o melhor ano de minha Graduação, isto porque as disciplinas em sua maioria focaram-se na Educação Física escolar, os professores maravilhosos (...). Uma das propostas para o segundo semestre foi de relacionar todas as disciplinas e observar o cotidiano da escola, bem como a prática pedagógica em Educação Física em situação real de ensino como, por exemplo, era possível levar os conceitos e práticas de fisiologia, filosofia e antropometria para as aulas na escola? Uma pesquisa fantástica (...)

Minha orientadora uma professora e pessoa muito especial em minha vida, chegou na hora certa (estava atravessando um problema familiar muito sério com meu irmão caçula, o qual mexeu muito com meu estado emocional). Eis que então surge a Zê [professora Zenaide Galvão] como minha orientadora e amiga, surge ali uma grande professora e amiga (e).

Chega finalmente à última etapa da minha corrida, uma meta quase cumprida. Estava trabalhando com uma 1ª série na qual implementei a metodologia da minha pesquisa (monografia) como qualitativa, pois os sujeitos e as pesquisadoras estiveram envolvidas, caracterizando-se como pesquisa participante. Além da Zenaide tive o privilégio de ter como co-orientadora a professora Luciana Venâncio que contribui muito com seus saberes docentes e pedagógicos.

No segundo e exaustivo semestre surgiu o concurso público da rede estadual (eu na dúvida se prestaria para o cargo de professor de Educação Básica I ou de Educação Física) e na véspera de finalizar o período de inscrição em uma conversa informal com a Zê, ela me fala: “Presta para Educação Física, você será aprovada, vai escolher no primeiro dia e ano que vem eu vou até a escola assistir suas aulas”.

Foi isso que exatamente aconteceu, em novembro de 2005 escolhi a escola e (...) janeiro de 2006 inicio o meu trabalho também com Educação Física escolar e tive a primeira visita da Zê e seus alunos na aula conforme falado anteriormente por ela. Na nossa colação fui eleita pela turma como oradora e foi um grande privilégio chegar ao final e tornar público o percurso desta difícil e prazerosa corrida.

Atualmente trabalho como professora de Educação Básica I (titular de cargo na Prefeitura Municipal de Suzano) e professora de Educação Física (titular de cargo na rede estadual de ensino – diretoria de Suzano). Tenho buscado conciliar a formação continuada e permanente nas duas funções. Desde 2006 tenho participado de congressos, seminários, fóruns voltados à Educação Física, participei de encontros com alunos egressos da universidade que também estavam atuando na escola. Tentei bolsa para Mestrado pela PUC-SP e não consegui.

Em 2007 integrei um grupo autônomo de “professores-pesquisadores” de Educação Física (...) e em 2009 fui convidada para atuar na Secretaria Municipal de Educação de Suzano, afastando-me assim do cargo de professora de Educação Básica (...).

Quadro 31. Excerto de (auto)biografia: Rosângela.



Tatiana

ênfase nas relações familiares (a), acadêmicas (c) e vinculações socioculturais (e).

Nasci em São Paulo em 9 de setembro de 1981. Segunda filha das três irmãs do casal Luiz José Roberto de Freitas e Albertina Rosati Pereira de Freitas, nascidos também em São Paulo. Ambos arquitetos de formação mas com habilidades e qualidade em outras áreas, como: música (mãe pianista clássica e pai violonista, arte (mãe artista plástica e pai desenhista), esportes (mãe: Balé?, pai: judoca, jogador de basquete e vôlei e exímio atleta

de várias modalidades no atletismo). Minha mãe viveu uma vida materialmente burguesa e muito intelectual, meu pai família “nobre” da Lapa, pessoas inteligentes e ligadas ao município de Itapevi, o que possibilitou um contato maior com uma vida mais simples e perto da natureza. Mas isso não fez necessariamente que minha mãe fosse mais reservada que meu pai, muito pelo contrário. Antes de se casarem tiveram encontros e desencontros desde a infância por morarem em bairros próximos, algumas vezes na mesma escola e freqüentavam em comum lugares e círculo de amigos.

Minha infância foi marcada pela influência de muitos momentos bons, considero essa época a melhor de todas. Percebo melhor hoje as características dos pais: personalidade, qualidades e defeitos, mas sempre acreditei ter uma educação para liberdade, baseada no diálogo, na confiança e no amor. E isso não é somente devido ao momento nostálgico, mas simples “crença” do que pensava até tornar-me adulta (a).

Quando pequena, segundo minha mãe, eu era quieta e não me afastava de sua saia, ela nem imaginava que a filha se tornaria tão moleca. Na rua ou no condomínio (morei muitos anos em condomínio) brinquei e joguei de tudo: corda, patins, futebol, queimada, taco, skate, pega-pega, esconde-esconde, faz de conta e aprontava com os vizinhos, uma das minhas brincadeiras preferidas era brincar de lutinha, principalmente com meninos, achava emocionante bater neles, mas às vezes essa diversão acabava mal (e).

Tinha bastante amizade e compartilhava minhas brincadeiras e tempo com minha irmã mais velha (um ano e meio), nos dávamos bem com exceção das “brigas de irmãs” e tinha orgulho dela pois a achava linda e isso era realmente verdade, todos achavam. Minha irmã mais nova (três anos) nesta fase, ficava mais com minha mãe e às vezes eu brincava com ela no parquinho do prédio, outras batia nela para depois ficar com remorso e consolá-la. Mas só eu podia bater, mais ninguém, a mesma coisa com minha irmã mais velha, ao contrário de mim, minha irmã mais velha, considerada “fresca” e um pouco mimada (mas também adorava brincar), era muito delicada e devido a esses fatores, quem sempre quis ser a defensora e protetora no sentido físico da proteção, fui eu, e hoje isso se perpetua. Meus pais sempre procuraram mostrar o que o mundo tem de bom para oferecer e em muitas áreas da vida isso aconteceu, entre; música, esporte, passeios, família e a arte por exemplo (a).

(...) na escola eu tinha muitas amizades, não era muito estudiosa, mas estudei em bons colégios, pelo menos prestava atenção nas aulas, não era de muita bagunça na sala. Com 12 anos participei de campeonatos de vôlei na escola e interescolares, neste momento o voleibol se tornou muito significativo na minha vida. Nas aulas de Educação Física na quinta e sexta séries jogávamos três esportes com bola (vôlei, futsal e basquete) e a ginástica artística. Na sétima série o professor nos ensinava exercícios de força e resistência, futsal, basquete e voleibol. No meu percurso escolar até o final do Ensino Fundamental estudei em muitas escolas, em algumas escolas minha mãe era professora de Matemática e Inglês (e).

Aos 12 anos mudei de escola e de condomínio, conheci uma menina que jogava vôlei em um clube e me convidou para fazer um teste, sem hesitar fui e consegui passar. Treinei um ano e fui federada para jogar pelo clube em duas categorias. Na oitava série e 1º ano do Ensino Médio lembro pouco das aulas de Educação Física, quase não tinha, não saberia explicar o que o professor nos ensinava ou o que vivenciávamos, a não ser um campeonato de futsal na oitava série (e).

No segundo ano do Ensino Médio minha família mudou-se pra Ubatuba (litoral norte de São Paulo), minha irmã mais velha ficou na capital com meus avôs, e tive que ir com meus pais porque engravidei aos 15 anos. Esta gravidez mudou profundamente a minha perspectiva de vida e de futuro, por mais óbvio que possa parecer, somente vivendo para saber as transformações radicais nesta fase que deveria ser a adolescência (a).

Pela segunda vez estudei em escola pública (1ª série do Ensino Fundamental e 3º do Ensino Médio), como estava grávida fiquei assustada pois não sabia como as pessoas me receberiam, logo quando entrei na escola avistei outras adolescentes grávidas, confesso que fiquei mais aliviada. Fui bem recebida por algumas colegas de classe e fiz amizades, nas aulas de Educação Física a professora nos recebia já na quadra e apitava jogos de vôlei

e futsal para quem quisesse jogar, o restante que não queria poderia ficar sentado e bater papo. Eu jogava algumas vezes e a professora nunca chamava minha atenção, eu achava estranho, pois estava grávida. Quando tirei a licença maternidade e procurei pelos professores, inclusive a professora de Educação Física, eles ficaram surpresos pois não sabiam que eu estava grávida, isso é no mínimo curioso (e).

Morar na praia tem suas vantagens, mas para mim não foi uma boa experiência. Eu estava longe dos meus colegas (isto é muito significativo nesta fase), do pai do meu filho (meus pais não me deixaram casar), longe dos familiares, da minha irmã, do meu pai e da rotina que eu tinha. Tive que me adaptar com um ritmo de vida diferente do que eu estava acostumada, hábitos, práticas corporais diferentes. Após o nascimento do meu filho, além da minha preocupação materna, a primeira coisa que me incomodou foi voltar a ter meu “corpo em forma”, emagrecer, fortalecer, etc. Corria e nadava na praia enquanto meu filho dormia, para minha sorte a primeira casa que moramos (casa da família para passar as férias) era em frente à praia, caso o meu filho acordasse minha mãe me chamava, mas normalmente eu calculava esse tempo e dava certo. Quando o Gabriel ficou um pouco mais velho eu decidi procurar onde se treinava voleibol, então consegui vaga no time e joguei pela cidade (a).

Terminei o Ensino Médio e fiquei um ano sem estudar (...). No final do ano decidi prestar vestibular para Educação Física, tinha algumas dúvidas em relação a outras opções, mas Educação Física era certeza, pelo voleibol, pois queria ser técnica e pela vivência que tive em outras práticas corporais. Comecei a estudar em Caraguatatuba (também no litoral norte). (...) Ao longo desse primeiro ano de faculdade deparei-me com professores e algumas disciplinas da área escolar que me identifiquei profundamente, os assuntos e discussões que permeavam as aulas sobre Educação e Educação Física escolar se tornaram importante pra mim, me entusiasmava, me instigava a querer saber e estudar mais. As disciplinas de didática, sociologia, história da Educação Física entre outras me faziam refletir sobre a Educação, a sociedade, o papel do professor e como a Educação Física poderia ser importante neste processo formador (c).

Um ano se passou e devido a algumas dificuldades na família decidi voltar pra São Paulo (...). No meio do ano prestei vestibular, a faculdade era longe, mas estava ansiosa pra voltar a estudar. Em agosto de 2002 comecei novamente a faculdade de Educação Física (...). Como eu já havia feito um ano, estava familiarizada com alguns assuntos e autores, o que me aproximou de alguns professores, ainda mais na área da Educação Física escolar (c).

É incrível como existem professores que nos identificamos e outros que queremos esganar, mas costumo dizer que aprendemos com todos, mesmo aqueles que acreditamos ser maus professores, porque no mínimo, eu vou saber exatamente aquilo que não vou querer fazer ou ser enquanto professora, como eu iria observar ou analisar criticamente o que não é bom sem conhecer? Não falo de erros, pois somos passíveis deles, mas de ética, ideal, preconceitos, etc. Algumas disciplinas exigiam muitos debates e apresentações de trabalhos, eu adorava os dois, nunca estudei tanto na minha vida. Todo mundo em casa estranhou, não havia uma única matéria em que eu tinha grandes dificuldades e se havia algum tema difícil pra mim eu procurava sanar minha dúvidas com professores ou colegas que sabiam mais que eu (c).

Além dos professores que marcam nossa formação e profissão temos amigos que nos acompanham em todos os momentos, nos ensinam e aprendem com a gente (...). Havia uma garota que chamava atenção por muitos motivos, o principal era o sotaque carioca e outro que a marcou por todos os anos de faculdade, era a sua maneira de se manifestar diante do que achava injusto, errado, seja nas aulas e os assuntos em pauta, seja no seu direito de aluna e cidadã. O nome dela é Audrei (professora Audrei Vogel), ela se tornou minha melhor amiga (...), conversávamos muito sobre Educação Física na escola, sobre as aulas que achávamos interessantes, o que faríamos em nossas aulas, entre outros assuntos ligados a isso (e).



Tiemi

Ênfase nas relações acadêmicas (c) e familiares (a).

Nascida em 21 de setembro de 1975, mas a primeira lembrança que tenho é em torno dos 4 anos de idade, quando mudamos de casa, do extremo norte para o extremo sul de São Paulo, onde passei a maior parte de minha vida.

Nesta casa, muitas vezes vi meu pai fazer exercícios matinais oriundos de sua prática prévia do judô, o que hoje eu chamaria de ginástica calistênica. Foi ele quem cruzava a cidade com transporte público em direção ao Nippon Country Clube, na cidade de Arujá, para eu fazer aulas de natação aos finais de semana. Era incentivada, também, a participar de gincanas organizadas por comunidades nipônicas, o que deve ter influenciado em algumas brincadeiras que fazia no grande quintal de minha vizinha, onde montávamos circuitos para competirmos quem o percorria no menor tempo (a).

Outra brincadeira que gostava muito era de escolinha onde eu, claro, era a professora. Lembro-me que admirava os trabalhos que minha irmã, mais velha fazia em decorrência do curso do magistério, o que incitava minha vocação para o ensino. Mais tarde, quando adolescente, foram muitas as provas de matemática que eu corrigia para ajudar meu pai, afinal, tinha facilidade pelas matérias exatas. Ou pelo menos achava que tinha, pois quando fui para a Escola Técnica Federal cursar eletrotécnica, percebi que saber muito em uma escola pública periférica da cidade era pouco em outro contexto... (a)

Nesta época, além de minha frustração com a área de exatas, meu maior prazer em frequentar a escola era jogar volei nas horas vagas e nas não muito vagas... Como havia poucas meninas nos cursos, sempre participava dos campeonatos jogando todas as modalidades esportivas, o que, provavelmente, me fez acreditar que o curso ideal para o Ensino Superior fosse Educação Física.

Ao final do curso, quando fui escolher a profissão que iria me candidatar para o vestibular, fiz uma primeira seleção a partir da nota de corte da pontuação da Fuvest, única prova que faria. Analisei o currículo de vários cursos como enfermagem, psicologia, pedagogia, esporte e educação física e optei pelo último, pois havia disciplinas muito ecléticas, como anatomia, dimensões filosóficas, econômicas e antropológicas... (c)

Logo no primeiro semestre, na disciplina de Introdução à Educação Física, um dos professores que mais marcaram minha vida acadêmica foi o professor José Guilmar Mariz de Oliveira com seus questionamentos intermináveis do que é a Educação Física. Após muita angústia, ao final da disciplina ele apresenta sua definição que marcou minha concepção da área até hoje. Trago a citação do problema de pesquisa de minha dissertação de Mestrado (c):

No início da sua formação acadêmica, ao cursar a disciplina “Introdução à Educação Física”, em 1995, a pesquisadora deparou-se com as ideias e ideais do professor José Guilmar Mariz de Oliveira, que a ministrava. Muitos dos alunos que ingressavam no curso de educação física (EF) tinham acabado de concluir o ensino médio e vinham em busca de uma formação profissional baseada nas suas experiências, vividas na EF da escola ou nos programas de atividade física (AF) de clubes esportivos ou academias de ginásticas. Nesse contexto, os constantes questionamentos e críticas à área de atuação e pesquisa que o professor propunha eram carentes de sentido à grande parte dos alunos que nunca tinha discutido sobre disciplina acadêmica ou área de conhecimento e tampouco sabia de sua existência (c).

Ao entrar em contato com tais discussões, alguns alunos desistiam do curso, outros optavam por ignorá-las enquanto outros sentiam-se insatisfeitos com as próprias crenças, gerando a necessidade de revê-las, reorganizá-las e reconstruí-las. Foi esse conflito intelectual que originou o interesse em investigar os possíveis caminhos para a EF numa nova concepção da área (c).

A concepção apresentada pelo professor Guilmar considerava que o objetivo da EF é:

“Disseminar conhecimentos teóricos e práticos (acumulados, sistematizados, organizados) sobre o movimento humano (relativo a motricidade) que permitam às pessoas, individual e intencionalmente (1) otimizar possibilidades e potencialidades para movimentação genérica ou específica, harmoniosa e eficaz, e (2) capacitar-se para adaptar-se, interagir, e transformar, o meio em que vive, sempre na busca de uma melhor qualidade de vida.” (MARIZ DE OLIVEIRA, 1995, p.1).

O objetivo de disseminar conhecimentos teóricos e práticos sobre o movimento humano, proposto pelo autor, reflete a concepção de EF com um caráter eminentemente educacional e contempla tanto a EF na escola como fora dela. Entretanto, historicamente, a EF não se pautou por essa perspectiva, nem na escola, onde se faz necessário, nem fora dela, onde seria possível (c).

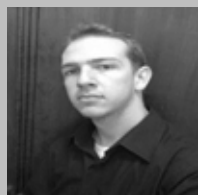
Ao concluir a Licenciatura, 1999, confesso que me senti novamente frustrada com o curso e fui trabalhar no departamento de avaliação física de uma grande rede de academias. Nesta função, pude colocar em prática um pouco do ensino de conhecimentos teóricos de forma individualizada aos alunos que tinha que orientar. Em paralelo, fui para a rede estadual de ensino trabalhar como eventual, mas nas primeiras aulas em que substitui professores de educação física, os alunos exigiam uma bola para ficarem jogando livremente, então, decidi que substituiria qualquer professor menos a de minha formação, pois não tinha autoridade para colocar em prática nenhum de meus ideais e faria o que mais abominava em termos de prática pedagógica, o “rola bola”.

Em 2001, ingressei no Mestrado, mas, apesar de meu grande interesse em estudar os conhecimentos teóricos a serem ensinados na escola, tive a oportunidade de pesquisar o ensino desses conteúdos com a população idosa em um programa que visava a autonomia para a prática de atividade física (PAAF). Quando finalizei a pesquisa, fui indicada para trabalhar numa faculdade particular, onde leciono até hoje, mas ao me reunir com alguns colegas para refletir sobre questões da Educação Física escolar, o grupo de professores-pesquisadores, eles me incentivaram a prestar o concurso para professor de Educação Física da rede estadual (c).

Desde então, 2006, sou professora efetiva da rede e lecionei para crianças do ensino fundamental e médio. Inicialmente, fui para uma escola que atendia crianças da 1a a 4a série e sistematizava os conteúdos a partir dos 4 blocos de conteúdos propostos por Sanches et al. (2006), mas a partir de 2009, solicitei minha remoção para uma escola de Ensino Médio para colocar em prática a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o ensino dos conteúdos teóricos a partir da mesma sistematização anterior.

Atualmente, estou de licença não remunerada para dedicar mais tempo aos meus filhos, mas ela se encerrará em breve e tenho muitas expectativas de como será este retorno...

Quadro 33. Excerto de (auto)biografia: Tiemi.

**Willian**

ênfase nas relações acadêmicas (c), trabalhistas (d) e vinculações socioculturais (e).

Nascido aos treze de junho de mil novecentos e oitenta e sete, minha família residia no município de Guarulhos, mas fui nascer na capital (São Paulo), pois foi o hospital que conseguiram na época sem convênios e poucos recursos financeiros. Terceiro filho de Vera Lucia Lazaretti, agora de seu segundo casamento com Marcos Antonio da Conceição que assim como o primeiro casamento também fora frustrado. Aos dois anos de idade meus pais se separaram e daí a adiante ganhei um pai ausente, que nem sequer vinha em casa me dar os parabéns em meu aniversário ou ver se estava precisando de algo. Minha mãe trabalhava fora como operadora de máquina em uma metalúrgica, então ficava boa parte do tempo com minha irmã Letícia, nove anos mais velha que eu, e com meu irmão Leandro dois anos mais novo que ela. Além de minha irmã e irmão, às vezes a minha avó materna vinha supervisionar para ver se estava tudo bem, afinal, eram duas crianças cuidando de outra, e a noite meu tio que por vezes fez a função social de pai e minhas tias vinham me ver, eles moravam na casa da frente no mesmo quintal. Fui crescendo e com quatro anos comecei a frequentar uma escola particular de Educação Infantil e uma das minhas tias me levava bem cedo e meu irmão me buscava no fim da tarde. Em pouco tempo o orçamento foi apertando e então tive de ir à escola pública, na qual passava boa parte do dia e era mais distante de casa, meu irmão tinha a tarefa de me levar e buscar, eram momentos de alegria, pois ele cantava, deixava eu tocar a campainha e correr entre outras brincadeiras.

Na pequena e estreita rua sem saída que morei durante toda a infância e adolescência, não tinha crianças para brincar, então por muito tempo brinquei com um primo que morava ao lado que era mais velho, e com alguns amigos da escola que vinham brincar na rua por ser mais tranquila. Depois de egressar da Educação Infantil, estudei o Ensino Fundamental I numa escola chamada João Crispiniano Soares, gostava muito de estudar lá e tive ótimas professoras. Sem repetir nenhuma série, passei para o Ensino Fundamental II e tive de mudar para uma escola que tivesse as séries correspondentes, então fui para a E.E. “Érico Veríssimo”, um pouco mais distante de casa. Nesta escola comecei a treinar voleibol e representar a escola como capitão da equipe de vôlei nos jogos escolares da cidade (e).

Quando conclui a oitava série iniciei no mundo do trabalho, com quinze anos de idade, comecei a trabalhar numa micro-empresa que produzia brindes para eventos, empresas, etc. Com esta inserção laboral, parei de jogar vôlei, mudei de escola e também para o período noturno, e com três meses de trabalho foi promovido a supervisor, o que foi bem complicado, pois havia pessoas bem mais velhas que eram subordinadas a mim. Fiquei neste emprego até o fim do primeiro ano do Ensino Médio, e no ano seguinte retornei a mesma escola e para o período matutino, pois no noturno não estava aprendendo muito, tendo em vista que os professores exigiam menos e a sala era repleta de alunos repetentes, o que contribuía para o desinteresse de grande parte dos docentes (d).

Voltei ao vôlei e agora treinando e jogando pelo município de Guarulhos e por núcleos esportivos da prefeitura. Com a carga excessiva de treinamento tive um problema no joelho, parei de treinar e jogar voleibol, quando estava no segundo ano do Ensino Médio. No terceiro ano, decidi trabalhar já que não poderia mais jogar vôlei tão cedo, mas tinha o objetivo de continuar estudando de manhã, por ser um ensino melhor. Busquei um emprego no período da tarde/noite e comecei a trabalhar como operador de telemarketing em uma autoescola, eu tinha de oferecer os serviços da empresa por telefone, que dificuldade, pois muitos achavam que estava vendendo carteira nacional de habilitação (d).

Depois de concluir o Ensino Médio, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física numa instituição privada de Ensino Superior no próprio município, quando na mesma época fui promovido para recepcionista, e então não precisava mais ficar ligando para as pessoas. No primeiro ano da Graduação tive excelentes professores, mas no decorrer do

curso o currículo estava sofrendo algumas mudanças o que acabou mudando também alguns docentes, devido à formação e identificação com a nova proposta do curso e interesses da instituição (c).

Com alguns meses de experiência na autoescola, fui promovido a gerente da loja, o que implicava em mais responsabilidades, mas também algumas regalias. Alguns dias chegava atrasado na faculdade, mas outros saía mais cedo para poder estudar no laboratório de anatomia, disciplina que tinha certa dificuldade. No último ano de faculdade, larguei meu emprego de gerente, para começar a estagiar na área de Educação Física, foi bem difícil, pois passei a ganhar menos da metade do que ganhava no emprego anterior. Entretanto, tinha de começar a desenvolver trabalhos na área que estava prestes a ingressar como profissional. Nesta transição minha família apoiou a decisão de mudança, afinal estava estudando para ter uma profissão e efetivamente exercê-la, e não ter uma faculdade e continuar com empregos que tinham baixa remuneração, ainda que no estágio recebesse uma bolsa estágio de baixo valor (d).

Ainda no decorrer da Graduação, iniciei minha participação em eventos acadêmicos junto com pessoal do grupo de estudos em Educação Física escolar numa perspectiva reflexiva. Neste grupo institucionalizado aprendi muito e participamos de alguns bons congressos, seminários além de promover eventos na instituição que estudávamos. Participava também do grupo de professores pesquisadores, grupo no qual tenho vínculo até hoje, sendo este um espaço de troca, de reflexão coletiva e de desenvolvimento profissional, aprendemos uns com os outros, além do vínculo profissional temos um forte laço de amizade. Depois de concluir a Graduação, queria fazer uma Especialização, mas não sabia direito o que estudar. Comecei uma Especialização em docência no Ensino Superior, mas logo interrompi e fui estudar Educação Física escolar, o que contou bastante nesta decisão foi a oportunidade de estudar numa instituição pública (c).

Meu primeiro emprego depois de formado foi como professor na Rede Estadual de Educação e lecionava para turmas dentro da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA) que havia inaugurado a pouco na cidade. Comecei com poucas turmas, depois abriram mais duas unidades e então aumentei minha carga horária e logo também fui contratado como Agente Educacional na mesma unidade (d).

Tinha muito interesse em aprender mais sobre aquele contexto de privação de liberdade, e buscava a cada dia mais artigos, dissertações e teses que pudessem subsidiar minha prática pedagógica. Após tantas leituras, vivências e aulas ministradas na Fundação CASA, decidi fazer meu trabalho de conclusão de curso da Especialização sobre minhas próprias aulas e a participação discente. Terminei a Especialização com mais inquietações do que já tinha, e parti para o Mestrado em Educação, numa linha chamada Práticas Sociais e Processos Educativos, na Universidade Federal de São Carlos, aonde fiz a Especialização. Este processo da formação acadêmica implicou que eu mudasse de cidade e largasse meus empregos, inclusive o da Fundação CASA no qual eu era contratado (c).

Neste meio campo prestei dois concursos: um para professor da Rede Estadual de Educação de São Paulo e o segundo para a Fundação CASA, em ambos passei numa colocação boa, e assim que terminei o primeiro semestre das disciplinas do Mestrado fui convocado para ingressar nos dois concursos. Então retornei para Guarulhos e trabalhava como analista técnico/professor de Educação Física na Fundação CASA, e em seguida assumi outro cargo na Rede Estadual de Educação. Além do trabalho tinha mais disciplinas para cursar, então me ausentava do emprego e viajava para São Carlos uma vez por semana para cursar duas disciplinas (d).

O próximo passo depois de encerrar os créditos, era conciliar os dois cargos efetivos, o que de fato foi bem cansativo e que durou aproximadamente um semestre, mas financeiramente precisava superar este trabalho excessivo, que só com a ajuda da minha família consegui aguentar este árduo semestre. Recentemente, fui promovido a Coordenador Pedagógico na Fundação CASA, local onde iniciei minha carreira de professor de Educação Física, e também meu ambiente de pesquisa.

As categorias predominantes foram as vinculações acadêmicas e familiares, indicando que, por um lado, os relacionamentos e as experiências formativas na Graduação e/ou Pós-Graduação foram cruciais para o processo de desenvolvimento profissional dos professores. Por outro lado, o convívio com a família também teve influência decisiva no planejamento da carreira dos professores. A figura a seguir aponta os cinco participantes que enfatizaram ambas as categorias em suas narrativas (auto)biográficas.

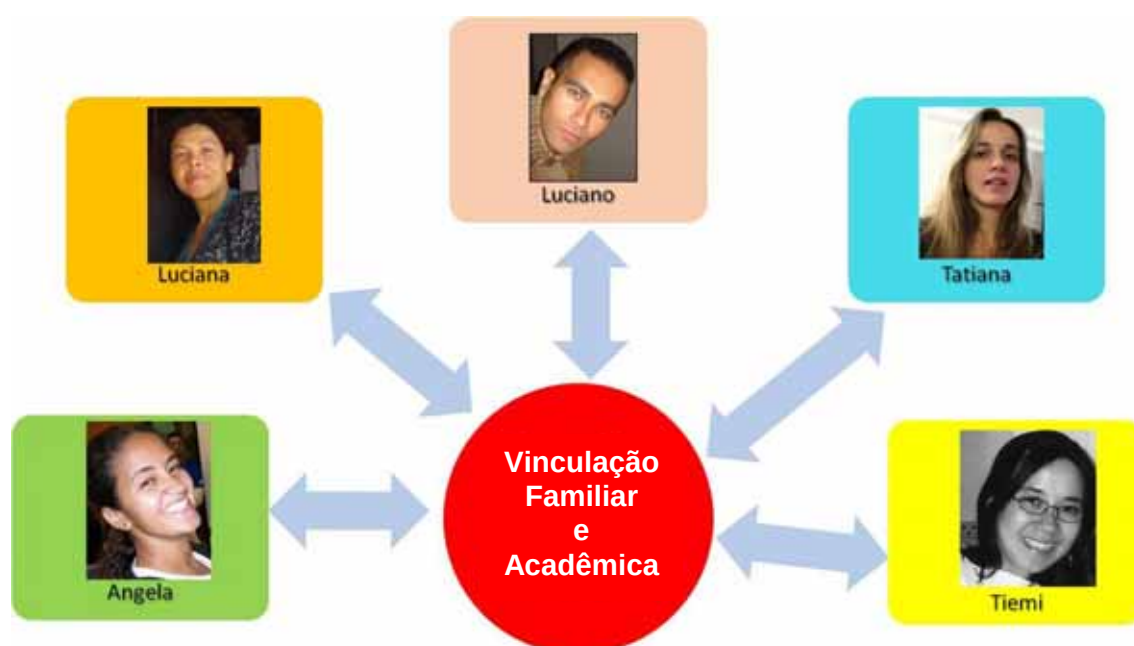


Figura 13. Categorias predominantes nas (auto)biografias.

Amparados por Gauthier et al. (1998), entendemos que os saberes elaborados pelos professores têm natureza social, ou seja, constituem-se na trajetória existencial dos sujeitos. Por isso é possível perceber sua perspectiva temporal (inserida na vida de cada professor) e relacional (evidenciada nos vínculos familiares e acadêmicos, por exemplo, dentre outras vinculações). De acordo com os autores, os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no conjunto dos saberes docentes (composto também por saberes disciplinares, curriculares, acadêmicos, experienciais e da tradição pedagógica). Paradoxalmente, Gauthier et al. (1998) apontam que tais saberes (da ação pedagógica) são os mais necessários à profissionalização do ensino, sendo dotados de dimensões epistemológica e política.

Segundo Gauthier et al. (1998), os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. Para os autores, na ausência da validação desses saberes, cada professor continuará recorrendo à experiência, tradição e “bom senso”, implicando limitações e pouco diferenciando-se de cidadãos sem qualquer habilitação específica para o exercício da docência.

4.3. Entrevistas Semiestruturadas Individuais

As entrevistas com os 12 participantes foram concluídas em dezembro de 2012 e tiveram duração média³⁸ de 3h30min. Foi solicitado a cada professor que tivesse em mãos um plano de aula de sua autoria, conforme sua escolha. A referência ao plano foi opcional, a fim de facilitar quaisquer exemplificações que o participante eventualmente desejasse apontar durante a entrevista. Foi pedido a cada participante que sua argumentação fosse pautada em suas próprias ideias e seus modos de planejamento. Três eixos permearam as questões, visando explicitar os saberes envolvidos nos processos descritivos, interpretativos e propositivos do trabalho docente. Agrupamos as questões de acordo com as seguintes temáticas: as trajetórias dos professores, a organização do seu trabalho e o seu processo de desenvolvimento profissional.

De acordo com o roteiro das entrevistas (Anexo III), as questões 1 e 5 voltaram-se à trajetória dos professores. O motivo para “distanciá-las” na sequência da entrevista foi permitir aos professores oportunidade para a reflexão sobre sua própria trajetória também durante o seu fluxo de ideias em relação a outros temas. A questão 1 tratou da trajetória escolar e profissional na história de vida dos professores, ao passo que a questão 5 perpassou as influências no processo de tomada de decisão em relação às escolhas ao longo da carreira docente. Já as questões 2 e 3 trataram da organização do trabalho. A questão 2 perpassou as noções da prática pedagógica e dos princípios curriculares, como os critérios para seleção de conteúdos, o estabelecimento de objetivos, estratégias e modos de avaliação. A questão 3 tratou dos fundamentos educativos da prática pedagógica. Por sua vez, as questões 6, 7 e 8 trataram do processo de desenvolvimento

³⁸ Devido ao longo roteiro de questões, algumas entrevistas foram realizadas em dois dias. A duração da entrevista com cada participante foi a seguinte: Andre 2h30min, Angela 4h55min, Carla 5h35min, Jessica 2h25min, Leandro 4h05min, Luciana 4h50min, Luciano 2h50min, Marcelo 2h15min, Rosangela 3h10min, Tatiana 3h30min, Tiemi 3h30min e Willian 3h15min. O processo de transcrição das entrevistas totalizou 585 páginas.

profissional. A questão 6 perpassou as possibilidades investigativas, ao passo que a questão 7 tratou do processo reflexivo e profissionalidade dos professores. A questão 8 foi subdividida em itens cujo foco recaiu na autonomia dos professores, seus processos formativos e suas relações com os alunos e com os pares. Também questionamos os participantes sobre a sua perspectiva em relação às competências profissionais para o ensino.

A seguir apresentamos a síntese dos argumentos dos professores em relação a cada temática. Optamos por privilegiar a voz dos professores, apresentando excertos de sua argumentação, como forma de construir um modo colaborativo e compartilhado de expressão. Segundo Ulichny e Schoener (2010), esse é um caminho qualitativamente viável para descrever as perspectivas compartilhadas por professores que pesquisam suas próprias práticas pedagógicas, porque está ancorado na relevância para a prática como critério para aferição de rigorosidade (GUTIÉRREZ; PENUEL, 2014).

A Trajetória dos Professores-Pesquisadores		
Trajetória Escolar e Profissional		Escolhas na Carreira Docente
Andre	<i>Conheci colegas que já estavam estudando EF e me interessei pelos conhecimentos do currículo. Fui para a escola porque durante a graduação tive contato com outras dimensões de questão corporal.</i>	<i>Não consigo me relacionar com o trabalho de forma monetária, simplesmente realizar meu trabalho e receber um salário por isso, é preciso fazer sentido para mim.</i>
Angela	<i>Fui perceber quando me analisei no trabalho, a questão de gênero é um tema que me atrai muito e fico tentando criar um processo de transformação. Outro tema que me marcou é a questão étnico-racial.</i>	<i>Conteúdo que possibilite ao meu aluno vários conhecimentos, oportunidades de transformação e caminhos. Penso que ele também vai ter um contexto político de participação na sociedade e sinto que consigo possibilitar uma reflexão.</i>
Carla	<i>Minha formação acadêmica foi voltada à aptidão física porque os professores eram do CELAFISCS. No início da carreira foi um trabalho de desenvolvimento de habilidades motoras porque foi isso que estudei. Tive aulas de antropologia e sociologia sobre EF muito restritas, tanto que quando me deparei com a escola eu não sabia o que fazer, que plano trabalhar. Entrei em contato com professores que me deram assessoria para estruturar o plano. Integrei o sistema cardiovascular e comecei a adaptar</i>	<i>Tive acesso à fundamentação do Cesar Coll e colaboradores espanhóis que ajudaram nos PCNs e comecei a estruturar as aulas através de conceitos, fatos, procedimentos e atitudes. Vi que fluía, as crianças tinham motivação fazendo aulas, embora embasadas na prática motora. Mudei essa característica de aula depois que a Tiemi me falou sobre o grupo. Me deparei com os blocos de conteúdos e, de tudo que eu li até o momento sobre EF escolar, foi o que eu mais achei coerente. Comecei a me integrar e ponho a sistematização como meu plano de trabalho porque vai ao</i>

	<i>esses conhecimentos pra escola.</i>	<i>encontro da minha perspectiva.</i>
Jessica	<i>Quando estava terminando o Ensino Médio fui trabalhar na universidade, na secretaria do curso de EF, aí começou a vir novamente o desejo de estudar a EF escolar, porque minha única referência era a escola.</i>	<i>A relação que tenho com a Angela, apesar de se ver pouco, porque a gente trabalha na mesma escola, mas só tem um dia que se encontra. Essas relações que ainda tenho é que norteiam minha trajetória na vida profissional.</i>
Leandro	<i>Acredito que foi a experiência no Ensino Superior mesmo. Apareceu conforme tive aulas com professores que tratavam da EF escolar, e a partir daí eu me interessei. Na faculdade apareceu a oportunidade de trabalhar em uma escola. Dando as aulas, lendo e compreendendo algumas coisas da Educação, e participando do grupo de estudos que a gente tem hoje, a partir daí passei a me interessar cada vez mais e fiz Pós-Graduação em EF escolar. Notei também que a prática está sempre vinculada às teorias, porque as teorias são produzidas com base naquilo que é tirado da realidade. Até hoje vou pesquisar sobre EF escolar, coisas que estão sendo lançadas. Gosto de estudar, mesmo.</i>	<i>Ao ingressar na escola particular, poderia ter problemas por ser muito novo, não ter dado aula como esperavam, não ter tido apoio da diretoria, ser demitido. Trabalhava em outra escola e percebia que direitos dos professores, que deveriam ser pagos conforme a lei, não eram. Entretanto, procurei visualizar na minha carreira, situações na quais não seria tão oprimido. Pensava que minha família me apoiava, que meus alunos gostavam da minha aula, pensava que eu estava ensinando algo. Procurava olhar assim. Hoje vejo minha carreira como algo mais consolidado, do ponto de vista daquilo que queria ter quando me formei. As dificuldades foram me levando a ter esse pensamento: “futuramente vou querer trabalhar com Ensino Superior, pelo menos vou ter boas histórias pra contar! Vou compartilhar experiências com pessoas que vou ajudar a formar”.</i>
Luciana	<i>Tem relação com minha história de vida enquanto aluna. Escolhi a Licenciatura, já sabendo que ia fazer EF e seria professora na escola. Prestei concurso para a Prefeitura de São Paulo. Essas experiências são maiores: o tempo de Educação Básica como aluna, professora e depois o tempo da Universidade como aluna, pesquisadora. Parece que é uma continuidade da vida profissional que vai pedindo que você se aprofunde em determinado aspecto. Priorizo a escola pública. Sou professora na escola pública, tive bons professores na escola pública, fui aluna na Graduação e Pós-Graduação em universidade pública.</i>	<i>Minha trajetória no Ensino Superior se inicia quando estou finalizando o Mestrado. Recebi convite para trabalhar em maio de 2005 e a experiência é marcada por conflitos, no sentido de defender uma área que optei por trabalhar em uma perspectiva coerente e ao mesmo tempo eu era professora na escola. E a minha inserção no grupo de estudos. Daí tentava fazer aquelas relações que alguns professores na Graduação não faziam, para que os alunos pudessem ter coerência, o discurso não ficasse solto. Procuro até hoje fazer essa relação e associar com o meu trabalho na escola. Acredito que não precisaria haver discrepância de salário ou plano de carreira para quem está na universidade e na Educação Básica. O professor escolheria: Educação Básica ou Ensino Superior. Desse jeito não teria discrepância salarial e de valorização.</i>
Luciano	<i>EF surgiu das minhas vivências no Ensino Médio, consegui bolsa Prouni. Pensei a questão do campo de trabalho, mas durante a Licenciatura minha visão sobre a EF escolar foi totalmente desconstruída</i>	<i>Quando iniciei o Mestrado, o tema surgiu a partir da minha experiência profissional. As relações de gênero me chamaram muita atenção, às vezes até impediam que eu pudesse dar aula. As questões raciais também influenciaram minha</i>

	e passei a achar muito interessante a proposta. Muitos professores me sugeriram a participação em eventos e passei a aprofundar meu estudo. Montamos grupo de estudo com uma professora e isso começou a me inserir na área da pesquisa, que poderia me ajudar muito na minha prática profissional. Optei por continuar os estudos na área, como professor.	trajetória de vida. Hoje tenho uma visão totalmente diferente sobre as questões de gênero e raciais que posso relacionar com minha história de vida. Isso marcou bastante e procuro curso, participar de eventos, debates sobre esse tema.
Marcelo	Quería ganhar bolsa pra pagar menos a faculdade. Fui pro grupo de dança e comecei a dançar Hip Hop. O grupo perdeu a bolsa, mas continuei dançando. Trabalhava numa metalúrgica até metade da faculdade. Larguei tudo que tinha, com salário razoável, pra ser estagiário na academia. Trabalhei com ginástica laboral também. Quis ingressar na escola, participei de atribuição e não tinha ponto nenhum, era meio humilhante ficar esperando todo mundo escolher. Quando ingressei no Estado em 2006 tive aquele impacto. Não soube atualizar, refletir sobre novas tendências, e fui fazer especialização na FMU. Hoje sou graduado em Pedagogia, por abrir uma leque maior na Educação, questões financeiras. Estou cursando outra especialização oferecida pelo Estado.	Tem o preço de buscar ser reconhecido tanto financeiramente quanto como pessoa mesmo ou como profissional. Pra que eu consiga alguns bens e meus ideais de vida, até filosóficos. Acho que a gente tem que lutar por algo a mais. Trabalho na escola pública, eu vim de uma escola pública, e eu vivo, hoje, numa sociedade. Tenho profissão, tenho 2 empregos públicos, o que me dá condições pra que eu tenha uma vida digna, mas mesmo essa vida digna, não encaro hoje como uma vida tranquila, financeira ou politicamente. Acredito que esses alunos que estão na escola pública têm alguns direitos que não são respeitados, algumas desigualdades que ainda não conseguem nem identificar. O que leva eles a ter aquela situação de vida não dá pra aceitar. Estou lá pra esse motivo também: transformar, contribuir pra que se formem, tenham possibilidade de alcançar algumas outras coisas.
Rosângela	No final do Ensino Médio descobri que poderia fazer Magistério, mas ainda não poderia ser professora de EF especialista. Entretanto a rede naquela época tirou o professor especialista e aí nos disse assim: “você, professores do ciclo 1 polivalentes, poderão dar aula de EF”. Me motivou muito para a Graduação. Todo mundo da minha turma foi fazer Pedagogia, fui a única a fazer EF. Mas a decisão foi lá na infância. Eu era estudante, bati lá na porta da escolinha e falei: “preciso trabalhar”, eu tinha 13 anos. No 1º ano do magistério já estava como professora auxiliar da escolinha de educação infantil. Nunca fiz outra coisa que não fosse trabalhar em escola. 13 de fevereiro de 2006 é o meu primeiro dia de aula como professora de EF na rede estadual. Nunca quis fazer especializar em outra área que não	Percebi com os meus professores, cada um com seu perfil, sua aula, que é possível sim formar um aluno, estimular, criar situação de aprendizagem para que ele seja autor, produtor do seu conhecimento. Mas que ele não é, eu também não sou um “sabe tudo”. A gente pode mediar isso, mas ele é um sujeito que constrói. Faço uma chamada temática quando eles apresentam no início da aula uma concepção e ao final outra. É ele também construindo, quando ele foi apresentar lá no palco falando sobre o histórico da lambada, dançando. E aqueles alunos num primeiro contato: “Ah, professora, tá me tirano”, “Isso daí nada a vê”. De que maneira ele conseguiu? Ele foi um sujeito que criou nesse processo, foi estimulado para. Então esse, essa característica de poder criar, essa construção de saberes, de mediar, acho que são elementos que dou um destaque. Vejo que com meus alunos é possível. Eles trazem um repertório

	<i>fosse EF escolar.</i>	<i>grande de informações e conhecimentos.</i>
Tatiana	<i>Como referência, pensando no sentido da escola, tinha facilidade de me interessar. Minha mãe foi minha professora de matemática, pra mim ela tem uma didática incrível! Matemática não é a matéria que mais amo, mas não tinha dificuldade, tinha facilidade. É uma crença minha, didática no sentido de falar, aplicar, ter uma sequência lógica no que você tá falando. A gente prepara no papel a estratégia e tá legal, do simples pro complexo, geral pra parcial, a gente lida de acordo com cada sala, mas esses professores envolviam a gente de um jeito, que não tinha como você não aprender, não lembrar do que ele falou. A professora de português também, excelente! Ela fazia brincadeiras com conjugação de verbo que a sala inteira participava. É engraçado que não peguei exemplo de professores de Educação Física. Tive professores que trabalhavam com temas diferentes, mas tudo na base da técnica e de promover os que são mais habilidosos e excluir os que não são... Nem lembro dos meus colegas que não tinham habilidade de tanto os professores valorizarem os que tinham.</i>	<i>Pensando no aspecto de formação e profissão, enquanto professora, tenho necessidade de ver um fruto do meu trabalho ou onde acertei. A identidade cultural é diferente, em Osasco tem algumas diferenças. O professor pode dominar a matéria e ter trabalhado em escolas boas, consideradas pelas pesquisas, mas o quanto está preocupado com a aprendizagem dos alunos? O quanto prepara aula e cria estratégias pra que todo mundo possa tá interessado? Os professores da minha escola envolviam a gente de tal maneira que é uma referência pra mim. Quero que os meus alunos queiram se envolver! Porque não é fácil a gente gostar de todas as matérias.</i>
Tiemi	<i>Na disciplina de Introdução à EF com o professor José Guilmar Mariz de Oliveira teve aquele processo de negação do que é EF, que gerou uma mudança de conceito. Foi algo marcante quando ele faz aquela série de questionamentos e no final, na última aula quase, dá aquele conceito dele que a EF tem que ir além do que estava posta até então, que era só a parte de movimentos. Ele coloca os princípios teóricos. Antes eu sabia “de cor”, mas ele falava “sistematização dos conhecimentos teóricos e práticos”. Na minha formação, a partir daí fez mudar aquela situação da EF em que os professores só ensinavam a prática. Durante a Graduação fui vendo que o lugar ideal pra isso seria a escola, onde não só o conhecimento prático poderia ser ensinado, mas também o teórico. Fui fazer o TCC na área da EF escolar, que eu tinha interesse em estudar:</i>	<i>Assim que me formei em 2000, fui pra uma escola do Estado trabalhar de eventual, mas foi altamente traumatizante porque era professora substituta e podia entrar em qualquer disciplina. Depois de entrar em uma ou duas aulas de EF, pedi pra coordenação qualquer disciplina menos EF. Preferi não ficar no embate com alunos e substituir só Matemática, Filosofia, enfim, outros professores. Acabei me desvinculando da escola e fui fazer Mestrado. Nenhum professor me orientou na área escolar e acabei indo pra essa área que queria entender como era o ensino de conhecimentos teóricos pra idosos. Em 2005 foi a abertura do concurso pra rede estadual, tava acabando o Mestrado e querendo voltar a estudar a área escolar. A gente se reuniu de fato: eu, você, a Luciana e a Carla pra estudar. Conversamos e vocês que me incentivaram a prestar o concurso, na verdade. Tive interesse de retomar os estudos na área escolar e aí a gente se contou por telefone. Acho que pelo</i>

	<i>Qual seria o conhecimento que poderia ser ensinado na EF?</i>	<i>incentivo de vocês, prestei e mudei, saí da academia e fui pra escola.</i>
Willian	<i>Meu primeiro dia de aula como professor: minhas pernas tremiam, suava, frio na barriga, foi na escola a qual estudei durante o Ensino Fundamental e Médio. Voltei sendo professor eventual, no meu primeiro ano de formado. Era reunião com os pais pra mostrar qual que era o ambiente da escola, quem eram os professores e a diretora mencionou enfaticamente que eu era ex-aluno, já tinha terminado a Graduação e estava lá na condição de professor. Foi reconhecimento de como foi minha vivência naquela escola, que era de periferia, mas era possível ingressar no Ensino Superior. Permaneci nessa escola durante seis meses, até conseguir minhas aulas e deixar de ser professor eventual. E aí meu ingresso foi pra dar aula pra adolescentes em situação de privação da liberdade na Fundação CASA.</i>	<i>Culturalmente tem essa percepção de que uma instituição pública seria melhor que a privada. Na especialização isso não se confirmou integralmente. O nível dos professores da universidade particular, pelo menos a que eu cursei, não era diferente dos professores da universidade pública, e isso é o que poderia fazer o diferencial, penso. No ensino público a única diferença é que todos eram Doutores, com exceção de alguns Mestres convidados a lecionar no curso de especialização. Entretanto, uma universidade pública no currículo faria toda a diferença depois no mercado de trabalho, pensando em termos de remuneração. Foi também um fator que acabou contribuindo pela escolha da universidade pública. Já que tinha que pagar, optei em pagar pela instituição pública, pensando nessa questão de que seria melhor e que teria no meu currículo uma instituição pública, haja visto que a Graduação foi numa instituição privada.</i>

Quadro 35. A trajetória dos professores-pesquisadores.

Notamos que na trajetória individual dos professores-pesquisadores existe um sentido de compartilhar a aprendizagem profissional da docência. Para a professora Jessica, por exemplo, a ênfase do trabalho docente está nas relações interpessoais. Há um processo de descoberta dos conhecimentos que reside nessas relações.

Ninguém aprende sozinho ou se aprende talvez esse conhecimento não seja tão concreto, tão eficaz. Acredito que as minhas aprendizagens se concretizam mesmo nas relações, no aprender com o outro, no poder compartilhar, no que o outro tem que pode me agregar, no que eu posso agregar, no que posso aprender com esse "outro". Mas nas minhas condutas como professora eu tenho que administrar minhas falas, estudar durante as minhas aulas. (Jessica)

Para o professor Andre, as relações também são essenciais e precisam ser baseadas em confiança mútua. Ressaltamos que, conforme Tardif e Lessard (2005), a docência é uma profissão baseada nas interações humanas. Além disso, parecemos que é importante preservar a curiosidade na prática pedagógica. De acordo com o professor Andre, o trabalho docente se fundamenta na curiosidade porque é ela que nos leva aos questionamentos cotidianos. E são esses questionamentos que permitem aos professores elaborar seus saberes.

É a oportunidade de você ter confiança no seu colega de dividir angústias e objetivos que vocês têm na vida profissional. Então, você tem oportunidade de aprender novas coisas. Um valor que eu carrego é o desejo de conhecer mais coisas, de continuar sendo curioso, se continuar matando as minhas curiosidades e eu acredito que isso também é uma característica do professor que eu sou hoje. Ser professor te dá a oportunidade de questionar constantemente o que você está fazendo. Essa questão de ser curioso é o combustível da educação, ela é o que fez com que a gente tivesse essa profissão. Para ser educado é necessário ter alguém que cuide, ensine e tenha determinados conhecimentos. Então, essa curiosidade fez com que a educação se estruturasse, se estabelecesse na sociedade. O que vai fazer com que o mundo de amanhã seja construído é essa curiosidade, a curiosidade de idealizar o futuro e de construir esse futuro hoje. (Andre)

O professor Andre prossegue na sua argumentação, identificando que há certa objetividade na curiosidade.

Também há curiosidades meio objetivas, como é a prática de uma determinada modalidade esportiva ou exemplificações para você conseguir manter a sua saúde, como que você pode melhorar o seu cotidiano. Essas questões são objetivas porque são oportunidades que eu tenho de buscar conteúdos, elementos, conhecimentos que interferem na minha vida e que podem colaborar com o meu trabalho. (Andre)

No entendimento da professora Angela, a pesquisa da própria prática no contexto escolar permite tratar dos temas que lhe preocuparam ao longo de sua trajetória.

Eu tô falando da minha pesquisa enquanto pesquisadora do meu próprio trabalho, com o grupo de professores-pesquisadores e a participação nos congressos. Essa causa social voltada pras questões étnico-racial, homossexual e de desigualdade social é algo que hoje eu começo a pensar que a Educação Física não vai resolver isso, mas eu posso dentro desse processo de formação do meu aluno mexer com essas questões, porque mexe muito comigo e me faz buscar esses caminhos. (Angela)

Ao falar da própria trajetória, a professora Angela expõe o seu entendimento sobre como a identidade docente se manifesta no trabalho cotidiano.

Meu jeito me leva a ser assim porque tenho esse valor dentro de mim. Li algumas coisas do Nóvoa e o professor é aquilo que na aula ele é. Não tem que se esconder. Seja uma fala, jeito de organizar, pensar a aula, é impossível mascarar aquilo que fez, ele não consegue. Minha vontade me faz ser essa professora que quer que o aluno se posicione, tenha iniciativa e construa, que diante de tantos conflitos, sinta essa vontade, esse querer viver. Então penso que tudo isso me faz buscar as leituras que eu busco. (Angela)

Para a professora Tiemi as leituras e reflexões que realiza desde a formação inicial, bem como a experiência de sua própria prática pedagógica, têm papel importante ao longo de sua trajetória docente.

Muito da Graduação, Bacharelado interferiu e as experiências vivenciadas: formação inicial e a formação depois, os estudos e o que eu li depois. Acho que são dois fatores que me fazem ser o que sou, o que li e refleti sobre EF, ser professor, questões pedagógicas. Muito do que eu lia e refletia através dos grupos de estudos, Mestrado, o grupo de pesquisadores e a partir das experiências, que deram certo e não deram certo, da prática profissional na escola. (Tiemi)

A professora Tiemi atribui aspectos significativos de sua trajetória à formação acadêmica e também ao convívio com o grupo de “professores-pesquisadores”.

Durante o Mestrado e o nosso grupo, são fatores essenciais, eu diria. O que eu li e refleti no RedeFor me mostrou uma outra perspectiva também da EF. Então, acho que não sou mais o que eu era. Acho que eu mudei alguns conceitos. Tem esse momento marcante no início da graduação e depois uma série de reflexões durante a formação inicial e continuada. (Tiemi)

A trajetória da professora Carla abrange o seu desejo de melhorar o próprio trabalho, sobretudo sua prática pedagógica, mediante a atividade de pesquisa.

Eu desenvolvia as habilidades com as crianças, mas eu via textos que falavam que não era só isso. Então, eu tinha que buscar coisas, uma forma melhor de trabalhar porque pra mim não estava bom daquele jeito e eu precisava melhorar, foi por isso que eu fui Tateando entre os caminhos, pesquisando. Eu tinha que buscar outros elementos que melhorassem essa prática. (Carla)

O professor Luciano aponta que a sua prática pedagógica na escola é inspirada, de certa maneira, pelo modo como percebeu o trabalho de docência e pesquisa com seus professores do Ensino Superior.

O fato de eu me espelhar mais no professor da Graduação para trabalhar na Educação Básica, do que com professor da Educação Básica em si. Talvez pela minha própria trajetória. Minha ideia de EF foi desconstruída a partir da Graduação, foi muito marcante. Tive professor que trabalhava de uma forma muito crítica, por exemplo, questões da mídia, desconstruir determinadas verdades e chamar atenção pra coisas que não são necessariamente colocadas no dia a dia. É algo que me espelho e trabalho com os meus alunos. Não no mesmo nível, na mesma forma, com os mesmos textos, enfim, mas é a forma de trabalhar as ideias, fazer com que o aluno pense sobre o assunto. (Luciano)

O professor Leandro menciona as experiências compartilhadas com outros professores, que lecionavam em diversas redes, durante sua trajetória de trabalho, formação e pesquisa.

Na Pós-Graduação tinha contato com professores de todas as redes, uma Pós na Unicamp com professores que trabalhavam aqui em São Paulo, em Campinas, em Jundiaí. Por meio de relato de experiências, troca de informações sobre como é uma rede, como é outra, as aulas práticas, então, tudo isso foi me motivando ainda mais. A outra Pós foi na UFSCar, que é mais afastada de São Paulo, tinha Piracicaba, Jaú... O que também ajudou eram os congressos e eventos que eu participava, então, é como se a graduação fosse aquilo que impulsionou e a Pós foi me alimentando a manter esse gosto pela EF escolar. Além do meu próprio grupo. (Leandro)

O professor Leandro menciona como a interação no âmbito do grupo de “professores-pesquisadores” contribuiu na sua trajetória docente e no modo como busca dialogar para enfrentar os problemas cotidianos na escola.

Os “professores-pesquisadores” também tem um momento no qual a gente discutia as coisas, tinha o momento de vivência, tudo isso foi deixando com mais vontade de ser professor de EF. Outra coisa interessante é que a minha jornada de trabalho sempre foi alta. Desde o último ano na graduação, tinha mais de 30 aulas. Meu próprio trabalho foi me motivando a cada vez mais querer resolver meus problemas e, a partir disso, estudar mais, dialogar com os outros professores. (Leandro)

Outro ponto destacado pelo professor Leandro é a pertinência da sua participação em eventos científicos para compartilhar experiências docentes.

Um congresso que fui em 2006, no qual é como se eu tivesse, ali, tomado gosto em estudar um monte de coisa da EF, com vários professores que eu ouvi falando lá. Nesse congresso também apresentei dois relatos de experiência. Foi a partir dali também que falei: “Eu gosto disso, gosto de tá falando da minha prática, de tá ouvindo outras, de tá aprendendo com outras”. Porque, obviamente, é outro meio de aprendizagem, além dos livros, que vem da prática e da experiência em si. (Leandro)

Para a professora Luciana, sua história de vida associada à formação profissional foi determinante para a escolha e planejamento da carreira.

O conjunto das disciplinas que cursei na Graduação vinculado à minha história na escola, e depois a continuidade que dei à carreira fazendo Especialização em EF escolar parece que iam definindo as incertezas com relação ao campo de trabalho na escola. Os debates durante o curso e os eventos que participei convergiam para as características de defesa de alguns valores que tenho, principalmente com relação às outras pessoas, ao envolvimento pedagógico e político. (Luciana)

A professora Luciana explica que as contradições percebidas durante a formação também tiveram impacto no seu entendimento do trabalho docente.

Minhas experiências no estágio e como professora eventual na escola permitiram discordar de alguns professores sobre o que estavam apresentando na Graduação. Conseguia confrontar com um dado da realidade e foi um reforço para que pudesse ir delineando um perfil de que eu tinha condições de trabalhar na escola como professora de EF. (Luciana)

A professora Luciana menciona que, na sua percepção, as teorias aprendidas na Licenciatura estavam na contramão da realidade que existia no contexto de trabalho do professor de Educação Física na escola. Porém, para a professora Luciana, não se trata de descartar as teorias, mas confrontá-las.

EF tinha que se voltar para leitura da realidade e que os alunos pudessem superar a realidade vivida. Era o que estava sendo discutido e tínhamos que elaborar propostas de aula. E eu já estava como professora substituta. Cheguei mais cedo e saí debaixo de um palco da escola em que trabalhava uma família. Me assustei porque a quadra tinha um nível mais baixo do que o palco e perguntei: “Nossa! O que vocês estão fazendo aí?” O pai e a mãe falaram: “A gente mora aqui, mas sai mais cedo antes da senhora chegar.” Por mais que venha de uma classe popular, nunca tinha me defrontado com uma situação dessa de trabalho. E isso na Universidade ficava longe. Por mais que os professores tentavam aproximar essa realidade de algumas teorias não conseguiam exemplificar como dar conta disso. A gente estava discutindo a relação entre dominante e dominado e na minha aula aparece uma família. Aí fui ler mais, discordei de uma professora e falei: “Isso que a senhora está discutindo não tem fundamentação nenhuma, porque na aula de ontem uma família saiu da quadra, como é que a gente discute isso?” As respostas talvez devo encontrar no trabalho do dia a dia, pensar estratégias para que os alunos pudessem verificar que nas práticas de EF essas diferenças econômicas e sociais vão surgir também, por exemplo, o pouco acesso que os jovens têm na periferia de São Paulo onde trabalho. (Luciana)

O professor Willian mencionou as incertezas de planejar suas ações diante do que aprendera sobre a docência e do contexto de trabalho com os alunos em privação de liberdade.

Os adolescentes me olharam, observaram de cima embaixo, vestimentas, começaram a perguntar se eu tinha carro, eu não sabia se eu tava indo lá pra dar aula ou se eu tava sendo entrevistado por eles. Fiquei bem nervoso no primeiro dia, acho que notaram também. Hora de medo, curiosidade, um monte de adolescente. Só sabia que eram infratores: tráfico, roubo, homicídio, eram todos misturados, não havia separação pelo ato infracional e tavam todos juntos ali, com faixa etária de doze a dezenove anos. E aí, como ensinar EF pra alunos dessas diferentes faixas etárias, diferentes histórias de vida, nesse espaço de privação de liberdade e de movimento? (Willian)

Segundo o professor Willian, a sua vinculação ao contexto de trabalho se tornou afetivamente mais intensa à medida que compartilhou experiências com os alunos e buscou compreender suas trajetórias.

Na quadra, me trancavam com mais de vinte adolescentes, ou seja, se fosse pra fazer alguma rebelião, eu seria o único refém deles. Só que fui descobrindo um respeito muito grande pelos professores, porque tem quantidade menor de alunos e conseguem dar mais atenção, e a participação na escola é um dos principais requisitos pro processo de reintegração. Desse contexto não consegui me desvincular, tenho a necessidade de 2008 pra cá de estar lá pra ensinar. Não só EF, mas ensinar valores, em decorrência da minha própria experiência de vida, estou preso emocionalmente, afetivamente àquele ambiente de privação. Acho que posso contribuir de alguma forma e aprendi muito com as diversas histórias de vida, compartilhando os meus saberes, as minhas experiências. Hoje o que mais marca minha trajetória profissional é essa vinculação com os adolescentes em situação de privação de liberdade, que são autores de ato infracional. (Willian)

A professora Rosangela menciona que, ao longo da sua trajetória, teve que justificar alguns temas que emergiram de seu planejamento junto à direção da escola, e que os modos de planejar as aulas foram compartilhados com as professoras Angela e Luciana.

Trabalho jogo, brincadeira, dança, luta, esporte, atividade da vida diária e circo. Geralmente é o que consigo fazer num ano. Desde 2006 eu trabalho com planejamento participativo. Por dois, três anos consegui levar os alunos a uma academia com parcerias. O diálogo é fundamental, os portfólios, as imagens e os registros das aulas. Ia mostrar ao diretor que trabalhamos desta maneira, nesse espaço. Apresentei pra ele dois artigos que falavam sobre circo, um deles a Luciana apresentou com a Angela. São experiências na escola. Aí ele falou: “Quero só ver que palhaçada vai dá isso”. E ele assistiu a todas as aulas. Foi ficando mais tranquilo e ao final ele falou que tinha muito medo, não acreditava, mas é possível. (Rosangela)

Para a professora Tatiana, o convívio na sua família exerce influência significativa na perspectiva que tem sobre a Educação e na sua própria identidade docente.

Tenho mais em comum o pensamento com pessoas da minha família, minhas irmãs e minha mãe, do que minhas colegas de trabalho. Não que não haja colega de trabalho que compartilhe, do que eu penso, mas dentro de casa influenciou muito. E a minha vivência com esporte, dança, luta influenciou, meu pai me motivava. A formação acrescentou no que acreditava que era a Educação e a criar um conceito e refletir sobre o papel da EF na escola. A formação ajudou na minha identidade como professor de EF e a vivência influenciou bastante no jeito que dou aula. (Tatiana)

O professor Marcelo, por sua vez, identifica que a busca pelo diálogo com os alunos, como fundamento da sua prática pedagógica, é algo constante ao longo da sua trajetória.

O diálogo é um caminho que consegui com que a reflexão chegasse aos alunos, em algum momento da aula existe uma roda de conversa. O caminho nessa estratégia é respeitar o que o aluno traz como voz, o que pensou, conflitos. O diálogo e o registro fazem parte do caminho que uso, acho importante o aluno registrar todos os conteúdos. Quero que o aluno chegue a algum lugar. É um paradoxo porque muitas contribuições ocorreram pra ser o professor que sou hoje. Conheci alguns professores e um grupo de estudos nesse caminho. (Marcelo)

A Organização do Trabalho pelos Professores-Pesquisadores		
	Prática Pedagógica	Fundamentos Educativos
Andre	<i>Sob o ponto de vista do conhecimento sempre inicio com a reflexão a respeito do currículo e estudo também qual a expectativa que os alunos têm da área. Plano de aula: objetivos, estratégias, conteúdos e avaliação.</i>	<i>A personalização do trabalho é conhecer mais sobre o sujeito e a educação dos sujeitos, está ligada a fundamentos que não têm a ver com acúmulo de conhecimento, têm a ver com a formação ampla e para a vida.</i>
Angela	<i>É um processo de construção e de mudança ao mesmo tempo. Meu plano era baseado nas dimensões do conteúdo, porque é uma referência que gostei e consegui organizar durante a graduação. A partir do momento que comecei a frequentar o grupo de professores-pesquisadores, comecei a usar o formato dos princípios curriculares, atrelado à organização dos blocos que contemplava a sistematização deles. Plano de aula: conteúdos (temas), objetivos, estratégias e avaliação.</i>	<i>Percebi que continuou sendo biológico o que as pessoas perguntam em relação ao corpo. Elas não falam do sentimento ou emoção mais forte. Falam das estruturas e isso me incomodava, porque na minha concepção de anticartesianismo eu queria fazer com que as pessoas percebessem que elas são uma unidade e que tudo isso acontece ao mesmo tempo. Lendo Descartes, em busca de Spinoza sobre o mistério da consciência, eu queria analisar a percepção corporal. Então, fiz um estudo na neurociência e li algumas coisas do Humberto Maturana sobre políticas e linguagens (no grupo).</i>
Carla	<i>Falando da sistematização, verifico que não é possível trabalhar tudo durante o ano letivo, então vou trabalhando os blocos como se fosse uma coisa crescente. Nem todos os blocos são trabalhados no 1º ano, no 2º ano a gente faz um complemento e trabalha outros blocos. No 3º ano trabalha outro complemento dos blocos, porque aí tenho certeza que até o 5º ano foi esquematizado e trabalhado. No início do 1º bimestre a gente faz o</i>	<i>Uma das coisas que os pais cobram é “tem prova de EF? Vamos estudar o quê? Você tem algum livro?” Aí monto esse material didático pra eles. As aulas priorizam conceitos de forma mais teórica. A gente faz uma roda de conversa e vai discutindo esses temas. Peço pra lerem algo antes sobre o texto, o tema gerador é esse, então vocês vão procurar alguma coisa que seja sobre isso. A gente monta o nosso mural, que fica exposto na quadra, cada sala tem o seu. Depois a gente senta no final da</i>

	plano participativo do que eles gostariam de aprender. Pego cada um dos blocos no primeiro dia de aula, converso como é a dinâmica e a gente faz esse plano participativo. Falo pra eles sentarem em grupos de três alunos no máximo, porque senão fica muita informação pra trabalhar. Depois organizo em conceitos, fatos, procedimentos e atitudes porque tem o material apostilado. Tem o site da escola para tudo que eles trazem de texto que é adequado pra usar. Plano de aula: conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação.	aula e discute o que foi trabalhado, com ênfase em alguma reportagem ou vamos buscar informação desse mural que tem relação com a nossa aula. Aí todo o fechamento do bloco a gente vai pra sala de informática e às vezes proponho seminários, isso mais pras crianças de 5º ano que são maiores. Depois a gente organiza todo esse material didático e coloca num blog. Assim pretendo contemplar durante esses meses de trabalho com os blocos temáticos. Têm aulas mais teóricas, práticas, fechamento e a gente sempre faz essas dinâmicas.
Jessica	Apresento temas para os alunos e, a partir da avaliação diagnóstica que faço do que eles já sabem e o que ainda não estudaram, começo a traçar um planejamento. Em todo plano tem a ação dos meus alunos, não só nas escolhas do conteúdo. Plano de aula: conteúdos, estratégias, objetivos e avaliação.	Sempre acreditei na coisa da sequência, síntese, núcleos mais complexos. Mas também aprendi que a gente pode trabalhar em rede, que eu não preciso fazer isso para fazer aquilo depois, posso começar fazendo, antes ou depois. Mas não é uma coisa que consigo visualizar no concreto, na minha prática, para que o meu aluno consiga compreender.
Leandro	Com relação ao próprio tempo, eu trabalho todos os dias de manhã na prefeitura e no estado de quarta a sexta à tarde. Com relação à rotina propriamente dita da aula, no estado é muito rápida, mal conheço os professores. Tem vezes que chego à escola e não tem aula: “Pô, mas não tem aula hoje?”. Respondem: “Ah, professor, é que tem reunião.” Nem convivo ali, às vezes não me passam a informação, por exemplo: “Ah, hoje não tem aula porque os alunos foram num passeio”. O ideal seria ficar numa escola só. Eu conheceria melhor os alunos, compensaria em algumas coisas, financeiramente não compensaria tanto. Mas a minha rotina é essa, tenho uma convivência muito mais presente na prefeitura do que no estado. Plano de aula: objetivos, conteúdos (e/ou estratégias) e avaliação.	Me preocupo que todos alunos estejam a par do que está sendo feito, não quer dizer que todos estarão fazendo a mesma coisa, ou que irão efetivamente participar. Por exemplo: “quando o professor for propor o jogo, não quero jogar, mas sei o que é pra ser feito”. Quero que o aluno compreenda o sentido. Com relação às minhas ideias, quero que ele aprenda na minha aula, procure refletir sobre coisas que falo, e também certo cuidado pra que minha opinião não seja tomada como algo que ele tem que seguir. Pensando na aula de EF me incomoda que participem, mas não no sentido de fazerem o movimento correto. Entendo que cada um tem a sua maneira de se expressar. Algumas coisas devem ser cobradas: respeito aos colegas, a questão deles serem violentos na aula, isso é algo que não tolero. Lendo algumas coisas na Educação a gente também se convence de certa teoria, sobre diálogo e autonomia. A teoria contribui muito. Além disso, há as próprias ações na aula que dão certo, e vou continuar fazendo.
Luciana	Meu trabalho está organizado diretamente ao projeto pedagógico da escola. Foram definidas algumas metas, objetivos a serem alcançados ao longo dos anos, das séries. Procurei organizar temas e	Emancipação do ser humano, criticidade, autonomia da própria vida, a escola precisa caminhar nesse sentido, o processo educativo alicerçado nesses fundamentos. Acredito que a escola é feita para se apropriar disso, no sentido

	conteúdos que dessem conta desse projeto e tinha que ter uma relação direta com a vida da criança e do jovem no bairro onde moravam. Meu trabalho era dividido em conjunto de aulas bimestrais. A divisão dos quatro bimestres era uma questão de organização nossa para apresentar resultados para a escola e ter gradativamente um retorno de como o trabalho estava sendo desenvolvido. Procurava fazer um planejamento com os alunos no começo do ano e tentava dar conta durante o ano letivo. Plano de aula: (temas) conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação.	de importância para a vida e isso vai fazer com que o aluno se questione, que ele pense. Precisa ser ressignificada a emancipação com a liberdade que as pessoas precisam ter, associada ao trabalho de si. Caminha na direção de uma autonomia, uma perspectiva dele mesmo e do outro através de escolhas. Ele pode dançar, correr, jogar e perceber que algumas escolhas vai poder fazer ou não dependendo das condições que vive, então sabe porque algumas escolhas têm sua autonomia limitada e talvez passe a valorizar mais os conhecimentos e experiências escolares entre alunos e professores comprometidos, é nesse sentido. No sentido de que ele se responsabiliza pela sua escolha.
Luciano	Tento fazer relação, por exemplo, o mapeamento sugerido nas Orientações Curriculares pra trabalhar a cultura popular de forma crítica, que o aluno possa reconstruir seu conhecimento, sua própria história de vida. Mas vejo também que os Blocos continuam porque trazem algo que talvez os alunos não pudessem trazer. Há uma diversificação muito grande de temas e conteúdos, questões a serem trabalhadas a partir dos blocos que podem contribuir muito com a minha prática. Porque se eu ficar apenas no que os alunos trazem, eles não vão vivenciar muitas coisas que poderiam ser interessantes. Os blocos de conteúdos contribuem nesse sentido, trazer coisas que para os alunos são novas. Penso que há possibilidade de fazer essa relação. Às vezes a gente sai do foco, o planejamento acaba sendo flexível. Na medida que vão aparecendo algumas questões que podem ser aproveitadas, acabo fugindo do que tá colocado no planejamento e reorganizo. Plano de aula: (tema) conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação.	O respeito e o reconhecimento em relação à diversidade é uma das concepções que norteia todo o processo da organização do meu trabalho, a prática pedagógica e o plano de aula. Por exemplo: foi trabalhado o Badminton e as questões das relações de gênero foram colocadas ali. Nesse plano de aula, a Capoeira, todo momento penso trabalhar alguns princípios que tem relação com estas questões da diversidade e do respeito ao próximo. Quando trabalho com o livro "O menino Nito", afinal homem chora? Eu tô questionando questões de gênero. Menino chora ou não chora? Porque não chora? É um debate levantado durante as aulas. Quando trabalho "Menina bonita do laço de fita", tô trabalhando questões raciais. É uma menina negra que conversa com um coelho branco e o coelho queria ficar preto. Ao final ele se casa com uma coelha negra. Isso chama bastante a atenção dos alunos. Vamos colocar aí a questão da mídia, que tem relação com todos os temas, com todos os conteúdos trabalhados na EF. Então, a ideia de formar um cidadão crítico, reflexivo, que pensa sobre aquilo que está lendo, também é uma questão que a todo momento tá perpassando pelos meus planos, na minha prática pedagógica.
Marcelo	Todo final de aula, pensava num tipo de registro. Depois peguei todos esses registros e mostrei pra eles, filmando, fotografando, como uma autoavaliação do próprio grupo. A organização começa a acontecer após a Especialização: meu pensamento enquanto professor de EF, conceitos de	Tenho alguns livros que recorro sempre a eles, me ajudam bastante, apesar de hoje, sinto que os livros já não dão conta de algum aprofundamento meu, algumas reflexões minhas mesmo, então eu tenho que renovar. Sei que existem diferenças da Prefeitura para o Estado, até de concepção de EF, mas muitas coisas aproveito. Outro documento que utilizo

	sociedade e Educação. Sinto a necessidade de organizar a minha prática e, depois de um processo longo, hoje, faço o seguinte: no começo do ano, planejamento participativo com os alunos e começo a fazer minhas pesquisas. Começo sempre pelo 1º conteúdo que vou trabalhar com eles, porque não consigo planejar tudo previamente por falta de tempo (2 empregos). Talvez não seja o melhor plano, mas é um plano real, que acontece. Estou a todo momento me referindo a ele. Vou para os planos de aula, pesquiso, reservo um momento pra pesquisar. Trabalho com portfólio ao longo do trajeto. Na rede estadual não consegui isso, mas na Prefeitura encontrei uma parceira. A gente discute muito, reflete junto, trabalha coletivamente e sempre tenta escolher turmas próximas pra aproveitar a discussão. Plano de aula: conteúdos (temas), estratégias, objetivos e avaliação.	do Estado de São Paulo tem algumas questões conceituais, sobre estratégias, didática. Sobre conteúdos, há livros que adquiri na Especialização, da Suraya Darido e Marta Scarpato. Contribuíram bastante para um panorama geral, mas em termos de aprofundamento, pra que eu leve adiante, já não dá todas as condições. No Estado, na RedeFor, conheci outras referências das aulas, então hoje utilizo elas. A gente vê artigo que dá relação com o atual conteúdo e acaba utilizando. Surgem novos conteúdos que os próprios alunos trazem. Tinha a ilusão de que um dia ia ter um rol de planos de aula, poderia recorrer a eles a todo momento e aí eu ficaria tranquilo pra elaborar, mas vejo que isso não é verdade. Quando surge um novo conteúdo pra trabalhar com os alunos, é lógico que a gente resgata os planos de aula que já fez, mas sinto a necessidade de fazer um novo plano, por conta das turmas e da minha reflexão. Usava alguns referenciais, hoje sinto necessidade de procurar e aprofundar outros conceitos.
Rosângela	A partir do PPP vou tentando adequar alguns assuntos que serão tratados, não pra serem apêndice do projeto político da escola, mas pra dialogar de assuntos que pra nós são conteúdos temáticos. Trouxe a proposta curricular, mas nós também planejamos no coletivo. Vi que com um planejamento muito longo, não ia conseguir dá conta nem que tivesse prorrogado as aulas. Então precisei dá uma reduzida. Vi que na proposta do sexto ano alguns conteúdos convergiam para o que estávamos planejando, e outros já estudamos. Então fomos substituindo até fazer algumas adequações, mas tive um pouco de dificuldade. Organizo meu trabalho na escola, partir do planejamento participativo, construo com os alunos. Depois analiso no meu horário de HTPC todas aquelas construções sem eles. Num ano consigo trabalhar de seis a oito elementos culturais. Plano de aula: conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação.	Me apoio bastante nas concepções que Paulo Freire nos traz, enquanto o que é ser aluno numa escola pública, a autonomia do aluno na construção de conhecimentos. Vejo a escola, o espaço educativo numa instituição formal, como um espaço de cultura, de compartilhar e aprender, ler, interpretar, atuar no mundo perpassando por várias linguagens. Acredito bastante nesses fundamentos. Coloco no PPP que vou formar um cidadão crítico, mas vi na escola um discurso oposto em algumas situações, quando adota uma racionalidade cartesiana como prática pedagógica. Desde a Graduação me fundamento nos PCN. A partir do conhecer meu corpo, como interage com o ambiente e o seu funcionamento, trago os outros elementos da cultura corporal, do Se-Movimentar. A sistematização dos blocos de conteúdos é interessante porque eu consigo trazer essa organização partindo do PCN. Também o referencial que o Mauro Betti traz sobre as mídias e, com as leituras da Suraya Darido, fui me identificando com as dimensões desses conteúdos, mas com outro olhar. A proposta curricular do Estado também me trouxe subsídios.
Tatiana	Organizo em casa, gosto de espalhar tudo em cima da mesa,	O aluno tem o direito de aprender, de vivenciar o melhor que a EF pode

	espaço pra preparar as minhas aulas. Pegar as experiências anteriores, referências, livros, aulas que já gravei. Gosto muito de fazer a chamada temática, discussão com os alunos, passo a passo: plano A e B, aprendi no grupo. Nos horários que não é aula, quando posso fazer planos, corrigir diário, separar material, não gosto de fazer. Gosto de organizar o trabalho da escola na minha casa. Uma coisa que mudei foi fazer acordo com aluno. Fazia planejamento participativo na outra escola, mas nessa escola tive que fazer acordos com os alunos, pra não me desgastar. Foi uma estratégia que utilizei pra conseguir conhecer melhor os alunos e que eles me conhecessem mais. Plano de aula: conteúdo e objetivo, estratégia, avaliação.	oferecer e o melhor que a professora Tatiana pode oferecer! No meu contrato pedagógico tá isso: aulas de qualidade. O professor influencia muito a formação e a própria vida do aluno. Você tem uma experiência de lidar com a Cultura de Movimento, eu tive outra, nossos colegas tiveram outras. Quando estudei identidade, lembro da minha amiga³⁹, a gente concordava e brigava sobre muitas coisas. Aí vendo a vivência da aula e nossa expressão corporal, foi muito nítido: na prática, eu e ela não estamos trabalhando da mesma maneira. A importância que ela dá pro vivenciar é diferente. Acho que o aluno tem o direito de vivenciar, se apropriar e saber. 1º é no sentido do direito deles aprenderem, se apoderarem etc. 2º é considerar a intervenção ou o efeito que você pode ter numa situação diante de uma vivência da Cultura Corporal. Tem muitos temas da EF que são temas da nossa sociedade, atuais, presentes no dia-a-dia do aluno. Acho que cada professor precisa trazer isso em pauta, saber discutir, trazer uma reflexão em conjunto. A gente vai tendo contato com Adorno, Kant e outras linhas da EF.
Tiemi	De 1ª à 4ª série organizei a partir do que a gente vinha estudando, dos blocos de conteúdos. Me casei, mudei de casa e pedi remoção pra uma escola mais próxima, pela localização, mas também pelo ciclo. Pedi transferência para uma escola em que fosse trabalhar com o material de 5ª série ao Ensino Médio. As organizações foram bem diferentes, a forma de sistematização a partir dos Cadernos e dos blocos, mas tentava seguir a orientação dos temas, os elementos da Cultura Corporal, o tema sugerido no bimestre e tentava aproveitar os Cadernos dos Alunos quando tinha alguma atividade que achava interessante. Plano de aula: conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação	Em algum momento da minha vida ia ter que ir pra escola. Agora ter ido em 2005, acho que o grupo foi um fator motivante. Naquele momento, foi algo que o grupo me incentivou. Eu não ia fazer a prova, acho que te liguei um dia antes ou com a Luciana. A função do processo de escolarização, o objetivo do aluno, dos professores, enfim, de existir a escola é que a gente consiga formar pessoas críticas, autônomas pro mundo e pra serem felizes também. Às vezes a gente pensa só no aspecto acadêmico. Além disso, a EF tem especificidade e relação com elementos da Cultura Corporal. Minha crença na escola é essa. Algumas leituras me influenciaram nesse decorrer: o livro do Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, na época do mestrado. Na organização do trabalho, na prática pedagógica, tem influência o Cesar Coll, principalmente no início a sistematização dos conteúdos. E os blocos de conteúdos que a gente tem estudado, no sentido de tá sempre incluindo todos os elementos, vêm como um referencial pra ir além na escolha do conteúdo, pensar nos meus

³⁹ A professora Tatiana menciona o nome de outra professora, com quem estudou durante a Graduação e que faz parte do grupo de “professores-pesquisadores”, mas não participa desta pesquisa.

		objetivos, nas estratégias.
Willian	Trabalhei em escolas da rede estadual, filantrópicas, particulares, até cair na escola da privação de liberdade, que não deixa de ser da rede estadual. Na escola particular de alto padrão não era permitido ter muitos trabalhos de pesquisa e teóricos. Na escola com a mensalidade mais acessível, tinha autonomia na organização de currículo, propostas, o que favoreceu bastante meu amadurecimento nesse processo. Na rede pública comecei com total autonomia, e depois veio a questão de seguir o currículo proposto pela própria rede estadual, mas não tinha cobranças externas sobre o que ou como organizava pedagogicamente o conteúdo. Atualmente tenho uma visão mais macro, porque gerenciar equipe de professores demanda bastante trabalho. Plano de aula: (tema) conteúdo, objetivo, estratégia e avaliação.	Tive um referencial teórico inicial, na Graduação e na Especialização, subsidiando a prática. Nesse sentido de ouvir, mais do que falar, que acaba sendo um fundamento educativo: conversar, dialogar, a prática dialógica. Tinha dificuldade, no início da carreira, de querer impor o que eu achava que seria interessante. Fui aprendendo a valorizar os conhecimentos dos alunos, valorizar essas experiências, sejam de escola pública, privada, de privação de liberdade. É uma experiência que utilizo até hoje, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, a valorização do conhecimento do outro. Por mais que o outro tenha menos estudo, por mais que as experiências sejam diferentes, mas é isso que acaba enriquecendo.

Quadro 36. A organização do trabalho pelos professores-pesquisadores.

O professor Marcelo explica que o planejamento da prática pedagógica têm que levar em conta as exigências burocráticas que recaem na organização do trabalho docente.

Quando vou organizar, penso nos 4 blocos de conteúdos e em quais são os objetivos, o que quero, dependendo da turma e do que eles demonstram ter mais interesse. Aí acabo escolhendo alguns blocos que tenham a ver com o conteúdo. Por exemplo, escolhi tratar vários aspectos filosóficos. Sempre tento elaborar estratégias que tem a ver com o objetivo. A avaliação é uma questão que ainda é complicada, pedindo registros, mas não tenho esquematizado. A escola me pede um conceito e existe a burocracia que tenho que estar atrelado. A instituição cobra, então tenho que dar um retorno pro meu aluno. Não sei se essa cobrança é a melhor maneira, o ambiente de escola é pra discutir outras coisas. (Marcelo)

O professor Luciano menciona que a organização do seu trabalho se diferencia conforme a rede de ensino a que está vinculado.

Depende muito da escola, atualmente estou na rede municipal de São Paulo. Esse ano exonerei do Estado, no ano passado exonerei da Prefeitura de Guarulhos, e a gente percebe que cada rede tem uma dinâmica própria. Em Guarulhos era mais isolado, porque não tinha muitos professores nas escolas. Na Prefeitura de São Paulo, é

diferente de organizar meu trabalho, porque têm mais três professores comigo na mesma escola. Nós interagimos bastante, trocamos ideias, organizamos de forma muito parecida. Tivemos formação muito parecida, isso facilita bastante o planejamento. Meu trabalho é organizado com os quatro blocos de conteúdos. Já apresentei os blocos para os professores onde trabalho e, na medida do possível, eles também tentam trabalhar dessa forma. (Luciano)

Para o professor Leandro, a organização da sua prática pedagógica leva em conta o contexto das escolas em que trabalha.

Com relação à prática pedagógica, considero que problemas na escola acabam fazendo com que eu tome algumas atitudes que nem sou a favor. Mas, pensando no meu próprio bem: não discuto com aluno, não tiro aluno e mando pra diretoria, porque não resolve. Considerando a realidade, você abre mão de certas coisas em função de outras. (Leandro)

Embora jovem, o professor Leandro parece antecipar problemas típicos da carreira, cuja temática lhe preocupou durante o Mestrado ao pesquisar o trabalho de professores iniciantes.

Preciso também pensar na minha saúde. Vou dar aula pelo menos até uns sessenta anos de idade, se a aposentadoria continuar assim. Às vezes imagino que o último documento que vai faltar pra aposentar será minha certidão de óbito. Tenho que pensar na minha sobrevivência. Vejo professor readaptado na escola que o motivo se resume a estresse com aluno a vida inteira. Então, procuro ter esse cuidado com os meus alunos, com os pais. (Leandro)

A professora Carla menciona os saberes que a levaram a reorganizar a dinâmica de suas aulas e compartilhar referências, ao perceber que a temática também interessaria ao professor Willian.

Depois que assisti a uma palestra, aprendi que para aprendizagem dos alunos, eles têm que solucionar. Faço assim: “olha, vocês estão atrapalhando a aula, então vão pra aquele cantinho e resolvam quem vai ficar com o quê”. É “aprendizagem emocional”. Foi uma disciplina no Mestrado, alguma coisa de resolução de conflito, enquanto o emocional interferia na razão. Até indiquei para o William porque discutia a questão dos menores que roubam e matam. Eles faziam aquilo naquela hora e depois, polícia chegando, tinham que resolver naquele momento. Tem várias publicações sobre valores e fala que todos os conflitos de aula têm que ter um tempo para todos. Como se fosse um plebiscito, para que todos possam discutir, mas por em prática é muito difícil e leva tempo. (Carla)

De acordo com o professor Willian, todas as experiências são diferentes umas das outras, sendo que a organização do sua prática pedagógica se diferenciou em cada um dos contextos em que trabalhou.

Todas experiências são diferentes. Na escola da rede pública, no primeiro ano de formado, tinha dificuldade de organização porque não tinha aula efetivamente atribuída pra mim. Depois tive minhas próprias aulas no espaço de privação de liberdade. Entretanto foi meio frustrante esse primeiro ano de docência, na própria Fundação, porque os alunos não se motivavam a participar. Diante da minha sabedoria de recém-formado, achei que tinha que organizar todo planejamento e os alunos iam participar. E eles falaram: “A gente não quer participar disso, a gente quer futebol!”. Junto a isso, na Especialização pesquisei minha própria prática pedagógica, porque se em privação de liberdade, a EF não é motivante pra esses adolescentes, o que vai ser? Fiz a análise, reflexão sobre como estava ensinando e que os conteúdos que tinha definido pra eles não fazia sentido. Aí foi feito o planejamento participativo. (Willian)

Para a professora Jéssica, a organização do trabalho docente depende da interação constante com os alunos.

Eu foco o meu planejamento e aí a partir do retorno que eu vou tendo dos alunos, da minha observação, dos diálogos que eu tenho ou até das falas que eles falam não diretamente para mim eu vou tentando reestruturar aquela aula, reestruturar aquele planejamento, ver qual a proposta que deu certo, qual a proposta que não deu certo, o que eu preciso arranjar ou rearranjar. Então é basicamente assim como eu planejo, como que eu penso, como que eu me organizo. (Jessica)

A professora Jéssica explica que diferentes caminhos podem ser tomados ao organizar a dinâmica da aula, adequando o planejamento às características de cada turma e valorizando vivências e discussões.

Têm turmas que acho que não dá certo aquele planejamento, aquele caminho que eu tracei, ou talvez os mesmos elementos daquela aula, mas com caminhos diferentes. Vou pensar em um jeito mais concreto: fazer discussão, fazer vivência e fechar com discussão. Têm turmas que isso acontece, têm turmas que não acontece. Então, eu preciso fazer discussão ou fazer vivência e fechar a aula ou talvez já vivência direto e depois discussão. Então, acho que os caminhos vão assim. (Jessica)

A professora Carla explica porque considera o planejamento participativo viável para as turmas com as quais trabalha.

Dá certo por quê? Porque eu consigo contemplar tudo que eles elencaram no plano participativo durante o ano. Essa estratégia dá certo, porque consigo contemplar tudo que eles escolheram na aula. Não só o que eles escolheram, mas também o que eu acho que é necessário. Alguns aspectos que vejo necessidade, trabalho dentro do plano que eles escolheram. É muito difícil para eles e eu trabalharmos o bloco 4 (demandas ambientais). Preciso dar exemplos de cada um dos temas para que tenham entendimento do que é esse bloco. A gente sempre deixa por último e pesquisa muito. É contemplado, mas não tanto quanto deveria ser. (Carla)

A professora Luciana menciona que o planejamento dos conteúdos e temas, assim como a definição das estratégias, realizado junto com seus alunos, foi discutido também com os pais e relacionado ao projeto político e pedagógico da escola.

Comentava com os pais os temas que seriam tratados na escola com os alunos. Primeiro apresentava para os pais algumas possibilidades da EF e depois desenvolvia com os alunos os temas. Apresentava para os pais uma trajetória, que podia ser ao longo do próprio ano ou no ano seguinte. A escola permitia que a gente ficasse uma semana em contato com os pais para apresentar os conteúdos que seriam tratados ao longo do ano, e eu apontava os temas possíveis de uma maneira bem geral. Depois ia discutir com os alunos as formas de aprofundar aqueles temas. As estratégias, definíamos no início e durante o ano: algumas saídas e usos possíveis dos espaços da própria escola. Foi uma estratégia bem pensada que a gente teve na escola de fazer reuniões pedagógicas com os pais no início do ano letivo, e se desse a gente fazia no final do ano. Parece que tanto para os pais quanto para os alunos deu outra visão de EF, porque eles conseguiam ver certa continuidade das experiências e isso foi muito válido, na hora de um pai compreender porque o aluno teve aquela nota, ter conhecimento das provas, das aulas, dos trabalhos que tinha que realizar e a gente percebia isso. Até fui coordenadora de duas salas. Consegui apresentar para os pais tanto o conjunto de notas nas disciplinas como as que tinham na EF. (Luciana)

Para o professor Andre, a organização da aula depende do sentido que é atribuído pelos sujeitos que realizam o trabalho no contexto escolar.

Tem que fazer sentido para mim, tem que fazer sentido para aquela pesquisa prévia feita na escola e também tem que fazer sentido para o aluno a aula que vai ser promovida e que vai ser aplicada, estudada por ele. Então, o caminho que eu tomo é esse, muitas vezes eu parto de uma forma que eu já fiz, já elaborei, de uma forma que eu já abordei aquele conhecimento e aí durante um período eu vou verificando se está fazendo sentido para aquela turma, para aquele grupo. E aí, são questões de reelaborar, repensar, conversar com eles para saber o que está acontecendo, porque podem ser questões que não tenham a ver propriamente com a aula ali, com tudo, podem ser outras questões ali que podem estar interferindo. (Andre)

Existe um sentido de abertura para o inesperado na argumentação do professor Andre, ao explicar a ideia de acordo que é estabelecido tacitamente com as turmas. Segundo o professor Andre é necessário haver ousadia para a realização do trabalho docente. Conforme Freire e Shor (1986), a ousadia é inerente à dialogicidade da prática educativa no cotidiano do professor.

Acredito que seja um acordo, mas ao mesmo tempo em que esses conteúdos são conversados no início do ano para ver se está no caminho, no plano com os alunos que a gente organiza uma

determinada sequência isso pode ser alterado tanto por conta da interação que eles estão tendo com esse tipo de conhecimento quanto com as leituras que tenho oportunidade de fazer ou com os conhecimentos que tenho oportunidade de aprofundar com relação a esses conteúdos. Acho que tem a ver também com a ousadia, porque tem algumas coisas que no ano anterior você não fez porque acreditava que não iria dar certo ou porque não se via capaz e no ano seguinte você se dá a oportunidade de ousar mais, de tentar atingir mais objetivos com relação àquele conteúdo. Acho que o caminho é esse. (Andre)

A professora Angela também se respalda na perspectiva de Freire (1996) para organizar o seu trabalho pedagógico, associando-a à experiência docente e ao pensamento complexo de Morin (2008).

Fundamenta a abordagem Freireana. Tenho uma característica mais própria que eu carrego da graduação, mas são materiais que compartilhando, conversando, me sustentam. Percebo que acontece durante a organização ou no decorrer da aula, essa ideia do diálogo e da decisão dialógica de fazer o aluno responsável e pertencente àquilo que está construindo. Diria aí uma relação dialógica. A questão da construção conceitual é muito forte, toda experimentação tem que vir seguida de um conceito, de uma discussão perante a sociedade, o que aquilo tem a ver com a minha vida. Tenho essas preocupações e aí eu penso o que vai diferenciar na vida do aluno, como é que vai relacionar. E depois que li Edgar Morin, os sete saberes da educação, algumas coisas me ampliaram dentro da própria organização da escola. (Angela)

Em relação à escolha dos conteúdos, a professora Jessica aponta o seguinte critério, baseado na interação com os alunos e na importância de atribuir significado ao que é ensinado por ela e aprendido pela turma.

O critério para escolha do conteúdo é o conhecimento que eles trazem com as intenções que eu tenho com relação a eles de que eles ampliem os conhecimentos estudados, ou seja, da estrutura corporal e o significado que esses conhecimentos têm durante a dinâmica, durante o trabalho. Se ela é positiva a gente vai aprofundando, ampliando. Se não, a gente elabora para que ela continue tendo significado para todos. (Jessica)

Para justificar a escolha, a professora Jessica aponta dois critérios que visam considerar a cultura dos alunos e a incompletude dos conhecimentos.

O critério é a cultura que os alunos trazem e que faz parte do cotidiano deles, a princípio é isso. Um outro critério é algumas informações que eles trazem que estão entre aspas “incompletas”. (Jessica)

O professor Leandro parece compartilhar o processo da sistematização dos conteúdos com os alunos, pois menciona que, além dos temas, as turmas também

escolhem com ele a sequência da programação do trabalho.

Nas primeiras semanas peço uma lista. Se fui professor deles no ano passado, lembro muitas coisas. Perguntei só conteúdos em relação a elementos culturais. A partir da organização que coloquei, votaram a sequência. Devido à minha convivência com o grupo, desde a formação inicial, vem dando certo organizar dessa forma. A gente organiza aspectos pessoais e interpessoais, elementos da cultura de movimento e demandas do ambiente. Eles compreendem assim também: “Professor, qual é o próximo conteúdo que a gente vai fazer?”. Não falam: “Qual o próximo elemento”, mas partem dessa organização. Penso que por esses elementos fica mais fácil organizar os outros. (Leandro)

Além dos conteúdos, os professores-pesquisadores argumentaram a respeito da organização do conjunto de princípios curriculares: objetivos, estratégias e avaliação. No âmbito da prática pedagógica, o professor Andre explica que a experiência docente é fundamental para organizar a avaliação dos alunos, bem como para decidir quais instrumentos e critérios são mais adequados.

A respeito da avaliação, acho que tem a ver com a experiência como professor. Com o tempo você vai construindo um instrumento que você lida melhor e consegue encontrar informações naquele registro. Durante aquele período você consegue informações que você considera valiosas e estão relacionadas com toda fonte de organização do seu trabalho. A princípio, essa questão de fazer sentido também tem a ver com a avaliação, principalmente quando você precisa da opinião do aluno àquilo que ele está aprendendo. Você acaba optando por estratégias como a roda de conversa ou a oportunidade de questioná-los, com relação ao que ele está fazendo ou o porquê faz daquela forma, então esse é o critério para escolha da avaliação. (Andre)

Após explicar como estabelece critérios para avaliação, o professor Andre explica como a atribuição de sentido também é pertinente para organizar objetivos e estratégias de ensino a partir das características de cada conteúdo.

Acho que tem que fazer sentido para o aluno, a avaliação tem que ser um pouco mais aberta e está relacionado com isso. Também tem a ver com a característica do conteúdo, conteúdos mais objetivos você tem a possibilidade de elaborar uma prova, corrigir uma prova, quando você trata de expressividade, de conteúdos mais específicos você precisa da opinião, você precisa da fala, da expressão que também tem a ver com a escolha do critério. Com relação aos objetivos, eu acredito que a escolha do objetivo tem a ver com desafio. Um desafio para mim e para os alunos diante desse conhecimento que a gente vai tratar. Então, a gente está estabelecendo um desafio, que englobe todos o conhecimentos. Enfim, qual será o desafio durante o conteúdo dança, esporte? Qual será o desafio que nós temos? Como nós vamos nos organizar? (Andre)

A ideia de “desafio” mencionada pelo professor Andre se coaduna à definição de experiência para Larrosa Bondía (2002), que compreende o sentido de risco e de aventura. Para o professor Andre, o processo reflexivo lhe permite organizar o planejamento da aula considerando a manutenção de desafios que visam aguçar a curiosidade dos alunos. Entretanto, ao contrário de Tardif e Lessard (2005), que identificam o aluno como objeto do trabalho docente, o professor Andre vê cada aluno como sujeito de seu trabalho interativo.

A todo o momento, aí a importância da reflexão, você pensa no sujeito, no seu aluno, a questão como lida ou qual é a relação que você consegue estabelecer com ele. Em cima dessa reflexão que você faz a respeito de qual a relação que o seu trabalho pode ter, pode influenciar, pode colaborar para que ele obtenha o conhecimento, para que ele continue sendo curioso, que investigue as coisas, você tem a oportunidade de elaborar esse plano. Então, o plano de aula ele tem a ver com isso, com a reflexão que você faz sobre os alunos, a relação que eu tive com a ciência, com a educação física, a ideia que eles trouxeram ou quiserem vai norteando também a escolha e aí eu crio. (Andre)

A professora Luciana explica que a definição das estratégias está associada ao conteúdo temático tratado, e cita a formação de grupos entre os alunos de cada turma como possibilidade.

Acredito que o conteúdo específico que vai ser tratado precisa ter estratégias. Os grupos eram uma estratégia da qual eu não abria mão e foi discutida com eles. Facilitava a avaliação, mas o empenho, o esforço dependia de característica individual. A sala era numerosa, precisava de elementos que permitissem avaliar os alunos com coerência. Dentro do grupo tinha uma avaliação individual, até porque cada um ia se comportar de maneira diferente e a relação com as aulas era uma sequência. Tinha aluno que aparecia em algumas aulas e daí percebia o quanto era ressaltado pelo não desempenho coletivo do grupo, mas que ele não era responsável pelo desempenho individual do colega. Se o aluno ficasse sozinho iria fazer parte de outro grupo, e percebia que se envolver demorava mais tempo nesse processo. No grupo do ano seguinte, como critério escolhiam os alunos que eram mais frequentes e se envolviam com as aulas para “não ficarem na mão”. A gente percebia que isso iria influenciar na trajetória dele durante o ano. Eu valorizava muito. (Luciana)

A organização do plano de aula se apoia em fundamentos educativos e revela os pressupostos dos professores em relação aos seus saberes. Cada professor, contudo, lida de maneira diferente com as contradições sociais e as condições do próprio trabalho. Para o professor Andre, o principal desafio é respeitar a individualidade de cada aluno como sujeito da própria educação.

Os fundamentos educativos estão relacionados com a visão que eu tenho de educação para organizar o meu trabalho. A maior referência que tenho de educação é um pouco na contramão de algumas coisas que são reforçadas na sociedade. Acho que o maior desafio para o professor é a personalização do trabalho, é você tratar o sujeito de uma forma mais personalizada possível, acho que é um desafio e tanto para a sociedade e acredito que por consequência na educação também. É você saber o maior número de informações possível, é você não desprezar os detalhes. Esse é um desafio grande, por conta do número de alunos e da quantidade de trabalho fica muito difícil, mas eu acredito que seja o maior fundamento. (Andre)

A professora Rosangela elabora “contratos de boa convivência” com as turmas e considera uma estratégia viável para tratar dos alunos como sujeitos autônomos.

Contrato de boa convivência no 1º dia de aula já é estabelecido com direitos e deveres. Eles só pensam nos direitos, deveres é difícil, mas vão amadurecendo. Nós assinamos e esse contrato fica fixado na parede. Aconteceu problema, é consultado. Deu WO na pesquisa, a gente lê o contrato. Têm esse contrato e me cobram às vezes durante o ano. Aquela ideia do castigo, de ficar de fora da aula não existe, eles leem o contrato. Tem turma que nem me comunica e já altera, mais autônoma. É uma estratégia e também tem um caderno de registro, cada aluno tem o seu, é individual. A gente assume esse compromisso pra eles registrarem depois, em casa, no tempinho que sobra da outra aula. Tem alunos que tiram foto e colam no caderninho, é interessante o registro. O caderno é bem completo, porque por vezes pesquisam sem eu solicitar. Eles compartilham, trocam, têm essa autonomia. (Rosangela)

Além das estratégias mencionadas pela professora Rosangela, a sua organização do trabalho docente também se fundamenta nos conceitos da proposta curricular da rede pública estadual.

Do Se-Movimentar e a Cultura do Movimento, a estruturação do percurso de aprendizagem, que por muito tempo chamou de projeto porque é uma sequencia, um percurso, gostei muito da organização. Essa sequencia minha de aulas é um percurso de aprendizagem, à luz do Se-Movimentar. O Mauro Betti traz a relação entre os eixos de conteúdo e temáticos, isso pra mim, em forma de percurso de aprendizagem, supera qualquer projeto. Essa interrelação dos eixos dos conteúdos com os temáticos ficou muito claro: aqui falei de mídias, corpo saúde e beleza. Posso sistematizar, mas comecei com a organização tratada nos PCN e olha com a coisa foi variando, uma formação continuada e permanente. É meu amadurecimento profissional de trazer uma organização de aula com outros fundamentos. (Rosangela)

A professora Jessica, por sua vez, associa os fundamentos educativos à coerência e à sistematização do trabalho pedagógico, amparando-se em

referências.

Fundamentos educativos eu penso em coerência de trabalho, sistematização. Se a gente quer que o aluno aprenda, tem que pensar em sistematizar aquele conteúdo, aquela estratégia ou até aquela atividade para que ele alcance, para que aprenda a realizar. Então, eu acho que isso é um dos fundamentos de como você vai realizar o seu trabalho para que o seu aluno aprenda. Acho que faz parte de um fundamento pedagógico e do apoio das referências também. Você tem que talvez buscar referências, literaturas, leituras que tratam também daquele tema e específico para uma série. (Jessica)

A professora Jessica exemplifica a sua argumentação a respeito do uso que faz das referências.

Por exemplo, quando eu estava trabalhando Capoeira, apesar de eu não estar trabalhando com a educação infantil, mas li um livro de Capoeira para educação infantil, porque como eu tenho essa preocupação da coerência dessa coisa mais complexa. Eu queria saber o que era aquilo, quais eram as propostas para a educação infantil e se poderia utilizar aquilo para os meus alunos de quarta série na época. Tento buscar referências que me identifico para me apoiar, para poder tentar traçar meu planejamento. Acho que é a coerência relacionada aos meus estudos, de leitura, de conhecimento e a linguagem também. (Jessica)

A respeito das referências que fundamentam a sua prática pedagógica, a professora Angela menciona o planejamento do seu trabalho em conjunto com a professora Jessica.

Apresento objetivos que organizei com a Jéssica. Depois a gente foi fazendo modificações individuais e alguns objetivos gerais, aproximando muito da cultura corporal de movimento. Depois gostei muito dos materiais escritos pelo Elenor Kunz, que é a crítica emancipatória. Então, na minha aula, algumas coisas foram fazendo esse diálogo entre o conhecimento dos PCNs, me apropriei um pouco da abordagem plural do Jocimar Daolio e também da abordagem crítica emancipatória. Não é que se misturavam, mas dependendo do tema me apropriava mais de uma do que de outra. No início muita apropriação da abordagem plural e dos PCNs e agora, num processo mais recente, a abordagem crítica emancipatória. (Angela)

A professora Angela explica, ainda, a sistematização do seu trabalho ao longo do tempo, utilizando os blocos de conteúdos temáticos.

Eu usava antes o conhecimento sobre o corpo pelos blocos. Aí os blocos começam a dialogar. Nesse primeiro tema do bloco I coloco anatomia e suas representações, que é o momento de mapeamento dos alunos para depois aprofundar outros temas: anatomia, fisiologia, sensações e percepções. Nesse bloco I já há representações corporais anatômicas e fisiológicas numa dimensão total do corpo. Esses dois temas já não represento mais numa aula que eu fazia

antigamente. (Angela)

Para a professora Tiemi é viável sistematizar seu trabalho com os blocos de conteúdos temáticos e, concomitantemente, utilizar a proposta curricular da rede pública estadual paulista.

Um dos fatores que me motivou a ir pra escola foi o grupo, a gente tava estudando e organizava o plano de aula a partir dos blocos de conteúdo. Já no Ensino Médio eu me pautava muito nos Cadernos, acrescentava e adaptava alguns elementos de acordo com a necessidade dos alunos. Por exemplo, ia abordar alguma modalidade individual, o Tênis que era sugerido. Eu me pautava inicialmente no Caderno e também replanejava a partir dos blocos, com a experiência prática que tinha do ensino do conteúdo. Tênis eu já conhecia um pouco mais as habilidades, os alunos poderiam executar com adaptações. A gente teve vivência sobre o Tênis no próprio grupo. Acho que interferiu nas ideias de como poderia trabalhar esse conteúdo. (Tiemi)

Para a professora Angela a organização do trabalho se dá mediante a análise das suas aulas e o processo de pesquisa da sua própria prática.

Organização é pesquisa e a minha própria análise daquilo que faço. Eu assisto ao que eu faço, é como se eu estivesse vendo e projetando uma imagem daquilo que eu consegui estabelecer anteriormente. (Angela)

O professor Leandro parece amparar-se na literatura e em ações que, na sua percepção, são eficazes para a organização do trabalho.

Levava um monte de aluno pra diretoria, tinha muito problema e procuro combinar antes com os pais: “Olha, é muito comum que às vezes na aula de EF vá acontecer de o filho de vocês chegar em casa com uma marca no olho, porque, querendo ou não, às vezes um aluno lá foge do meu controle, ou dá um soco nele, ou às vezes a bola acerta; que vocês entendam que na aula de EF existe contato físico, as crianças brincam, então, não é por desleixo meu que um aluno se machuca, às vezes eles estão brincando na rua e acontecem coisas piores do que na minha aula”. Procuro me cercar desses cuidados, pra evitar alguns problemas depois, mas boa parte do que sigo na minha aula é por algumas coisas que leio e que estão dando certo. (Leandro)

A professora Tatiana organiza o trabalho no ambiente escolar, porém o seu planejamento da prática pedagógica se dá fora do espaço da escola. Para a professora Tatiana esse processo gera estresse, que é vislumbrado como o “preço a pagar”, por não dispor de condições adequadas no contexto de trabalho e planejar as aulas aos finais de semana.

Antes passava horas montando um plano de aula no final de semana. Gostava de criar estratégias pra que os alunos se

envolvessem, sempre gostei de trabalhar com vídeo, chama muito a atenção dos alunos na matéria de EF. Trabalhei com o filme “Ela dança, eu danço”, que os alunos gostavam. O Hip Hop tava muito forte pra eles. A diferença da dança clássica, balé, dança de salão e Hip Hop. Às vezes o aluno não percebe que vive injustiça social ou repressão. Eles não percebem, mas têm que saber que podem conquistar mais! Gostava de criar isso: 100% de participação na sala! Nesse momento, não quero pagar o preço. Porque se eu pegar uma turma que não tenha essa bagagem que deveria ter, sei que vou me estressar. Porque sou assim, é muito forte em mim, sei a importância daquilo pro aluno e acredito na minha profissão! Mas na escola sei que seria um estresse muito grande trabalhar do jeito que eu trabalhava. Esse ano abri mão de muitas coisas porque teria que pagar um preço. Tô com 32h/a, não muita. Mas chega o final de semana, quero ficar com a minha família. (Tatiana)

O Processo de Desenvolvimento Profissional dos Professores-Pesquisadores		
Possibilidades Investigativas		Processos Reflexivos e Formativos
Andre	Com relação à investigação da docência, no trabalho existe espaço sim, principalmente quando você percebe a oportunidade de fazer outras leituras daquele conteúdo ou utilizá-lo para outro objetivo pedagógico, abordagem, intenção.	A reflexão infelizmente ocupa um espaço individualizado e de forma prática ela acaba se tornando um trabalho muito isolado porque os objetivos e conhecimentos pedagógicos muitas vezes não são compartilhados.
Angela	Alguns princípios que Paulo Freire traz, seja pra analisar minha prática pedagógica de forma crítica, me fazem olhar que sou pesquisadora daquilo que faço e sendo pesquisadora estou sendo autônoma pra mudar ou dar diferentes rumos praquilo que estou fazendo. Penso que quando o professor é pesquisador das suas vivências e da sua prática pedagógica ele tem um objetivo, uma meta para o aluno.	É diálogo que norteia a minha identidade, é construir com os outros. Os educandos responsáveis pela sua própria construção nesse sentido. Gênero é um dos elementos que norteiam mesmo o meu trabalho, as reflexões quando eu faço com que todos participem e chega um momento que aquilo já é próprio. Aprendi alguns saberes da área e escolhi trabalhar com meus alunos conteúdos que chamaria de elementos da cultura, bloco de conteúdos. Foram métodos, organizações e possibilidades de abordagem que me levaram a escolher esses conteúdos e a trabalhar dessa maneira. Penso que isso é formativo.
Carla	Vejo que é muita complexidade para os alunos, então não sou de dar a resposta pronta. Cada um fica responsável por pesquisar. Nessa instituição tem autonomia, liberdade, mas se o pai reclama muito é chato pra instituição. Então, ela diz assim: “é importante, só que você poderia diminuir a quantidade de páginas para que o pai não reclamasse tanto?” Tenho que agradar o cliente, senão ele tira o filho da escola. E tenho que ter um	Juan Poso é um autor espanhol que fala da psicologia cognitiva e gosto bastante de usar, e também Cesar Coll. A cultura corporal e a sistematização são o que utilizo, e também Nóvoa. Vou lendo os cadernos do estado, utilizo algumas estratégias de lá, mesmo trabalhando na rede particular. Consegui todos os cadernos por uma pessoa que trabalhava no estado. Ela foi fazer um serviço na escola e me doou, acho que foram os primeiros em 2008.

	<i>trabalho de coerência. Isso é uma coisa limitadora da instituição.</i>	
Jessica	<i>Não deixo de fazer tudo o que eu tiver que fazer dentro do meu espaço e tempo. Há mudança na educação a partir de um tema que já tinha a experiência de trabalhar de um jeito, mas pensei em propor de outro jeito que seria mais eficaz.</i>	<i>Às vezes acho que a reflexão traz muito mais para a gente o porquê quando está errado. Eu penso outras coisas para depois eu começar a refletir sobre aquilo que eu fiz. Preciso refletir para eu poder replanejar, reestruturar, cessar o trabalho e fazer outro trabalho.</i>
Leandro	<i>Penso na minha sobrevivência na carreira, tenho esse tipo de reflexão. Tem a reflexão no sentido financeiro também, considerar se vale à pena estudar, porque posso estudar por conta, comprar livro, participar de grupo, mas, até que ponto vale à pena eu, por exemplo, ter uma vinculação institucional? No meu caso, agora indo pro Doutorado ou não, fazendo outra Pós-Graduação? Até que ponto vai ser vantajoso pra mim? Porque se a ideia é só estudar, eu posso fazer isso de outras formas, com outros professores. Ou pensar nessa questão de ficar vinculado a uma instituição e continuar estudando também. Então, hoje, antes de tomar uma decisão, se vou continuar vinculado a uma instituição, se vou pegar mais aulas na escola, começo a pensar de modo mais amplo em relação a essas coisas.</i>	<i>Reflexão é em todos os momentos. Como diz a teoria, a reflexão antes, durante e depois da ação, reflexão na ação... Entendo que é muito além da simples natureza humana, de refletir sobre fatos, pensar. Então, penso que a reflexão vai estar em todo lugar e todo momento da nossa escola. Mesmo porque eu vejo a escola, e até a comunidade no entorno, como algo que contribui para a formação do aluno. Ou seja, todo tipo de relação que tem na escola está contribuindo, dialogando com a identidade desse aluno. Seja o modo como o diretor trata os professores ali na frente dos alunos, como os demais funcionários tratam os alunos, a questão que eles tem com outras pessoas que não os professores, como os inspetores, como os agentes. Reflexão no sentido de compreender que esse aluno tem outra forma de ver a escola, que vai além da sua própria aula.</i>
Luciana	<i>Os elementos pedagógicos são aquele conhecimento que tenho ao longo da minha carreira docente. Os investigativos são as investigações a partir da própria aula para dar conta das decisões. Meu trabalho é um campo de investigação, minha própria prática. Quando percebo dificuldades ou que tenho lacunas, preciso dar conta disso, questionar porque acredito que seja incoerente ou o que está faltando. O grupo de professores-pesquisadores teve essa característica, mudar a perspectiva do meu próprio trabalho na escola, pesquisar sobre meu trabalho e qual o meu limite. É o espaço do meu trabalho, a aula e também no trabalho coletivo com os professores. Articular experiências em conjunto, mas a aula é um dos espaços onde consigo perceber a força das mudanças, porque talvez o espaço coletivo é onde vou discutir meus questionamentos e</i>	<i>Os elementos formativos são a formação continuada ou paralela que tive ao longo do meu trabalho pedagógico na escola. Se não tiver aula não tem esse espaço de reflexão. Preciso ter minimamente experiência porque minha reflexão sobre e na prática pedagógica parte da minha situação de aula. Qualquer pessoa que vá fazer uma reflexão sobre a minha aula vai partir de algo que não é concreto, vai especular olhando a minha aula, mas ela não está refletindo sobre a minha aula, está olhando e refletindo sobre o que ela está vendo, mas não é necessariamente o que é a minha aula porque quem está na aula sou eu com os meus alunos. Então, quem tem condições de refletir sobre e na prática pedagógica sou eu e esse lugar é essencial. Se não consigo fazer essa reflexão, não consigo nem ver se tenho vínculo com outros professores. Se consigo perceber o quão importante é ter esse vínculo com os professores, se eu sou realmente uma profissional da Educação, se o meu exercício docente é</i>

	<i>traço ali uma ideia de pesquisar meu próprio trabalho, uma investigação sobre o meu trabalho.</i>	<i>coerente, então é uma aula.</i>
Luciano	<i>No sentido funcional a escola é um órgão público, que dá abertura. A EF é algo privilegiado porque nós temos quatro professores, que trabalham de forma interessante, planejam, se dedicam e vão atrás de cursos, de formação aprofundada e se organizam. Mas para que mudanças aconteçam precisa de bastante reflexão sobre como fazer, quais critérios utilizar. Talvez investigar o que esses professores pensam sobre a EF e sobre o próprio trabalho. Talvez um grupo de alunos. Acho que seria uma investigação sobre a prática profissional desses professores, como eles veem a sua própria prática pedagógica, quais são as implicações daquela dinâmica de trabalho a partir do ponto de vista deles e também dos alunos. Pegar um grupo de alunos das diferentes séries e fazer questionamentos em relação à EF. Acho que seria algo bastante interessante, perceber o que nós pensamos sobre isso, onde nós chegamos com essa prática pedagógica integrada. E qual a concepção dos alunos, como eles veem a EF a partir do que o professor proporcionou pra eles.</i>	<i>Penso que a reflexão ocupa todo lugar porque tudo seria objeto de reflexão, principalmente a experiência profissional. A reflexão ocupa as aulas, o antes, durante e depois da aula. Ela ocupa o antes, durante e após o planejamento. Então, ela ocupa todos os espaços. Penso que ela ocupa também o aluno. O professor precisa buscar meios pra que o aluno faça reflexão sobre o que está sendo trabalhado. E essa reflexão do aluno também deve ser objeto de reflexão do professor. Mas esse espaço pra reflexão e debate é muito precário e o tempo é escasso. A gente tem um tempo pra planejamento no início do ano, que não é suficiente. Penso que poderia ser muito mais do que isso. Há também o espaço formal, planejado pela escola, as reuniões que são chamadas de JEIF, que é um tempo disponibilizado pro professor, mas que nem sempre acontece essa reflexão. É um tempo de formação continuada, de formação permanente, em que muitas vezes são trabalhados múltiplos temas, inclusive burocrático, de preenchimento de fichas. Penso que o momento de reflexão mais produtivo é o momento que não estou dentro da escola. Quando estou me organizando em casa, fazendo leitura pra planejar alguma aula, que preciso mudar alguma questão, aí me pego refletindo sobre as minhas aulas.</i>
Marcelo	<i>Além da questão de espaço, vejo uma questão de tempo. Existe um tempo, mas nem sempre é bem aproveitado. Às vezes é um problema pessoal, profissional, são muitas aulas, isso é complicado. Pensando nas estruturas do sistema de Educação brasileiro, a Prefeitura favorece isso, tem bastante espaço pra que aconteça reflexão e investigação. Mas esse espaço, na Prefeitura ou mesmo no Estado, precisa ser de formação coletiva, não de uma formação individual. Acabo usando esses espaços pra minha formação ou mudanças na docência. Trabalho em duas escolas, é muito complicado. Extrapolo às vezes algumas questões pessoais, deixo de fazer algumas coisas pra que isso ocorra.</i>	<i>Acredito que a reflexão sobre a prática ocorre a todo instante. Durante as aulas, vejo o que deu certo, errado e ao mesmo tempo já começo a fazer mudanças. No planejamento de aula, durante conversa com outros professores, acabo usando esses momentos pra reflexão. Fui a um evento que o Estado ofereceu, seminário internacional, e lá a gente acaba discutindo sobre isso. Vejo que no exercício da docência a todo momento você tá refletindo, não tem como falar: “agora vou refletir sobre a prática pedagógica”. Acontece a todo momento, a todo instante desde que você começa a estudar. Todos os trabalhos que faço, tento pensar na realidade, no que realmente acontece, estou muito ligado na minha prática pedagógica.</i>

Rosangela	<i>O espaço que é oferecido na escola traz momentos de investigações com relação a mudanças na docência, mas muito pautada na questão da leitura e escrita. Há momentos semanais, se for de sábado, a gente estuda mas quase não se encontra. Tento me apropriar das informações na diretoria. Para alguns encontros com professores de EF de ciclo I somos convocados. Em algumas situações somos convocados pra estarmos nesses momentos de reflexões sobre as práticas na escola. Na diretoria não é semanal e aí a gente consegue conversar um pouquinho. É um momento que consigo falar, mas não é tão frequente.</i>	<i>Li durante a Graduação e me identifiquei muito com Isabel Alarcão, “Professores reflexivos em uma escola reflexiva”. Foi um elemento que me norteou na tomada de decisões de ser autônomo numa escola autônoma. Paulo Freire também, “Pedagogia da autonomia”. Essa reflexão constante me traz indícios e apontamentos de onde precisa ser melhorado, onde há dificuldade, onde tem que ser mexido ou não nas próprias aulas. Apesar de ser um planejamento participativo, se não deu certo com uma turma, então refletir na e sobre me traz elementos importantes pra que eu possa estar ampliando o exercício da docência. É um indicador para intervenções e estratégias que supram as dificuldades que encontrei. É também um exercício diário.</i>
Tatiana	<i>Não consigo ver separado da minha prática pedagógica: investigar a prática pra haver mudança, questionar, ter autoconhecimento pra pesquisa mesmo, apresentar em congresso. Pela minha visão em relação ao que quero pra profissão tem que ter espaço pra investigar a minha prática e buscar mudanças, intervenções, e até procurava registrar isso. Precisava de uma estratégia, por exemplo, se acabei de dar aula teria que escrever pra não esquecer. Aí, a partir do que anotei, teria que pensar nisso, na minha casa. O espaço de observar é em qualquer momento da minha aula, detectar a necessidade de mudar alguma coisa no ambiente de trabalho, na minha prática. Só teria que anotar e me lembrar disso depois ou, às vezes, fazendo o plano de aula.</i>	<i>Até ano passado, a reflexão estava presente em quase toda aula minha. Sou uma professora que sai frustrada de aula, e preciso saber o porquê. Se saio satisfeita, também preciso saber porquê, ou se faltava alguma coisa, se algum aluno me chama atenção, se ele teve dificuldade e não consegui dar mais atenção, é algo que vou refletir qual a estratégia que posso usar na próxima aula. Se não conseguir atingir o objetivo daquela aula eu vou refletir o porquê. Acho que é a todo momento. Por exemplo, estou refletindo na minha prática o que me desgastou nesse ano. Na e sobre a minha prática pedagógica, eu sempre refleti e olha que a nossa profissão é muito corrida, uma aula atrás da outra. São alguns momentos que dá pra você refletir. Quando estruturo a aula, divido o material, cada um faz uma coisa, e vejo o que tá acontecendo, aí é o momento que paro pra refletir. É onde faço a intervenção que está faltando. Mas quando estou explicando, mudando, separando material, não consigo fazer uma reflexão nesse momento.</i>
Tiemi	<i>Ninguém nunca me impediu a mudança da prática pedagógica, mas o espaço pra investigação da docência não é incentivado. Não há um espaço, um tempo pra isso, se quiser posso fazer em outros tempos e espaços, mas não na escola. Deixam eu fazer, mas não é incentivado e estimulado; é permitido, mas não é incentivado. Você pode fazer na sua casa, se quiser pode pedir autorização pros</i>	<i>A reflexão na prática pedagógica ocorre a todo momento, naquelas situações que não dá certo você tem que refletir, essa reflexão na prática, você tenta ajustar pra que se adeque mais. Pelo RedeFor tenho refletido muito sobre a prática de outros professores. Tem sido fundamental pra repensar minha própria prática pedagógica. A reflexão sobre a minha prática faz com que eu repense desde o planejamento até a minha prática pedagógica: o que deu ou não deu certo</i>

	<i>pais, aplicar atividade e registrar, mas você faz a sua parte depois. O HTPC são informes do que tá acontecendo na escola. Às vezes o coordenador traz algum texto pra gente discutir, tratar de algum problema de aluno. A maioria dos professores acha perda de tempo.</i>	<i>vai fazer com que direcione minhas próximas práticas. Essa reflexão sobre a prática, penso que todo professor deveria fazer. Faço fora do tempo de trabalho pago. Penso que é essencial pra todo professor que reflita sobre a sua prática, mas isso infelizmente não é valorizado.</i>
Willian	<i>Penso que não é a proposta do trabalho hoje pensar em mudanças. Os espaços são restritos e às vezes sem objetivo na hora de trabalho pedagógico coletivo. Esse seria um espaço de investigação da docência pra mudança, se os profissionais estivessem engajados pra essa mudança. E também não são supervisionados ou orientados pra que estejam. As pessoas pensam que essas mudanças não são necessárias, que tá bom do jeito que está. Acho que é um nível de conformismo muito grande, até pelos exemplos que ouvia para com os alunos: “Você aprendendo ou não, meu salário estará na conta no final do mês”. Isso é inconcebível pra um professor, se remeter a um aluno dessa forma, mas nada acontecia.</i>	<i>A reflexão após a aula não ocorre necessariamente na escola, mas deslocando no trajeto da escola pra casa, de uma escola pra outra, pensando sobre as coisas que aconteciam na aula e que poderia ter feito diferente ou o que os alunos poderiam ter questionado. A reflexão sobre a aula é uma das mais ricas. Algumas coisas pontuava na aula seguinte, ficava assim: “Nossa, como eu deixei passar isso?”. Mas que na hora não veio à cabeça. Esse processo de reflexão me vinha boa parte das aulas. Algumas conseguia retomar no início da aula seguinte, outras não poderia ter deixado passar: conflitos que poderiam resultar em outra coisa, que não sabia resolver e ficava pensando como poderia problematizar. No decorrer das experiências, essa reflexão foi ficando menos densa porque consegui traçar esses caminhos no fim ou no decorrer da própria aula.</i>

Quadro 37. O processo desenvolvimento profissional dos professores-pesquisadores.

O professor Leandro menciona o significado da investigação da própria prática e as possibilidades investigativas que percebe a partir do seu trabalho, ponderando sobre as eventuais vantagens para sua carreira após ter concluído o Mestrado.

Não comparo o fato de fazer Doutorado, estar dentro de um programa, com organização. Nesse sentido, não coloco de igual peso a comprar vários livros em uma biblioteca ou livraria, e achar que é a mesma coisa. Até porque existe lá o contato com outros professores mais experientes, a pesquisa, coisas do tipo. A comparação é com relação ao próprio incentivo que, por exemplo, a escola pública dá para o professor estudar, que, mais ou menos, tá muito longe de ser algo adequado. Mas não dá também pra comparar e dizer que o rigor seria ali mais ou menos o mesmo. Não é. Acredito que é muito mais vantajoso estar ligado a um programa, formalmente falando. (Leandro)

A professora Tiemi argumenta que uma visão tradicional de Educação compromete a valorização dos processos reflexivos e investigativos que fazem parte da própria definição de ser professor e sua formação permanente.

Talvez por conta de uma Educação tradicional, que ensinar seja só transmitir conteúdos, ainda não se estimula o pensar do professor ou refletir sobre o que está fazendo ou sobre as suas estratégias, sobre os conteúdos, enfim. Mas penso que seja um ponto fundamental que definiria o próprio ser professor. Faz parte da essência do professor refletir sobre o que tá fazendo, senão deixa de fazer sentido estar ali. O aluno pode ler livro na internet, o professor precisa falar algo diferente de transmitir o conhecimento. Professor é uma pessoa que reflete, crítica e autônoma. Faz parte da crença do que é ser professor esses elementos pedagógicos. A investigação é elemento motivador, faz com que procure outras ideias, tente colocar em prática. Acho que tudo faz parte da formação profissional. (Tiemi)

Para a professora Carla, algumas possibilidades investigativas podem ser compartilhadas com os alunos e também há perspectivas formativas que podem ser discutidas com outros professores-pesquisadores.

Eu achava que professor teria que saber conteúdo e, conforme a experiência, vai dando subsídio pra coparticipação. Uma palavra que a Luciana sempre fala é “participação”. Depois que participei das aulas da Lu, tive outra ideia do professor. Antes a minha visão era “como que eu ia ensinar alguma coisa que eu não domínio sobre?”, e aí com as aulas da Lu vi que isso é possível com o plano participativo. Dança, escolhi chula. Não sei dançar chula, antes tirava, mas agora eu danço a chula, depois que tive acesso ao grupo. Pra mim é difícil ainda não saber, mas hoje é bem mais tranquilo. (Carla)

A professora Luciana reforça a noção de que a investigação da prática pedagógica depende do aprofundamento do trabalho escolar realizado pelos alunos.

Se o aluno não estiver ali como vou discutir algo com outros professores? Se não partir das minhas experiências, como vou perceber por que ocorreu indisciplina, por que o aluno não aprendeu? Preciso fazer uma reflexão para saber porque, uma autoanálise e responder em correspondência na escola. Essas investigações se constituem como um conjunto de experiências conduzidas por aquele espaço da escola. Olho para minha aula e digo: “Consegui atingir o valor e mobilizar os alunos? Será que aprenderam o quanto são ‘capazes de’? Sou capaz de atender as necessidades deles?” São as características, os questionamentos que um professor precisa ter. Essa questão da problematização na aula, do espaço em que se trabalha, acho que é uma constante. (Luciana)

A professora Angela menciona um trabalho relacionado às aulas, por meio do qual pesquisou sua prática pedagógica ao mesmo tempo em que discutiu com a professora Jessica aspectos da própria formação.

Apresentei um trabalho na USP que era essa discussão do trabalho com o corpo, como acontece na Educação Física e que eu posso trabalhar em qualquer área. A gente tratou desse assunto: como posso criar um processo de estudo para que a criança se perceba

um ser, uma única unidade, não separada das vísceras e da cabeça? Que memória é essa que não está só alojada numa região, digamos temporal, mas está alojada em qualquer parte? Eu tentava levar essa transformação às aulas. A pessoa que mais dialoga comigo nessa perspectiva é a Jéssica, então é a única pessoa que posso discutir isso. Já tentei trazer também pra escola, mas não é fácil não. (Angela)

Ao falar das possibilidades investigativas, o professor Andre define o que é a investigação a partir da própria prática no seu entendimento.

A investigação que eu considero como investigação é quando você fala tudo que você já teve contato sobre o que já foi elaborado, sobre aqueles conteúdos que existem aí, que já foram propostos para o aluno de determinada faixa etária, em condições semelhantes ou de uma forma geral e você tem a oportunidade de elaborar a partir de sua experiência, da própria experiência. Então, eu acredito que aconteça sim na escola em que eu trabalho por conta disso, porque algumas formas de fazer têm um foco muito particular que eu considero mudança e um tipo de conhecimento que está sendo construído em função do meu trabalho na escola. (Andre)

A professora Jessica também situa a investigação sobre sua prática, mas condiciona as possibilidades investigativas às próprias condições de trabalho.

Queria que as minhas aulas fossem diferentes com relação ao tempo e o número de alunos. Eu conseguiria fazer um trabalho para focar mais nos meus alunos. Então, para mim são as mudanças que eu gostaria que ocorressem, que as aulas não fossem tão corridas. E a investigação da docência é eu chegar no meu trabalho e pensar qual o foco do meu objetivo. Eu queria ter um tempo para poder analisar mesmo e ver qual é a repercussão do meu trabalho, mas com os meus alunos, se isso está relacionado só com o gostar, se tem outras questões que são individuais, mas que talvez eles não me apresentam, então eu tenho vontade de saber isso. (Jessica)

As condições de realização do trabalho docente também afetam as possibilidades de reflexão sobre a própria prática, reduzindo o seu alcance coletivo, segundo o professor Andre.

Os seus colegas não têm o mesmo objetivo pedagógico que o seu ou não compartilham isso com você e então a reflexão acaba ficando isolada. Também em um tempo fora do trabalho, você acaba refletindo porque o ambiente muitas vezes não permite. Eu não sei se é o ambiente ou o tempo/espço que é muito curto e não permite uma reflexão, não permite com que você esteja mais tranquilo para refletir melhor a respeito do que aconteceu na aula. Em um ambiente mais tranquilo, muitas vezes no seu lar, você consegue pensar melhor e elaborar o que você está fazendo: uma releitura do plano ou da avaliação e aí você consegue tirar tempo para poder fazer isso. (Andre)

A professora Jessica associa o processo de reflexão à ação docente e ao planejamento do trabalho.

A reflexão vem a partir da sua ação e a sua ação vem a partir do seu planejamento. Eu reflito a partir daquilo que eu propus para os alunos, a resposta que eu vou ter, e aí eu consigo fazer uma reflexão sobre aquele trabalho, sobre o que foi ou não produtivo. (Jessica)

Para o professor Luciano há possibilidades para a pesquisa ser realizada pelos professores que trabalham na escola, porém há espaço também para que acadêmicos investiguem a partir de seus referenciais, que podem lançar outros olhares ao analisar as práticas pedagógicas.

É um espaço privilegiado a minha escola na periferia de SP porque temos professores que trabalham numa perspectiva muito parecida, um diálogo muito interessante e resultado na prática pedagógica. Os alunos acabam percebendo que a EF é algo que vá aprender alguma coisa importante pra vida. Esse trabalho em conjunto é algo privilegiado pra investigação. A EF daquela escola poderia ser objeto de estudo de investigação científica. Os próprios professores têm condições de fazer uma investigação sobre nossa própria prática. Mas também poderia ser interessante outra pessoa fazer essa investigação, porque talvez possa ter um outro olhar, por não estar participando no dia a dia. Poderia olhar a partir do seu referencial aquilo que está acontecendo. (Luciano)

Para o professor Willian as condições para investigação e reflexão da prática são menosprezadas cotidianamente na dinâmica escolar porque as referências culturais dos alunos não são aproveitadas.

Penso que as pessoas não querem que mudanças aconteçam. Talvez eleve o nível de criticidade e reivindicações apareçam, tirando do conformismo e demandando mais investimento. O espaço pra mudança existe, mas as intenções não favorecem e não se tem coerência nas decisões. Não adianta usar coisas totalmente aleatórias pra ensinar. A experiência frustrante que tive de definir o que vão aprender, sem ouvi-los, é o movimento que tento construir, propiciar. É complicado porque tinham essa vivência de que quem sai da academia sai sabendo tudo, e que jamais podem ouvir Funk e RAP. Faz parte da cultura desses jovens, como entendê-los sem entender o que acessam? Uma possibilidade de discussão: o que gostam das músicas? Que tema representam. Alguns deles estão lá justamente por conta da representação dessas músicas, porque querem uma marca de roupa específica, mas não tem dinheiro pra comprar, então vai roubar pra comprar. É esse movimento. (Willian)

O professor Marcelo menciona as parcerias que busca estabelecer para investigar a própria prática pedagógica junto com outros professores nas redes públicas de ensino em que trabalha.

Existe, talvez, uma questão de poder entre minhas concepções de forma de trabalho, a questão de autoritarismo. Não trabalho dessa forma. No Estado tem mais professores hoje, até por insistência minha, que conseguem dialogar um pouco mais com a EF, respeitar. Criei uma identidade lá como professor, principalmente com as professoras pesquisadoras. Existe uma parceria, inclusive um dos trabalhos que fiz há pouco tempo na escola, a professora se incumbia de fazer as interferências no texto, sobre as aulas de EF. É uma parceria que funcionou. Já na Prefeitura, as parcerias não ocorrem com os demais professores, pela concepção de Educação, sociedade e liberdade de pessoas, que não contesto mais. (Marcelo)

A busca pela formação acadêmica, segundo a professora Rosângela, também depende das possibilidades viabilizadas pelas rede de ensino em que está vinculada.

O Lato Sensu tô terminando agora. Na verdade atuo em dois âmbitos: sou alfabetizadora e professora de EF. Consegui agregar, mas senti a fragilidade na questão do saber científico. Tentei ingressar na PUC, mas não consegui me desvincular do trabalho. Minha situação econômica não me permitia e esbarrei em algumas situações. Retomei em 2011, estou num programa do governo federal de alfabetização e vou passar por uma formação de 3 anos. Nesse período vou buscar Mestrado, na Prefeitura me possibilita afastamento. Vejo que tenho essa possibilidade, preciso avançar, aprofundar mais nesse sentido. E quero fazer Mestrado voltado pra área, gostaria muito que fosse da EF escolar. Ainda não consegui determinar o tema, preciso ainda amadurecer melhor isso.

A respeito da autonomia, os professores têm visões diferentes sobre a influência do contexto do trabalho na escola em suas decisões pedagógicas. Cunha (1989) considera nefasto que as decisões individuais de cada professor, baseadas em seus interesses e projetos pessoais, prevaleçam sobre o projeto político e pedagógico escolar. A professora Tatiana, que pesquisou a temática da autonomia durante o seu Mestrado (FREITAS, 2011), faz considerações semelhantes às de Cunha.

Na área de EF não se preocupam com o que tô dando, o que os alunos aprendem. A coordenadora olhou meu planejamento e perguntou o que tinha a prova teórica a ver com aquilo. Não tem como me achar subordinada às decisões da escola na minha prática pedagógica. Objetivos, conteúdos e estratégias que planejo são independentes do que a escola fala pra mim. Não deixo de trabalhar algum tema porque a escola não deu material. A estratégia muda, mas não deixo de tentar atingir um objetivo: levar meu notebook e passar o vídeo grupo por grupo, comprei taco de Beisebol, a bola de Futebol é minha, as fitas eu mesma fiz. A autonomia tá ligada em um monte de coisa, não é só você não ser dependente dos outros. Gostar, ter domínio e refletir sobre o que faz, isso te dá autonomia. Saber que tá inserido numa comunidade escolar e a relação que

você estabelece, num contexto com necessidades, dá autonomia.
(Tatiana)

A autonomia depende do respaldo no âmbito coletivo, segundo o professor Andre, embora não veja o seu trabalho subordinado às decisões pedagógicas da escola.

Não me considero autônomo com relação às decisões pedagógicas. As decisões que tenho não estão subordinadas à escola, porém o meu trabalho pedagógico depende das decisões da escola para que se realize de forma plena. Dependo muito das decisões da escola também com relação à função dela, ao trabalho que ela tem. Acredito que a autonomia tenha uma limitação quando falta um respaldo do outro, que compõe o todo. (Andre)

Para o professor Andre, a escola é uma “instituição ausente” no que se refere aos processos formativos vinculados ao trabalho docente.

A escola está ausente quando determina qual a formação que eu tenho que fazer, quando não tenho a opção de escolher a formação que eu acho necessário, porque o caminho é meu. É o caminho que eu estou fazendo como sujeito, como pessoa e como profissional. Um exemplo da ausência, ou da presença em demasia, é quando ela determina a construção de uma vida profissional que já está pré-concebida. A instituição prevê uma jornada muito desgastante para o professor e limita minha autonomia na decisão de eu tratar o aluno de uma forma mais pessoal, personalizada. (Andre)

O professor Andre também argumenta que os saberes elaborados pelos professores na sua própria prática pedagógica são desperdiçados na instituição escolar. Esses saberes poderiam, segundo o professor Andre, contribuir para o processo formativo de outros professores e para a educação dos alunos.

A escola não prevê dentro das minhas habilitações essa construção do conhecimento, quando ela desperdiça esse conhecimento que eu construí na minha prática pedagógica não prevendo como produto do meu trabalho. Ela concebe como produto do meu trabalho a minha presença na instituição e a atribuição de algumas tarefas. Dentro dessas tarefas não está previsto, por exemplo, a construção, a concepção do conhecimento. E esse conhecimento poderia ser utilizado para a formação de outros professores, na educação de outros alunos. Então, eu acredito que a escola limita a autonomia quando ela não constrói essa história de conhecimento do professor com o aluno. (Andre)

A professora Jessica, por outro lado, considera que a sua prática pedagógica tem características autônomas em relação à escola, mas que há aspectos negativos nessa perspectiva da autonomia. Entendemos que, nesse caso, não há projeto político e pedagógico compartilhado entre os professores.

Acho que eu sou autônoma, mas ter essa autonomia pela parte da

escola eu não vejo como uma coisa positiva porque eu tomo decisões e tenho propostas que nunca foram indagadas pela escola. Assim eu acho que sou autônoma, mas no sentido de que a escola não tem uma preocupação com a Educação Física. (Jessica)

Notamos que para os participantes há elementos pedagógicos, investigativos e formativos subjacentes ao seu entendimento sobre a autonomia. De acordo com o professor Andre, a autonomia também está associada à ousadia (FREIRE; SHOR, 1986).

Para que você tenha autonomia para tomar decisão é necessário que tenha segurança, saber que é necessário fazer alguns recortes, tomar algumas decisões, fazer relações novas que você não tenha visto, é estar aberto para informações dos outros. Acredito que a autonomia também está ligada com a ousadia dos colegas de trabalho. Se outros colegas foram capazes de ousar construir esse caminho você também ganha entusiasmo que demande a mesma intensidade. O ambiente formativo é fundamental para isso, não só para mobilizar que você traga conhecimentos e coloque em prática na sua ação, mas também para fortalecer as suas emoções. Para que você consiga se empenhar mais em seu trabalho, considerando o conhecimento dos colegas também. A autonomia entra na questão de ter desejo com relação ao trabalho, da expectativa que você tem com relação ao seu trabalho, porque você corre o risco de não ter um trabalho bom. Você se vira com o trabalho, para que você ouse alcançar objetivos seus. (Andre)

Além dos seus próprios processos formativos, a professora Jessica associa a autonomia à escolha dos conteúdos de ensino e da organização do ambiente de aula.

Acho que até na escolha dos conhecimentos, dos conteúdos, de como vou trabalhar, qual espaço vou utilizar na escola, eu tenho autonomia para essas coisas. Acho que a coisa da autonomia está relacionada com a minha formação, eu quero fazer, tenho que fazer, mas estou em um ambiente que me impossibilita de fazer. Na minha formação, aprendi que tenho que indicar, tenho que pedir, tenho que ir buscar. (Jessica)

A professora Jessica também explica que é necessário ter coragem para ampliar as possibilidades do trabalho com a Educação Física na escola, sobretudo em relação aos espaços.

A escola tem um pouco a ideia de que “esse ambiente é meu” por conta de que cada um tem a sua sala. A diretora tem uma sala, a vice-diretora, a orientadora da sala de leitura, então as pessoas tem um pouco dessa coisa do espaço, de quem é que vai ter material. Então a escola não é tão pública assim, todo lugar você tem que pedir permissão: será que pode mesmo pegar isso, será que pode mesmo mudar isso? Por isso tem que ter coragem. Tem professores

que têm vontade de usar a sala de leitura, mas não vão lá pedir, porque já há um lugar reservado para suas aulas. As pessoas falam que a quadra é feita só para Educação Física e aí têm algumas palavras que os professores falam sobre eu dar aula na sala. Então é um pouco da coragem mesmo, independente do ambiente em que você está. A diretora não gosta que eu use a sala de leitura porque ela fala que não é o ambiente adequado. Para ela a sala de leitura é o ambiente de ler os livros, então eu vou com a cara e a coragem lá e uso o espaço também, já que ninguém está usando porque eu não posso usar também? Que eu saiba os espaços da escola foram feitos para dar aula. É a coragem de ter mais autoridade, chegar e falar “eu vou fazer, eu quero fazer, eu preciso fazer”. Porque eu não posso fazer? Talvez seja até da minha personalidade também. (Jessica)

Para o professor Andre, a falta de reflexão prejudica os processos decisórios dos professores no trabalho cotidiano.

Quando você necessita tomar uma decisão, se não há reflexão, toma-se a decisão mais imediata, mais objetiva e muitas vezes descontextualizada, sem propósito, desvinculada de reflexão mesmo. Quando a gente está falando de liberdade, algumas coisas almejadas pela educação para o profissional que deseja ser autônomo e para os educandos é a relação tempo-espaço. A escola de uma forma subjetiva determina quais são os espaços de aprender, os espaços de fazer algumas coisas e, ao mesmo tempo em que ela diz quais são esses espaços, esses espaços são apresentados de uma forma limitada e principalmente incidem sobre a liberdade corporal. (Andre)

A professora Jessica argumenta sobre a dificuldade de realizar o que foi acordado coletivamente no planejamento escolar devido aos imprevistos na organização da escola, por vezes aceitos pelo conjunto de professores, e que comprometem a sequência das aulas.

“Ah, está ótimo, não vou ter aula, que coisa boa! Porque não acontece no dia que eu tenho mais aulas?” Então assim parece que a única doida lá querendo dar aula sou eu, porque a única que parece que planejou sou eu, porque quero seguir o planejamento. Fazer um começo, meio ou fim. Muitas vezes não consigo encerrar, porque só eu que estou querendo dar aula. (Jessica)

A professora Angela menciona que há possibilidades investigativas vinculadas ao seu processo de desenvolvimento profissional, caracterizadas pela preocupação com o ensino. Argumenta também que há autonomia no modo como realiza sua prática pedagógica e que às vezes há enfrentamento no âmbito da escola para concretizar o que planejou.

Se autonomia pra mim é decidir, então tenho autonomia investigativa e formativa também. O plano geral da escola falta dialogar mais os saberes diários. Parece que eu não estou no plano de ensino da

escola. Em alguns pontos eu me identifico, mas num geral não. Com relação à EF, o trabalho construído nesses últimos seis anos, consigo perceber pertencimento no processo com os alunos. Mas eu que escolho, decido, organizo os projetos. Pro museu do futebol não queria deixar eu ir porque já ia todo mundo. Por que precisa ir todo mundo se só eu que estou trabalhando esse conteúdo? O que eles vão fazer lá? Não vai ter contexto algum pra eles. Então todo mundo tem que estudar esse tema. Foi uma briga. Uma coordenadora que era da EF me ajudou, mas quase não consigo e estava trabalhando sobre esportes coletivos com bola. Queria falar sobre a questão das tecnologias e da virtualização dos esportes. (Angela)

Para a professora Angela, a formação em Pedagogia e a participação no grupo de estudo e pesquisa com outros professores também contribuíram para a consolidação da sua prática pedagógica de modo autônomo.

O que me faz ter autonomia também em relação à minha prática pedagógica é que a Pedagogia parece ser separada e distante da EF. A escola não consegue ter um percurso dentro das outras áreas do saber, porque tem esse objetivo do saber alfabetizador. Vejo autonomia nessas relações e questões num processo formativo também. A minha participação no grupo de estudos e na pesquisa de duas pessoas também me fez ter um processo formativo. Ainda que eu seja sujeito dessa pesquisa, a responsabilidade maior é do pesquisador, mas se faço parte eu estou construindo junto com ele essa pesquisa. (Angela)

No quadro a seguir identificamos as principais características e competências que os professores-pesquisadores associam à própria identidade docente. Entendemos que há saberes que estão imbricados nas competências que os participantes assumem perante os alunos, demais professores e a docência.

A Identidade Docente dos Professores-Pesquisadores	
Andre	Características: ousadia, criar novos caminhos e ter assertividade, curiosidade, crítica e serenidade para respeitar o tempo dos demais sujeitos, seu momento e entender o seu modo de fazer. A liberdade de comunicar, ver, expressar-se, gesticular, contestar um sentimento. A liberdade de expressão, que é uma característica democrática muitas vezes não respeitada no outro, interfere diretamente na interação professor-aluno e alunos e os seus pais. Relação com os alunos: cordial e harmônica, uma relação que exige confiança e em alguns momentos cobrança de ambas as partes. Relação com os pares: alguns colegas são amigos pessoais e motivam não só o trabalho, mas também são pessoas confiáveis, dão apoio e suporte motivacional; mas alguns colegas a gente não consegue estabelecer um contato que seja profissional. É cordial dentro do ambiente escolar, mas não há troca de informações pedagógicas e com poucos eu consigo compartilhar. Relação com a docência: dar a oportunidade para o meu aluno conceber a sua relação com o mundo por meio das suas ações corporais. Desmistificar a relação que o aluno tem com o universo adulto, seus direitos e valores com relação à vida. Em um aspecto mais objetivo, a importância de estudar e ter a coragem de se expor.

Angela	Características: pesquisadora, estudiosa e sonhadora. Isso norteia a minha identidade. O viver, o compromisso pelo conhecimento e responsabilidade pelo trabalho. A história de vida também é importante. Relação com os alunos: falo do diálogo quando trago no plano de aula os conteúdos que permitem a transformação e se posicionar, e a questão de gênero. Preciso buscar a participação do meu aluno, me incomodo da não participação tão ativa como deveria, então construo caminhos para trazê-lo pra dentro daquele conteúdo. Me preocupa também a participação do negro, como se coloca e vê a autoimagem. Relação com os pares: me dou muito bem com as professoras, uma ou outra que não bate a concepção de ideias. Além da amizade, elas aproveitam os saberes, curiosidade, vontade de querer avançar. Quando ajudo alguém, isso me faz estudar, ter outros pensamentos. Gosto de ouvir como o outro pensa e busco o respeito de verdade em relação aos conhecimentos ou a minha pessoa. Estou falando dentro da escola, fora tenho outros amigos que eu convivo: a Jéssica, a Rosangela. Tenho muita aproximação com a Jéssica. A gente troca material e livros. No trajeto de metrô a gente vinha o tempo inteiro trocando experiências. Troquei muito com o Leandro no caminho pra Unicamp também. Relação com a docência: alunos com diferentes características e aspectos dependem do grupo, do percurso que vai ser. Às vezes uso um percurso diferente com outra turma. Então o meu compromisso com os alunos e os saberes da escola é possibilitar criticidade, no sentido político de convivência humana e transformação desse meio, do estado, do sistema. É o meu compromisso com a sociedade enquanto educadora.
Carla	Características: ensinar e aprender. Lembro de uma aula do plano participativo que não fazia ideia do que era, e aí tive que estudar e os alunos também. Fui sincera e falei “a gente constrói juntos”. Acho que isso é ensinar e aprender Relação com os alunos: de coparticipação. Na maioria das vezes é ensinar, aprender e pesquisar, mas em algumas situações não. Quando o objetivo da aula é um conhecimento novo, então no início é. Eles vão relacionando as ideias e no final é o plano participativo. Depois eles fazem as compilações e trazem muito mais coisas. Eles têm conflitos e discussões entre eles e às vezes resolvo por eles, quando estão no meio da aula e tenho que agir rápido. Relação com os pares: respeitando os limites de cada um. Há professores que não concordo com o que ele faz, mas quando eu estava no Mestrado aflorava tanto o que estava estudando que eu achava que todo mundo tinha que saber. Queria que os outros soubessem o que eu sabia, e eu acabava não respeitando muito. Eu falava de forma ríspida, anteriormente ficava pontuando e querendo discutir. Ouvi de uma professora: “a Carla quando fala a gente tem que pegar o dicionário”. Porque tenho essa necessidade pessoal de argumentar. Relação com a docência: tornar acessível a aprendizagem e preocupada com meus alunos. Na avaliação eu vejo que eles sabem. Posso falar alguma coisa difícil, mas podem me perguntar: “o que é isso?”, elaborando a informação. Há algum autor que fala das diferenças entre conhecimento e informação, teve um congresso do saber e fui numa palestra.
Jessica	Características: desejos de buscar, aprender e compartilhar sem passividade ou aceitação. Também estar na condição do aluno e tentar saber quais são os anseios. Relação com os alunos: proximidade, amizade, falar a mesma linguagem; ser brincante, mas impor limites sem rigidez. Relação com os pares: posso dizer que eu não tenho nem par, não tenho trato pedagógico porque eles me apresentam condutas de passividade, de não querer fazer mais. É uma relação muito boa para brincar, conversar e sair. A relação do trato pedagógico que eu gostaria, não consigo ter por conta dessas questões da passividade. Relação com a docência: saber ensinar, essa coisa do olhar e da sensibilidade, a questão de saber falar na hora certa e poder gerenciar as discussões, as falas. A segunda competência é você estudar e ler, de juntar, planejar e esquematizar de alguma maneira coerente. Pode ser a sua coerência

	<i>ou referência. Esse “saber mais” é o foco, mas primeiramente a gente precisa aprender a olhar e ouvir, porque a partir daí a gente consegue ensinar.</i>
Leandro	Características: <i>acredito que o currículo forma a identidade. Minha identidade está atrelada aos processos que existem na escola: convivência com os alunos, quantidade de aulas que consigo fazer questões tidas como teoria, a questão das publicações, da literatura que eu trabalho, até que ponto acredito que isso pode mudar algumas coisas na escola. Minha identidade está sendo formada por aquilo que tenho de expectativa e esperança na profissão, de mudanças pra que o professor consiga ser mais valorizado. Mas o que influencia mais é o próprio convívio e cotidiano dentro das escolas, o chão da escola mesmo. Dá ali uma identidade à minha função, essas coisas que acontecem dentro da escola é que vão dar sentido ao meu modo de ser professor.</i> Relação com os alunos: <i>procuro, em tese, dizer aos alunos que eu estou lá para ajudá-los a compreender melhor uma série de coisas que existem na sociedade. Meu papel é fazer com que eles tenham uma facilidade maior pra aprender certas coisas e ajudar na formação deles, seja para o trabalho ou para as questões que eles vão vivenciar na escola, e eu procuro entendê-los como alguém que também tem seus problemas, dificuldades, que merecem ser ouvidos também. Procuro sempre conversar, dificilmente me altero ou acho que eles devem me obedecer ou me ouvir por eu ser professor. Claro que prezo o respeito, não porque sou professor, porque eu sou um ser humano como eles, que necessita de algumas condições pra estar ali. Ou seja, sou professor, a minha função lá é ensiná-los, portanto, a princípio eles devem me ouvir. E também tenho que os ouvir, não sou dono do saber, essa questão da soberba. Posso ter amizade com aluno, não sou contra um professor ir à festa de um aluno ou ter aluno em rede social, por exemplo. O aluno é um ser humano como eu, que tem uma série de opções na vida, e posso ajudá-lo a ser criterioso em relação a isso. O aluno deve ser como ele quer ser, considerando seus próprios critérios. O professor pode ajudá-lo a ser assim. Penso que é o conhecimento enquanto algo crítico, não no sentido do que é bom ou certo ou errado.</i> Relação com os pares: <i>quando chega professor novo na escola, a gente tem o hábito de perguntar: “Onde você se formou?”, “O que você acha da proposta do estado? O que você acha da EF?”, “Como você acha que tem que ser as aulas?” etc. Sempre me posiciono: “Olha, eu acredito nisso, penso que as coisas são dessa forma”. Para aqueles professores que compartilho mais ou menos da mesma ideia, a gente discute muita coisa, lê coisa junto. Outros distorcem um pouco, mas continuo amigo numa boa, converso as coisas, mostro as coisas que faço, porque às vezes acontece muito de no ano que vem você dar aula pra uma turma que você não foi professor... Aí tento perguntar e discutir problemas: “O que você faz quando só querem jogar bola?”, “Quando um briga com o outro?”. Acontece quando há momentos que eu consigo dialogar com eles, atualmente consigo, os horários batem, e outros professores eu dou um jeito, tem horário coletivo, então a gente conversa bastante das nossas aulas, e até se parecem bastante. Às vezes quando tem exposição na escola, e cada um publica seus trabalhos, é algo muito próximo do que um e o outro faz. Mas também, se fosse totalmente diferente, se ele desse outra coisa e fosse contrário a uma série de coisas que eu faço, poderia ser bem claro assim o trato de um com o outro, isso não ia interferir em nenhum tipo de amizade com ele, ou ajuda. Todo tipo de relação que tem na escola, com os pares, seja até os professores de outra disciplina, devem estar a favor de uma Educação com qualidade, que seja em prol de todos. Que eu pense na minha atuação assim: “Estou contribuindo pra formação dos alunos, estou contribuindo para ajudar os demais professores”. E que qualquer divergência com eles não interfira na minha amizade, no meu respeito, que a gente se trate como profissionais de um ambiente, a gente pode discordar o tempo inteiro numa reunião, mas tem que respeitar que cada um tem sua forma de pensar.</i> Relação com a docência: <i>de considerar os conhecimentos dos alunos, leitores, valorizar o que o aluno conhece. E o professor tem por competência a condição de tomar partido em relação a ensinar algumas coisas, a dominar aquilo que está ensinando, a reconhecer quando não entende de determinado assunto e se</i>

	comprometer a buscar isso. Porque, embora ele seja humano, tenha uma série de coisas que ele não vai conhecer, mas ele não pode assumir também uma postura ingênua. O professor tem a obrigação de não deixar o seu aluno “a ver navios” ali. Algo que, se não fizer no momento, se comprometa a fazer depois. De ser firme num diálogo com os pais, saber justificar sua prática pedagógica, justificar aquilo que está fazendo, tem que ter competência pra falar assim: “Eu faço isso por causa disso, disso e disso”, não com vergonha do que faz. O professor tem também que defender as suas ideias, deve estar a par de produções, de linhas educacionais, que justifiquem também a sua prática. Não deve ser um mero que só age ali pela experiência. Deve dialogar com as produções, deve considerar uma série de coisas. Ensinar é um ato político também. Ele não pode ser um professor quieto na escola. Acho que não é da natureza docente não expor suas ideias, argumentos, lutar pelos seus direitos, de ser manipulado no sentido de não conhecer e só fazer as coisas a partir do que o outro fala. É também não achar que vai resolver todos os problemas da Educação, entender que há todo um contexto pra ser analisado e coisas que o professor tem a fazer na sua prática, que não deve abrir mão de situações, de posturas.
Luciana	Características: estar junto com pessoas que pensam de maneira semelhante ou que defendam princípios semelhantes aos seus ou de um grupo de pessoas que está na escola e defendem a emancipação, libertação e criticidade. Minha identidade como professora vai nessa direção, primeiramente tenho que me associar a professores de EF que defendem isso também. Um olhar diferente seria envolver com valores que influenciem nossa realidade profissional ou fazer com que as pessoas percebam a influência dessa trajetória semelhante. Relação com os alunos: de afinidade, como professora na medida de mim mesma, na medida do meu aluno. Na Educação, sem o aluno não tem o professor. Tem a profissão professor, mas o exercício da docência só vai existir se eu tiver aluno. Aí vem o trabalho do professor na escola, mas esse trabalho só vai se concretizar se tiver o aluno. Preciso ser na medida do meu aluno, na medida em que o aluno também consegue me enxergar como professora. Existe um professor, existe aluno em relação de reciprocidade, diálogo de autoridade. Autoridade no sentido de pensar no outro, pensar em você na medida do outro, de pensar em mim mesmo, mas sabendo que o outro está junto. Não consigo exercer a docência sem ter o aluno comigo. Posso pensar na trajetória escolar do aluno, quem é o aluno, onde ele está, porque está naquela escola. Minhas experiências na escola, tanto positivas quanto negativas, e a leitura positiva que fiz dessas experiências. Relação com os pares: de autoridade e compromisso. A relação com aluno é mais dinâmica e próxima porque são eles que estão comigo nas aulas, então a relação com os meus pares, professores da escola, é uma relação de compromisso. A relação de autoridade tem também o compromisso, mas tem um limite que não entra na sala de aula. Compartilho com eles as dificuldades, mas não vivo nem experiencio com eles as dificuldades da aula, que é maior do que o tempo que tenho com meus pares. Porque quando estou na aula, é muito mais complexa. A aula tem dinâmica própria que é diferente da dinâmica com os pares, porque com os alunos é onde concretizo realmente o que supostamente foi discutido com outros professores, aquilo que compartilhei: 1º apresento para os professores; 2º vou para meu campo real onde estou com os alunos. Depois, se pedem uma devolutiva, vou apresentar aspectos daquela aula, só que não consigo fazer essa transposição do que aconteceu na aula e do que vou compartilhar com os demais. Tanto na escola quanto no grupo dos professores, parece que fica faltando “alguma coisa”, que é a vivência da aula. Se torna algo muito singular. Essa é uma relação de compromisso, de tentar fazer com que o trabalho melhore com os pares, mas parece que com o aluno vai fazer com que aquela relação seja viva, seja real, seja concreta. Muitos colegas que são meus pares, não são da EF. Preciso pensar que pode não ter tido experiências satisfatórias na EF, então para ele fazer uma representação ativa daquilo que estou apresentando, vou utilizar elementos que exemplifiquem. Mesmo assim, ele vai ter outras experiências. Parece que os exemplos da dinâmica não

	bastam, eles precisariam estar nas situações de aula. Relação com a docência: tenho que ser competente no trato pedagógico do conteúdo, do conjunto de conhecimentos que preciso ensinar para meus alunos. Competente em procurar qual a intenção dos alunos, identificar se o conjunto de conhecimentos que tenho é concreto para dar conta disso na docência em EF. Saber quem é o aluno, em que condições vive, também vai ao encontro das competências profissionais. É dominar o conhecimento pedagógico, valorizar as experiências próprias e dos alunos também, saber o contexto em que a escola está inserida e qual a importância da EF para os jovens. Minha maior dificuldade é lidar com o desconhecimento de alguns professores na escola. Para mim é uma dificuldade maior do que lidar com a resistência de alguns alunos em reconhecer sua própria experiência. Alguns professores provocam resistência no sentido de não valorizar a EF, isso caracteriza a falta de conhecimento de alguns pares sobre a área do meu trabalho com os alunos. Também encontrei resistência dos próprios profissionais da área no resgate das experiências dos alunos, porque não se predispunham a valorizá-las e ampliá-las. Alguns alunos questionavam porque não podiam ter aula comigo já que eu tratava de assunto que outro professor não. Eu os orientava a procurar o professor, indagando-o com essa mesma pergunta para saber a posição dele. Isso me intrigava. Porque alguns professores fazem o planejamento juntos no coletivo, e assumiam o risco de não fazer o que foi decidido coletivamente. O professor quebra a autonomia, não consegue se vincular com o aluno, nem aos pais e nem à visão coletiva da escola. O "pouco me importa quem vai seguir com essa turma no próximo ano" é uma falta de compromisso, de não se comprometer com o aprimoramento do aluno e com ele mesmo.
Luciano	Características: a ideia da autonomia acaba influenciando pra que você se posicione, construa uma identidade de professor. Até onde tenho que me posicionar de forma crítica? A escola enquanto instituição propicia a você certa autonomia e ao, mesmo tempo, há determinadas decisões que não cabe a você tomar. Essa mistura de características da escola acaba fazendo com que você vá construindo sua identidade como professor, refletindo sobre que tipo de professor você é. A partir do momento que ingressei na Graduação, tenho refletido constantemente sobre o que é ser professor. Além da formação acadêmica, Graduação, Mestrado, minha própria experiência é um elemento de fundamental importância pra minha identidade de professor, que está na verdade todo tempo se transformando. Relação com os alunos: de conversar, dialogar e expor o que tá sendo colocado. Tento manter uma relação harmoniosa, sem esquecer do profissionalismo, do objetivo que foi proposto. Acima de tudo, a relação de uma pessoa que tá trabalhando. É bem difícil porque ao mesmo tempo que mantém uma relação harmoniosa, você tem que deixar claro que está ali fazendo um trabalho, objetivos que tem que ser atingidos. O professor e o aluno, cada um tem um papel e tento deixar isso claro, mas que na medida do possível tento uma relação harmoniosa e de respeito. Relação com os pares: atualmente é uma ótima relação. Nós temos uma relação de respeito, não só pela pessoa, mas no sentido das concepções, das ideias do que cada um entende por EF e ser professor. Há alguns conflitos e discordância em relação a determinados aspectos, mas conseguimos superar a partir do diálogo e da reflexão. Todos são muito flexíveis e abertos a novas ideias e concepções. Em outras escolas que trabalhei, a relação não era tão harmoniosa assim. Relação com a docência: a questão do respeito ao olhar, a forma de pensar, acho que é uma competência profissional. Fazer com que os alunos entendam que você está ali de forma profissional, que tem objetivos a serem atingidos, um planejamento traçado, e que eles também têm papel em relação a isso. Necessidade de que você não se coloque de forma autoritária. A questão do respeito à diversidade é uma coisa que levo muito a sério, não deixo passar nada em branco com relação a isso: atitude com conotação racista, machista ou algo desse tipo. Assumo como competência profissional também que o

	professor tem que buscar seu próprio desenvolvimento profissional a todo momento, aprofundando, estudando, se atualizando pra que ele possa buscar a sua autonomia, de tomar determinadas decisões e fazer escolhas.
Marcelo	Características: gosto de investigar minha própria prática. Penso em proporcionar não só o conteúdo da EF na escola, mas outras coisas que fazem parte da Educação. Sou um professor rigoroso, sempre quero que meus alunos aprendam tudo, saiam das minhas aulas satisfeitos e capazes de enfrentar. Relação com os alunos: em cada instância, seja estadual, seja municipal, essa relação é diferente. No Estado me encaram realmente como professor bom, sigo os alunos do primeiro até o 5º ano, já tô formando a 2ª turma esse ano. É uma relação próxima e me encaram como professor de EF responsável, que não falta, sempre presente, que cobra eles demais. Existe uma relação muito aberta, converso muito com eles. Eles têm essa percepção de quem eu sou e de como eu sou. Esses dias expliquei pra eles o que era pra ser feito e automaticamente eles começaram a fazer. Eles sabiam que havia a figura do professor ali, mas eles não precisavam de mim pra muita coisa. Dava minhas interferências, mas a aula fluía porque a gente já tinha um entendimento. Eles sabiam o que tinham que fazer e aonde caminhar. Já na Prefeitura, essa relação é muito ruim, complicado. Não consigo demonstrar o quanto quero que eles aprendam, o quanto são importantes. Eles não conseguem ver isso por conta do contexto. Relação com os pares: no Estado não existe relação, são antíteses. Considero um trabalho ideal e não tenho relação com pares, porque eles têm concepções bem diferentes e não aceitam troca de informações. São professores que entram e saem. Há uma professora efetiva com aulas de supervisora, então todo ano tem professor novo. Por conta disso não conseguiram criar vínculo com os outros. Na Prefeitura há relação com uma professora⁴⁰, a gente discute muito, ela aponta muitas falhas em mim, então o tempo inteiro a gente tá discutindo. Tem outros professores que não compactuam das mesmas ideias. Por conta do histórico da escola, isso não faz tanto impacto porque as aulas não ocorrem como gostaria que ocorressem. Os professores não se sentem tão pressionados com isso. Têm uma concepção bem diferente, mas a gente não consegue diferenciar no dia a dia, pelo contexto da escola, não fica tão claro. Relação com a docência: responsabilidade, respeito, saber aquilo que está ensinado da EF. O professor não precisa saber tudo sobre os conteúdos, mas aí cabe a competência do professor que investiga, que reflete sobre a aula, na sua prática.
Rosângela	Características: meus saberes pedagógicos somados à sabedoria da minha experiência profissional com meu saber científico. Me identifico muito com o livro “Saberes pedagógicos e atividade docente” da Selma Pimenta na construção dessa identidade. Porque de nada basta eu ser muito científica se não tenho minha experiência pedagógica, de nada vale minha experiência pedagógica desvinculada dos saberes científicos, vai ficar lacuna. E esse saber pedagógico quanto o saber científico está atrelado à minha trajetória pessoal. Relação com os alunos: dialógica e de corresponsabilidade. Corresponsáveis no processo de ensino-aprendizado, na construção dos conhecimentos. A dialógica é estabelecer o diálogo com eles a toda e qualquer situação. Ouvi-los, qual o problema, quais as dificuldades, os anseios, conversar frente um conflito. Como um contrato que nos permite o diálogo constante de tudo, todas as conciliações. Relação com os pares: muito positiva. Admiram muito a forma como conduzo as aulas, falo com elas, as ouço. Tenho uma liderança positiva no grupo. A supervisora esteve na escola em uma reunião conosco e tínhamos que falar de um de um projeto: “Ah, a porta-voz é a Rô”, porque essa supervisora me atribui todas as outras funções docentes menos professora de EF: “Você é professora de EF? Nunca vi uma professora de EF desse jeito!”. Sou bem comunicativa, procuro sempre tá ali interagindo com o grupo. Talvez por conhecer a escola, bem os alunos, eles sempre estão me perguntando dos alunos, pedindo auxílio

⁴⁰ O professor Marcelo menciona o nome da professora, que não faz parte do grupo.

	pra equipamentos. Relação com a docência: de ser uma boa professora. Apresentar um bom trabalho pros meus alunos, de levar aulas com organização, planejamento, estratégias, que atenda de alguma maneira as suas expectativas, os objetivos propostos. Coordenar minhas turmas e manter uma relação interpessoal satisfatória com toda a comunidade escolar. Responsabilidade e dedicação, ser um profissional crítico, reflexivo, atuante e conhecedora dos meus direitos e deveres enquanto docente. Há o gosto, o zelo, o amor com que faço. A inquietação foi um ponto de partida na escolha da profissão, mas o amor pela profissão me fascina.
Tatiana	Características: minha vivência com a Cultura Corporal, minha educação familiar e a minha formação. Minha identidade de professora, acho que a minha educação familiar influenciou bastante. Eu vejo que a maneira, o olhar pra Educação, acho que mais que a minha formação. Porque na minha casa todo mundo pensa mais ou menos assim igual. Se a gente ia discutir Educação em casa, minhas duas irmãs fizeram Pedagogia, então tenho mais a visão parecida com a minha família do que com colega de trabalho. Minha mãe não sabia o quanto é difícil ser professor de escola do Estado. Ela ouve, respeita e entende. Relação com os alunos: bem próximo. Muito maternal, eu acho. Me preocupa, gosto de saber da história deles, converso. Sou uma professora que, se vejo um aluno triste, quero saber porquê e ajudar. Não faço loucuras, sei separar. Tenho meus problemas, minha vida, meu filho. Mas não consigo ser indiferente. O aluno pode fazer o que for, não consigo ter raiva, sei que não é pessoal, que é um problema que ele tem: familiar, pessoal, autoestima. Então acaba às vezes agredindo verbalmente o professor. É um desafio pra mim quando o aluno não se interessa pela minha aula, faço questão de conseguir superar isso. Ou quando o aluno não vai com a minha cara. Não que ele tenha que ficar sorrindo toda vez que me vê, mas o aluno tem que saber que você não é contra ele! Relação com os pares: de respeito, mas nessa escola acho que tô muito separada deles. Com as coordenadoras, converso até que bastante, coloco o que acho quando elas não tão correndo pra lá e pra cá. Mas com os meus colegas de trabalho, professores, tô um pouco afastada. Acho que por causa do ano que passei, mas na outra escola tinha maior proximidade, falava mais dos temas que a gente tava trabalhando, em HTPC participava e discutia mais. O HTPC aproximou muito a gente, porque o dia a dia é tão corrido. Relação com a docência: de organização, criatividade, às vezes a gente nem é criativo e aprende a ser na docência. Se impor diante dos alunos é uma competência que o professor tem que ter, a questão da autoridade. Acredito que o aluno tem que me respeitar enquanto autoridade, alguém que estudou. Se fosse cada um pela sua personalidade, não conseguiria isso. Você aprende a ser firme. E reflexão, porque uma coisa é ver uma situação na sua aula, pensar e deixar no ar aquilo. Outra coisa é refletir sobre aquilo e querer fazer uma intervenção. É pesquisar sobre a sua prática e o meio pra fazer isso. Também respeitar mais os meus colegas, a não julgar antes de conhecer. A gente tem que ter um pensamento crítico, mas fundamentado. A maneira de lidar com as dificuldades que não estão no seu planejamento e você tem que saber lidar: refletir depois, tentar fazer sua intervenção. A maneira que você vê a sua aula, estabelece as regras.
Tiemi	Características: me vejo como uma professora que tem um ideal relacionado a mudar a EF escolar, modificar algumas práticas na escola. Me vejo como uma pessoa que está lá por conta disso, alguém que se esforça em por essas ideias em prática. Mas, ao mesmo tempo, me vejo como alguém que tem muito que aprender ainda, uma prática ainda não consolidada. Acho que falta muito pra eu poder dizer: "Achei uma forma de ensinar." Tenho um ideal, mas me vejo como alguém à procura de uma forma do que ensinar, como ensinar, de achar soluções ainda. Relação com os alunos: ainda de muito conflito, não tenho conseguido solucionar de formas tão adequadas. Algumas vezes a gente encontra algumas soluções, atividades, propostas. Há aulas em que eles participaram, interagiram,

	atingiram os objetivos que me propus a ensinar. Muitas vezes eles não querem. Então, estou precisando arrumar alguma outra estratégia, ainda é uma relação conflitante. Relação com os pares: depende da escola, dos professores que estão lá. As experiências: na primeira escola era um professor dedicado, que tinha uma proposta bem diferente da minha e não era um trabalho em conjunto. Admirava o trabalho dele, mas não era o mesmo que o meu. Na outra escola, uma professora estava fazendo Especialização em EF escolar e a gente trabalhava muito, por exemplo: Flagball, uma compra a bola, a outra pesquisa as regras, a gente tirava dúvida, conversava, uma relação muito interessante. Depois, outro professor, que era mais velho, jogava a bola e de vez em quando dava Vôlei. A gente não interagia, cada um dava a sua aula. Tinha uma professora de Biologia que a gente até tentou conciliar algum conteúdo, mas os bimestres dos temas eram diferentes e a gente não conseguiu conciliar. Os HTPCs nunca davam pra gente falar sobre isso, eram informativos, textos que o coordenador queria que a gente discutisse, assuntos burocráticos. Relação com a docência: o compromisso com a área, fazer propostas que funcionem e que os alunos aprendam, se motivem. A atitude em estar estudando sempre, refletindo sobre a prática profissional.
Willian	Características: o conhecimento do outro enquanto ser humano em aprendizado constante. Um ser que erra, que pode persistir no erro, um ser que aprende, um ser que ensina. Mas isso só é possível se você tem o conhecimento de si mesmo, o autoconhecimento. Jamais conseguia perceber no outro esse ser que tá em aprendizado antes de perceber que eu também tava em aprendizado. Então, as duas coisas: o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Esse é o principal elemento que norteia a minha identidade de professor, saber o que eu sei e legitimar o que o outro sabe. Relação com os alunos: de respeito, primeiro. Se não houver respeito de ambas as partes, é impossível ter um convívio. É um princípio pedagógico pra vida: a questão de valores. Tem que controlar-se pra tolerar o outro, aprender a respeitar diferenças e divergências. Não é todo dia que todo mundo tá propício a aprender nem a ensinar, tem algumas demandas do grupo social que interferem na qualidade do ensino, e também na aprendizagem, e os alunos conseguem perceber quando isso acontece. É uma relação individual. Relação com os pares: as mais difíceis, considerando as distintas formações acadêmicas, concepções pedagógicas, entendimentos do que é EF e Educação. Não querer impor um ponto de vista ao dialogar no espaço escolar. A relação entre os professores e os coordenadores pedagógicos é bem complicada. No sentido de que cada um tem a sua ideia do que é Educação, tem sua prática pedagógica diferenciada. Muitas vezes não estão abertos ao diálogo, por isso é uma relação bem conflituosa. Relação com a docência: responsabilidade em várias instâncias: organização do que vou ensinar, como ensinar e como avaliar. Comprometimento com o ensino e à pesquisa pra ensinar.

Quadro 38. A identidade docente dos professores-pesquisadores.

Percebemos que a identidade profissional ou profissionalidade – segundo o entendimento de Contreras Domingo (2001) – dos participantes parece imbricar-se nos seus modos de planejar a própria carreira, assim como as relações com a docência, os pares, os alunos e a elaboração das aulas. Tomamos a argumentação da professora Luciana para explicar a dinâmica do planejamento de aula.

A aula tem dinâmica própria [...] porque com os alunos é onde concretizo [...] o que compartilhei: 1º apresento para os professores; 2º vou para meu campo real [...]. Tanto na escola quanto no grupo

dos professores, parece que fica faltando "alguma coisa", que é a vivência da aula. Se torna algo muito singular. Essa é uma relação de compromisso, de [...] dominar o conhecimento pedagógico, valorizar as experiências próprias e dos alunos também, saber o contexto em que a escola está inserida e qual a importância da EF para os jovens. (Luciana)

Os modos de cada participante sistematizar seus saberes, o ensino e a atividade de pesquisa foram identificados a partir de categorias inferidas por eles mesmos durante as entrevistas. O quadro a seguir apresenta as categorias que, segundo os professores-pesquisadores, foram consideradas como os descritores⁴¹ mais adequados para “dizer as suas práticas pedagógicas”.

Categorias das práticas pedagógicas					
Andre	Sentido	Valor			
Angela	Forma de viver	Compromisso pelo trabalho	Responsabilidade	Organização	
Carla	Experiência	Conhecimento	Competência		
Jessica	Coerência	Trabalho significativo	Expressividade	Temática contemporânea	
Leandro	Saberes	Consciência	Autonomia	Formação dos alunos	
Luciana	Autoridade	Compromisso ético	Compromisso político e pedagógico		
Luciano	Profissionalismo	Compromisso	Equidade	Reflexão	Autonomia
Marcelo	Profissionalismo	Competência	Responsabilidade	Dedicação	Investigação da aula
Rosangela	Reflexão	Crítica aos pares	Autocrítica		
Tatiana	Dedicação	Formação humana	Responsabilidade		
Tiemi	Competência	Compromisso	Formação permanente	Reflexão contínua	
Willian	Respeito	Experiência	Diálogo		

Quadro 39. Categorias das práticas pedagógicas.

Entendemos que as formas de ação no processo reflexivo envolvendo a descrição, informação, confrontação e reconstrução (SMYTH, 1992) se manifestam de maneira ambígua para os participantes: tanto no sentido de refletir para reconstruir a própria trajetória, quanto de confrontar decisões para projetar novas

⁴¹ Visando respeitar a individualidade dos participantes e a coerência de suas perspectivas, solicitamos que cada participante, ao final da entrevista, utilizasse “descritores” ou “palavras-chaves” para se referir às suas próprias práticas pedagógicas. Utilizamos esses descritores, por meio de análise de conteúdo com o apoio do *software*, para confrontar as categorias prévias que subsidiaram as entrevistas.

ações. Notamos que o processo reflexivo assume características de antecipação, que depende de um momento propício e que seu sentido imbrica-se na experiência do participante. Tomamos a argumentação de três professores para exemplificar o percurso e o sentido da reflexão.

Para a professora Luciana o processo reflexivo proporcionou retomar a própria prática pedagógica com planejamento a longo prazo, de acordo com as intencionalidades declaradas e com menos ingenuidade.

Antes de voltar para a sala de aula em 2005, tinha acabado o Mestrado e feito parte da equipe de formação de professores de SP. Acredito que a formação tinha que ir ao encontro das necessidades apontadas pelo conjunto de professores da rede e da região onde trabalhava. Quando volto à sala de aula, parece que não tinha mudado para EF, então fiz uma proposta para a coordenação e direção de acompanhar os alunos até a conclusão do Ensino Fundamental. A escola aceitou para verificar a possibilidade dos alunos aprofundarem experiências com a EF. Isso implicava na minha classificação, eu era a 3ª a ter aulas atribuídas. Então, mencionei aos professores que, se quisessem aquelas turmas, teriam que recorrer ao conselho da escola e que percebessem o critério pedagógico, e não um critério de classificação de tempo. Eles aceitaram. (Luciana)

Segundo a professora Tatiana, é essencial manter certo distanciamento no momento da reflexão. É viável refletir durante a ação no momento da aula, contudo há um limite para a continuidade do processo reflexivo.

No momento gosto muito de olhar eles, assim, de longe, o que eles tão fazendo, como tão desenvolvendo. Então aí é o momento que eu reflito sobre isso. Gosto muito quando o aluno fala algo, porque aí também reflito bastante. Até escrevi um pouco sobre isso. Só que não terminei, não desenvolvi. Você para pra pensar, mas o pensamento é muito mais rápido. Gosto de subir na arquibancada, até tirava foto, e de ver de longe. Ver como estavam fazendo e se tinham autonomia pra fazer aquilo. Faço intervenção e às vezes não me afasto tanto, só do grupo que tô olhando. Mas não consigo dar continuidade na minha reflexão. Posso detectar algo e começar a pensar sobre aquilo, mas vou dar atenção pra outra pessoa, não tem como continuar aquela reflexão. (Tatiana)

Conforme o professor Willian, o entendimento da reflexão tem o sentido atribuído pelas vivências e experiências compartilhadas pelo próprio participante. E tem implicações para o processo formativo do professor.

À medida que fui tendo experiências na escola pública e privada, fui conseguindo discutir já na aula. Não precisava ficar pensando sobre, de modo muito elaborado, pra tentar resolver. O exercício da profissionalidade docente nas instâncias dessa profissão na Educação Básica refletiria na minha própria atuação docente no Ensino Superior. Porque estaria ensinando e não necessariamente

teria vivenciado. Na Graduação, alguns professores falavam e não tinham experiência prática, de estar no chão da escola. No fundo, a gente não legitimava esses conhecimentos, até interessantes de serem debatidos, fruto de leitura de trabalhos, das próprias práticas de ensino, mas é uma coisa que não quero vivenciar. Acho que a gente precisa da experiência, da vivência, pra poder ensinar. (Willian)

A profissionalidade do professorado (GARCÍA, 1999) é tratada pelos participantes no âmbito coletivo e na vinculação pessoal com a profissão. Para caracterizar as argumentações, tomamos como exemplo as perspectivas apontada por três professores.

Para o professor Leandro a falta de preocupação, assumida por alguns professores, com o rumo coletivo das decisões pedagógicas não se coaduna à profissionalidade docente. Se não há respaldo no coletivo de professores para as decisões de cada professor, se os interesses individuais se sobrepõem às decisões coletivas, entendemos que não se caracteriza o professorado.

Tem professor que comenta que não conhecia o trabalho de outros professores porque não conversava com eles. Não procurou saber, não tinha interesse em conhecer o trabalho do outro, até porque o próprio tempo não contribuía pra isso. Outro professor comentou que procura saber e trabalhar junto, no sentido de um ajudar o outro. Foi uma das perguntas que eu fiz [na pesquisa de Mestrado]: “Como você se relaciona com os demais pares?”. A maioria colocava assim: “A gente conversa, procura resolver os problemas, dialoga sobre a prática” ou “Ah, eu não tenho contato com outro professor”. O que já vi quando fui acompanhar relato de experiência em eventos de Educação, fiz pergunta: “Como você lida com os professores que talvez não façam isso?”. Aí começou assim: “A gente não tem contato...”. Em se tratando da EF, em relação ao conteúdo, à maneira de lidar com os alunos, vai ser comum acontecer isso, na mesma escola esse encaminhamento distinto. (Leandro)

A confluência entre as escolhas profissionais e pessoais caracteriza a noção de profissionalidade para a professora Tatiana. E reconhecer as próprias potencialidades e limitações é necessário para melhorar a prática docente.

Junta a identidade pessoal com profissional, tem uma série de coisas que influenciam na docência. O professor tem que tá buscando atualização, estudando, refletindo sobre a prática. Por exemplo, nesse momento eu tenho que tá consciente de que eu não tô dando o meu melhor... Será que as pessoas têm consciência disso? Minha formação com certeza influenciou a minha identidade pessoal. Junto com minha vivência com a EF, Cultura Corporal, faz a professora que sou hoje. (Tatiana)

A professora Rosangela aponta três elementos que fazem parte da profissionalidade, permeando a experiência e os saberes dos professores.

A experiência profissional, o saber pedagógico e a experiência pedagógica com a científica, somados a toda minha trajetória pessoal, constitui a minha identidade como professora. Não dá pra desvincular nenhuma delas ou dizer que uma tem mais valor ou menos valor, acho que somadas elas se convergem pra essa identidade. (Rosangela)

A autonomia do professorado (CONTRERAS DOMINGO, 2001) é vista no rumo da tomada de decisões pedagógicas. Os professores mencionam que têm autonomia no processo decisório, porém indicam que a própria autonomia está delimitada pela dinâmica dos contextos ao qual estão vinculados. Três professores argumentam sobre questões curriculares, processos formativos e investigativos.

O professor Leandro aponta que há autonomia para a elaboração do currículo com os alunos, porém vislumbra limitações no trato pedagógico coletivo com os professores.

Tenho autonomia pra fazer algumas coisas, como construir currículo com os alunos, tomar algumas decisões, ter algumas posturas durante a minha aula. Mas acredito que em uma situação maior, talvez com relação a algumas decisões da escola, como a participação no conselho, até que ponto as questões que eu coloco são ouvidas? (Leandro)

De acordo com o professor Marcelo, é imprescindível a discussão com outros professores e a participação coletiva para a tomada de decisões, porque a autonomia implica a todos docentes que compartilham processos formativos e investigativos.

Depois de ter estudado e participado de eventos, gosto muito mais de discutir com outros professores. A participação coletiva é muito importante porque você acaba conhecendo pessoas, o que pensam e criando uma linha de raciocínio. A formação e a investigação acontecem a todo instante. Acredito que é um conjunto, hoje entendo bastante de Educação e EF, pesquiso bastante. A escola está mais próxima dessas questões, não tem como separar: quem faz e quem pensa, quem escreve ou quem faz a aula, houve uma mudança muito grande. Quais os objetivos da EF escolar? Há muitos recursos pedagógicos e você pode seguir de várias formas. (Marcelo)

Em relação às questões curriculares, a professora Tatiana argumenta sobre a noção de autonomia, a partir do referencial de Contreras Domingo (2001).

A ideia de autonomia enquanto professor que trabalha numa comunidade escolar. Não tem como você querer ser sozinho, único e independente do que os outros precisam. É como se – ele [Contreras Domingo] não fala isso, mas – o seu trabalho fosse incompleto. Fala do autoconhecimento que o professor tem que ter, da distância crítica e da imparcialidade. Antes eu ligava à emancipação. Mas o professor não pode ser parcial, é perigoso tomar partido, como ter

autonomia escolhendo isso ou aquilo? Ele fala que o professor tem que ter consciência crítica, saber conviver na comunidade escolar, considerar o contexto e ter reflexão sobre a prática pedagógica. (Tatiana)

A professora Tatiana exemplifica a argumentação a respeito do trabalho com o currículo da rede pública estadual paulista, relacionado à temática da autonomia que pesquisou durante o Mestrado.

Há subordinação à escola porque preciso do Caderno de EF do Estado de SP ao meu lado: “Me formei em 3 faculdades pra me darem um Caderno pra fazer meu planejamento?” Não é certo, minha Dissertação foi sobre isso, mas os professores carecem de material assim. Porque muitos pararam no tempo, sem nenhuma atualização, veem a EF tecnicista. Com o Caderno mudaram um pouco, não posso pensar só em mim. Eu não preciso, consigo fazer planejamento sem nenhum Caderno do lado. Mas a realidade do Estado precisa do Caderno. Lógico, precisa de cursos, atualização, precisa estudar sobre a prática. Mas com aquele Caderno perceberam que não se atualizaram. A gente percebe conversando e pesquisando que essa é a realidade dos professores de EF, pelo menos do Estado. Eu poderia falar: “Meus alunos estão além disso!”, na outra escola. Nessa escola posso falar: “Nossa, vou ter que começar tudo de novo!” (Tatiana)

Os argumentos práticos com premissas valorativa, condicional, empírica e situacional (FENSTERMACHER; RICHARDSON, 1994) se manifestam para os participantes de modo indissociado. Na argumentação de dois professores há ênfase nas questões de valor como ponto de partida para estabelecer parcerias e refletir sobre a prática pedagógica nas redes de ensino em que trabalham.

O professor Marcelo menciona detalhes de seu processo de tomada de decisão baseado na premissa valorativa a respeito da criatividade dos alunos.

Por onde começo, penso sempre em resgatar conhecimentos básicos de valor. Aí vou pra chamada temática, pedindo que tragam algumas imagens e falem coisas que já sabiam. Vou pensando nas estratégias que vão me direcionar com aqueles 4 blocos ou temas que selecionei. Aí é uma discussão maior, comigo, minha mesmo. Com minha parceira, o que vem primeiro é o conhecimento, os saberes tão juntos. Ao ensinar sobre conceitos, vou ter que dar uma vivência. As coisas pra mim são juntas, acontecem ao mesmo tempo, e às vezes me pergunto o que vem 1º e depois. Pra organizar o plano, uma vez a gente tava querendo passar alguns vídeos para os alunos. Devido ao respeito que tenho pra que não reproduzam e consigam utilizar sua criatividade, transformar o conteúdo o mais próximo deles mesmos, então a dúvida: “Dou o vídeo antes ou depois?” Dei o vídeo depois porque com o Tchoukball senti que não tinham referência, então o jogo era novidade pra eles e tinha uma questão motivacional. Quando passei o vídeo, eles falaram: “Pô, professor, não podia ter passado o vídeo antes? Então já sabia o que

era pra fazer.” Me preocupo com o que poderia causar neles pra que se apropriassem. (Marcelo)

Para o professor Willian, ao refletir sobre os valores compartilhados no seu próprio processo formativo, há incoerência quando os professores tratam de saberes que não vivenciaram.

Na Graduação acredito que alguns professores não eram responsáveis quando estavam à frente da sala de aula, fazendo relatos de coisas que não vivenciaram. Tem que ter mais responsabilidade na formação do outro. A formação também tá imbricada na experiência da docência. Não que a formação acadêmica seja imprescindível pra docência, mas as experiências são. Talvez na formação acadêmica você tenha o recurso pedagógico de como ensinar, didática, mas alguns professores não conseguem por em prática o que aprenderam. Algumas experiências possibilitam que educadores que não têm Licenciatura ensinem o que aprenderam, utilizando estratégias que aprenderam com seus professores. (Willian)

Por sua vez, a dialogicidade do trabalho pedagógico (FREIRE, 1996) é vislumbrada pelos participantes como um aspecto comum e inerente às práticas. O argumento do professor Leandro exemplifica a noção da perspectiva dialógica que permeia o entendimento dos participantes.

Seria bom se o professor e o aluno ambos tratassem um ao outro como dois leitores. Não exatamente como um ensinando algo ao outro. Porque é uma relação de aprendizado mútuo. Enquanto os alunos forem na escola no sentido que têm algo a ensinar, o professor está lá como alguém que vai ajudá-los a aprender. Isso tudo vai dar sentido à minha identidade. O modo de olhar a questão do professor e como se dá em relação ao aluno. (Leandro)

4.4. Grupos Focais

Sete professores participaram do 1º grupo focal (GF1) e cinco do 2º grupo (GF2). Foi realizado um encontro com cada grupo⁴² nas dependências do campus de uma universidade situada na zona leste da cidade de São Paulo, durante o mês de agosto de 2013, tendo uma observadora crítica que contribuiu na discussão. As categorias identificadas nas interações entre os participantes em ambos os grupos foram: elaboração de saberes, sistematização do ensino e da pesquisa.

⁴² Cada grupo seria composto por seis professores, conforme o sorteio realizado. Porém, em respeito à disponibilidade e aos compromissos profissionais assumidos pelos participantes, foi necessário remanejar a participação da professora Tatiana para a data do encontro com o GF1 ao invés do GF2. Os encontros foram realizados na USJT, local de trabalho da Profa. Dra. Elisabete dos Santos Freire, que foi a observadora crítica dos grupos focais.



Figura 14. Configuração dos participantes nos Grupos Focais.

O quadro a seguir apresenta os argumentos dos participantes referentes ao processo de elaboração dos seus saberes. As interações dos professores sobre a sistematização do ensino e da pesquisa estão destacadas conforme a ênfase dada por cada participante a uma ou outra característica da prática pedagógica.

A Elaboração de Saberes pelos Professores-Pesquisadores	
Interações sobre Ensino e Pesquisa	
Andre	<u>Ênfase no ensino</u> <i>Se a gente pensar em sistematização de uma forma um pouco mais ampla, como essa questão da identidade da escola, o “rola bola” faz sentido em algumas instituições.</i> Angela – Que negociação seria essa? Porque não vejo qualquer sistematização no “rola bola”.
Angela	<u>Ênfase na pesquisa</u> <i>Às vezes você se omite em uma discussão na escola, mas há outros saberes que você pode estar acrescentando ali.</i> Willian – Não existe política disso nas instituições. <i>Só se essa conversa já acontecesse dentro das unidades escolares.</i> Tatiana – Mas existe a pesquisa-ação na escola.

	Descobria muitas coisas, o grupo me permitiu isso e esses dias estava fazendo a relação do que eu havia publicado: “Nossa, quanto relato de experiência!” Porque nesse processo fiz relatos maravilhosos no sentido de aprender, perceber minha própria prática pedagógica e crescer com isso. Entender essa linguagem me incomodava um pouco, porque publicar trabalhos científicos, estar no meio acadêmico, é tão isolado daquilo que acontece na escola. Então, sua própria aula é o seu sujeito/objeto de pesquisa. Participar de congressos e trocar experiências é o único lugar que encontrava aproximação daquilo que eu pensava. Tinha frustração de não acontecer na minha escola isso e ficava dizendo pras professoras que os registros que faziam poderiam ser pesquisados. Falar de publicação pra mim é querer ampliar aquilo que eu faço, saber escrever de outras formas além do relato de experiência para confirmar que sou uma pesquisadora de fato.
Carla	<u>Ênfase no Ensino</u> Autonomia é você defender a ideia do seu trabalho, porque você tem que ter argumentos, conhecimentos pra justificar o porquê. Angela – Aí a diretora vai decidir exonerar ou não, te mandar embora ou não? Além do prazer de falar sobre o que você tá fazendo, é uma conquista que deu certo, a sua prática, a sua reflexão, você mostra isso nos seminários, simpósios, congressos e vê o que os outros estão fazendo também. É uma troca de saberes e depois vejo que chega um determinado período da sua carreira que é necessário publicação. A instituição exige. Tenho um carinho muito grande pelo seminário que o Marcos Neira faz porque vejo que é uma troca riquíssima, dá a voz pro professor falar da sua prática. Se tá errado, se não tá, se é reflexivo, se não é, não importa, mas está ali falando. Willian – Tem um espaço. É um espaço e isso é uma abertura. Angela – Até a postura das pessoas. <u>Ênfase na Pesquisa</u> A gente vai ter que conceituar o que é sistematização. Então o que é sistematizar na sua pesquisa? Tem que dar um conceito de sistematização, a gente vai descobrir o que é isso. Quando você usa o conceito de sistematização, tem que ter reflexão. Às vezes tem a formação. Marcelo – Aquele professor vai ser toda hora chamado na direção. O pai veio reclamar porque você deu uma aula mais reflexiva, mandou fazer a pesquisa.
Jessica	<u>Ênfase no Ensino</u> Sem a sistematização? De acordo com a minha formação, não consigo. Por mais que não faça um sistema, um planejamento escrito, mas vou com uma proposta e a partir daquela minha vivência, da minha experiência, já tem o planejamento pra próxima aula. Então, é uma sistematização, pela própria formação. Até pra ter um espaço, porque a gente quis trabalhar com circo e não tinha material. Apresenta projeto, planejamento. A ideia de projeto pra escola é algo separado, então fazer o seu planejamento, ter uma sistematização também te dá esse espaço. Cria identidade. Acredito que seja por conta de uma sequência, alguma coisa funcional, porque na hora que estiver em ação tenho que ter organização, uma sequência, então eu penso um pouco nessa necessidade e na questão da coerência do ensino. Planejo trabalhar com as redes, mas tenho que pensar numa sequência didática, metódica, por conta da coerência de considerar o que meu aluno já sabe e o que posso apresentar pra ampliar o conhecimento dele.

Leandro	<u>Ênfase no Ensino</u> <i>A própria escola e os fatos que vão acontecendo durante o ano são momentos que dá pra mudar muita coisa. Por exemplo, existem datas comemorativas ou eventos esportivos que comprometem sua sistematização, você tem que retomar outras situações. Com relação aos princípios curriculares, concordo que são uma sistematização.</i> <i>Às vezes o professor lança mão de situações de negociação, de fazer parceria. Sempre perguntava pra professores que iam em congresso apresentar trabalho sobre como era o coletivo. 90% respondiam: “É um trabalho meu, isolado, os outros endossam o que penso”. Sistematização presume que seja algo coletivo, mas não vou abrir mão de algumas convicções que eu tenho, vou publicar do modo que puder aqui na escola</i> <u>Ênfase na Pesquisa</u> <i>Estudamos o livro “Cartografias...”</i> Angela – “Cartografias do trabalho docente”. Marcelo – Uma parte falava sobre pesquisa emancipatória e surgiu uma questão no grupo. Quando a gente fala de alguma coisa tem que se referir a outra pessoa, então essa questão me fez pensar na autonomia. Tenho que conhecer pra falar e não posso simplesmente falar o que outro disse. A gente se volta para o que tem como experiência mesmo.
Luciana	<u>Ênfase no Ensino</u> <i>Quem trabalha na Prefeitura ou no Estado tem uma forma que tá sistematizada e nós temos, cada um a seu modo, uma proposta de sistematização a partir dos blocos de conteúdo. A gente faz as adequações e há outros documentos que ajudam a pensar na sistematização: PCN, livros propostos na EF. Seria também uma outra forma de sistematizar o conhecimento. Mas não se torna real só porque está no papel, a gente iniciou com os blocos e fez nossas adequações.</i> <u>Ênfase na Pesquisa</u> <i>Quando você compartilha com o aluno essa questão da sistematização, porque você tá fazendo aquilo, pra que seu trabalho fique melhor e que ele aprenda mais, você tem que dividir o peso e o aluno também é responsável.</i> <i>Acho que é um ponto positivo: a gente não tenta se enquadrar numa teoria X. Como essa questão de rebater do bloco 2, é muito difícil pra mim. Lembro que quando fui dar aula, um teste sobre Voleibol. Pra um grupo de 40, tenho que ver 2 ou 3 alunos que não conseguem fazer. Então, você vai sistematizar uma aula pra 3 alunos, sabendo que naquele dia os outros 37 vão ser coadjuvantes. Já fiz isso e também minivariações de um planejamento. Fui lá pra dar aula pra 5 alunos, e os cinco não vão.</i> <i>A gente percebe que nossa prática é investigativa também na direção da pesquisa científica. É diferente o conhecimento científico da universidade e da escola, mas tem a busca investigativa e a gente caminha percursos mais longos. Acho que é porque os nossos objetos de testagem dos nossos sujeitos são muito diversos, a gente não escolhe o sujeito. Temos muitas respostas para serem dadas ainda, e a gente tem condição de fazer isso, colaborando com o conhecimento científico.</i>
Luciano	<u>Ênfase no Ensino</u> <i>Na minha escola a gente tem uma sistematização dos temas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Isso ajuda a nortear nossa prática, como a Jessica e a Rosângela falou: “Vou trabalhar e passar pra outro professor no ano seguinte, que vai ter uma ideia do que foi trabalhado, é uma questão de organizar e manter uma coerência nos conteúdos e temas”. Apesar de ter a sistematização de todos os anos, na Prefeitura de São Paulo, a gente vai procurando saber o que cada um está trabalhando para manter essa organização e a coerência.</i> <i>Há múltiplas formas de sistematizar: posso sistematizar por tema, sistematizar os conteúdos, posso usar os blocos, aprofundar... Mas penso que, sem nenhum</i>

	tipo de sistematização, não é possível variar. Já trabalhei numa escola em que havia professor que praticamente não tinha nenhuma forma de sistematização, pelo menos escrita. Ele trabalhava no improvisado. É uma forma que não concordo e penso que nem conseguiria trabalhar, como a Rosângela falou.
Marcelo	<u>Ênfase no Ensino</u> Acho que a gente tá imerso, principalmente a Carla e a Tiemí. Esse conceito de sistematização que a gente fala tem uma constituição que remete a um centro, ao coletivo, à reflexão. A sistematização entre nós tem vários princípios. A gente não vê outra forma de fazer na nossa prática. Cada um dentro da sua maneira sim, mas com alguns conceitos, por exemplo: a coletividade, a reflexão, a problematização, a organização, a disposição de pensar em blocos, em outros temas que geram também a discussão. Então, a nossa sistematização, a que a gente trabalha, é pensada dessa forma desde a origem. Pra mim, sistematização seria como organizo a prática da EF, que envolve os conteúdos, estratégias, avaliação, objetivos e tudo mais. Pra mim sistematização é isso. Mas a sistematização que a gente está falando aqui é de EF, não vejo outra forma de todo o trabalho escolar não estar sistematizado. E o trabalho de EF está pautado em reflexões que acontecem com a escola inteira. Não sei ainda porque a gente tem que discutir esta questão de conteúdos estanques, acredito que em instituições particulares seja um pouco mais latente, mas nas escolas públicas direciona-se mais o trabalho, colocam sugestões de conteúdos a serem cumpridos no bimestre. O problema está sendo, então, a relação que a escola tem com a sistematização, independente se acontece na escola pública ou particular. As ideias que permeiam a sistematização, vejo dessa forma: deveria acontecer não no mesmo formato, mas com as mesmas reflexões, com a participação do aluno, o que o professor pensa, o contexto da comunidade e da escola. A gente fica esbarrando em contextos porque a escola não está preparada pra esta sistematização. A sistematização é uma organização que deve ocorrer pra mim, porque se eu não sistematizar e não refletir sobre a minha prática não consigo trabalhar. Mas existem outras formas de sistematizar: umas que são mais reflexivas, outras que são coletivas, outras que não são. Penso e trabalho dessa forma, e os alunos participam também. Tenho algumas parcerias, só que não funciona tão bem assim pelo contexto da escola. Sistematizar é organizar, só que por trás disso tem uma intenção. Se para outro professor aquele “rolar a bola” é sistematização, então ele tem intenção de quê? Não consigo acreditar que um professor que tenha certo conhecimento e experiência se submeta a essa questão de contratos. Como o Leandro disse na discussão... Carla – Não comprar briga. Não concordo com isso. Porque se você conhece o contexto da instituição você que tem que ter a reação: vou encarar essa briga porque vou ser demitido ou vou pedir demissão porque não concordo. Numa escola pública, pelo menos na vivência que tenho, não sinto essa pressão porque a todo momento expus o que pensava e acreditava. Demonstro minha seriedade no trabalho e queria que aquilo funcionasse como fonte de pesquisa. Acho que a gente tem autonomia inclusive sobre os documentos públicos. Trabalho nas duas instâncias públicas, a Estadual e a Municipal, que teoricamente pra algumas pessoas não conversam. Mas elas conversam a partir do momento que eu me relaciono com elas. Então, consigo ver as duas situações influenciando no que acredito, jamais vou pegar um documento e não vou fazer inferências, não vou aceitar aquilo como verdade única. Em algum seminário que fui, as pessoas tinham que se identificar com uma proposta, por exemplo: “Se estou trabalhando na Prefeitura, tenho que trabalhar exatamente como aquelas Orientações me indicam. Se estou trabalhando no Estado, tenho que respeitar aquilo”. Entendo que é um

	documento a ser respeitado, mas sem a minha inferência a minha relação com aquilo não existe. Tatiana e Carla: Não existe autonomia! Assim não existe autonomia nenhuma, então só a partir dessas inferências é que faço um trabalho bem próximo numa ou outra. Pode não dar certo pelo contexto da escola, mas a forma de trabalhar da minha sistematização é a mesma, porque eu sou o mesmo, não tem como ser outra pessoa. Ênfase na Pesquisa Quando você está falando de algum trabalho que está escrevendo, você pega a reflexão do grupo. Pelo menos antigamente a gente pegava reflexões que eram do grupo e que tinham alguma questão positiva. Às vezes a gente “batia a cabeça” em algo, até de quem colocar o nome no trabalho. Acabei me equivocando uma vez com a Carla, porque a gente fez um trabalho juntos e eu era inexperiente. A Carla fez alguns apontamentos, mas na verdade todo mundo fazia apontamentos, e aí quem é o integrante disso na hora de publicar, lembra, Tatiana? Tatiana – E diversas referências, cada um fazia a sua. Na verdade aquele trabalho ficou mais dentro de uma proposta minha e da Tatiana: “Mas e agora, a gente vai por o nome de todo mundo?” Tinha aquele limite, era uma coisa assim, e a gente acabava não colocando os nomes, mas o trabalho foi feito de forma coletiva, eram reflexões que aconteciam no grupo. Tatiana – Sempre foi, isso é verdade. Na hora de você produzir textos com cinco pessoas é difícil mesmo, mas a reflexão, a ideia é do grupo. Não sei o quanto vale a publicação ou qual é o motivo da publicação. Se a gente olhar a essência da pesquisa, qual é o benefício dela? Acho que a EF vai ganhar. Agora se é pro meu currículo ou se é pro ponto, a gente sabe que a publicação traz outro problema. Muita gente publica algo que na verdade não faz. Quando vou publicar é algo que aconteceu da minha prática, porque não vou publicar pelo fato de ganhar ponto pro meu currículo, porque hoje não tenho isso. Sempre falei pra Rosângela, que queria fazer Mestrado. Ela falou: “Marcelo, continua nessa pesquisa sua que não deixa nada a desejar”. Então, acho que essa questão de publicação, de pesquisa ou pesquisador faz parte da identidade da pessoa. A pessoa pode ser pesquisadora e ser muito conceituada, a pesquisa dela é muito valorosa, mas ela não é um Doutor, não é um Mestre. Isso eu aprendi no grupo, porque a gente sempre teve liberdade de inferir nas pesquisas um do outro. Willian – Independente da titulação. Sei como o grupo pensa e que na verdade está em prol de uma coisa só, que é a divulgação e a difusão de boas práticas, penso dessa maneira.
Rosângela	Ênfase no Ensino Conheço outras formas, mas não dou conta de trabalhar sem ter me organizado, sem essa questão da sistematização eu não conseguiria fazer. Ênfase na Pesquisa Me reporto a uma leitura da Selma Garrido Pimenta, “Saberes pedagógicos e atividade docente”, da construção dos saberes atrelados à questão da autonomia do professor. Está subsidiada pela tríade do saber: pra construir sua identidade, autônoma, em função da docência, o professor perpassa o conjunto da experiência profissional com os conhecimentos científicos e a sua experiência de vida. Fala um pouco do que a Tiemí colocou sobre a vontade de conhecer estar atrelada à experiência do trabalho.
Tatiana	Ênfase no Ensino Vejo que colegas que “rolam a bola” não são poucos e não estão nem aí mesmo. Não é por conta de não comprar uma briga, eu tô falando da minha experiência. Fazem porque é pra passar o tempo logo, eles ganham o dinheiro deles e pronto. Não vejo sistematização num trabalho pedagógico dessa maneira. No Estado existe a proposta curricular, como me identifico, utilizo. É

	muito difícil ter trabalhado com professores de EF, não se aproximam e é muita aula livre. No decorrer do processo existe a participação e a reflexão dos alunos e deixo essa abertura no planejamento. A coordenação sabe disso. Então, penso que existem outras maneiras de sistematizar, se estiver com um colega de trabalho com projetos. Existem objetivos diferentes que você vai ter que sistematizar, se a comunidade participa dentro da escola. Particularmente, prefiro sistematizar assim. Ênfase na Pesquisa É um plano de carreira, já tinha esse foco: vou continuar na escola, mas vou diminuir o número de aulas. Quero ficar no Ensino Superior, acredito que seja questão de momento. Não planejei, mas aconteceu e agora estou no Ensino Superior. Mas não vou largar o Estado, apesar da licença. Marcelo – Se continuar nesse processo você vai formar Doutores. Angela – Conheço uma professora só que ficou entre o Ensino Superior e a escola. Uma de tantas que eu já vi, então fico preocupada com isso. Mas é uma coisa que eu quero. Os laboratórios são uma forma de investigação porque trouxe muito pra minha prática, mesmo considerando a realidade que eu tinha, foi algo que me chamou muito a atenção. Algumas coisas que achava que era utópico e dava certo, por investigar também a comunidade que eu tinha, ia adaptar ou transformar em relação ao que podia fazer ali. Acho que o grupo de estudos me ajudou muito nisso, na questão prática, da reflexão teórica e na diversidade de conteúdo. Essa questão de investigar, a pesquisa teórica, os artigos, livros etc., a gente acabou fazendo uma reflexão de teorias, para colocar em prática e produzir, isso me ajudou no meu trabalho.
Tiemi	Ênfase no Ensino É diferente o seu trabalho pedagógico ou sistematização. Em 2008 tem a proposta do Estado pro Ensino Fundamental II e Médio. Vejo que a proposta vem influenciar essa sistematização do conteúdo, mas ao mesmo tempo, a sistematização que a gente tinha organizado em blocos também influencia porque não são todos os blocos daquele tema que são abordados. Como trabalhar uma demanda ambiental, aspecto pessoal nesse conteúdo? Penso que a sistematização é uma forma de organizar não só o currículo na escola, mas suas crenças, sua concepção do que é EF, de quais são os conteúdos que você pensa que tem que ensinar. É uma questão pessoal e profissional. Pensando no próprio grupo, acho que até já comentei com os demais, em 2006 quando vou pra escola, vou praticamente por conta do grupo. Lembro que vocês me incentivarem pra ir na escola pra vê na prática aquelas minhas teorias. Penso que a sistematização tem um pouco a ver com isso, a concepção que você tem de aluno, escola, conteúdo. Não havia currículo proposto pelo Estado, então me pautava pela sistematização e, como o Luciano falou, para você se organizar, na escola enquanto professor, a gente pensou nos 4 blocos para garantir que você crie os temas e não fique repetindo conteúdos como acontece tradicionalmente. Quando a Jessica comentou da intervenção dela e da Angela na escola, lembro que a própria escola tem uma expectativa de interferência no seu trabalho, como se você não tivesse uma sistematização da sua área: “Você dá lá umas brincadeirinhas e, quando tem algum projeto da escola, aí você se engaja em algum conteúdo”. Uma coisa é certa: é angustiante, porque você quer que aquilo se concretize e, ao mesmo tempo, você não tem o domínio daquilo tudo. Por vezes, você fica horas pesquisando, se dispõe além do próprio tempo da aula. O Flagbol eu não fazia ideia do que era, fui estudar, ler, entender a dinâmica, porque você nunca fez, nunca vivenciou. Você tenta adaptar para um jogo mais simples e acaba virando outro jogo. Você vai ter que comprar a bola ou adaptar. Dá uma certa angústia essa sistematização, mas acho que o grupo é um incentivo pra gente,

	que se renova. Faz parte de uma negociação com o aluno para eu poder dar o que quero, sistematizar e fazer algo diferente do que eles estão acostumados, que é aula livre. Até convencê-los de que há outros conteúdos, outras formas na EF, tive que passar por uma série de negociações e estou com essa angústia voltando às aulas. Não sei o que o professor anterior fez, qual que era a estratégia dele, mas já estou ciente de que se eu entrar com a ideia de “Vamos pra uma EF diferente”, vou brigar com o aluno como aconteceu quando fui pro Ensino Médio: todo mundo com cara de sono, com walkman ou celular, e vai ter uma negociação. Estou prevendo isso pela expectativa e pela experiência que tive anteriormente no planejamento: tem uma aula que os alunos escolhem o que fazer livremente sem ter relação com o conteúdo que a gente sistematizou, trabalhou, planejou, escolheu. <u>Ênfase na Pesquisa</u> Tenho que negociar com os alunos porque o que estão acostumados é aula livre. Assim, eles se organizam: “A gente vai trabalhar 5 aulas no meu conteúdo e depois deixo uma livre pra vocês fazerem o que vocês estão acostumados a fazer”. É bem comum isso: o professor é obrigado a ter um planejamento anual, mas vai fazer unha, ler jornal.
Willian	<u>Ênfase no Ensino</u> Faz parte da sistematização que está prevista no processo reflexivo. Mas acho que sistematização é diferente de negociação. Há risco quando se elimina a prática: “Vamos só pra discussão na teoria, aí essa teoria vai fundamentar a prática e depois você volta da prática para a teoria, pra ver o que você implementou”. Só que na Graduação você não teve esse momento da prática sem ser na prática de ensino ou no estágio supervisionado. Eu vivenciei isso. Tatiana: Nem todos vão para o Ensino Superior. Marcelo: Pra formar professor, mas então não é um processo natural... Angela: O que você chama de processo natural? Marcelo: O processo natural é essa questão que o Willian disse: “Prazo de validade”. Você sai da Educação Básica pra ir formar professor no Ensino Superior. Será que é um processo natural? Ou será que o processo natural é o professor acreditar naquilo e lutar pelo resto da vida, independente da circunstância? Não sei. <u>Ênfase na Pesquisa</u> Mudar totalmente sua história de vida, seus saberes, isso não tem como. Marcelo: exatamente, não tem como. Estava acabando a Graduação e tinha que dá sequência, acho que senti que não tava pronto ainda pra dá sequência sozinho, precisava de um grupo pra continuar orientando, discutindo. Acho que vou precisar até morrer, porque sinto essa necessidade de discutir o que aconteceu, o que não aconteceu. Leandro: Você vai morrer como professor? Angela: Você já escolheu isso pra você? Já escolhi isso pra mim. No ensino superior público. E depois de aposentado ainda vou continuar. No grupo foi proposto esse exercício, não lembro em que ano. Vocês lembram que a gente fez o plano de carreira? Tatiana: Estava pensando nisso agora, o meu já mudou. Eu consegui cumprir! Marcelo: Tinha que ser o sistemático. Tatiana: Até aqui, eu também consegui, verdade! Consegui cumprir até aqui também. Talvez até antecipando uma fase que seria o ingresso no Ensino Superior público como professor. Fiquei com medo, tava comentando isso. Fiquei pensando nesse plano de carreira, o meu “venceu” e

daqui pra frente preciso dá uma retomada. Consegui cumprir a Especialização, o Mestrado, o ingresso no Doutorado e daqui pra frente é na instituição pública... O que fazer? Trilhei minimamente minha trajetória para apresentar o meu memorial, mas muito superficialmente. Quais são as possíveis contribuições dessa experiência no Ensino Superior? São coisas pra se pensar.

Leandro: *Preciso ver o meu, eu não sei não se cumpri. Lembro que fiz, mas agora não estou lembrando das metas...*

Angela: *Eu nem lembro. Quantos foram?*

Marcelo: *Só um, é o único.*

Carla: *É que ele é sistemático.*

Andre: *Talvez por isso que ele alcançou!*

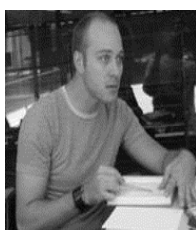
O plano de carreira foi a base, porque senão fico em muitas direções e não tem foco. Eu perco o foco muito fácil.

Comecei a fazer pesquisa no último ano da faculdade com um grupo de estudos sem vinculação com CNPq, CAPES porque os professores nem tinham titulação suficiente pra isso. Mas foi nesse primeiro grupo que comecei a tomar contato com o que é científico, produção de questionário, tabulação de dados. Participei do Conpefe e foi a 1ª experiência: a gente apresentou dois trabalhos. Foi uma sensação muito bacana estar próximo de outros professores que faziam alguma pesquisa na EF escolar. Até o último ano de formação tinham relatos de práticas de “rola a bola”, não tinham boas referências, de bons professores. Então, a gente nesse evento teve reconhecimento. Foi em 2007 e nesse mesmo ano ingressei no nosso grupo, era o último ano da faculdade, e começou pelos laboratórios. A proposta era que fizéssemos um artigo de cada laboratório, e foi onde fui crescendo nessa questão da produção, coletivamente, porque sozinho nem saberia por onde começar.

Quadro 40. A elaboração de saberes pelos professores-pesquisadores.

O processo de elaboração de saberes pelos professores tem como parâmetro comum a organização de temas (de acordo com os “blocos de conteúdos temáticos”), mediante os quais planejam suas práticas pedagógicas e investigativas. Além desse parâmetro, notamos que os motivos para adesão e permanência no grupo foram revelados pelos participantes com aspectos comuns, bem como a sua mobilização para publicações em conjunto.

Vários professores mencionaram a intenção de compartilhar suas práticas, no sentido de análise crítica para melhoria de sua formação, em bases permanentes, e seu desenvolvimento profissional. No GF1, o professor Marcelo, a professora Carla e o professor Leandro afirmaram a importância da troca de experiências para seu processo de crescimento profissional, em diferentes momentos da carreira docente.



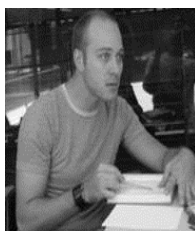
Minha vinda pro grupo e essa troca de experiência foi muito importante pro meu crescimento profissional. (Marcelo)



Pra mim foi a busca de conhecimento e a troca de experiência pra saber o que estava fazendo, se estava coerente, porque eu trabalhava sozinha, não tinha ninguém pra dividir. (Carla)

Quando entrei no grupo estava no 2º ano da Graduação e trabalhava na escola particular. Era o único professor lá porque era uma escola pequena. Mostrava os planos de aula no grupo e ficava nessa ansiedade de saber se o que estava fazendo ia ao encontro do que outras pessoas faziam também. Isso foi me motivando, porque via outras perspectivas. (Leandro)

Os participantes também abordaram os processos reflexivos subjacentes à elaboração de seus planos de carreira. O professor Marcelo mencionou a importância de considerar as vinculações pessoais ao planejar a carreira, e o professor Willian citou Schön (1987) como referencial para fundamentar a reflexão sobre a prática pedagógica.



O problema quando fui fazer o plano de carreira é que confundi com meu plano de vida (risos). Eu não sei se vocês também falaram de plano de vida, e uma vez até brinquei no email, porque tem gente no grupo que faz tanta coisa que parece “A liga extraordinária”⁴³ (risos). O que acho necessário é refletir e hoje os estudos que coloquei no meu plano de carreira ficaram um pouco em stand by. Acho que é assim com todo professor, por exemplo, o quanto o Willian teve que abrir mão de coisas da vida dele para que conseguisse cumprir com o plano de carreira. (Marcelo)



O Schön falou uma coisa sobre: “Você vai pro chão da escola e volta a cada reflexão”. Só que você volta pro chão da escola, porque você trabalha com formação no Ensino Superior e tem que formar professores para estarem nesta escola. (Willian)

A característica de acolhimento no grupo foi um detalhe destacado pelos participantes ao se referirem aos seus motivos de adesão e permanência. As professoras Tatiana e Angela discutiram essa questão com o professor Andre.

⁴³ O professor Marcelo refere-se, ironicamente, ao filme “A liga extraordinária” (título original em inglês: *The league of extraordinary gentlemen*), no qual há um grupo de pessoas notórias, com poderes sobrenaturais, e que precisam trabalhar juntas após serem convocadas para resolver uma missão. Disponível em: <<http://www.imdb.com/title/tt0311429/>>. Acesso em: 2 abr. 2014.



Queria participar de um grupo de estudos para aprofundar e dar continuidade à formação. Tentava fazer isso com outra professora⁴⁴, que vocês conhecem, com leituras em comum, mas precisava compartilhar mais. Quando percebi a característica do grupo, pensei: “Vocês não sabem o que têm na mão com essa sistematização de conteúdos!”. Falei brincando, lógico que sabem, mas é uma coisa rica para a formação docente na EF. É uma maneira específica que o grupo sistematizou e continuei a participar por conta dos laboratórios e discussões. Me afastei por causa do Mestrado, me traumatizei, passei por problemas pessoais e me recadastrei no website. (Tatiana)



Após assistir à palestra da Luciana, a gente estava discutindo um tema. A maioria dos participantes daquela oficina estava na Graduação e não tinha experiências na escola. A gente bateu um papo e ela me convidou para o grupo. Há uma busca que já estava fazendo, porque sabia que faltava alguma coisa depois da Licenciatura para trabalhar com a complexidade da escola. Cheguei no grupo querendo compartilhar essas questões e as surpresas dos conhecimentos aprendidos de forma isolada. Mas os objetivos e interesses vão mudando e enxergo outra dimensão de estar no grupo: você começa a pensar no que quer investir na sua própria vida e nos critérios de escolha que tem. Então, se levo meu trabalho a sério e quero investir nele e na minha vida pessoal, estou tendo oportunidade de aprender, organizar e verificar o que os colegas apostaram, o caminho que trilharam. Esse é outro momento do porquê participar do grupo: oportunidade de ganhar essa experiência no outro, no colega de carreira, que traçou suas próprias metas, e verificar como você também pode investir na sua carreira. (Andre)



Participei de alguns grupos no decorrer da Graduação, com a Rosângela, a Jessica e alguns colegas que depois ingressaram na rede estadual. Foi bem no início da carreira na escola e o que me levou aos professores-pesquisadores foi a necessidade de discutir a prática pedagógica e acrescentar outros saberes. O que motivava também era saber que não era vinculado a instituições, universidades, isso dava liberdade no sentido de se posicionar e estar entre colegas, mesmo tendo professores com experiências universitárias: “Não tem ninguém pra dizer o que fazer nem alguém pra obedecer”, não tem ninguém que é o dono do grupo. Domingo pra mim era dia de descanso, mas saía do grupo com muita dor de cabeça, porque queria ficar pensando sobre aquilo. Chegava em casa e ia buscar algumas literaturas, fervia dentro de mim. Me cobrava por não conseguir dar conta de algumas tarefas, mas confesso que sinto falta da dinâmica de discutir. Preciso focar minhas escolhas. (Angela)

⁴⁴ A professora Tatiana menciona o nome de outra professora, com quem estudou durante a Graduação e que faz parte do grupo de “professores-pesquisadores”, mas não participa como participante desta pesquisa.

No encontro com o GF2, os participantes ressaltaram o processo de aprendizagem profissional como principal motivo de adesão e permanência no grupo. As professoras Jessica e Rosângela interagiram com o professor Luciano sobre esse assunto.



Busquei aprender com os outros, compartilhar, saber como são as possibilidades do trabalho que escolhi. Acho que esse é o sentido mesmo da troca, da busca por aprender. (Jessica)



No mesmo sentido da Jessica, também fazia pouco tempo que tinha terminado a Graduação e queria aprender mais para me identificar com alguma coisa que pudesse contribuir com a minha prática pedagógica. Havia também o interesse na minha formação, em continuar e manter uma formação permanente e acadêmica, entrar no Mestrado e no Doutorado. Imaginei que o grupo pudesse contribuir nesses sentidos: prática pedagógica e formação acadêmica. (Luciano)



Ao encontro do que a Jessica colocou sobre troca, aprender e compartilhar, busquei também outro elemento que percebi na escola quando ingressei na EF, em conversas com colegas: “Será que estou fora da realidade ou há outras pessoas que partilham da mesma estratégia e filosofia de trabalho?” Tive um choque com essa realidade e quando a Angela falou do grupo vi que tem pessoas que partilham dessa forma de trabalhar em EF escolar. (Rosângela)

Para as professoras Tiemi e Luciana, cofundadoras do grupo, há o componente de idealismo nas intenções coletivas e individuais. As professoras argumentaram sobre a concretização de seus ideais desde o início da trajetória comum com o grupo.



Estava falando da concretização de ideais. Na época, o grupo era preocupado com EF escolar e eu tinha intenção de estudar e trabalhar com as teorias na escola. O grupo foi incentivador e permaneci por conta dessa troca, o aprendizado através dessa troca de experiências que se refletiram diretamente na minha prática profissional. penso que houve um crescimento contínuo durante o decorrer do grupo. (Tiemi)



A Tiemi resumiu nossas preocupações, mas no fundo tem a questão que a Jessica e o Luciano colocaram: “É aprender e ao mesmo tempo buscar um lugar com algumas pessoas, que você gostaria que existisse onde você trabalha, ‘sozinho’, sem o grupo.” Gostaríamos, por exemplo, de ter um grupo com as características que nós tínhamos lá no início, dentro da própria escola, mesmo com todas as diferenças de visão de mundo. Quando nós 4 nos encontramos, você, Carla, Tiemi e eu, cada um com uma formação específica, e se predispõe a expor o

próprio trabalho, mesmo sabendo que o outro pode pensar de uma maneira diferente, é porque se está aberto. Lembro que a Carla via a EF da perspectiva da saúde, daí aos poucos ela vai abrindo a dificuldade que tinha de tratar determinadas questões na escola. Busquei no grupo um lugar que pudesse aprender, expor dificuldades e questionar se o trabalho que tava tentando sistematizar era coerente com aquilo que eu falava. Acho que é nesse sentido, não é confirmar só o que você faz. Eram 4 pessoas com formações, visões de mundo e preocupações diferentes, cada um trabalhava numa escola e a EF influenciou cada um de maneira diferente. Então, a ideia de participar do grupo é tentar, minimamente, afinar o que a gente acredita. O trabalho tá melhor. (Luciana)

As professoras Luciana e Tiemi prosseguiram tratando das mudanças ao longo da trajetória do grupo. Conforme seus argumentos, consideraram positivo o fato do grupo resistir à vinculação institucional, favorecendo a autonomia dos professores, e notaram a ocorrência de mudanças pessoais entre os participantes.



Mesmo sabendo que o grupo mudou, em constituição, de quem é frequente, houve mudança pessoal também. Cada um de nós sofreu um processo diferente ao longo desses anos: mudança de escola, dificuldades profissionais e familiares, ingresso em cursos de Mestrado e Doutorado. Todos tivemos um período de afastamento, tipos diferentes de participação mesmo não estando ali no grupo, pessoalmente, parece que você tem uma ligação, por conta do quanto foi importante você compartilhar das experiências com os outros. (Luciana)



Quando a Luciana falou sobre a autonomia, a gente vê o outro como competente no grupo. Cada um é referência numa área, num assunto, num conteúdo, numa prática, e isso favorece que a gente acredite no grupo e se mantenha. Às vezes me vem uma imagem de oásis e de refúgio também, porque tem esse monte de angústia que a gente comenta durante a discussão, por email ou telefone, a gente compartilha e acredita em coisas semelhantes. É um “grupo de apoio” também. (Tiemi)



A questão de não ter o “rabo preso” é positiva e nos torna autônomos. A Carla fez esse recuo várias vezes, ela falou que queria ir no grupo pra discutir as questões da organização do trabalho do professor a despeito do aluno, mas com a relação à direção e coordenação pedagógica. Porque a direção estava interferindo no trabalho dela e a gente estava num outro momento, tanto que ela compartilhava isso online. Às vezes a Jéssica e o Luciano não estavam nesse tom e ela achava que não era momento de tratar aquilo pessoalmente. Não significa que ela abriu mão do grupo, mas deu um outro olhar. (Luciana)

Os participantes apontaram que há também a questão dos referenciais teóricos que balizam as discussões do grupo. O professor Luciano explicou sua

motivação para compor o grupo de “professores-pesquisadores” e interagiu com as professoras Luciana e Tiemi.



No meu caso, o motivo do ingresso e de permanência no grupo é o mesmo e os objetivos que tinha quando iniciei no grupo têm sido contemplados. (Luciano)



A gente pode falar de várias coisas que gosta, do referencial que é do X, do Y, do Z, por exemplo, mas o Luciano usa um referencial que ele acredita que seja um pouco mais crítico e a Rosângela tem referencial mais conservador. Isso não impede de tratar daquele referencial porque o dele é outro. (Luciana)



Todos têm o mesmo nível e todos se respeitam. (Tiemi)



Esse referencial não traz aquela questão, mas pode resolver o meu problema lá na escola. Isso talvez nos diferencia de outros grupos, temos propriedade para falar de vários referenciais que fomos descobrindo no dia a dia. Nossas falas se misturam com vários referenciais. Determinados grupos vão questionar: “Por que não falou na linha...?” A gente sabe muito bem porque passou por isso. A Carla, por exemplo, não deixou de falar nas questões da saúde que gostava tanto, só que consegue trazer outros aportes para o trabalho dela nesse momento. (Luciana)

Os professores também se manifestaram sobre as possíveis razões que têm para publicarem artigos em periódicos acadêmicos e analisaram seus motivos. Alguns participantes são vinculados a programas de Pós-Graduação e têm interesse na carreira acadêmica, por esse motivo, consequentemente têm a necessidade de publicação para atender aos critérios institucionais e as metas estabelecidas por eles mesmos em seus próprios planos de carreira. Porém, notamos que para a maioria dos participantes as razões para publicar se coadunam à perspectiva de melhoria da própria prática pedagógica na escola.

No GF1 a discussão compreendeu os argumentos dos professores Carla, Willian, Angela e Marcelo. Tomamos a argumentação do professor Marcelo para exemplificar o entendimento sobre a importância da publicação e da pesquisa para o trabalho docente cotidiano.



Vejo que essa prática investigativa tem alguns momentos e um dos momentos é a produção, que é muito complicado pra mim. Aprendi a produzir com o grupo, mas depois senti necessidade de mais liberdade para que aquilo fosse parte da minha prática e aí procurei a professora que estudava e trabalhava comigo para começar a produzir. Parecia que a produção e publicação fazia parte do grupo, mas não da minha prática. Também é importante participar em eventos, quando você fala daquilo que acredita, está expondo sua forma de trabalhar para outro grupo que talvez não encare da mesma forma e tem outras formas de pensar. Algumas pessoas podem contribuir com o que anda acontecendo na minha prática e valorizo bastante publicar, apesar de que não estou galgando a carreira acadêmica. A gente acaba não separando um tempo para reorganizar tudo, produzir e escrever, mas acho que a publicação é uma fase importante da etapa da pesquisa. (Marcelo)

De acordo com os participantes, o grupo representou um elemento motivador para comunicarem suas práticas realizadas nas escolas e publicarem os seus trabalhos. O professor Andre interagiu com as professoras Angela e Tatiana acerca da necessidade de leitura e de pesquisa.



Publiquei poucas coisas, mas comecei a participar no grupo para falar da Educação e EF. A Angela falou da Graduação e da Pós, também via que a leitura, a pesquisa me alimentava a compartilhar. O 1º livro que me chamou a atenção foi o do João Batista Freire, me marcou. No grupo vi oportunidade de buscar autores e de compartilhar, mas ficava perdida nas publicações para organizar por email. Tenho dificuldade de fazer publicação em grupo, é importante na questão do plano de carreira, do currículo, mas me motiva mais a paixão pela Educação e EF. Trago a produção dos blocos de conteúdos e a sistematização, uso um texto⁴⁵ para o registro, mas o tempo para a pesquisa às vezes é pouco. (Tatiana)



A gente percebe nas questões individuais e coletivas desse grupo de professores essa paixão por estudar, esse gosto, esse prazer, independente da identidade e momento de vida de cada um, de quantas publicações tem ou não tem, existe essa característica. Há preocupação com o “para quê” esse estudo, que dialogue com um bom trabalho e, entre nós, gostamos de divulgar algumas coisas que acontecem e que achamos significativo independente das exigências da instituição ou por ambição na carreira. A produção é consequência de gostar de estudar e tentar desenvolver um bom trabalho, registrar e de ter essa organização, sistematização. Eu mesmo não tenho muitas publicações, mas sinto esse prazer em todos vocês nos momentos que estamos compartilhando das práticas. De uma forma ou outra, a pessoa nesse momento tá lançando luz sobre

⁴⁵ A professora Tatiana faz referência ao texto de Sanches Neto e Betti (2008), sobre a proposta de sistematização de conteúdos temáticos.

aquele conhecimento que ela construiu na sua prática, e esse é o maior produto da escola, são essas coisas mais significativas, essas produções que a gente acaba valorizando. (Andre)

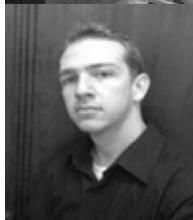


Gosto da sua fala poética, Andre (risos). Me remeteu até uma experiência. Estou fazendo algumas sessões de coaching e um dos exercícios é focar no que me traz ações positivas. Então, comecei a escrever: “Passei no concurso, aconteceu isso etc.” Lembrei de sensações positivas e quando consigo escrever, finalizo e organizo a apresentação, me traz uma satisfação que não tinha percebido em outro momento. Com você falando, me dei conta de que é verdade sobre o produto final. (Angela)

Os participantes discutiram sobre a teorização de suas práticas e afirmaram a importância de procedimentos de observação e da produção de pesquisas baseadas na realidade do campo de trabalho docente. A professora Carla tratou da viabilidade da pesquisa no cotidiano do seu trabalho na interação com os professores Willian e Leandro.



Vejo muitas pessoas quando dão palestras e cursos, mas é uma realidade de laboratório que está ali. É uma coisa muito bonita teórica – embora seja a teoria que evidencia a prática e vice versa – mas que na prática não dá certo. Está falando num mundo ideal, mas o real não é isso. (Carla)



Falta qual atitude? (Willian)



Acho que é a área da EF é uma das que mais mostra essa prática do que realmente funciona, que você pode colocar uma abordagem que usou para defender sua prática pedagógica e que dá certo. Muito poucos fazem isso. Evidencia o processo de ensinar e aprender, que muitos professores de outras áreas não fazem, como matemática, português etc. (Carla)



Comecei com uma disciplina na Graduação que tinha que fazer um trabalho de observar crianças no parque brincando, fazer a análise e pensar nas categorias de movimento do Gallahue. O professor⁴⁶ achou o trabalho interessante e comentou sobre a ideia de publicar. Aquilo pra mim era muito novo: “Mas como assim publicar?” Escrevi o artigo para publicar e fui apresentar no evento em Piracicaba. Era um congresso internacional bem legal e fui com um amigo meu. Foi uma experiência... Fui morrendo de medo, não dormia à noite, fiquei 50.000 vezes

⁴⁶ O professor Leandro se refere a uma situação vivenciada durante a Graduação, na qual o pesquisador (autor desta Tese) foi seu professor em uma das disciplinas do curso de Licenciatura.

apresentando o trabalho pra mim mesmo (risos). (Leandro)

Para os participantes foi crucial haver respaldo coletivo na elaboração de saberes devido à experiência compartilhada com outros professores. O professor Leandro e a professora Angela retomaram questões do planejamento de suas carreiras a partir das condições atuais de trabalho.



Depois que comecei a dar aula numa escola particular, tirava foto de tudo. Tomei coragem para falar em público e passei a me organizar a partir daquelas fotos. Lembrava e refletia sobre a minha prática, ia escrevendo vários relatos e publicando. E o processo de fazer em grupo ajudou bastante, porque aprendi muito com as pessoas mais experientes. Conforme fui fazendo Pós e Mestrado, tudo passou a ser uma necessidade também. Como não penso em fazer Doutorado nos próximos dois anos, porque não poderei ter afastamento na Prefeitura, então quero continuar publicando para exercer a condição de pesquisador, manter a participação nos eventos para saber acontecimentos da área e aprender coletivamente com críticas que as pessoas apontam. Mais importante é o que a Carla comentou: a questão da motivação. O que é feito de modo coletivo motiva bastante. Todas as vezes que a gente se reúne, lê e publica coisas, me sinto mais motivado pra ir lá na escola e tentar fazer as coisas, registrar. É como se fosse alimento pra minha profissão, essa questão de publicar coletivamente e discutir também. (Leandro)



Pelo que percebi em todo mundo tem um momento coletivo que vai pro individual e do individual pro coletivo. Olhando na minha trajetória e análise de várias publicações e participações em congressos junto com o grupo, a partir do momento que me afastei por outras escolhas, tenho uma num ano, uma noutro ano... Então, consigo analisar a ideia de que estar em grupo me instiga, motiva e alimenta. (Angela)

Os participantes do GF2 discutiram sobre a necessidade de tornar público o seu trabalho, mediante o registro para compartilhar as reflexões da própria prática. Tomamos a interação entre as professoras Jessica, Luciana e Rosângela para exemplificar as argumentações sobre esse assunto.



Manter o diálogo com as teorias e tornar público o que acredito, nessa questão das abordagens e dos autores, e a interação, que é pensar que a gente não faz sozinho, tem outros colegas com a ideia do coletivo. Enfim, tornar público. (Rosângela)



Tive uma experiência quando a Jessica estava fazendo estágio e foi feita uma pesquisa na escola comigo. Daí o pesquisador foi com uma câmera de um modelo bem aquém do que tinha na escola. Ele manteve uma distância tão longa das crianças: “Vou acompanhar o trabalho da Luciana e de vocês, então vou estar andando com a câmera, mas não queria que mexessem.” Aí uma aluna falou: “Esquenta não, professor, nós temos oito câmeras melhores que a sua, fora as que a gente usa na aula.” Ele falou como se as crianças não conhecessem aquele universo, então essa questão de escrever sobre nosso próprio trabalho gera propriedade daquilo que a gente sabe, é autoral, esse processo de escrever, como a Rosângela falou: “É tornar público”. É colocar o trabalho para ser questionado. (Luciana)

Mas a gente também aprende que o nosso trabalho é bom. Eu acredito nisso. Talvez a gente não gostaria de expor algo que não acreditasse. Até a ideia de querer que as pessoas tenham outro olhar relacionado à nossa área é um pouco disso mesmo, de querer mostrar o seu lugar: “É isso que estou fazendo, e é bom!” Vejo isso também. (Jessica)



Para os participantes é necessário que os professores considerem quais âmbitos têm contribuição para sua própria formação e a de outros professores. Segundo as professoras Rosângela e Luciana o grupo contribuiu para a continuidade da sua formação em bases permanentes, valorizando o trabalho cotidiano no contexto da escola.



Estou vivendo outra experiência em Suzano, que a Luciana e o pesquisador acompanharam, coordenando os trabalhos com professores de EF da rede. Alguns fizeram estágio na escola em que trabalho. Quando começamos a conversar e colocaram em cheque que não era possível mudar as práticas, busquei as referências do que já tinha escrito sobre o meu trabalho e reconheceram que eu fazia mesmo e que era possível fazer diferente. Então, por tornar público e acreditar nas práticas o olhar começou a ser outro. Mas fiquei muito incomodada com a fala de uma professora: “O ‘pior’ é que ela faz mesmo!” Não entendi o sentido do “pior”. (Rosângela)



Quando estava dando aula no Ensino Superior, os alunos perguntavam: “Posso ir lá na sua escola qualquer dia?” E diziam que eu iria escolher o dia para verem uma “turma boa”. Minha resposta era: “Pode qualquer dia. Meu horário de trabalho é esse. Você pode ir lá, mas não vão deixar você entrar direto. O funcionário vai perguntar se eu autorizo a sua entrada e vou autorizar sim.” Parece que virá algum iluminado dizer que o que foi feito vai na contramão da teoria segundo a qual você tem de agir didaticamente com o aluno, ou que você foi autoritário etc. A gente torna público o nosso fazer pondo em cheque nossas práticas para as pessoas perguntarem, e não temos que ter vergonha da nossa experiência, porque tem gente que chega lá, fala sobre o que é pra fazer, e: “Cadê o cara?” Nem está trabalhando na escola, e se não negocia não

vai dar aula. A gente torna público um universo que as pessoas desconhecem. (Luciana)

Durante o encontro com o GF2, a observadora crítica questionou os participantes a respeito da perspectiva de pesquisa que têm e dos interesses subjacentes às publicações que realizaram. Foi levantada a questão da criticidade e da autocrítica na análise de pesquisas consideradas distantes da realidade da escola. Houve interação entre as professoras Tiemi, Rosangela, Luciana, Jessica e o professor Luciano nesse sentido.



Colocar o trabalho para ser questionado, mas também tem um certo interesse. Porque isso contribui para o currículo pessoal. (Tiemi)



É exigido também para você ingressar no Doutorado, por exemplo, você tem de ter uma série de publicações. (Luciano)



Está atrelado ao seu processo de formação permanente. (Rosangela)



A Jessica e a Angela, pelo menos que eu saiba, não estavam interessadas como outros de nós na questão do ingresso na Pós-Graduação, na questão do Doutorado. (Luciana)



Às vezes é um dos aspectos, mas aí eu falo de mim, no caso. (Luciano)



Acho que é isso mesmo, de mostrar o que está sendo feito. Acredito que seja um bom trabalho para valorizar a área que escolhi trabalhar, porque dentro do ambiente que estou tem um olhar diferenciado pro nosso trabalho em relação àquilo que foi colocado tradicionalmente. As pessoas observam e acham que é diferente, e de fato é diferente, porque existe algo novo, existem novas propostas. Então, quero mostrar e valorizar o que escolhi fazer. É por esse sentido mesmo. (Jessica)



E quando procura outras pessoas para publicar junto com você, acho que é porque quer compartilhar de aspectos que você acredita com outras pessoas. (Luciana)



Algo que é comum... (Rosangela)



Tem também o intuito de enriquecer a formação. Por exemplo, aqui cada um tem uma formação diferente, trabalha num local que é diferente, alguns em escola particular, em escola pública, universidade, então, são conhecimentos baseados em variados modos de pensar, debater, conversar... (Luciano)



Lembra quando vocês entraram na Prefeitura? Vocês entraram juntos, com o Leandro. Ele falou que as crianças pequenas disseram pra ele: “Ah, professor, a gente já sabe como é que se faz!”. Aí, ele disse: “Ah, é? Então como é que vocês fazem? E eu, faço o quê?” Os alunos disseram: “Ah, você senta aí e a gente joga bola!” Significa que para aqueles alunos não há qualquer sentido de autoridade do professor de EF. Então, quando a gente busca tornar público, trata-se de como é que dou um suporte maior pro meu trabalho. Porque na nossa área há um desmando, até o menino das séries iniciais quer mandar e desmandar. O Leandro ficou nervoso, mas falou: “Comigo não vai ser assim, não!” (Luciana)



Para concluir, a ideia é essa mesmo. A Luciana até comentou, por exemplo, um trabalho com gênero. Tem conhecimento que você estuda mais, trabalha com uma determinada questão, então, essa interação é importante porque enriquece mais o nosso trabalho. (Luciano)

No próximo capítulo nossa discussão abordará algumas pistas que obtivemos em relação à análise e à triangulação das estratégias metodológicas e a cada uma das fontes utilizadas nesta pesquisa, visando elaborar argumentos para responder as questões que nortearam os nossos objetivos.

5. DISCUSSÃO

In researching educational practice to effect change I have argued that teachers and their collaborators should gather multiple perspectives on the situation in question from their colleagues, students and even parents in the form of triangulation data (ELLIOTT, 1991, p.10)⁴⁷

Convergimos neste capítulo para a discussão das pistas e indícios provenientes dos resultados da pesquisa. Pormenorizamos a interpretação dos resultados a partir de uma triangulação entre as fontes e as estratégias metodológicas. A partir dessa análise geramos no conjunto das fontes de dados outras quatro reflexões: a primeira em relação às pistas e aos indícios das percepções de como os participantes investigados transitaram perante as teorias e se afirmaram como “professores-pesquisadores”; a segunda sobre as teorias da ação e em uso pelos participantes; a terceira sobre o processo que envolve a elaboração de seus próprios saberes; e a quarta vinculada às questões do estudo (objetivos).

Entendemos que esses apontamentos são cruciais para compreendermos os saberes dos professores-pesquisadores investigados. Nesse sentido, teorizamos a partir da análise compartilhada com os participantes porque entendemos, desde o exposto na problemática, que a ação colaborativa entre professores e pesquisadores é necessária para desvelar a epistemologia engendrada na prática docente.

5.1. Triangulação entre as Fontes e as Estratégias Metodológicas

Estabelecemos três relações no processo de triangulação, buscando inferências a partir de quatro fontes de dados: das fontes documentais (mensagens, atas dos encontros presenciais e publicações), das entrevistas semiestruturadas individuais (perspectivas pessoais), das narrativas (auto)biográficas (categorias) e dos grupos focais (“aproximações epistemológicas”). A figura a seguir faz alusão ao processo de triangulação:

⁴⁷ Ao pesquisar a prática educativa para causar mudança, tenho argumentado que os professores e seus colaboradores devem abranger múltiplas perspectivas sobre a situação em questão com seus colegas, alunos e até com os pais, na forma de *triangulação dos dados* (ELLIOTT, 1991, p.10).



Figura 15. Processo de triangulação.

Analizamos, primeiramente, a relação entre duas fontes documentais, inferindo o teor das mensagens compartilhadas pelos professores e as atas dos encontros presenciais. O quadro a seguir apresenta as temáticas recorrentes nas mensagens e o período em que predominaram na pauta e nas discussões dos encontros presenciais.

Temática das mensagens	Período dos encontros
<i>Atividade de pesquisa e pesquisa-ação</i>	<i>2º sem. 2006</i>
<i>Paulo Freire, políticas públicas e currículo das redes de ensino</i>	<i>1º sem. 2007</i>
<i>Vivências, vinhetas, teorias da ação e teorias em uso</i>	<i>2º sem. 2007</i>
<i>Eventos, pós-graduação, planejamento de carreira e de aula</i>	<i>2º sem. 2008</i>
<i>Sistematização de conteúdos temáticos e teorias da ação</i>	<i>1º sem. 2010</i>
<i>Pesquisas em andamento</i>	<i>2º sem. 2010</i>
<i>Práticas formativas, ensino e pesquisa</i>	<i>1º sem. 2011</i>

Quadro 41. Temáticas predominantes nas mensagens.

Houve correspondência entre todas as temáticas tratadas nas mensagens e os registros das atas. A atividade de pesquisa, com destaque para a pesquisa-ação, foi tratada nas mensagens em várias circunstâncias, sendo discutida detalhadamente nos encontros realizados no 2º semestre de 2006. Os professores associaram a perspectiva da pesquisa-ação ao seu próprio processo de formação permanente e, a partir dessa discussão, organizaram as vivências que passariam a realizar periodicamente.

Nas suas mensagens, os participantes trataram do entendimento de Freire (1996) sobre a prática educativa dialógica, discutindo políticas públicas e os currículos das redes de ensino em que trabalham. Essa temática foi recorrente nos encontros realizados durante o 1º semestre de 2007, quando algumas estratégias de ensino utilizadas pelos professores foram contextualizadas nas vivências a partir da obra de Freire. Os participantes compartilharam mensagens sobre as vivências organizadas ao longo de dois anos e discutiram vinhetas para investigar as teorias da ação e as teorias que efetivamente utilizaram em suas práticas pedagógicas. Os registros dos encontros realizados durante o 2º semestre de 2007 até o 1º semestre de 2008 apontaram para os temas abordados nas vivências, tratando de referencial sobre as “teorias da ação e teorias em uso” (TSANGARIDOU; O’SULLIVAN, 2003) e também das características subjacentes à noção de “bom professor” (CUNHA, 1989).

As mensagens apontaram frequentemente a preocupação com eventos culturais, concursos, oportunidades e condições de trabalho, além do interesse dos participantes por cursos de extensão e Pós-Graduação, publicação de textos sobre as suas práticas pedagógicas, formas de planejar a carreira e de planejamento participativo para a estruturação de suas aulas. Essas temáticas foram predominantes nos encontros realizados durante o 2º semestre de 2008 até o 1º semestre de 2009, incluindo a colaboração dos professores entre si em algumas pesquisas realizadas. A temática mais recorrente nas mensagens foi a divulgação de eventos científicos e a participação dos professores nessas ocasiões. Nas atas dos encontros, os participantes também discutiram sobre sua participação em eventos com frequência, sobretudo no 2º semestre de 2009, quando participaram coletivamente de dois eventos realizados fora do “eixo comum” aos encontros na região metropolitana de São Paulo.

A sistematização de conteúdos temáticos foi um dos assuntos mais discutidos ao longo de todo o período analisado, com incidência de mensagens compartilhadas por vários participantes. Contudo, após os encontros iniciais e da organização das vivências, a maior incidência de discussões sobre essa temática nos encontros presenciais se deu no 1º semestre de 2010. Os participantes associaram os seus saberes às “teorias da ação”, debatendo as dinâmicas – cultura, corpo, movimento e ambiente – subjacentes aos blocos de conteúdos e evocando aportes teóricos das ciências humanas, comportamentais e biológicas para justificarem seu entendimento.

Os professores elaboraram projetos próprios de pesquisa e discutiram suas intenções e dúvidas nas mensagens. As pesquisas em andamento foram tratadas predominantemente em três períodos: no 2º semestre de 2010, no 2º semestre de 2011 e no 1º semestre de 2012. Além dos temas específicos das pesquisas, os professores também trataram da organização dos princípios curriculares (objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação) e narrativas (auto)biográficas como possibilidades metodológicas para compartilharem suas experiências. As preocupações com as práticas de formação em relação ao ensino e à pesquisa também ocuparam as mensagens compartilhadas, apontando indícios sobre os processos de elaboração e de organização dos saberes pelos participantes, mediante sua própria atividade de pesquisa. Os registros dos encontros em dois períodos, respectivamente no 1º semestre de 2011 e no 2º semestre de 2012, apontaram para as iniciativas dos professores em relação às pesquisas e às práticas formativas, e à busca constante por qualificação de seu trabalho.

Em segundo lugar, analisamos as relações entre as perspectivas pessoais, apontadas durante as entrevistas semiestruturadas individuais, e as categorias que emergiram das narrativas (auto)biográficas. O quadro abaixo traz as categorias predominantes na narrativa de cada participante, associadas ao excerto sobre suas perspectivas pessoais para a carreira docente. Notamos correspondência entre tais perspectivas e as categorias das narrativas.

Vinculações nas narrativas		Perspectivas pessoais
Andre	<i>Familiares e escolares</i>	<i>Minha preocupação está muito relacionada com a vida pessoal porque é um momento em que estou concebendo a casa e tudo começa a partir daí. A responsabilidade é a família. Estou num momento de questionar tudo o que faço, onde e como vivo, o que consumo e estou me dando oportunidade para provocar mudanças no meu comportamento. Tenho feito alguns cursos em práticas alternativas com interesse na área terapêutica. Preciso pensar num estilo de vida e o que isso vai promover para mim e para minha família.</i>
Angela	<i>Familiares, trabalhistas, escolares e acadêmicas</i>	<i>Muita transição e expectativas de muitas aprendizagens. Sinto amadurecimento em mim, mais segura profissionalmente. Antes parece que estava num teste, hoje sinto que aprendo todos os dias, mas com uma segurança maior, uma certa apropriação daquilo que vivi: escola, Graduação e enquanto pesquisadora das minhas necessidades, da minha prática pedagógica. Moro com meu irmão, mas nossa meta é cada um ter sua casa e o Mestrado parece um desafio. Me sinto preparada para começar meu projeto. Consigo me apropriar, buscar, pesquisar, elaborar e dar conta com os alunos e torná-los protagonistas no processo de aprender.</i>
Carla	<i>Socioculturais, familiares e escolares</i>	<i>Sou uma “mãe coruja” e me sinto mais competente. Sou uma pessoa íntegra, com mais experiência e formadora de opiniões. Hoje brigo mais pelo que acredito profissionalmente, brigo pela sistematização porque acredito nela. Para trocar por algum sistema de ensino novo, teria que fazer uma reavaliação sobre isso e estou muito mais “pé no chão” e mais certa. Estruturo com mais argumento e preciso testar para ver se é coerente para minha prática de ensino e se está adequado tanto em relação ao trabalho, quanto na vida pessoal.</i>
Jessica	<i>Escolares e acadêmicas</i>	<i>Hoje minha preocupação é em ter dinheiro porque quero algumas coisas, como comprar uma casa e decorá-la. Estou trabalhando, mas não tenho tantas aulas, que foi uma escolha que fiz porque preciso curtir minha vida. Não tenho mais uma referência só de “eu sou professora”, porque a gente costuma ter uma relação de ser o ofício. Estou mais relaxada, tranquila, trabalhando com a qualidade que gostaria. Quero entrar para a Prefeitura para ganhar dinheiro também como professora de Arte. Estou tentando trabalhar com o que está</i>

		<i>relacionado com o movimento, e quero trazer mais elementos artísticos.</i>
Leandro	<i>Socioculturais, trabalhistas e acadêmicas</i>	<i>Tem a ver com a postura como professor, essas coisas interferem muito. Atualmente trabalho em duas escolas públicas, passei por alguns problemas emocionais e estou encarando a realidade sendo menos ingênuo para certas coisas. Com o término do Mestrado, estou lendo Marx e interpretando a realidade de modo mais contundente. Acho que cada um tem que ter suas próprias interpretações. Sou uma pessoa mais aberta a algumas coisas em relação a preconceitos que já tive. Acho que quanto mais se lê, se estuda, mais calmo se fica pra analisar as coisas. Estou num momento profissional que sempre quis estar, com estabilidade de trabalho. Não pretendo abrir mão dos cargos públicos, mas quero trabalhar no Ensino Superior. Tenho condições de contribuir para a formação de outros professores, utilizar minha própria experiência na Educação Básica.</i>
Luciana	<i>Familiars, escolares e acadêmicas</i>	<i>Faz 21 anos que me formei. É um momento muito especial e até angustiante porque estou no Doutorado e preciso explicitar, tornar público algumas coisas. A EF escolar precisa de professores e pesquisadores que priorizem a forma como o professor e o aluno trabalham, como os conteúdos são tratados. Mas precisa de compromisso, de mergulhar nisso. Meu momento agora é de fazer esse mergulho a partir do meu próprio trabalho. Estou no Doutorado com bolsa e me considero uma boa professora na escola e no Ensino Superior, por isso a preocupação é com aquilo que é de excelência, e faço parte de um grupo que investiga a relação dos alunos com o saber.</i>
Luciano	<i>Familiars, escolares e acadêmicas</i>	<i>Nesse momento tenho como objetivo principal chegar a trabalhar no Ensino Superior como professor de universidade pública. Para isso traço vários outros objetivos mais específicos: ingressar no Doutorado, escrever projeto, nortear algumas universidades. Pretendo manter, por enquanto, o trabalho na Educação Básica. Atualmente acho que é bem interessante, me traz um aprendizado muito grande e penso que estou contribuindo bastante com a escola, com meus alunos. Pretendo ficar na Educação Básica no mínimo até quando eu conseguir ingressar numa universidade pública como professor. Não sei se será possível manter os dois devido à dedicação exclusiva.</i>

Marcelo	<i>Trabalhistas</i>	<i>Muitas coisas pra fazer que dificultam a própria investigação da prática, o pensar sobre a prática, tudo é muito difícil e eu me cobro muito. Estou morando sozinho, a minha vida está complicada do lado profissional, sempre querendo algo mais. Passei num concurso de coordenador na Prefeitura de SP e aí estou em dúvida se deixo de ser professor de EF. Complica ser coordenador de escola, então são essas preocupações que estão acontecendo agora. Pouco tempo pra vida pessoal e cuidar do meu corpo, e as questões financeiras que sempre acredito que teria que ser um pouco melhor remunerado.</i>
Rosangela	<i>Socioculturais e familiares</i>	<i>Hoje estou como professora finalizando uma turma de alfabetização e o curso de Especialização em EF no Ensino Fundamental e Médio. Sou ingressante no programa do governo federal voltado à área de alfabetização, e terei três anos para essa formação continuada, orientando. Estou colaborando na construção do currículo do ciclo I de EF da rede estadual. Pretendo retomar outros cursos e talvez ingressar num curso de stricto sensu. Estou tranquila com o amadurecimento profissional em relação à minha experiência. Sou uma professora hoje com menos angustias e ansiedade.</i>
Tatiana	<i>Socioculturais, familiares e acadêmicas</i>	<i>Tudo entra na questão da identidade no momento em que estou. Percebi que já vinha cansada porque me entrego totalmente à prática e isso começou a pesar. É algo físico, não quero ficar tantas aulas de pé. É um ano mais difícil no sentido emocional, tive que pensar muito na minha família, faltar muito na escola, tirar licença. Também tive um choque com a escola muito desorganizada. Juntou tudo e sei que meu estudo não é o mesmo: eu trabalhava e fazia o Mestrado. Frustrante terminar o Mestrado e não conseguir emprego no Ensino Superior, me formei para isso e quero mudar esse quadro.</i>
Tiemi	<i>Familiares e acadêmicas</i>	<i>No momento profissional estou na UniSant'Anna, de licença na rede estadual e o RedeFor vai dar uma pausa. Tenho expectativas do Doutorado, mas não sei se vou ter tempo agora pra isso. Estou casada, tenho dois filhos e muitos trabalhos por conta disso.</i>
Willian	<i>Socioculturais, trabalhistas e acadêmicas</i>	<i>Neste momento sou professor de EF da Fundação CASA e tenho vinculação como professor em instituição privada superior de EF. Recentemente aprovado em concurso para a prefeitura SP e aguardando resultado do processo seletivo de</i>

		<i>Doutorado em IES pública. Estou caminhando para o cargo de coordenador pedagógico na Fundação CASA e pretendo compatibilizar com a prefeitura de SP. Preciso ter remuneração diferenciada para me valorizar como professor de EF. Faço parte de grupos de pesquisa em IES pública e do grupo que discute EF escolar e que não tem vinculação acadêmica.</i>

Quadro 42. Perspectivas dos participantes para a carreira docente.

Finalmente, em terceiro lugar, analisamos as inferências dos grupos focais, considerando as “aproximações epistemológicas” entre os participantes, e a possível rede colaborativa verificada nas fontes documentais, estabelecida com as publicações compartilhadas. Durante a realização dos encontros com os dois grupos focais, os participantes também apontaram outras categorias para associar a própria prática pedagógica à prática dos professores com quem mais se identificaram em cada um dos grupos. O quadro abaixo apresenta as associações realizadas pelos participantes entre si e as categorias que consideraram comuns em suas práticas, no sentido de uma aproximação epistemológica.

	Associações GF1	Categorias GF1	Associações GF2	Categorias GF2
Andre	Angela, Leandro	<i>Idealismo, experimentação</i>	Luciana, Rosangela	<i>Metas, experimentação</i>
Angela	Tatiana, Willian	<i>Dialogicidade, identidade</i>	Jessica, Rosangela	<i>Prática pedagógica, Educação Básica</i>
Carla	Angela, Leandro	<i>Prática pedagógica, questões científicas</i>	Jessica, Luciana	<i>Trabalho baseado em evidências, afetividade</i>
Jessica	Angela, Andre	<i>Trabalhos compartilhados em parceria</i>	Luciana, Rosangela	<i>Participação no processo formativo</i>
Leandro	Andre, Angela	<i>Escola pública</i>	Luciana, Rosangela	<i>Trabalho consistente, Educação Básica, contexto da escola</i>
Luciana	Angela, Leandro	<i>Mudança do próprio trabalho</i>	Jessica, Rosangela	<i>Desejo por mudanças</i>
Luciano	Leandro, Willian	<i>Participação em eventos sobre as práticas</i>	Luciana, Tiemi	<i>Interação em percursos formativos</i>
Marcelo	Angela, Tatiana	<i>Condições de vida, cotidiano</i>	Jessica, Rosangela	<i>Escola pública, Educação Básica</i>
Rosangela	Angela, Leandro	<i>Práticas compartilhadas</i>	Jessica, Luciana	<i>Experiências compartilhadas</i>
Tatiana	Carla, Willian	<i>Planejamento da carreira</i>	Jessica, Luciana	<i>Maternidade</i>
Tiemi	Carla, Willian	<i>Convivência no âmbito do grupo</i>	Luciana, Rosangela	<i>Convivência no âmbito do grupo</i>
Willian	Carla, Tatiana	<i>Docência no Ensino Superior, pesquisa</i>	Luciana, Tiemi	<i>Possibilidades entre Educação Básica e Ensino Superior</i>

Quadro 43. “Aproximações epistemológicas” entre as práticas dos participantes.

A partir das associações mencionadas pelos próprios professores, comparamos as eventuais parcerias oriundas das semelhanças de suas práticas pedagógicas com as colaborações efetivamente estabelecidas nas publicações compartilhadas em coautoria direta. Conforme notamos no quadro abaixo, o sentido das “aproximações epistemológicas” entre os participantes foi mantido na maioria

dos casos. Com exceção do professor Andre, todos os participantes têm publicações com pelo menos um dos professores indicados como tendo intenções para a carreira e práticas pedagógicas mais semelhantes às suas próprias.

Aproximações epistemológicas		Publicações em colaboração⁴⁸
Andre	Angela, Leandro, Luciana, Rosangela	<i>Não tem publicações com os participantes indicados.</i>
Angela	Tatiana, Willian, Jessica, Rosangela	Jessica (8)
Carla	Angela, Leandro, Jessica, Luciana	Angela (1), Leandro (2), Luciana (13)
Jessica	Andre, Angela, Luciana, Rosangela	Andre (1), Angela (8), Luciana (7)
Leandro	Andre, Angela, Luciana, Rosangela	Angela (3), Luciana (9), Rosangela (1)
Luciana	Angela, Jessica, Leandro, Rosangela	Angela (8), Jessica (7), Leandro (9), Rosangela (7)
Luciano	Leandro, Luciana, Tiemi, Willian	Leandro (2), Luciana (3) e Willian (6).
Marcelo	Angela, Jessica, Rosangela, Tatiana	Tatiana (2)
Rosangela	Angela, Jessica, Leandro, Luciana	Leandro (1), Luciana (7)
Tatiana	Carla, Jessica, Luciana, Willian	Luciana (1), Willian (3)
Tiemi	Carla, Luciana, Rosangela, Willian	Carla (6), Luciana (8), Willian (3)
Willian	Carla, Luciana, Tatiana, Tiemi	Carla (2), Luciana (7), Tatiana (3), Tiemi (3)

Quadro 44. Perspectivas colaborativas entre os participantes.

Os indícios apontam que os participantes associaram-se entre si, mas criaram laços mais próximos apenas com alguns professores para estabelecer a sua rede de colaboração. Os pressupostos dessa aproximação epistemológica entre os pares foram consistentes, de acordo com os dois quadros anteriores, e indicaram diversas temáticas. A professora Angela pesquisou com a professora Jessica sobre os limites da avaliação em Educação Física, buscando ampliar o critério de participação nas aulas. Ambas pesquisaram também a organização dos blocos de conteúdos temáticos, enfatizando o Tênis como elemento cultural e a contextualização do corpo.

⁴⁸ Os números entre parênteses indicam a quantidade de publicações entre os participantes.

A professora Carla pesquisou com a professora Angela sobre o ensino de noções de anatomia e biomecânica. A professora Carla também pesquisou essa temática com os professores Leandro e Luciana, sendo que a sua pesquisa com a professora Luciana compreendeu o ensino de conceitos sobre os aspectos pessoais e interpessoais do movimento do corpo humano. Já a professora Jessica, além da proximidade com a professora Angela na investigação sobre os elementos culturais, sobretudo a Capoeira, o Circo, o Tênis e os esporte coletivo, pesquisou com o professor Andre sobre a Dança. A professora Jessica também pesquisou com a professora Luciana sobre o Circo.

O professor Leandro pesquisou com a professora Angela sobre a organização da avaliação e do Tênis na sistematização dos blocos de conteúdos temáticos. O professor Leandro também pesquisou com a professora Luciana sobre o elemento cultural Luta e sobre as teorias da ação e as teorias em uso, incluindo a professora Rosangela nesta última investigação. Por sua vez, as professoras Rosangela e Luciana investigaram juntas algumas questões a respeito do corpo e de experiências formativas a partir da pesquisa-ação. A professora Luciana também pesquisou com os professores Leandro, Angela e Jessica sobre as próprias práticas pedagógicas com o elemento cultural Circo e possibilidades de formação permanente, além das implicações de demandas econômicas e administrativas no ensino da Educação Física.

O professor Luciano pesquisou com os professores Leandro, Willian e Luciana sobre as demandas ambientais, a autonomia docente e a trajetória do próprio grupo de “professores-pesquisadores”. Ao passo que os professores Marcelo e Tatiana pesquisaram juntos sobre a Ginástica. A professora Tatiana também investigou, junto com a professora Luciana, a relação entre as demandas administrativas e econômicas no ensino de elementos culturais; e pesquisou, junto com o professor Willian, sobre a Ginástica, práticas corporais alternativas e massagem, e sobre a sistematização de conteúdos temáticos a partir das teorias da ação e teorias em uso.

A professora Tiemi pesquisou, junto com as professoras Carla e Luciana, sobre interdisciplinaridade, possibilidades integradoras no currículo e estratégias de ensino e de pesquisa das próprias práticas. A professora Tiemi também pesquisou com o professor Willian sobre as demandas ambientais e a relação do grupo com a concepção de “bons professores”. Ao passo que o professor Willian pesquisou com

as professoras Carla e Luciana sobre as vivências que trataram dos conteúdos temáticos. Além disso, o professor Willian também investigou questões sobre as demandas ambientais, práticas corporais alternativas, autonomia e currículo junto com a professora Luciana.

Em suma, obtivemos esses indícios sobre a “rede de colaboração”, assim como os demais resultados desta investigação, por meio de cinco fontes de dados: fontes documentais, narrativas (auto)biográficas, entrevistas semiestruturadas individuais, grupos focais e análises pessoais. Apuramos que as fontes documentais compreenderam questões da produção de saberes no âmbito mais amplo da comunidade: dinâmica coletiva, produção intelectual colaborativa e interrelações dos participantes. Já as narrativas (auto)biográficas trataram dos saberes na trajetória individual dos participantes. Os professores escreveram (auto)biografias para compreenderem sua própria trajetória e posteriormente elaboraram seus planos de carreira. Aproveitamos as suas narrativas, identificando como categorias predominantes: relações familiares e acadêmicas. Outras categorias abrangeram: vinculações escolares, socioculturais e trabalhistas. As entrevistas semiestruturadas individuais apontaram para os saberes na: trajetória dos participantes, organização do trabalho, desenvolvimento profissional e na perspectiva autoral do próprio trabalho, perpassando noções de autonomia, autoria e formação. Os grupos focais, por sua vez, apontaram para os saberes imbricados no processo de sistematização do ensino e da pesquisa pelos participantes. A quinta fonte refere-se à análise compartilhada com os professores-pesquisadores, que utilizamos para construir a teorização a partir dos resultados, discutindo-os à luz das teorias que elencamos para compreender a problemática. Durante a análise compartilhada, os participantes preencheram um formulário (Anexo VI) para apontar aspectos convergentes ou divergentes na investigação e também para sugerir possíveis encaminhamentos ao pesquisador (autor desta Tese).

5.2. Pistas e Indícios a partir do Processo de Triangulação

Nossa interpretação dos resultados balizou-se pela percepção de como os participantes investigados transitaram perante as teorias, e por vezes se afirmaram como “professores-pesquisadores”, nos levando à adoção do conceito de professor-pesquisador defendido por Elliott (1998), conforme explicitamos no quadro teórico. Para Elliott, assim como para Freire, não há dicotomia entre o ensino e a pesquisa

no trabalho do professor-pesquisador. De acordo com Elliott (1994), os professores-pesquisadores são geradores de seus próprios saberes e investigá-los colaborativamente é um desafio.

Como pesquisadores da sua própria ação, os professores são geradores de saberes ao invés de aplicadores dos conhecimentos gerados por outrem. Há, contudo, todo um campo de pesquisa educacional que enfoca no conhecimento prático dos professores e que é conduzido por pesquisadores acadêmicos. [...] Muito disso clama ser uma forma de pesquisa colaborativa com os professores, envolvendo sua participação ativa na construção de representações valorizadas de seus saberes da prática (ELLIOTT, 1994, p.133)⁴⁹.

Esse entendimento sobre os professores-pesquisadores, com plena consciência dos limites implicados nas pesquisas realizadas em colaboração com os participantes, também nos levou a duas outras escolhas que perpassam nosso diálogo com a literatura a partir dos resultados. A primeira foi buscar evidências sobre o aporte teórico utilizado pelos próprios participantes: as teorias da ação e as teorias em uso (TSANGARIDOU; O'SULLIVAN, 2003). Nesse sentido, buscamos compreender como os participantes se situam entre as teorias que fundamentam as suas ações e como se justificam ante as teorias que efetivamente utilizam na realização do trabalho cotidiano. A segunda escolha diz respeito às evidências dos modos como os participantes sistematizam seus saberes, do ensino e da pesquisa, tratando das dinâmicas específicas que abrangem a sua prática pedagógica com a Educação Física.

No percurso compartilhado com os participantes, notamos que os professores realizam o seu trabalho – organizam e sistematizam suas práticas pedagógicas, investigativas e formativas – orientados pela “luz” das teorias educacionais. Porém, os participantes aparentemente também se situam no confronto dessas teorias. Entendemos que as realidades vividas por cada participante exige esse trânsito: entre o que as teorias dizem em relação ao trabalho docente e o que se pode dizer sobre elas a partir do trabalho cotidiano. Diríamos que os professores caminham por uma via de mão dupla, ora no sentido da ação orientada pela reflexão subsidiada pelas teorias educacionais, ora no sentido da teorização das suas próprias práticas, e ora no “meio-fio” entre ambas, conforme evidenciado pelos resultados. Trazemos à discussão algumas evidências que permearam o caminho trilhado coletivamente pelos participantes. Nossa perspectiva em relação ao seu caminhar foi a de

⁴⁹ Conforme tradução realizada pelo pesquisador a partir do excerto original em inglês.

caminharmos juntos, porém com o distanciamento necessário para a análise dos resultados⁵⁰.

5.2.1. Fontes Documentais

Os resultados foram provenientes de diversas fontes, todavia a maior quantidade de dados gerados residiu no conjunto de registros de todos os encontros do grupo ao longo de sete anos, desde dezembro 2005 até dezembro 2012. Nesse período ocorreram 203 encontros periódicos entre os professores, considerando suas reuniões mensais, atividades de docência e pesquisa, eventos científicos e culturais, e incluindo sua participação nesta investigação. A síntese dos encontros incluiu breve análise descritiva com data, quantidade de participantes, local, pauta e atividades desenvolvidas (interações e repercussões). A maioria dos encontros ocorreu em espaços públicos da região metropolitana de São Paulo. A escolha dos locais pode ter tido relação com os motivos iniciais dos professores para constituírem um grupo, com o propósito de problematizar as suas próprias práticas. Logo nos primeiros encontros os professores tomaram a decisão de que a sequência de seu planejamento conjunto das práticas pedagógicas seria conforme a elaboração de princípios curriculares, e respectivamente a partir dos conteúdos, estratégias, objetivos e critérios de avaliação⁵¹. Devido a essa escolha, baseada nas evidências empíricas que os participantes perceberam e discutiram, as discussões foram organizadas mediante a sistematização dos conteúdos em blocos temáticos (SANCHES NETO, 2003; SANCHES NETO et al., 2006) e sua viabilidade na realidade do trabalho de cada professor.

À medida que os professores discutiam questões que os incomodavam, o foco das discussões os remeteu para alguns ambientes que possibilitassem vivenciar as situações problemáticas. Isso ocorreu durante as vivências voltadas à sistematização dos princípios curriculares, com ênfase nos blocos de conteúdos temáticos, realizadas quase em sua totalidade no parque do Ibirapuera⁵² ao longo de

⁵⁰ O sentido do caminhar em conjunto com os professores participantes se deve ao fato do pesquisador ser um dos fundadores do grupo investigado, conforme explicitado desde a apresentação. As estratégias utilizadas para preservar o distanciamento minimamente necessário à análise dos resultados foram mencionadas no percurso metodológico, como o uso de *software*, o distanciamento temporal entre as fases da pesquisa e a discussão com acadêmicos experientes.

⁵¹ Tal constatação está amparada na análise das atas originais detalhadas, arquivadas no *website*, mas também foi corroborada pela argumentação nas entrevistas individuais.

⁵² O parque do Ibirapuera está localizado na zona sul da cidade de São Paulo, sendo uma referência como local de lazer para os paulistanos, bem como para turistas, devido à beleza, infraestrutura e

dois anos. Após esse período intenso de vivências, o foco das discussões em alguns encontros recaiu nos avanços e limitações do currículo da rede pública estadual paulista, que à época ainda tinha sido recentemente elaborado e implantado. A maioria dos participantes (cinco professoras e dois professores) trabalha na rede pública estadual de ensino de São Paulo, que é a maior rede pública do mundo com mais de 220 mil professores, sendo 15 mil especialistas em Educação Física, e 4,2 milhões de alunos em 5,3 mil escolas. Notamos que a dinâmica coletiva e as interações entre os professores dependeram da quantidade de encontros nos quais se envolveram, buscando parcerias colaborativas para projetos de trabalho e de pesquisa. Por exemplo, alguns encontros tiveram participação reduzida (no mínimo dois professores), por vezes em eventos científicos (no 37º, 55º, 71º, 73º e 124º encontro), enquanto outros tiveram um número ampliado (mais de 10 participantes), como no caso das vivências (no 26º, 28º, 32º, 35º e 41º encontro).

De todo modo, os assuntos discutidos eram retomados e/ou comunicados pelo *website*, atendendo aos interesses dos diversos participantes. No caso da discussão do currículo da rede pública estadual paulista, independente das pautas dos encontros, as discussões continuaram através do *website* ou fora dele. A professora Jessica chegou a visitar a escola em que a professora Carla trabalhava para ensinar *Zouk* aos alunos, que era justamente um tema integrante do currículo paulista. Isto ocorreu embora nenhuma das professoras trabalhasse diretamente com tal proposta curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, uma vez que a professora Jessica trabalhava com as séries iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual e a professora Carla trabalhava na rede privada. A situação de troca de experiências surgiu quando a professora Carla tomou como referência o currículo da rede estadual, por sugestão de uma amiga que era supervisora de ensino e doou-lhe material impresso.

As inquietações dos professores foram variadas, conforme o Quadro 19, que detalha os temas discutidos nas mensagens, nos permitiu inferir. Quanto à preocupação com a melhoria da própria prática pedagógica, o tópico mais recorrente foi o planejamento e a estruturação das aulas, por meio da discussão de vinhetas, contendo casos de ensino relatados por cada participante. Essas vinhetas subsidiaram a organização das vivências, indicando os temas mais complexos na

prática pedagógica, de acordo com o contexto de trabalho de cada participante. As vinhetas também foram utilizadas pelos participantes para identificarem as problemáticas convergentes e, a partir disso, elaborarem artigos e capítulos de livros. Mediante esses relatos, os professores passaram a buscar estratégias metodológicas que tratassem do enfrentamento de seus problemas cotidianos. Iniciaram levantamento bibliográfico sistemático e encontraram oportunidade para qualificar suas discussões ao se depararem com a perspectiva da pesquisa-ação, conforme suas comunicações sobre o assunto. A discussão de temáticas desafiadoras para o trabalho nas escolas os mobilizou para que compartilhassem vivências durante aproximadamente dois anos, entre 2006 e 2008. Nessas vivências o propósito foi justamente o tratamento dos conteúdos que lhes fossem problemáticos à intervenção cotidiana. Subentende-se, assim, que os temas relacionados nas vivências e planos de aula eram os que mais demandavam o esforço dos professores para ensinar seus alunos, justificando sua necessidade de mais experimentação para, conseqüentemente, a nosso ver, obterem maior domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986, 1987). Contudo, nós não investigamos, de modo compartilhado com os participantes, quaisquer categorias levantadas a partir do trabalho de Shulman, como é o caso do conhecimento pedagógico do conteúdo.

De acordo com Nilsson (2013), há certas situações em que os próprios professores, mesmo que sejam inexperientes, percebem a complexidade do ensino e, com isto, deduzem que saber o conteúdo não é a mesma coisa do que saber como ensinar o conteúdo. A autora menciona também que isto nem sempre é evidente nos cursos de formação de professores, sendo que esse tipo de crítica foi utilizada pelos participantes como um dos motivos para a criação do grupo de “professores-pesquisadores”. Uma vez que os professores partiram das próprias experiências concretas, tanto nas escolas quanto nas vivências em grupo, a adesão coletiva pela metodologia da pesquisa-ação como forma de mediação entre as práticas formativas pareceu consubstanciada no seu próprio trabalho (FRANCO, 2008). A evidência para esse entendimento é que cada participante situou seu trabalho na espiral cíclica que caracteriza a perspectiva metodológica que estudaram. De acordo com os Quadros correspondentes às atas dos encontros, o interesse pelo estudo detalhado da pesquisa-ação ocorreu primeiramente em 2006 (no 16º e 19º encontro) e prosseguiu em 2007 (no 22º, 25º e 27º encontro).

Posteriormente, em 2012 (no 172º e 173º encontro), o interesse foi retomado quando da participação em eventos acadêmicos que trataram dessa estratégia metodológica. Contudo, entendemos que estudar a pesquisa-ação é diferente de utilizá-la efetivamente como parâmetro nas práticas pedagógicas, como pressupõe Elliott (1994). Na Figura 8 apresentamos a espiral cíclica, frequentemente citada de modo similar em diversos trabalhos sobre a pesquisa-ação. A figura foi extraída de Kolenick (2012) e tomada como exemplo para ilustrar que os quatro ciclos vão desde a dinâmica investigativa baseada no ambiente de aula à pesquisa baseada no sentido de comunidade.

No sentido cíclico e espiralado da pesquisa-ação, as reflexões dos próprios participantes permitiram que, ao situar as suas práticas pedagógicas, analisassem os relatos e intervenções uns dos outros com certa rigorosidade teorico-metodológica (PHILLIPS; CARR, 2010). Os participantes também situaram o seu modo de organização do trabalho, relacionado ao ensino e à pesquisa, explicando-o de modo que outros docentes se posicionassem perante problemas similares. Em 2007 (durante o 22º encontro), cinco professores, baseados no entendimento compartilhado sobre a pesquisa-ação, vislumbraram seu trabalho em momentos distintos. Embora a espiral cíclica da pesquisa-ação contenha outros elementos constituintes, os participantes sintetizaram três momentos predominantes para a análise de suas práticas: a problematização, a elaboração ou implementação do plano de ação, a avaliação do ciclo quanto ao início ou conclusão.

	<i>Problematização</i>	<i>Plano de ação</i>	<i>Avaliação</i>
Angela		<i>Elaboração do plano</i>	
Carla		<i>Implementação do plano</i>	
Leandro		<i>Elaboração do plano</i>	
Luciana			<i>Conclusão do 2º ciclo e início de 3º ciclo de 2 anos</i>
Tiemi			<i>Conclusão do 1º ciclo e início do 2º</i>

Quadro 45. Ciclos da pesquisa-ação no trabalho dos professores.

Embora de forma deliberada e coletivamente não buscassem quaisquer vínculos institucionais, a busca por aprofundamento teórico para sustentar as

práticas que realizavam levou os professores a publicarem seus trabalhos, exporem suas convicções e questionamentos à comunidade acadêmica. Isto gerou convite para apresentarem sua proposta de trabalho para pesquisadores mais experientes que, por sua vez, buscavam novas práticas que se coadunassem à concepção de Educação Física que propunham. Em 2007 (no 27º encontro), houve convite para uma apresentação do grupo, junto com outros professores, a fim de expor suas práticas formativas e estratégias de ensino. Na ocasião, os participantes assumiram a perspectiva da pesquisa-ação como balizadora de suas práticas, e explicitaram as expectativas e ansiedades a respeito do ensino público e quais poderiam ser as estratégias para atingir de forma satisfatória o trabalho e o desenvolvimento profissional dos professores. Além dos participantes investigados nesta pesquisa, notamos que outros professores que participaram daquele encontro realizaram intervenções reconhecidamente bem sucedidas perante a comunidade acadêmica e profissional da Educação Física⁵³ e, posteriormente, publicaram trabalhos relacionados à temática da formação docente (NOZAKI, 2012). Posteriormente, alguns participantes contribuíram com evidências empíricas, sugerindo mudanças para a concepção da proposta curricular da rede pública estadual paulista (SANCHES NETO et al., 2014).

Já as publicações pendentes dos participantes indicam que a produtividade do grupo seguiu lógica própria e careceu de um tempo coletivamente necessário para reflexão e aprofundamento. Ao longo de todo o período analisado foram várias as menções à elaboração de artigos científicos que ainda se encontravam no prelo ou, uma vez iniciados, jamais foram finalizados. Entendemos que os participantes assumiram como sua prerrogativa o direito de priorizar outras questões mais relevantes (algumas inseridas em seus planos de carreira individuais), protelando assim a elaboração de tais artigos. Foi o caso, por exemplo, de artigos que trataram de temas associados às “estratégias de ensino”, ao “Se-Movimentar” e às “demandas ambientais” (SANCHES NETO et al., 2013). Os prazos previstos para elaboração dos textos foram constantemente revistos, visando à participação maior dos participantes e ao envolvimento mais amplo nas produções intelectuais. Nesse sentido, a participação em dois eventos ocorridos nas regiões do litoral norte e interior do Estado de São Paulo em 2009 (encontros n.80 e 87) evidenciaram o foco

⁵³ Por exemplo, o reconhecimento do mérito do trabalho da Profa. Ms. Joice Mayumi Nozaki, premiada como “Professora Nota 10” pela Fundação Victor Civita em 2010.

coletivo na produção de saberes, bem como a recusa dos professores em participar naquele momento de outro evento fora do Estado, no qual o envolvimento mais amplo seria inviável. À época os professores argumentaram que já tinham compromissos assumidos em seus locais de trabalho, sendo descontados no salário por ausências prolongadas. Além disso, comunicaram aos organizadores do evento que não tinham disponibilidade de recursos financeiros para atender coletivamente ao convite que receberam, pois o evento seria realizado em uma universidade pública federal na cidade de Diamantina, em Minas Gerais, e apenas um dos participantes poderia ter suas despesas subsidiadas.

Já os referenciais teorico-metodológicos escolhidos pelos participantes para balizar suas discussões, além da pesquisa-ação, transitaram entre princípios curriculares, teorias da ação e teorias em uso, ensino reflexivo, professor-pesquisador, práticas formativas e sistematização de conteúdos. A análise dessa bibliografia, bem como os projetos pessoais e planos de carreira orientados à Pós-Graduação, revelaram as perspectivas dos professores e certo desejo de vinculação ao Ensino Superior. Não obstante, sua decisão coletiva de elaborar um livro⁵⁴, a partir de 2010, pareceu revelar que as convicções dos participantes quanto à própria trajetória careceriam de reinterpretação e ressignificação. A descrição dos propósitos do grupo no *website*, citada abaixo, enfatiza processos de ensino, aprendizagem, proposições teórico-metodológicas, trabalho docente, currículo, formação e planejamento coletivo:

a) apresentar uma proposta preliminar de sistematização de conteúdos que abrangem temas das diferentes tendências em Educação Física escolar e; b) reduzir a incoerência entre intenções e ações na prática pedagógica, considerando os princípios curriculares: objetivos, conteúdos, estratégias e critérios de avaliação. A pesquisa-ação é o método principal utilizado na investigação, envolvendo as teorias e as ações docentes, assim como as transformações na prática cotidiana. Neste grupo, os próprios professores pesquisam sua prática no dia-a-dia, encontrando-se sistematicamente para refletir e planejar coletivamente sua intervenção. (...) Este grupo busca na história de vida, na preparação profissional e na experiência didática de professores-pesquisadores apresentar uma proposta temática de sistematização dos conteúdos em quatro blocos: elementos culturais, movimentos, aspectos pessoais e interpessoais, e demandas ambientais.

⁵⁴ Até o momento de conclusão desta pesquisa, o livro não tinha sido finalizado, estando em fase de definição dos temas que seriam tratados.

Uma ferramenta utilizada anualmente pelos professores no *website* foi a enquete. Ocorreram quatro enquetes de 2006 a 2009, respectivamente, acerca da organização das leituras sobre pesquisa-ação, revisão de trabalhos para um evento, escolha de referencial teórico para discussão e participação em um evento, conforme o quadro a seguir.

Enquetes			
13/11/2006			
<i>Você está lendo o artigo sobre pesquisa-ação de qual autor?</i>			9 participantes
Tripp 43%	Pimenta 25%	Franco 18%	Monceau 6% Penagos 6%
5/6/2007			
<i>Você prefere revisar quais temas para o evento (Conpefe)?</i>			2 participantes
estabilização 1 voto	anatomia, biomecânica 0 voto	administração, economia 1 voto	estratégias 1 voto
28/9/2008			
<i>Qual assunto você prefere ler para o próximo encontro?</i>			6 participantes
Se-movimentar 50%	sistematização 33%	pesquisa-ação 0%	teorias da ação/uso 16%
9/11/2009			
<i>Você participará em quais dias do evento (EEFE-USP)?</i>			11 participantes
sexta 19%	sábado 28%	domingo 28%	não participarei 23%

Tabela 6. Enquetes no *website* entre 2006 a 2009.

Fonte: <<http://br.group.yahoo.com/group/professorespesquisadores>>

Notamos uma dinâmica peculiar na comunicação entre os professores investigados porque, além dos encontros presenciais, eles compartilharam seus registros com arquivos e mensagens no *website*. Todas as mensagens foram arquivadas na página, sendo possível sua consulta por quaisquer participantes⁵⁵. Conforme o Quadro 45 a respeito da pesquisa-ação, por exemplo, três participantes postaram mensagens frequentemente e protagonizaram as discussões sobre suas possibilidades metodológicas. Porém, de acordo com a Tabela 6, na enquete quanto à preferência por leitura sobre a pesquisa-ação em 2008 não houve qualquer adesão. Provavelmente isto se deveu ao fato dos participantes já terem lido a respeito da pesquisa-ação em 2006, conforme consta na primeira enquete. Em

⁵⁵ Recorremos sistematicamente à consulta do *website* durante a realização desta pesquisa.

média foram compartilhadas mais de 70 mensagens por mês. Porém, a partir de 2008, os professores acordaram entre si que a circulação de algumas mensagens se daria de modo restrito, através do correio eletrônico privado, para resguardar material bibliográfico de sua propriedade intelectual ainda em elaboração. As comunicações pelos *emails* particulares entre os professores não foram consideradas nesta pesquisa. Notamos que essa medida adotada pelos participantes reduziu a quantidade de mensagens compartilhadas pela página, mas estabeleceu o critério de que somente as produções já publicadas seriam arquivadas para consulta.

Salientamos que, por trabalhar na Educação Básica, os professores não têm que atender obrigatoriamente aos critérios acadêmicos de avaliação da carreira docente. Contudo, em 20 set. 2009, um professor postou mensagem (n.2292) com manual de preenchimento do currículo *Lattes*, pois era um questionamento compartilhado pelos pares. De modo geral, os professores consideraram “útil” (segundo terminologia empregada em suas comunicações) a possibilidade de ter um currículo *online* que armazenasse suas publicações e participações em eventos científicos e culturais. Há, entre os participantes, alguns professores que também trabalham no Ensino Superior e, acerca de suas preocupações, em 19 ago. 2010, por exemplo, algumas mensagens (n.3568) foram compartilhadas sobre o cálculo do fator de impacto de publicações e entendimentos do que são “professores-pesquisadores”. Embora nosso foco de atenção tenha sido sobre os participantes desta investigação, notamos que os participantes e também os demais professores cadastrados no *website* têm características peculiares e motivações diversas quanto ao seu pertencimento ao grupo.

Especificamente quanto aos 12 participantes, embora todos tenham participado das atividades coletivas promovidas no âmbito do grupo de professores-pesquisadores, por no mínimo quatro anos, os seus níveis de participação, engajamento ou envolvimento foram variáveis. Analogamente à organização de uma comunidade de prática (WENGER, 2010; WENGER et al., 2011), em que há agentes que assumem diferentes funções e estabelecem relacionamentos entre si, a comunicação entre os professores apontou para uma dinâmica peculiar de relacionamentos. Por sua vez, essas relações nos indicaram como as ações dos professores se deram no âmbito coletivo, como planejaram suas colaborações

mútuas e, de certo modo, indicaram também como cada participante enfrentou os problemas oriundos de seu contexto de trabalho.

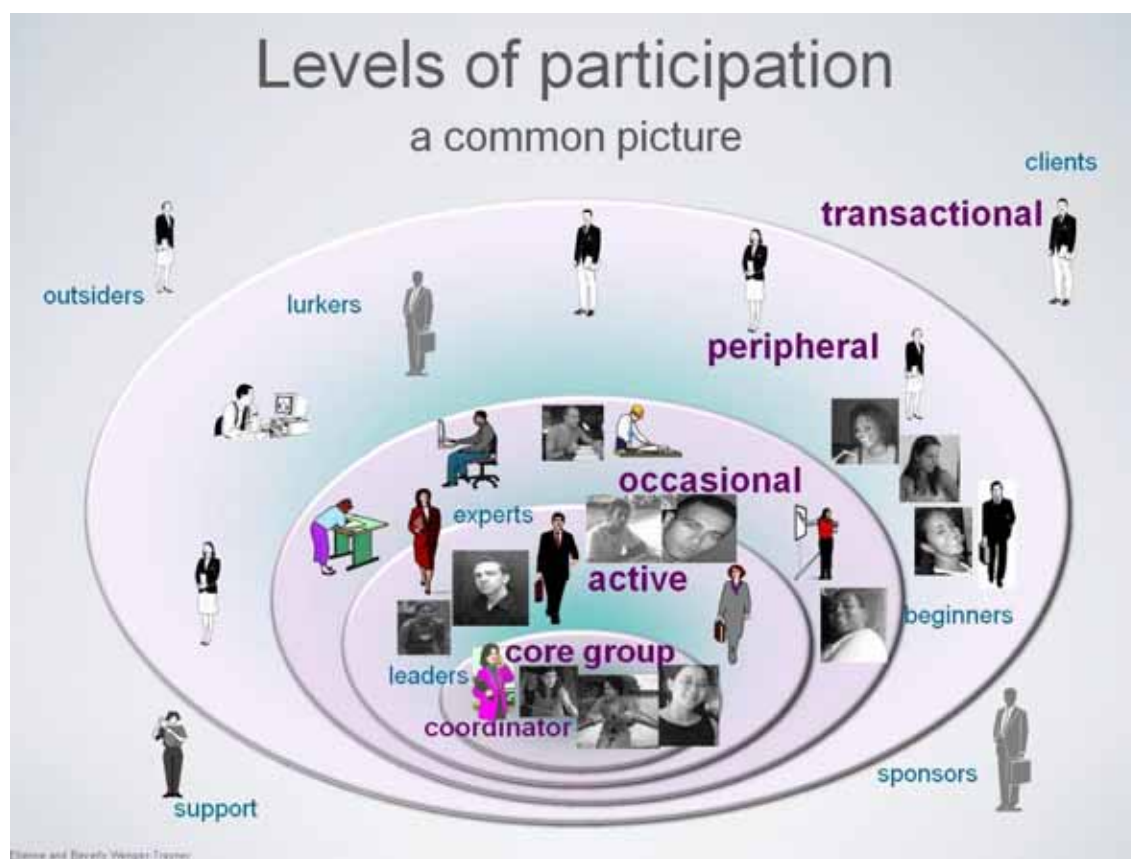


Figura 16. Os participantes como agentes da comunidade de prática.
 Fonte: <<http://wenger-trayner.com/resources/slide-forms-of-participation>>

A figura acima representa a configuração do grupo como uma comunidade de prática, que nos permitiu entender como os 12 participantes investigados interagiram entre si durante o período analisado. Por meio dessa representação esquemática, identificamos como se deram as relações entre os participantes no âmbito do grupo de professores-pesquisadores. Para analisar as suas interações, consideramos como se fossem agentes de uma comunidade de prática, participando de sua dinâmica organizacional intrínseca. Assim, notamos que todos os participantes assumiram funções que os caracterizaram como membros do núcleo central (*core group*) em algum momento. Porém, tomamos como base todo o período (desde 2005 até 2012) para caracterizar as suas funções na figura. Diversas tarefas foram empreendidas em conjunto pelos professores, tendo assumido funções variáveis quanto à organização dos encontros, agendamento de compromissos eventuais com colaboradores externos ao grupo, moderação do *website*, registro de atas,

elaboração da produção intelectual, dentre outras. Além dos quatro anos de envolvimento contínuo, se consideramos todo o período de sete anos analisado, todavia, alguns participantes oscilaram entre uma participação mais ativa e ocasional. Alguns participantes chegaram a interromper a participação durante um período determinado de tempo, devido a questões pessoais, compromissos acadêmicos ou profissionais. Entretanto, permaneceram vinculados ao *website*, contribuindo ocasionalmente com as discussões. A figura a seguir apresenta as funções predominantes dos participantes no âmbito da comunidade de prática.



Figura 17. As funções dos participantes como agentes da comunidade de prática.

Um dado importante, porém, nos pareceu o fato de que em nenhum momento houve a atribuição explícita da função de “líder” a qualquer dos professores, tanto os participantes desta pesquisa quanto os demais membros do grupo. A liderança ou a coordenação pareceu ser algo que circula entre os professores, mas que não é personificada em qualquer dos participantes⁵⁶. Entendemos que há indícios, portanto, de procedimentos de autogestão no modo como o grupo se organiza. A esse respeito, Lobrot (1972) menciona que a autogestão pode ocorrer em grupos que se fundamentam na “pedagogia institucional”. Tal conceituação foi atribuída pelo autor como oposição aos modos seletivos e hierárquicos típicos da “pedagogia tradicional”. No caso, o grupo seria como uma “sociedade particular” em que os participantes têm funções diferenciadas, ritos ou regras, mas que às vezes podem modificá-las ou institucionalizá-las. Para Lobrot a autogestão pode levar um grupo a situações de reestruturação constante de suas práticas e interações.

As interações entre os professores, a partir da dinâmica das comunicações e frequência aos encontros, acarretaram em uma quantidade substancial de publicações conjuntas. Isso foi demonstrado na Tabela 5, que trata das publicações em coautoria e indica a existência de uma rede de colaboração entre os participantes. Dentre as várias publicações colaborativas, destacamos que sete participantes publicaram trabalhos relacionados à perspectiva da pesquisa-ação (professores Carla, Leandro, Luciana, Luciano, Rosangela, Tiemi e Willian). Os trabalhos abrangeram a fundamentação das próprias práticas nos diversos segmentos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), bem como as possibilidades da pesquisa-ação no desenvolvimento profissional dos professores. Notamos que a produção de conhecimento pelos professores atendeu a critérios acadêmicos de validação, ainda que nem todos tenham uma carreira no Ensino Superior. Reafirmamos, porém, que os participantes que somente trabalham na Educação Básica não têm a obrigação de atender ao *modus operandi* da profissão docente baseada na pesquisa acadêmica.

Contudo, o planejamento individual de suas carreiras com vinculação à Pós-Graduação e a necessidade de compartilhar registros de suas práticas pedagógicas foram apontados como fatores de motivação para os professores escreverem artigos

⁵⁶ Dado que a literatura frequentemente aponta que os professores envolvidos com pesquisa-ação ou vinculados a comunidades de prática estão submetidos à coordenação de um agente acadêmico ou especialista, convém explicitar que a liderança do referido grupo também não coube ao pesquisador durante todo o período que abrangeu esta investigação.

e publicarem em periódicos especializados da comunidade acadêmica. Inferimos que alguns participantes foram mobilizados para publicar os achados de suas próprias investigações porque não identificaram produções acadêmicas que se coadunassem às suas práticas concretas a ponto de melhorá-las. As realidades vividas pelos professores implicam em motivações que, embora possam guardar similaridades, partem de contextos com demandas variadas. Apesar dos participantes terem pontos de vista em comum, visões de mundo semelhantes, as suas realidades são diferentes. Notamos que os participantes sabiam dessas diferenças e tinham compreensão de que são únicos, cada um ao seu modo. Entendemos, assim, que a manutenção do foco na colaboração entre os vários professores – a despeito das metas de seus planos de carreira individual – esteve associada deliberadamente à motivação comum de qualificação das práticas pedagógicas em condições diversas e adversas.

Esse entendimento foi compartilhado pelos participantes, uma vez que o seu trabalho tem sido analisado por eles mesmos, mas também tem chamado a atenção de outros investigadores. Há pesquisas acadêmicas realizadas sobre os professores participantes tanto no âmbito de cursos de Graduação quanto de Pós-Graduação. Entretanto, não nos alongaremos neste âmbito, porque é relacionado à possibilidade de meta-análise. Todavia, como exemplo, mencionamos o trabalho realizado por França e Freire (2009) sobre o trabalho coletivo dos participantes. Os autores traçaram comparações entre diferentes perspectivas de sistematização de conteúdos por professores de Educação Física que trabalham na Educação Básica, e destacaram tanto os aspectos gerais dos conteúdos quanto a sua organização conforme a proposta de blocos temáticos utilizada pelos participantes. A análise tratou, sobretudo, do bloco relacionado aos aspectos pessoais e interpessoais, vinculado à dinâmica do corpo. A ênfase recaiu na diversidade de conteúdos e seu arranjo (FRANÇA; FREIRE, 2009).

Houve coesão discursiva no planejamento dos princípios curriculares porque os professores trataram de temáticas similares e sistematizaram-nas em blocos de conteúdos. Também identificamos estratégias comuns de trabalho, bem como critérios avaliativos compartilhados. Os objetivos, por sua vez, destoaram nos planos analisados. Contudo, houve semelhança em relação ao propósito da reflexão e da criticidade como sentido pretendido à aprendizagem dos alunos. Dentre as múltiplas imagens que compuseram uma miscelânea visual e audiovisual, dois exemplos

caracterizaram uma perspectiva comum, identificada com a pedagogia dialógica de Freire (1996)⁵⁷. O primeiro caso foi uma aula da professora Luciana, que ensinou Esgrima ao tratar da Luta na escola na qual trabalhava. A aula foi utilizada como exemplo para ilustrar uma matéria de uma revista de grande circulação entre os professores que trabalham na Educação Básica de modo geral. A análise da aula procurou ressaltar os conteúdos de interesse educativo⁵⁸. A própria professora Luciana, durante a entrevista semiestruturada, assim se remeteu ao processo reflexivo e à gravação do vídeo referente às suas aulas de Luta:

Os alunos estudavam de manhã e tinham aula comigo à tarde e os que estudavam à tarde tinham aula comigo de manhã. O plano de aula é de uma turma de 2009 e trabalhei também em 2010. Esse vídeo é do pessoal que foi gravar uma entrevista comigo para uma revista. Se refletisse sobre os critérios para outras pessoas observarem a minha aula, olhar e caracterizar a situação, penso que sou eu quem está naquele ambiente. Depois posso perguntar ao aluno por que fez tal coisa e tirar dúvidas sobre aquilo que observou sobre a minha prática pedagógica na situação de aula, então teria outra leitura em função das características do conhecimento e pensar crítico, porque estava no exercício da aula com os alunos. Outras pessoas podem fazer uma reflexão sobre a minha prática, mas sob alguns critérios. Não estou dizendo que a pessoa não pode fazer aproximações, mas estou dizendo que a reflexão sobre a prática pedagógica da aula somente quem pode fazer é quem está na aula. O outro pode lançar mão de algumas perguntas e sugestões, que talvez depois consiga justificar se foi válida ou não. Antes e durante a aula, penso nos meus alunos, com a expectativa por determinada aula. As dificuldades que tive nas aulas de Lutas para tratar de Sumô, Judô, Karatê, Capoeira, Boxe e Esgrima trazem mudanças e outra prática pedagógica do conteúdo. As dificuldades para tratar desses conteúdos vão influenciar no momento de organizar o passo seguinte na aula. É uma análise bem individual por conta das experiências que tive, mas elaborando de outro jeito também posso recorrer a colegas do grupo com outras características e preocupações. É algo que precisa existir, senão não consigo pesquisar. Quando faço a reflexão, acabo fazendo uma “formatação” e investigo para tentar mudar, na expectativa de que melhor. (Luciana)

O segundo caso foi uma aula da professora Tatiana que, ao tratar de Jogo e Esporte, ensinou “Base quatro” e Beisebol. Embora fossem temas diferentes (Luta,

⁵⁷ Consultamos um *link*, mencionado no *website* do grupo, que traz depoimentos de diversos pesquisadores sobre a influência da obra de Freire. Particularmente, o depoimento de Ivor Goodson sobre a leitura de Paulo Freire tê-lo inspirado na década de 1960 nos chamou a atenção, porque traz certos detalhes semelhantes ao entendimento dos pressupostos dialógicos por parte dos participantes deste estudo, como nos dois exemplos mencionados. O vídeo (em inglês) está disponível em: <<http://www.freireproject.org/content/critical-pedagogy-tv>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

⁵⁸ O vídeo com a reportagem está disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-fisica/pratica-pedagogica/fundamentos-esgrima-471514.shtml>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

Jogo e Esporte), de acordo com a proposta temática compartilhada, ambas as professoras trataram do mesmo bloco de conteúdos: elementos culturais. Posteriormente, a aula da professora Tatiana foi analisada pela professora Luciana, e tanto o excerto da aula quanto a análise foram registrados em vídeo e utilizados em cursos de formação da rede pública estadual paulista. Nos dois casos a dialogicidade do trabalho pedagógico se manifestou nos modos como as professoras se relacionaram com seus alunos durante toda a intervenção.

Além desses casos, duas situações de aula da professora Rosangela foram publicadas, sendo uma delas de Tênis vivenciada no grupo e posteriormente aproveitada em um capítulo de livro, assim como imagens de aulas do professor Leandro, com foco na intencionalidade dos alunos na Educação Infantil, ilustraram um capítulo em outro livro. Por sua vez, os outros blocos de conteúdos (com ênfase, respectivamente, nas dinâmicas do movimento, do corpo e do ambiente) também foram enfatizados, como o caso das aulas sobre a habilidade rebater, que foram temas de oficinas das professoras Angela e Jessica. As publicações referentes às aulas dos professores estão incluídas no Quadro 20. Já a análise das aulas da professora Carla e do professor Luciano resultaram em Dissertações de Mestrado publicadas posteriormente como livros, que também constam no Quadro 20. Os temas das pesquisas foram escolhidos a partir das experiências de ambos os professores, respectivamente, com a elaboração de um programa mais eficaz para o aprendizado de capacidades físicas e com atenção às questões de gênero.

Há risco, entretanto, de que os problemas de pesquisa dos professores, baseados no cotidiano de seu trabalho, sejam cooptados pelo academicismo. Na literatura há mais pesquisas de especialistas do que de professores que trabalham nas escolas (FENSTERMACHER, 1994). Buscamos as possíveis respostas para essa ocorrência e ponderamos acerca de uma possibilidade. O risco, nesse sentido, seria converter os professores em pesquisadores acadêmicos ao invés de dotá-los dos mecanismos metodológicos necessários para o aprofundamento das investigações que já realizam. Uma evidência poderia ser notada na impertinência da temática de pesquisa dos professores com o seu trabalho cotidiano. Por exemplo, a problematização da prática pedagógica realizada em uma escola pública na cidade de São Paulo resultou em premiação para uma professora de Educação Física⁵⁹,

⁵⁹ Trata-se da Profa. Ms. Joice Mayumi Nozaki, mencionada anteriormente no texto. A professora faz parte do grupo de “professores-pesquisadores”, mas não participa como participante nesta pesquisa.

que posteriormente ingressou no Mestrado, mas a temática não foi aproveitada para sua pesquisa. Todavia, não localizamos entre os participantes essa discrepância.

5.2.2. Narrativas (Auto)biográficas

As categorias predominantes nas narrativas (auto)biográficas dos professores foram as relações acadêmicas e familiares. A maior influência atribuída às relações acadêmicas nos indicou que as experiências ao longo dos cursos de Graduação e/ou Pós-Graduação foram marcantes nos processos de desenvolvimento profissional dos participantes. Já a ênfase nas relações familiares nos indicou que as rotinas cotidianas vivenciadas com a família e/ou a influência da família nas decisões pessoais também foram decisivas na planificação da carreira dos professores. Percebemos que tais características permearam a identidade profissional (noção de profissionalidade) assumida pelos participantes em sua argumentação.

Aspectos do processo de formação permanente e planos de carreira também foram abordados nas narrativas. Dois participantes (professores Leandro e Luciana), em sua autobiografia, mencionaram a relação da pesquisa-ação com suas carreiras, ora vinculada ao planejamento de seu trabalho, ora vinculada à estruturação de sua carreira, e ora vinculada a seus projetos de pesquisa em colaboração. De acordo com Elliott (2012), esse pode ser um indício de que os participantes assumiram a pesquisa-ação como seu método de trabalho, o que é a característica crucial no entendimento do autor sobre professor-pesquisador. Para os participantes, a dinâmica mais ampla da organização do próprio trabalho incluiu a pesquisa e também o planejamento da carreira visando à intervenção coletiva. Contreras Domingo (2001) também contribui para a compreensão dos planos de carreira dos professores, uma vez que os situa no sentido da valorização da prática profissional. Os participantes desta pesquisa transitaram, se depararam, conviveram e se confrontaram com questões que dizem respeito à profissionalidade, profissionalismo e à profissionalização à medida que suas carreiras avançavam. Também o fizeram à medida que sugeriram conflitos e incertezas profissionais, conforme consta nas narrativas de quatro participantes (professoras Carla, Luciana, Marcelo e Rosangela).

O método (auto)biográfico (SILVA; DIEHL, 2010) foi discutido pelos participantes como possibilidade para que pudessem compreender a si mesmos,

suas escolhas e trajetórias. O seu interesse foi mobilizado pela análise anterior dos planos de carreira, porque perceberam que algumas escolhas profissionais tinham implicações para o seu convívio familiar e comprometiam o tempo disponível para outras atividades de engajamento social, lazer etc. Além disso, pareceu haver a percepção de que o trabalho com os alunos poderia ser melhorado mediante o uso desse método. As narrativas (auto)biográficas foram escritas por todos os participantes, e várias delas foram compartilhadas entre os professores. Não tivemos qualquer pretensão de tratar exaustivamente da conceituação no campo da pesquisa (auto)biográfica, mas delineamos os procedimentos abordados com os participantes para situá-los como possibilidades (auto)formativas. Para tanto, citamos três trabalhos relacionados à temática: (1º) no campo das práticas formativas na Educação (BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2008), (2º) no campo das relações formativas com professores do Ensino Superior e da Educação Básica (FIORENTINI, 2009) e (3º) no campo da pesquisa em Educação Física escolar (MOLINA NETO et al., 2009; SILVA e DIEHL, 2010).

No campo das práticas de formação em Educação, Bragança e Maurício (2008) apresentam um quadro-síntese de concepções que orbitam as narrativas (auto)biográficas. Os autores diferenciam os desdobramentos metodológicos da história oral, da biografia e (auto)biografia. Na abordagem (auto)biográfica situam uma diversidade de aportes teoricometodológicos: história de vida, etnobiografia, narrativa de vida, biografia educativa ou narrativa de formação. E apresentam uma diversidade de procedimentos e técnicas como possibilidades em práticas de investigação e formação: questionário biográfico, trabalho com documentos pessoais, entrevista biográfica, história de vida em grupo, seminários de histórias de vida, história de vida na perspectiva de projeto, memoriais e diários. Para os autores, a (auto)biografia consiste em uma produção escrita do próprio sujeito sobre si, tendo como referência sua trajetória existencial, enfocando a vida de forma ampla, sem abordar fragmentos, mas buscando a expressão da totalidade ou o essencial da vida. Analisando o desenvolvimento dessa perspectiva, os autores apoiam-se em Nóvoa (1992), destacando que foi no âmbito da discussão sobre a Educação/formação permanente que o aporte (auto)biográfico se colocou como possibilidade metodológica (BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2008).

Entendemos que essa perspectiva está em uso corrente em diferentes áreas da pesquisa educacional. Ao tratar da constituição de uma comunidade de prática

investigativa com professores que trabalham no Ensino Superior e na Educação Básica, especificamente com o ensino de Matemática, Fiorentini (2009) faz uma narrativa de vida sobre um grupo de professores, com riqueza de detalhes (modos de fazer) que só cabem a quem é participante do processo coletivo que ora descreve e interpreta. No trato de questões pertinentes à Educação Física escolar, Silva e Diehl (2010) apresentam uma experiência metodológica a partir da escolha e do uso de procedimentos da narrativa escrita para obtenção de informações com professores de Educação Física que trabalham na Educação Básica. Os autores consideram que as narrativas podem criar oportunidades para os professores refletirem sobre suas ações e aprimorarem seu trabalho, contribuindo com o seu processo de formação permanente (SILVA; DIEHL, 2010). De acordo com Suárez (2008), as narrativas podem ser uma estratégia da pesquisa-ação pedagógica. Para isso, deveriam estruturar-se a partir do estabelecimento de relações horizontais e espaços de colaboração entre pesquisadores acadêmicos e professores que narram suas experiências. A intenção com isso seria constituir comunidades de investigação (ou de “atenção mútua”).

A documentação narrativa de experiências pedagógicas se inscreve no campo da pesquisa educativa como uma modalidade particular da investigação interpretativa que pretende reconstruir, documentar, questionar e tornar críticos os sentidos e compreensões pedagógicas que os professores constroem, reconstróem e negociam quando escrevem, leem, refletem e conversam entre colegas sobre suas próprias práticas educativas (SUÁREZ, 2008, p.112).

Notamos que outras categorias de análise imbricaram-se nas narrativas (auto)biográficas dos participantes. Além das categorias apontadas anteriormente, sobre as vinculações familiares, escolares, acadêmicas, trabalhistas e vinculações socioculturais, notamos também relação com outras características, voltadas especificamente à análise do trabalho docente: autonomia, autoria e formação (SANCHES NETO, VENÂNCIO, 2010; SANCHES NETO et al., 2011). Todos os participantes, em suas narrativas, apresentaram noções de planejamento para a própria carreira de modo a valorizar sua autonomia docente, bem como a autoria de seu próprio trabalho pedagógico, e analisam seu processo de formação e desenvolvimento profissional como trabalhadores da Educação. Contudo, notamos que os desafios para realizar coletivamente o trabalho, com qualidade de excelência e rigorosidade, ainda aparecem como desafios aos participantes, seja por questões que remetem à profissionalidade do professorado – nas quais os professores

buscaram avançar – seja por questões estruturais da realidade dos sistemas escolares brasileiros, no caso as realidades confrontadas nas redes de ensino públicas e particulares das escolas situadas na região metropolitana de São Paulo – nas quais os professores vislumbraram possibilidades de intervenção.

Nesse âmbito, Borges (2004) contribui ao mencionar o reconhecimento profissional dos saberes dos professores, que perpassa por negociações entre: o professor e seus alunos, familiares, dirigentes escolares, administradores e políticos. Isto caracteriza um processo de disputa de poder, em que cada grupo tentaria impor sua visão. De todo modo, as ações mais incisivas dos participantes nesse sentido requereram seu afastamento da própria realidade de trabalho para: pesquisarem problemas emergentes de seu cotidiano e qualificarem-se mais rigorosamente em programas de Pós-Graduação, ou trabalharem na formação de novos professores no Ensino Superior, ou coordenarem esforços dos pares em cargos administrativos e burocráticos, ou elaborarem propostas curriculares para subsidiar políticas públicas mais pautadas na realidade de ensino.

De acordo com as citações ao grupo nas (auto)biografias, os participantes inicialmente procuraram seus pares numa tentativa de melhor discutir os problemas cotidianos. Entretanto, se por um lado a ação de enfrentamento desses problemas pode ter ocorrido de modo mais crítico e contundente, por outro lado as questões encaminhadas não foram resolvidas a contento (segundo o juízo de valor dos próprios participantes). Provavelmente, por isso os professores tenham buscado outros meios para transformar as condições percebidas em seus contextos de trabalho e outras posições de acordo com seu planejamento da carreira individual. Ocorreram mudanças de local de trabalho mediante a inserção em outras instituições, busca por outros níveis de formação, como em cursos de Pós-Graduação, e os participantes também assumiram cargos administrativos. A evidência que temos é que todos os participantes, em sua narrativa (auto)biográfica, mencionaram pelo menos uma dessas possibilidades.

5.2.3. Entrevistas Semiestruturadas Individuais

Assumimos como premissa importante nesta investigação que os próprios participantes possam “dizer as suas práticas”, ou seja, que a interpretação do conjunto de dados gerados fosse essencialmente colaborativa no sentido dialógico de uma elaboração conjunta. Assim, solicitamos aos professores nas entrevistas

que, de modo sintético, procurassem explicitar algumas palavras-chaves, termos, indicadores ou descritores que se coadunassem com suas práticas pedagógicas. As escolhas dos participantes foram apresentadas no Quadro 39 e notamos que os resultados se aproximaram das categorias que utilizamos para analisar as suas próprias entrevistas: (a) suas trajetórias como professores, (b) a organização do seu trabalho, (c) a sua base de conhecimentos e (d) o seu processo de desenvolvimento profissional.

Entendemos que a exploração de um plano de aula favoreceu que os participantes pudessem falar com mais propriedade de suas práticas. Solicitamos para cada participante que tivesse em mãos um plano de aula de sua autoria, conforme sua escolha. A referência a esse plano foi opcional, a fim de facilitar quaisquer exemplificações que o participante eventualmente desejasse apontar durante a entrevista. A solicitação para toda a entrevista, em termos gerais, foi que a argumentação de cada professor fosse pautada em suas próprias ideias e seus modos de planejamento. Os excertos dos planos de aula escolhidos pelos professores posteriormente situaram a sua perspectiva no escopo da discussão dos resultados. Os participantes escolheram temáticas bastante variadas.

O professor Andre escolheu um plano de aula que tratava da expressividade do movimento e conhecimento do corpo. A professora Angela dispôs de vários planejamentos encadernados, referindo a diversos temas. A professora Carla apresentou um plano de aula com ênfase na Brincadeira e no Jogo. Já a professora Jessica também não escolheu apenas um plano, tendo algumas opções à disposição, mas se referiu com mais frequência à Capoeira e ao ritmo como temas do seu planejamento. O professor Leandro escolheu um plano de aula em que tratou do Futebol. A professora Luciana apresentou um plano de aula sobre Esgrima, no qual fez relação com movimentos especializados, aspectos anatômicos e mídias. O professor Luciano também escolheu um plano de aula que tratava da Luta, no caso a Capoeira, e fez relações com aspectos psicológicos, movimentos de locomoção e demandas históricas. O professor Marcelo apresentou um plano de aula sobre Luta, no qual relacionou movimentos de estabilização, aspectos anatômicos e demandas filosóficas. A professora Rosangela escolheu um plano de aula sobre Dança, relacionado à combinação de movimentos, aspectos biomecânicos e demandas geográficas. A professora Tatiana tratou de um plano de aula sobre Tênis, fazendo relações com temas do currículo da rede estadual paulista. A professora Tiemi

apresentou dois planos de aula, sendo um sobre Brincadeira e Jogo e outro sobre modalidades esportivas. E o professor Willian tratou de um plano sobre práticas corporais alternativas, que foi originalmente elaborado no âmbito do próprio grupo durante o período de realização das vivências. Nesse sentido, o professor Willian também argumentou sobre os blocos de conteúdos temáticos em seu planejamento.

Um texto que subsidiou parte da organização foi o de sistematização de conteúdos⁶⁰. Fazia um desenho na lousa com os quatro blocos pra que escolhessem. Era mais fácil começar pelos elementos culturais e a ideia é que fosse diversificado. Na Fundação CASA fazia essa organização semestral, dada a troca da população. Se fizesse anual, quem decidiu em janeiro não estaria no 2º semestre pra participar. E no colégio particular fazia de modo anual. Demanda bastante tempo pra organização. Explicava que, se eles não opinassem, eu ia decidir sozinho tudo o que iriam fazer, e que poderiam não gostar. Foi aí que começaram a rever a participação deles na organização. Chegamos à discussão de AVD: “O que é possível fazer em AVD?” Por conta da minha vivência antes, no grupo, uma das AVD foi contemplada com práticas corporais alternativas: a automassagem. Eles gostaram de poder fazer no outro, não só fazer em si, mas também nos seus familiares, haja vista a dificuldade que tive de meninos e meninas, mas foi uma das situações de gênero. (Willian)

Com relação à concepção e à sequência do planejamento das aulas, a maioria dos participantes apontou que os conteúdos temáticos consistiram no ponto inicial do plano de aula. Posteriormente, cada professor organizou os princípios curriculares de modo a tornar seu planejamento compreensível para os alunos, os pares, a coordenação e a direção da escola. Entretanto, dez participantes apontaram que o “esboço” do plano de aula foi concebido a partir dos conteúdos. Cinco participantes mencionaram que diferenciaram conteúdos e temas no seu modo de planejar as aulas, conforme detalhamos no Quadro 36. O quadro abaixo apresenta a sequência dos princípios curriculares mencionada por cada professor ao descrever o momento da concepção do plano de aula. O modo mais frequente de sequenciar o plano de aula, de acordo com oito participantes, foi a partir da escolha dos conteúdos, seguida pela definição dos objetivos, das estratégias e dos critérios de avaliação.

⁶⁰ O professor Willian cita o artigo publicado pelos professores cofundadores do grupo (SANCHES NETO; VENÂNCIO; OKIMURA; ULASOWICZ, 2006).

Sequência dos princípios curriculares				
Andre	<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Avaliação</i>
Angela	<i>Conteúdos</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Avaliação</i>
Carla	<i>Conteúdos</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Avaliação</i>
Jessica	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Avaliação</i>
Leandro	<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Avaliação</i>
Luciana	<i>Conteúdos</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Avaliação</i>
Luciano	<i>Conteúdos</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Avaliação</i>
Marcelo	<i>Conteúdos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Avaliação</i>
Rosangela	<i>Conteúdos</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Avaliação</i>
Tatiana	<i>Conteúdos</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Avaliação</i>
Tiemi	<i>Conteúdos</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Avaliação</i>
Willian	<i>Conteúdos</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Avaliação</i>

Quadro 46. Os princípios curriculares na concepção do plano de aula.

As professoras Tiemi e Luciana comentaram sobre o processo reflexivo que envolve a concepção do plano de aula. Para a professora Tiemi não há linearidade no momento que caracteriza o fluxo de ideias na síntese do plano.

Penso em sistematizar sempre assim: objetivo, conteúdo, estratégia e avaliação. Penso que uma sistematização interessante seja essa para um plano. Agora o rascunho, as ideias não são assim. Primeiro penso no conteúdo, depois penso nos objetivos que posso alcançar, depois as estratégias e por último avaliação (risos). Em geral é o conteúdo que penso primeiro, o que quero ensinar. (Tiemi)

Já para a professora Luciana trata-se de um processo ainda mais amplo, que não se restringe à escolha, mas implica na descoberta da gênese na própria concepção dos temas, enfim, da definição de onde vêm os conteúdos. Assim, a preocupação da professora em relação à organização e planejamento da sua prática parece ser epistemológica, ou seja, ela busca compreender e elaborar os seus próprios saberes.

A organização dos conteúdos tem relação com uma proposta que tomei conhecimento ao longo da formação profissional. Não tinha contato com conteúdos organizados dessa maneira na Graduação. Algumas aulas até tratavam desses aspectos, mas a gente teve uma proposta de organizar os conteúdos e temas a partir de blocos. Então, um bloco tem relação direta com elementos da cultura, o outro movimentos, o outro caracteriza aspectos pessoais e interpessoais, e o outro tem relação direta com as demandas do ambiente. A ideia é que na aula esses elementos se articulassem e o professor daria

ênfase conforme suas características, seu trato com o conhecimento e as necessidades da escola. Procurei equilibrar esses quatro blocos, mas às vezes ia mais para o primeiro, dependendo da turma enfatizava outro, mas minha ânsia era dar conta de maneira equilibrada. Discutimos a relação desses blocos, na universidade a gente vê nas proposições de ensino, mas não de maneira que façam diálogo. Cada um na escola tem uma forma de organizar. Eu estava influenciada pelos PCN e tratava das habilidades motoras. Então, você vai percebendo que algumas características para tratar conteúdos são insuficientes para poder articular com os alunos. Isso exigia de mim uma pesquisa maior sobre o que seria tratado e foi muito interessante. (Luciana)

5.2.4. Grupos Focais

Durante os encontros com os grupos focais, um dos tópicos abordados pelos participantes foi o processo de “negociação” com os alunos para viabilizar as aulas. Alguns professores mencionaram essa questão também durante a entrevista, sobretudo as professoras Tatiana, Tiemi e o professor Leandro. A professora Tiemi argumentou sobre o conflito que desencadeou a negociação, ao passo que a professora Tatiana relacionou a negociação com a autonomia do professor e dos alunos.

No Ensino Médio, com os Cadernos⁶¹, teve um período de bastante conflito com os alunos. Aí comecei a entrar no processo de embate com os alunos até chegar na negociação: vocês fazem uma aula que eu planejo e a outra aula deixo vocês escolherem a atividade, deixo livre pra escolherem. Teve essa questão da organização. (Tiemi)

Quero conhecer os meus alunos. Gosto de chamar o nome deles, não gosto de chamar o número. Acho que é uma relação que você tem com o aluno, que também pode trazer autonomia. Mas não posso falar que sou totalmente autônoma na minha aula, porque estou fazendo acordo com aluno! Não que o aluno não tenha direito a nada, mas estou deixando de fazer algo que acredito porque não quero me estressar. Estou subordinada à vontade dos alunos. E não é aquela vontade de participação crítica, é vontade de fazer nada. Então, nesse ano creio que perdi um pouco da minha autonomia nesse sentido. (Tatiana)

O processo de negociação é uma forma de “preservação” dos participantes ante as adversidades cotidianas que enfrentam com frequência. O professor Leandro argumenta sobre a negociação como parte da organização do seu trabalho com os alunos e também como forma de lidar com a falta de apoio pedagógico na escola.

⁶¹ A professora Tiemi menciona os *Cadernos do Professor* que, desde 2008, fazem parte do currículo de Educação Física da rede pública estadual paulista, na qual trabalha.

Falo assim: “Não vou ficar gritando, não vou retrucar. Vou tirar da aula, mas se me xingar não vou xingar de volta”. [...] Tem alunos que ficam pedindo pra jogar bola e acham que a EF é só isso; não vou privá-los disso. Porque se disser “Não”, imagino que vai ser um conflito em todas as aulas e isso vai me estressar muito. Não vou ter o apoio necessário, porque já ouvi: “Abre espaço pra fazerem um pouco do que eles querem, estão na idade disso”. Então, faço isso pro meu próprio bem, não vou me estressar tanto e também vou ter contato com uma EF pedagogicamente adequada onde tem algo a ensinar. (Leandro)

Para as professoras Rosângela e Luciana há um sentimento de incômodo ao discutirem a possibilidade de negociação do tempo-espço da aula com os alunos. A professora Rosângela associa a perspectiva ao *laissez-faire* e a professora Luciana argumenta sobre a necessidade de critérios para aferir a autocrítica dos alunos.

Me incomodavam muito algumas aulas e situações de ensino-aprendizagem da escola voltadas à EF. Pode ser melhor! Não dá pra a jogar bola e deixar o menino lá jogando bola. (Rosângela)

O aluno precisa verificar sua limitação e perceber que a sua escolha – por exemplo, não participar ou atrapalhar a aula – implicava no acompanhamento dos colegas. Com os critérios para compreender o “sou capaz de”, o aluno começa a perceber determinados aspectos, permitindo que se aprofunde mais. Tinha experiência com um aluno na Luta, que consegue compreender e projetar alguém mais forte, alto ou com uma constituição física maior do que a dele. Então, o critério para escolher, se favorecer ou se apropriar de uma Luta não vai ser baseado na força. Aí ele estabeleceria os critérios. (Luciana)

Entendemos que os motivos para a negociação entre alguns participantes e os seus alunos se deve ao desejo de que todos participem das aulas. A argumentação da professora Tatiana evidencia esse ponto de vista, distinguindo as possibilidades da Educação Física e diferenciando-a da “aula livre”.

Quero ver o aluno vivenciar, entender aquilo, se apropriar, evoluir – não no sentido tecnicamente, a gente não está ali pra isso – e se envolver, que ele goste daquilo. O aluno fala assim: “Não gosto de beisebol”. Aí pergunto: “Você já jogou beisebol? Sabe por que você não gosta? Porque você nunca jogou”. O aluno não faz porque foi excluído, ou não teve oportunidade, ou por vergonha do próprio corpo. Com certeza tem conteúdos que não trabalhei ainda! Uma das coisas que trato de maneira educativa na formação do aluno é que ele tenha o direito de saber os conteúdos da Cultura Corporal, se apropriar dos recursos e ambientes, ter autonomia pra fazer algumas atividades. Acho que na EF – quando é trabalhada sem ser “aula livre”, com planejamento, recursos e estratégias para a realidade – o professor consegue perceber a personalidade e o caráter do aluno no sentido de convivência, porque cada um tem uma bagagem e cultura. É um objetivo educativo do professor fazer uma intervenção. A EF dá essa liberdade, na vivência da Cultura Corporal de Movimento isso existe. (Tatiana)

Notamos, contudo, que há formas diferentes de negociação e de “aula livre” em relação à organização do trabalho pedagógico pelos participantes. As professoras Tatiana e Tiemi enfrentaram dificuldades em relação à participação dos alunos em turmas acostumadas a práticas descontextualizadas, anteriormente realizadas por outros professores. A professora Tatiana incluiu o tempo destinado à “aula livre” em um período da aula. Já a professora Tiemi integrou esse período ao planejamento, intercalando as “aulas livres” ao tratamento dos conteúdos planejados.

Uma coisa que não fazia: 10 minutos no final, livres para não me desgastar. Pelo diagnóstico que fiz com eles, 3º ano do Ensino Médio, a vida inteira aula livre! Professora nova, pelo menos aparentemente, cheguei e percebi a resistência. Então, fiz acordo. Raramente fazia isso na outra escola, só se a turma estivesse muito adiantada. Mas tive que abrir mão disso porque percebi que assim não ficava estressada. Um trabalho que eu já tinha feito na outra escola, tive que começar tudo de novo, só que no 3º ano. Fui abrindo mão de temas que queria trabalhar. Nunca tinha feito, não precisava disso para minha aula fluir porque os alunos participavam do meu planejamento. (Tatiana)

Há negociação com os alunos do Ensino Médio porque eles estavam habituados a ter aula livre sempre. Tem uma professora que atribui a aula, mas nunca assume porque tem cargo de direção. A cada ano tem um professor novo que entra e os alunos estão acostumados a ter “aula livre”. Então, quando venho com um conteúdo que não seja o que querem, entram em choque de conflitos. Acho que foi por isso que negocie e isso vai se agravando conforme os anos, porque há reforço de que a EF é “livre”. (Tiemi)

5.2.5. Análises Pessoais

De acordo com sua própria perspectiva e dispondo do conjunto de todos os dados gerados, cada participante refletiu sobre suas características identitárias e apontou aspectos positivos e negativos que ocorreram ao longo da pesquisa e, por vezes, extrapolaram a análise para o processo histórico do próprio grupo de “professores-pesquisadores”. Os participantes também fizeram sugestões ao pesquisador no sentido da análise compartilhada dos dados. Agrupamos os apontamentos dos professores conforme os três aspectos solicitados para a análise: aquilo que concordaram na pesquisa (convergências ou aspectos positivos), o que discordaram (divergências ou aspectos negativos) e sugestões (que ainda poderiam ser incorporadas no processo de construção e revisão dos resultados ou aspectos que poderiam ser incorporados em pesquisas futuras sobre a temática).

Procedemos à interpretação dos apontamentos conforme o referencial teórico e os dados gerados, tendo como apoio a análise feita dos participantes. No entanto, durante a análise preliminar dos resultados, notamos que os participantes tinham quadros teóricos próprios, mas que até certo ponto se coadunavam às nuances conceituais do pesquisador. Desse modo, vislumbramos que era possível estabelecer um diálogo acadêmico com os participantes. Entendemos, por isso, que era possível compartilhar uma relação horizontal (sem qualquer verticalidade hierárquica) com os participantes no processo de análise dos dados, devido às evidências que emergiram de que são pesquisadores. Embora a produção autoral da pesquisa seja do próprio pesquisador, o sentido da colaboração extrapola o limite dos participantes apenas fomentarem a geração dos dados, abrindo possibilidades para que eles possam – antes da finalização da pesquisa – opinar se os dados gerados foram interpretados coerentemente pelo pesquisador ou, dito de outro modo, se o pesquisador ampliou de fato seu olhar a partir da colaboração dos participantes. Nossa expectativa, com a análise compartilhada do conjunto de dados, foi de acessar as “lentes de aumento” que cada participante utilizou para “ampliar” seus saberes⁶².

CONVERGÊNCIAS	
Andre	<i>A sistematização de saberes por professores é algo raro, pois geralmente a sistematização não parte por iniciativa de professores e sim de algum sistema, rede de ensino. Uma comunidade autônoma sugere que há liberdade entre os participantes para trazer suas experiências, expor suas ideias, ouvir, refletir seu trabalho, o que de fato ocorreu. Os professores que trabalhavam em realidades profissionais distintas trouxeram questionamentos importantes, fator que trouxe consistência à sistematização de conteúdos e sua efetividade. A condução dos trabalhos realizados pelo grupo, por vezes foi norteadas por motivos distintos, o que caracterizaria o aspecto de uma comunidade autônoma.</i>
Angela	<i>O encontro dialógico estabelecido e construído no grupo de professores-pesquisadores, no qual, diante de distintas histórias de vidas, formações acadêmicas e posições políticas e sociais foram consensualmente criando identidades, pensamentos, ora semelhantes, ora diferentes, mas buscando desafiar conflitos pedagógicos, estruturais e metodológicos no cotidiano escolar individual e coletivo. A organização e autonomia que se tentava no grupo em não apresentar uma liderança central nos encontros, mas que surgissem aleatoriamente nos posicionamentos e iniciativas</i>

⁶² Nossa intenção com o uso do software foi facilitar a análise e, ao mesmo tempo, manter minimamente o distanciamento entre o pesquisador e os participantes em relação aos dados.

	<i>quanto ao tema, assuntos e até mesmo preparação de uma pauta conforme assuntos pendentes e novos. As oficinas organizadas por interesses dos múltiplos temas apresentados nos blocos de conteúdos que eram dinamizados e debatidos coletivamente nos encontros, com análise de mudanças e reflexões, considerando a argumentação com base na vivência experimentada e conceituada. Os blocos de conteúdos sistematizados como base das nossas discussões e publicações em congressos, uma vez que foi a partir dos blocos que consegui observar e compreender o ser humano em distintos aspectos e simultaneamente como ser no mundo, o que possibilitou meu avanço em alguns entendimentos em relação ao que fora aprendido na Graduação. Em acompanhar e ser parte/sujeita de uma pesquisa longitudinal com tantos detalhes e complexidade quando se trata de pessoas/seres humanos que estão em constantes mudanças e transformações.</i>
Carla	<i>Achei a pesquisa de grande relevância.</i>
Jessica	<i>Concordo com os questionamentos relacionados à nossa vida pessoal. Achei interessante e gostei de respondê-los porque ultrapassa a ideia de que a vida profissional seja separada da vida pessoal/afetiva etc.</i>
Leandro	<i>Concordo com a Angela em apontar que a prática do “rolar a bola” não pode ser considerada uma prática de forma sistematizada. Concordei com o seu olhar em indicar que essa prática (de “rolar a bola”) tem relação com a ideia de omissão.</i>
Luciana	<i>A escolha de compartilhar as entrevistas entre os participantes. Dessa forma penso que podemos ler e refletir novamente. O que falamos foi naquele momento e não sei se repetiria em outro, da mesma forma e com as mesmas palavras. Muito boa a ideia de podermos ler todas as entrevistas. Alguns tiveram o privilégio de transcrever a entrevista do outro, deve ter sido uma experiência e tanto.</i>
Luciano	<i>O local escolhido para as entrevistas e grupo focal, o tempo de entrevista adequado, o tempo de realização do grupo focal adequado, a clareza sobre as etapas da pesquisa desde o seu início, a forma como a pesquisa foi conduzida.</i>
Marcelo	<i>Concordo com a metodologia, estratégias e discussões teóricas e filosóficas que ocorreram durante os encontros. Proporcionou construções dos saberes de forma coletiva e avanços coletivos e individuais apresentados no percurso do grupo, avanços profissionais e didático-pedagógicos de todos os integrantes do grupo apresentados em relatos e produções apresentadas em textos, congressos e seminários. Concordo também que a autonomia estabelecida possibilitou o respeito pela individualidade de cada integrante do grupo, que se relacionam pela intenção na melhora da prática pedagógica, o que favoreceu a criatividade e liberdade na construção de práticas inovadoras.</i>
Rosangela	<i>A busca de um objetivo comum que os diferentes saberes e experiências trazidos por cada professor nos propiciam, e principalmente a autonomia docente.</i>
Tatiana	<i>Concordo com a possibilidade da entrevista individual e do grupo</i>

	<i>focal.</i>
Tiemi	<i>Referencial teórico aprofundado e metodologia coerente.</i>
Willian	<i>A participação somente dos professores que frequentam as reuniões do grupo presencial ou virtualmente. A leitura feita neste momento para que possamos analisar nossas falas, discursos dos colegas e analisar os próprios pensamentos e falas.</i>

Quadro 47. Análise compartilhada: convergências.

De acordo com as convergências na argumentação dos participantes, entendemos que apenas o professor Luciano considerou adequado o tempo destinado às entrevistas semiestruturadas individuais. Todos os demais participantes consideraram o roteiro longo demais, embora tenham considerado relevante o conjunto de questões. Os participantes também mencionaram a pertinência da análise dos dados gerados na investigação, apontando para a possibilidade de ampliação da sua participação durante a fase inicial da pesquisa, que teve caráter exploratório, e a fase focalizada.

DIVERGÊNCIAS	
Andre	<i>O fato de não estarmos associados a um instituição acabou sobrecarregando de tarefas diversas, fazendo com que utilizássemos o que seria nosso “tempo livre” para desenvolver os trabalhos do grupo. A autonomia do grupo deve-se também ao fato de não estarmos vinculados a uma instituição; entretanto, as horas em que nos encontramos, estudamos, poderiam estar atreladas às atribuições docentes. Inclusive, minha sugestão é justamente de que esta concepção se torne realidade nas unidades educacionais. Discordo do fato de nossos encontros não estarem legalmente vinculados a nossas atribuições.</i>
Angela	<i>Escrever artigos com todo o grupo revisando e alterando. Penso que há temas comuns e de aproximações por assuntos, personalidades, posicionamentos políticos e sociais que fluiriam melhor no momento da produção. Não estou me ausentando em aprender novos assuntos e conflitar ideias, mas me posiciono por uma questão de praticidade e às vezes tempo.</i>
Carla	<i>No momento não penso em nada que fosse relevante para discordar. Apenas achei a entrevista muito longa e cansativa. Talvez pudéssemos ter tido acesso às perguntas antes da entrevista para pensarmos sobre as respostas. Não sei se isso influenciaria nas respostas... Mas, quando li minhas respostas, achei que algumas delas não faziam muito sentido.</i>
Jessica	<i>Discordo do tamanho da entrevista, pois acredito que ficou extensa e cansativa, e talvez, algumas questões sejam semelhantes.</i>
Leandro	<i>Discordo do Marcelo acerca da condição de apontar a prática do</i>

	<i>“rolar a bola” como algo que é sistematizado. Eu penso que a aula que é sistematizada presume uma organização que envolve um constante diálogo entre os princípios curriculares, seja objetivos, conteúdos, estratégias e critérios de avaliação. De uma maneira “prática”, o “rolar a bola” é feito com pessoas que gostam de jogar futebol e estas, bem como as demais, não são avaliadas a partir dessas práticas isoladas. Normalmente vemos outros critérios, tais como comportamento e cooperação.</i>
Luciana	<i>Da entrevista, que foi muito longa, o instrumento com muitas perguntas, em alguns momentos ficou cansativo; só não ficou mais porque estávamos em um lugar agradável, que permitiu algumas paradas. Mas isso não é regra (que bom que fosse), nem todos participantes pesquisadores-colaboradores têm esse privilégio. Talvez seja interessante colocar essa observação no texto, que em alguns casos a entrevista ocorreu em dois momentos. O grupo focal também, mas de toda forma é compreensível pela quantidade de pessoas e características de cada um... Falamos muito.</i>
Luciano	<i>Não tenho pontos de discordância.</i>
Marcelo	<i>Por concordar plenamente com todas as produções e por compactuar das ideias e intenções do grupo, fica difícil discordar de algo, porém, levando em consideração minhas características pessoais, sociais, econômicas e profissionais posso apresentar discordância na quantidade dos encontros que, apesar da qualidade das discussões e da tecnologia (nem sempre aproveitada por mim), poderiam ocorrer com mais frequência para proporcionar que todas as inquietações de todos os componentes fossem contempladas e esgotadas.</i>
Rosangela	<i>Quando se pensa em ter que enfatizar todos os blocos em um só momento. Por conta das discussões que ocorreram em alguns momentos em que estive conversando com outras pessoas sobre os blocos (eventos da nossa área), onde alguns mencionaram a dificuldade de se enfatizar todos os blocos numa aula.</i>
Tatiana	<i>Não há o que discordar.</i>
Tiemi	<i>Não tenho conhecimentos conceituais para avaliação deste item.</i>
Willian	<i>Da análise, poderia ser compartilhada, a medida que a interpretação dos discursos das entrevistas e dos grupos focais, retornassem aos colaboradores, dessa forma a interpretação seria mais fidedigna pensando em pesquisa em Educação.</i>

Quadro 48. Análise compartilhada: divergências.

De acordo com os pontos divergentes entre os participantes, entendemos que alguns apontamentos dizem respeito à sistematização dos conteúdos temáticos e às estratégias de ensino. A professora Rosangela mencionou que, ao dialogar com professores que não fazem parte do grupo, foi ressaltada a dificuldade em tratar de todos os blocos no mesmo conjunto de aulas, talvez pela questão da linearidade no trato dos conteúdos. Entendemos que tal perspectiva seja conflitante com a

perspectiva discutida pelos participantes no âmbito do grupo, porque todas as dinâmicas que subsidiam os temas são convergentes entre si, embora possam ter ênfase variável em alguma temática. Não obstante, o professor Leandro argumenta que não há sistematização alguma na prática de professores que simplesmente “rolam a bola” e permitem que os alunos joguem livremente durante as aulas. Com isso, o professor Leandro concorda com a posição da professora Angela e discorda do professor Marcelo, que havia associado tal prática como uma forma de *laissez-faire*.

ENCAMINHAMENTOS	
Andre	<i>Esta concepção de grupo de professores poderia ser institucionalizada nas redes de ensino, pois haveria produção de conhecimento, troca de experiências profissionais, trazendo ao professor a condição de pesquisador. Seu trabalho seria alvo de reflexão coletiva e pesquisa.</i>
Angela	<i>Que possamos nos organizar para que um ou outro assista às aulas dos colegas e que o encontro na “práxis” se faça com outras compreensões e análises daquela exposta apenas discursivamente e por imagens/filmagens. O grupo promova cursos explanando mais sobre os blocos de conteúdos com diferentes propostas. Que os temas de pauta sejam reduzidos e que haja mais aprofundamento no que foi escolhido para discussão e estudo (faço esse apontamento em relação ao período da minha participação, não sei como se encontra no momento). Outras demandas e discussões continuem a existir com aqueles que já estão no grupo e outros que virão...</i>
Carla	<i>Nada a sugerir.</i>
Jessica	<i>Nada a sugerir. Porém, agradeço pela oportunidade em participar da pesquisa, o que acresce na minha formação e transformação enquanto mulher, negra, aluna e professora.</i>
Leandro	<i>Todas as etapas, bem como a condução, estão adequada e devem ser seguidas.</i>
Luciana	<i>Que você elabore outro instrumento (para o Pós-Doutorado, nem pense em questionário!) no qual possamos continuar contribuindo com suas/nossas pesquisas... Sei que não haverá tempo (nesta pesquisa), mas fica outra dica (para o Pós-Doutorado): observação, gravação e análise de nossas aulas. Isso seria fantástico para cercar as possíveis evidências empíricas e como nossas experiências, que significamos, se manifestam de algum modo durante o trabalho com os alunos. Seria interessante, nos vermos em ação, em nosso (próprio) ambiente de trabalho com a Educação Física e, depois, termos o outro como colaborador na assistência das aulas.</i>
Luciano	<i>Poderia ter havido alguma forma de promover a interação entre todos os participantes na etapa de grupo focal, pois os integrantes</i>

	<i>do GF1 não interagiram com os integrantes do GF2. Na entrevista, menciono que estou prestando Doutorado na UFSCar, acabei não ingressando, mas penso que talvez fosse interessante citar que ingressei no ano seguinte, mesmo que em outra instituição.</i>
Marcelo	<i>Aumento da quantidade dos encontros e a criação de outros mecanismos para melhorar a socialização do cotidiano de cada integrante, facilitando a troca, análise e divulgação do “calor” do momento da prática pedagógica.</i>
Rosangela	<i>Possamos publicar um material científico a partir das experiências do grupo com a sistematização dos blocos.</i>
Tatiana	<i>Acredito que seria interessante uma reunião onde o pesquisador expusesse de forma objetiva todo caminho percorrido, alguns apontamentos e conceitos utilizados na pesquisa e as etapas concluídas até o momento. Mas acredito que isso ocorreu em alguns momentos, como no Exame Geral da Qualificação, por exemplo, mas não pude estar presente.</i>
Tiemi	<i>Questões balizadoras para a (auto)biografia (acredito que poderia colocar mais detalhes). Saber os objetivos específicos do trabalho para reflexão prévia antes da entrevista e do grupo focal (penso que há certa ansiedade por parte dos professores).</i>
Willian	<i>Houvesse maior tempo para análise da entrevista e apontamentos em trechos que penso diferente do que efetivamente respondi.</i>

Quadro 49. Análise compartilhada: encaminhamentos.

De acordo com os encaminhamentos dos participantes, entendemos que algumas sugestões reforçam a relação da prática pedagógica com o modo de organização do grupo de professores-pesquisadores. Na visão do professor Andre, a concepção do grupo poderia ser *“institucionalizada nas redes de ensino, pois haveria produção de conhecimento, troca de experiências profissionais, trazendo ao professor a condição de pesquisador”*. Consideramos que o grupo pôde minimizar uma lacuna no trabalho cotidiano dos professores, sobretudo quando não encontraram pares para dialogar satisfatoriamente sobre suas práticas no contexto de cada escola.

5.3. Teorias da Ação e Teorias em Uso

À medida que a reflexão emergiu na argumentação dos participantes sobre a investigação de suas próprias práticas pedagógicas, compreendemos que o propósito dos professores em investigar o seu próprio trabalho caminhou no mesmo sentido do “praticante reflexivo” apontado por Schön (1987, 2000). Como nos interessamos por investigar a elaboração dos saberes que os professores elaboraram na sua prática pedagógica, notamos semelhança com a pesquisa

realizada por Borges (2004), que assumiu pressupostos da “virada reflexiva” ocasionada por Schön no campo educacional (TARDIF; BORGES; MALO, 2012). Por isso, analisamos detidamente o trabalho de Borges (1998, 2004) para balizar nossa discussão dos resultados. Para Lüdke (2004), a desocultação do saber para os próprios professores, por meio de pesquisa, traz uma possibilidade de mobilização coletiva em direção à valorização do professorado. A nosso ver, cabe ir ainda além e mencionar que a desocultação desse saber também pode ser realizada pelos próprios professores. Esse saber orienta as atividades dos professores como grupo de trabalhadores, de acordo com Lüdke (2004). No caso do saber próprio dos professores de Educação Física, segundo Borges (1998), cabe interpretar o processo subjacente à elaboração desse saber, mediante mobilização coletiva. E, no caso dos professores-pesquisadores investigados por nós, também cabe interpretar o sentido desse saber, que foi compartilhado pelos participantes no âmbito da comunidade de prática que constituíram (WENGER, 2010).

Conforme revisão conceitual sobre o professor reflexivo no Brasil, Pimenta e Ghedin (2005) apontam que os professores organizam sua prática pedagógica de acordo com um conjunto de teorias (SCHÖN, 1987). Isto inclui tanto teorias da ação baseadas no seu conhecimento sobre os conteúdos, quanto estratégias reflexivas para o ensino e métodos semelhantes à pesquisa-ação (BARBIER, 2002; THIOLENT, 2003). No âmbito internacional da Educação Física, Tsangaridou e O'Sullivan (1997, 2003) analisaram práticas consideradas reflexivas e a relação entre as teorias da ação e as teorias em uso no processo de ensino e aprendizagem. De modo semelhante, McCaughtry (2004) e McCaughtry e Rovegno (2003) também investigaram o conhecimento dos professores acerca dos conteúdos pedagógicos. As autoras destoaram de trabalhos anteriores – como o de Morford (1972), para quem a coerência da intervenção em Educação Física implica que as teorias usadas efetivamente pelos professores sejam consistentes com as teorias que fundamentam suas ações – porque superam o entendimento de “aplicação” do campo teórico às práticas. No âmbito da Educação Física brasileira, Resende (1987) pesquisou as implicações políticas e pedagógicas da relação entre as intenções e as ações dos professores durante sua formação inicial. Porém, o autor limitou-se a interpretar a problemática da dicotomia entre intenção e ação na formação docente, sem ater-se aos saberes oriundos da prática pedagógica.

Há controvérsia nos resultados apresentados nas pesquisas sobre esse assunto, indicando tanto a discrepância (LAWSON, 1993) quanto a pertinência entre teorias e ações (TSANGARIDOU; O'SULLIVAN, 2003). Alguns trabalhos, como o de McCaughtry e Rovegno (2003), propõem sugestões metodológicas, indicando que o conhecimento sobre os conteúdos pedagógicos é um modo consistente de descrever as teorias que os professores usam para ensinar cotidianamente. Tsangaridou e O'Sullivan (2003) pesquisaram professores experientes e concluíram que mais estudos são necessários com diferentes níveis de experiência. Por outro lado, McCaughtry e Rovegno utilizaram teorias desenvolvimentistas sobre a aprendizagem para avaliar o conhecimento acerca dos conteúdos pedagógicos. Ambos os trabalhos indicaram perspectivas para pesquisas futuras, como o papel da reflexão e de leituras específicas para que os professores passem a pensar com mais profundidade e maior complexidade sobre o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, essas questões têm incidência em contextos distintos, sendo que o sistema educacional formal de cada região tem peculiaridades e há idiossincrasias na comunidade escolar.

Embora tais questões sejam globais, precisam de soluções locais, como propostas fundamentadas que possam ter validade regionalizada. Ainda que eventualmente possam ser aproveitadas em outros contextos, essas propostas não podem se constituir em modelos pretensamente verossímeis e aplicáveis a todas as realidades. Esse risco foi previsto por Miranda (2005) ao analisar as implicações conceituais do professor-pesquisador. Em qualquer investigação há um contexto particular que necessita ser considerado mediante critérios de rigorosidade (GUTIÉRREZ; PENUÉL, 2014).

Os resultados referentes à prática pedagógica dos participantes nos indicaram que há preocupação com seus próprios processos formativos. Por isso, entendemos que tanto as práticas formativas dos participantes quanto o seu próprio trabalho correspondem de modo indissociável às teorias da ação e teorias em uso. Ambas fazem parte do trabalho, ou seja, o processo formativo dos participantes como “professores-pesquisadores” faz parte do seu trabalho cotidiano. Foram os próprios participantes que, ao teorizarem sobre suas práticas, fizeram levantamento bibliográfico e chegaram à discussão das “teorias da ação” e das “teorias em uso” como meios para analisarem suas intenções, planejamentos e dificuldades nas práticas pedagógicas (SANCHES NETO et al., 2006). Da mesma forma que se pode

fazer menção ao trabalho de Smyth (1992), ao propor a reflexão crítica sobre um plano de aula, no sentido de levantar o que fundamenta teoricamente o conteúdo das aulas, enfim, a concepção e a estrutura do plano de aula.

Notamos que as teorias subjacentes às produções dos participantes têm aportes relacionados às investigações sobre o pensamento docente, ainda que os próprios participantes pareçam vislumbrar limitações nessa abordagem teórica da docência, como a redução da complexidade do ensino a variáveis cognitivas mensuráveis e predizíveis. Os professores participantes buscaram acompanhar discussões recorrentes no campo dos saberes, da formação e do trabalho dos docentes. As “teorias da ação”, que seriam as teorias que orientaram as ações (ou, segundo um olhar menos “cognitivista”, os pressupostos, propósitos e princípios que projetaram as ações) dos participantes como “professores-pesquisadores”, conforme análises deles próprios, podem ser tipificadas nesse âmbito. O foco dessas pesquisas varia desde o comportamento, a cognição e o pensamento dos professores, até pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas, abrangendo, ainda, as contribuições da sociologia do trabalho e das profissões. Entre tais vertentes, as pesquisas sobre o pensamento do professor (*teachers’ thinking*) nos pareceram as mais próximas do referencial das “teorias da ação” (TA) e das “teorias em uso” (TU), utilizado coletivamente pelos próprios participantes para explicar seu trabalho cotidiano.

Por um lado, as TA remetem às intenções dos participantes, explicitadas em seus planejamentos periódicos, planos de aulas, diários, memoriais, portfólios, arquivos de reflexões sistematizadas durante o horário individual ou coletivo na jornada de trabalho e outros instrumentos de registro. Por outro lado, as TU apontam para teorias compreendidas nas próprias ações dos participantes, aquelas que são efetivamente praticadas no dia-a-dia. Em termos ideais, espera-se que as TA dialoguem (correspondam dialogicamente) com as TU, pois, conforme Freire (1996): “pensar certo é fazer certo”.

Entretanto, durante as discussões e encontros do grupo de “professores-pesquisadores”, os participantes analisaram que no cotidiano do trabalho pedagógico ocorrem discrepâncias entre o que se pretende fazer e o que se faz efetivamente. Buscaram “teorizar” do modo como acreditavam ter coerência, a partir do contexto de trabalho de cada participante, e compartilharam reflexões, casos de ensino e condições diversas (ou adversas) para intervenção. Os participantes

analisaram se os avanços na prática por meio de experiências bem sucedidas seriam viáveis em outros contextos de trabalho.

Desse modo, discutindo experiências concretas entre si, provenientes de realidades de intervenção em escolas e redes de ensino diferentes, os participantes concluíram que o sentido da relação entre TA e TU era de proximidade ao invés de correspondência. Então, nem sempre “pensar certo é fazer certo”, porque o fazer pode ser diferente daquilo que foi pensado como “certo” e a sua concretização pode não ter sido viável no contexto da ação. De acordo com Fenstermacher e Richardson (1994), a premissa contextual não permitiu que o argumento prático do professor se concretizasse na ação, sendo necessária a justificativa do participante para a elaboração de uma nova argumentação prática.

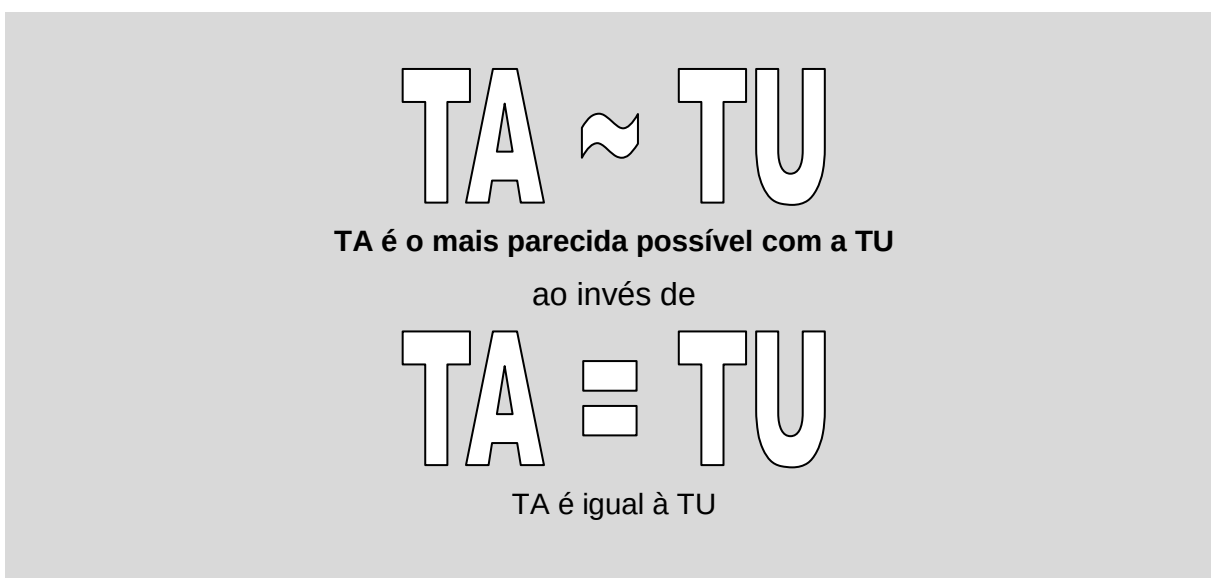


Figura 18. O sentido da relação entre TA e TU.

O desafio, no caso dos participantes, é que apesar de estarem situados em ambientes diversos, procuraram compartilhar suas experiências a partir do “lugar que ocupam no mundo”. A partir das próprias perspectivas, que incluem a dinâmica do trabalho cotidiano, os participantes apontaram possibilidades de enfrentamento para minimizar os conflitos uns dos outros, limitando-se aos problemas circunscritos no grupo. Além disso, os participantes questionaram-se constantemente em relação às opções que tinham para analisar as práticas. Em três ocasiões discutiram a possibilidade de vincularem-se coletivamente a uma IES como grupo de pesquisa, mas recusaram-se à vinculação coletiva institucional. O receio dos participantes foi

de assemelharem-se ao que, conforme o seu entendimento, seria o modo de produção de pesquisas realizadas por grupos acadêmicos institucionalizados⁶³ compostos por pesquisadores que trabalham – ou têm subvenções para eximirem-se de atividades laboriosas que não sejam vinculadas à pesquisa – em contextos diversos e, ainda assim, propõem melhorias a contextos que não vivem, porque não fazem parte da sua própria realidade.

Segundo Borges (2004), a produção teórica sobre os saberes dos professores abrange estudos que podem se situar no interior de mais de uma abordagem metodológica. Entendemos que o conjunto de TA e TU no grupo de “professores-pesquisadores” está ancorado em mais de uma abordagem, mas a ênfase está na perspectiva da pesquisa sobre o pensamento dos professores com caráter colaborativo⁶⁴. No âmbito internacional têm sido apontados limites nos aportes teóricos nesse campo, pois o fracionamento dos atributos do pensamento dos professores pode induzir a visões parciais de suas práticas pedagógicas. Há indícios desse entendimento na resistência dos participantes à vinculação institucional do grupo. Alguns participantes⁶⁵ aproximaram-se de uma comunidade internacional de professores e de pesquisadores que inicialmente pesquisava o “pensamento dos professores”, mas que optou ao longo de seu processo histórico de mais três décadas por uma transição para a pesquisa sobre os professores e seus modos de ensino (CRAIG et al., 2013).

As pesquisas sobre o comportamento dos professores (BORGES, 2004) consideram o conhecimento de modo exterior ao docente, porém têm como foco o trato com conteúdos e métodos que poderiam ser relacionado às discussões no grupo dos “professores-pesquisadores”. Os limites desses estudos recaem sobre os aspectos subjetivos estabelecidos nas situações de ensino e comumente desmerecidos pela objetividade em algumas pesquisas, mas que se mostraram relevantes para compreender as intersubjetividades no grupo. Por sua vez, nas pesquisas sobre a cognição dos professores, de acordo com Borges (2004), há

⁶³ Os sujeitos desconheciam a possibilidade de constituir um “grupo ou comunidade de fronteira”, com agendas abertas e práticas reconhecidas por algumas instituições. Esta perspectiva deve-se à contribuição do Prof. Dr. Dario Fiorentini, por ocasião de sua participação na Banca Examinadora da Defesa de Tese.

⁶⁴ O caráter colaborativo está associado à “rede de colaboração” que percebemos no processo de triangulação das fontes, sobretudo as publicações em coautoria e a argumentação nos grupos focais sobre as “aproximações epistemológicas” entre os participantes.

⁶⁵ Trata-se do ISATT, instituição à qual a professora Luciana e o professor Willian estão associados, tendo apresentado trabalho em coautoria com os professores Carla, Leandro, Luciano e Tiemi.

implicações sobre como aprendem, compreendem, fazem uso, reutilizam e transpõem informações. Vemos que esses processos cognitivos corresponderiam à elaboração de TA e TU por parte dos participantes. Ainda, os símbolos investigados nesse tipo de estudo poderiam ser associados aos “códigos” compartilhados no grupo, que também são indicativos de um “linguajar comum”, como a representação gráfica dos blocos de conteúdos temáticos apresentada na Figura 7. Algumas limitações recaem nas representações e na modelagem dos saberes docentes, porque o entendimento, na perspectiva cognitivista, é que os saberes antecederiam as ações. Desse modo, as TA viriam antes das TU, e essa “antecipação” descontextualiza a premência do trabalho diário dos professores. Percebemos, porém, um sentido diferente na teorização realizada pelos participantes, que representa, a nosso ver, um “salto” para a complexidade ao destacar um processo mais próximo à concepção de uma “teoria da prática” no campo pedagógico da Educação Física (BETTI, 1996).

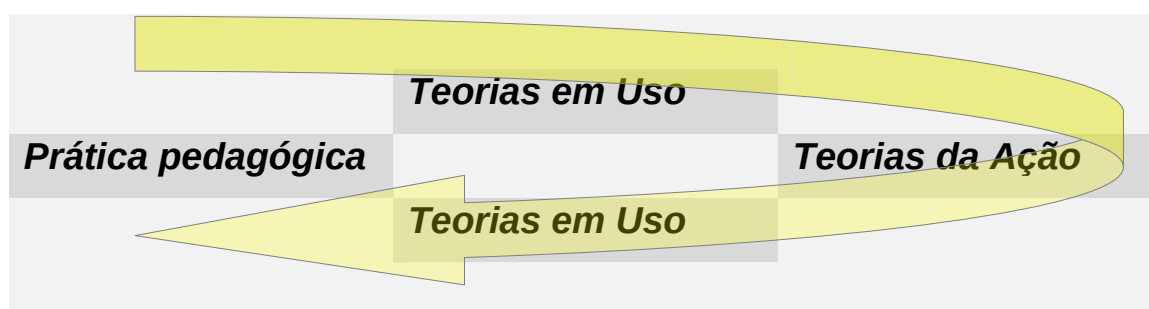


Figura 19. O sentido cíclico das TA e das TU na prática pedagógica.

Considerando as escolhas argumentativas dos participantes, entendemos que o sentido da teorização sobre a prática pedagógica deveria ser cíclico, como na figura acima, semelhante à espiral da pesquisa-ação: iniciando pelas TU, perpassando pela elaboração das TA e retomando novamente as TU, em um processo de re-elaboração constante com maior rigorosidade a cada vez. Há também outras limitações nas pesquisas cognitivistas, que advêm de críticas à previsibilidade atribuída às situações de ensino, anulando a personalidade do professor, mas introduzindo a ideia de metacognição. No âmbito do grupo de professores-pesquisadores, somente a professora Carla pesquisou uma temática que pode ser associada às teses cognitivistas (ULASOWICZ, LOMÔNACO, 2012). A ideia de metacognição pode ser relacionada aos processos de ensino reflexivo

(reflexão sobre a ação) e da pesquisa-ação (reflexão para problematização), portanto cabe verificar se ambos são utilizados tanto na intervenção pedagógica como na investigação sobre as práticas pedagógicas conduzidas pelos próprios participantes.

As pesquisas sobre o pensamento dos professores (BORGES, 2004) têm por objetivo central dar conta dos processos mentais e significações (que corresponderiam às TA) relativamente às ações docentes (que corresponderiam às TU). Borges (2004) explica que as pesquisas sobre *teachers' thinking* tratam da maneira como os professores pensam e solucionam, mediante suas próprias ações, os problemas cotidianos vinculados ao ensino, sua planificação cognitiva, convicções, história pessoal e busca de sentido. O trabalho de Shulman (1986, 1987) se destaca nesse âmbito, especialmente pela preocupação com o conhecimento pedagógico dos conteúdos. Entretanto, notamos que os participantes não se fundamentaram na perspectiva de análise da prática pedagógica elaborada por Shulman (2004) durante suas discussões, conforme explicitamos anteriormente no percurso metodológico.

Haveria algo ainda por ser feito nas pesquisas nessa área, conforme o entendimento de Borges (2004), com a necessidade de clarificar conceitos de base de subparadigmas, distinguindo, por exemplo: as etapas do pensamento reflexivo, o pensamento sobre o ensino e as condições sociais, o pensamento antecipador da ação (que se coaduna às TA), e as reflexões individual e coletiva. Compreendemos que esses apontamentos, considerados operatórios pela autora, correspondem a algumas indagações dos participantes quanto à sua profissionalização e formação orientadas por pressupostos da pesquisa-ação. Entendemos, ainda, que a valorização do pensamento reflexivo potencializa a plasticidade e a criatividade para extrair da experiência atual os elementos norteadores para a resolução de problemas em experiências futuras (DEWEY, 2008). Borges (2004) prossegue, explicitando a necessidade da profissionalização dos docentes e defendendo a concretização de condições favoráveis para o exercício profissional, como o plano de carreira. Esse tipo de planificação, tido pela autora como elemento essencial para a profissionalidade do professor, foi um dos pressupostos para aferir tanto os motivos para adesão e permanência, quanto o sentido de pertencimento dos participantes ao grupo de “professores-pesquisadores”. Dentre os professores que fazem parte do grupo, os que participam dos encontros presenciais elaboraram e

discutiram seus planos de carreira, vinculando-a aos interesses nos trabalhos coletivos do grupo de “professores-pesquisadores”.

Para Borges (2004), a sociologia das profissões também contribui para a análise da profissão docente com estudos que apontam a relevância de conhecimentos tidos como práticos, mas que não são meramente orientados para a “resolução de problemas” que o profissional enfrenta no seu dia-a-dia. Ao contrário, conforme Tardif (apud BORGES, 2004, p.31), trata-se de conhecimentos que devem aportar ao profissional autonomia e discernimento para responder ao caráter inédito das situações cotidianas. Entendemos que no grupo de “professores-pesquisadores” esses conhecimentos foram similares às concepções de TU discutidas pelos participantes nos encontros. Para justificar a relevância da temática, Borges (2004) invoca dois aspectos que também foram tratados pelos participantes no grupo de “professores-pesquisadores”: as concepções teóricas (relacionadas às TA) e as situações vivenciadas nos estágios durante a Licenciatura. Na perspectiva dos participantes, parece-nos que pesquisas desse tipo mostrariam um momento de confrontação e solidificação de TA que contribuam para analisar a realidade percebida por cada professor. Alguns participantes compartilharam situações específicas de suas práticas pedagógicas em projetos comuns de trabalho (como as professoras Angela e Jessica), alguns orientaram estagiários no Ensino Superior (como as professoras Luciana e Tiemi) e todos receberam estagiários para acompanhar suas aulas na Educação Básica.

Os participantes mediaram intersubjetivamente os saberes uns dos outros. O processo de mediação dos saberes da formação é tido como semelhante à tutoria para Tardif (2000); porém, para o autor, a mediação entre a escola e a universidade caberia ao tutor “acadêmico”. Mas no grupo de “professores-pesquisadores” não identificamos esse entendimento na argumentação dos participantes, pois os professores trataram diretamente dos conhecimentos sobre sua prática, com a intenção de produzi-los. Conforme Tardif e Lessard (2005), a capacidade para produzir o próprio conhecimento orientado à prática é justamente o que se convencionou chamar de saberes docentes. Uma iniciativa frequente entre os participantes, porém menos concreta, foi a simulação de situações de ensino com temas específicos da intervenção profissional durante os encontros do grupo, num sistema semelhante ao de oficinas pedagógicas ou laboratórios didáticos. Essas iniciativas foram valorizadas nos relatos dos próprios professores quando buscaram

reorganizar as vivências e os seus encontros sistemáticos para discutir as experiências da prática pedagógica cotidiana, que era o ponto de partida para suas argumentações. Devido à singularidade dessas experiências, notamos que cada participante dialogou de maneira diferente com que foi discutido no grupo para se apropriar do processo de produção dos saberes.

Retomando os aspectos formativos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, Borges (2004) focaliza onde e como os docentes aprenderam a ensinar, bem como fala sobre a formação inicial e a aprendizagem no *métier*. Neste sentido, os participantes dessa pesquisa trataram dessas questões desde suas discussões iniciais, confrontando os currículos das IES que os formaram e sua relação com as escolas em que trabalhavam. Porém, Borges (2004) buscou identificar as fontes originais dos saberes docentes que, para os participantes da pesquisa, consistiu no conjunto das vinculações – familiares, acadêmicas, socioculturais, escolares e trabalhistas – que estabeleceram ao longo da sua trajetória. A partir dessas vinculações é que os participantes identificaram as teorias que fundamentavam as suas ações (TA).

Borges (2004) tratou também dos usos que os professores fazem dos programas escolares e propostas curriculares (relacionados às TU). Para os participantes, esse pareceu ser o sentido da profissionalidade, pois implica no modo como conceberam o seu trabalho com o ensino. Entre os participantes, por exemplo, há sete professores que trabalhavam na rede pública estadual paulista, cujas práticas pedagógicas cotidianas remeteram ao currículo de Educação Física, que é a referência para o trabalho coletivo naquela rede de ensino desde 2008. Por outro lado, os participantes desenvolveram modos peculiares de trabalhar com o currículo e de ressaltar temas que lhes são mais prioritários. A mesma observação é válida para os participantes que trabalhavam com as orientações curriculares da rede pública na cidade de São Paulo e com a organização curricular baseada nos sistemas de ensino utilizados nas escolas privadas. Insistimos que o ponto-chave para compreender as peculiaridades das práticas pedagógicas, no sentido da elaboração de uma “teoria da prática” (BETTI, 1996), está na formulação de TA não idealizadas, nem vinculadas previamente a um determinado referencial teórico, mas emergindo a partir da identificação das TU.

Segundo Borges (2004), os contextos de reformas da formação de professores também precisam ser considerados, e a autora compartilha a crença de

que uma Educação de melhor qualidade é possível. Para os participantes, sua formação é tida como um processo permanente, coletivo e autônomo, sendo que tais conceitos fazem parte do seu sistema de crenças. Os professores discutiram suas metas e buscaram se qualificar também pela via acadêmica da pesquisa na universidade. A propósito das crenças, e utilizando um mesmo referencial discutido pelos participantes, é como dizer que as teorias em uso (TU) estão em confronto constante com as teorias da ação (TA). Conforme mencionamos no início do capítulo, os participantes estão em trânsito no confronto dessas teorias, estão no meio-fio entre o que as teorias dizem em relação ao trabalho docente (TA) e o que se pode dizer sobre elas a partir do trabalho cotidiano (TU). Os participantes caminham por essa via de mão dupla, orientando-se tanto pelo sentido da reflexão subsidiada pelas teorias educacionais (TA) quanto pela teorização das suas próprias práticas pedagógicas (TU). Valendo-nos da linguagem metafórica, podemos dizer que “andar no meio-fio é perigoso e traz riscos”. Não obstante, entendemos que os riscos são inerentes à experiência, que é necessária para que os professores elaborem seus próprios saberes.

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição [...], mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA BONDÍA, 2002, p.25).

Desse modo, até mesmo o uso da pesquisa-ação pelos participantes, como estratégia metodológica para investigar e melhorar suas práticas pedagógicas pode ser um empreendimento arriscado se certos cuidados não forem tomados. Embora tenham sido os próprios participantes que escolheram a pesquisa-ação como caminho viável à transformação e à teorização das práticas, existe o risco de cooptação dos participantes. Entendemos que nessa circunstância os participantes, enquanto professores que trabalham na Educação Básica, direcionam-se cada vez mais ao universo acadêmico, quer seja pela vinculação a Programas de Pós-Graduação, grupos institucionalizados de pesquisa ou colaborações independentes com pesquisadores acadêmicos. O risco que notamos, e que foi compreendido pelos participantes à medida que organizaram seus planos de carreira, diz respeito tanto ao ensino quanto à pesquisa que fazem parte de sua dinâmica de trabalho. Como a

pesquisa e o ensino são indissociáveis na prática dos professores-pesquisadores, se os modos de operacionalizar os procedimentos da pesquisa realizada pelos participantes ficarem sob a “guarda” de um pesquisador acadêmico, os professores podem ser alienados de seu próprio trabalho, ainda que se vejam como participantes da pesquisa-ação. Conforme Larrosa Bondía (2002), a nossa alternativa de pesquisa caminhou no rumo inexorável de uma experiência compartilhada – a partir das experiências múltiplas dos participantes – mediante a colaboração. Vemos que não há outra maneira de se avançar com novos saberes – e, se novos, portanto dotados de originalidade – senão pela busca sempre arriscada de novas experiências.

5.4. Elaboração de Saberes na Educação Física

Os professores identificaram algumas necessidades para lidar com as questões que emanaram de suas práticas em sua dinâmica coletiva de comunicação e interações. Para responder aos seus próprios questionamentos, os participantes necessitaram buscar os pontos comuns entre as suas práticas e compartilhar um “linguajar comum” (que remete a um “modelo teórico”) para compreenderem mutuamente o que realizavam no cotidiano. Esse tipo de linguajar – que é comum na comunidade científica e grupos profissionais – foi circunscrito à ordem do discurso dos participantes. Entretanto, os códigos comunicativos utilizados no âmbito coletivo também apareceram em suas comunicações externas ao grupo, como, por exemplo, em algumas publicações em coautoria com colaboradores externos, conforme demonstrado no Quadro 20. A figura abaixo faz alusão à representação gráfica da sistematização de conteúdos temáticos que, segundo evidências dos resultados, é o modo como o grupo autônomo de “professores-pesquisadores” organizou seu planejamento coletivo e o trabalho cotidiano.

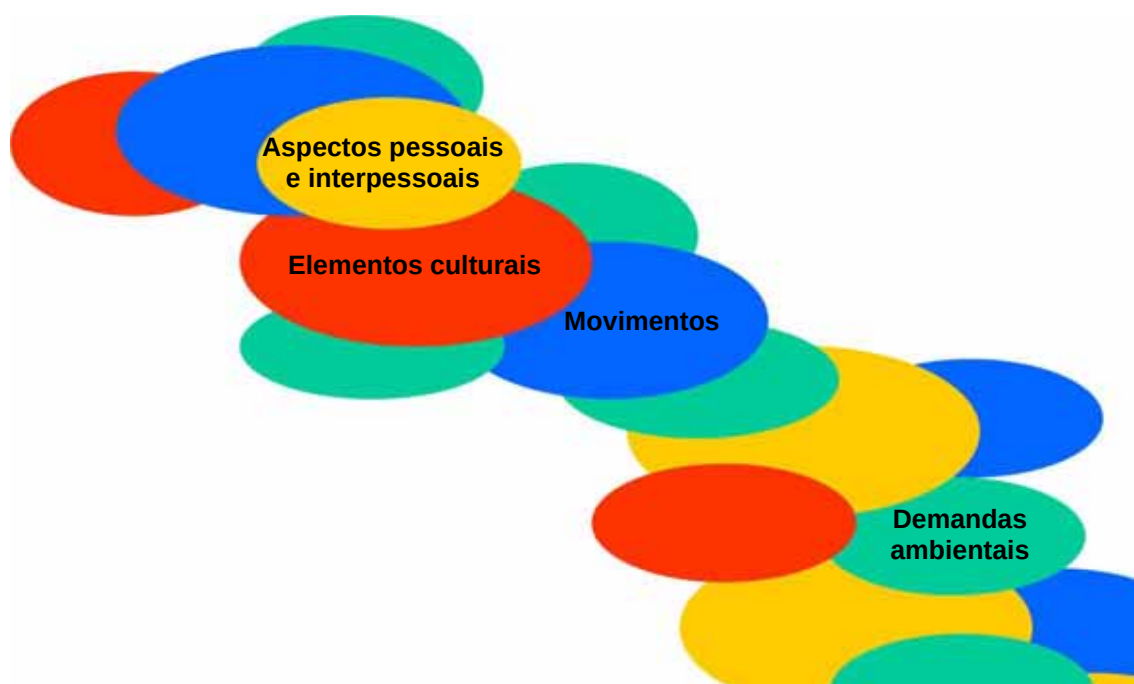


Figura 20. Sistematização de conteúdos temáticos.

Compreendemos que houve um desafio para a comunicação dos participantes no âmbito do grupo – relacionado à polissemia e aos limites lineares da comunicação habitual – face à multiplicidade de teorias compartilhadas entre os professores, bem como as diferenças entre seus contextos de trabalho. Os participantes comunicaram-se habitualmente por meio desses códigos e, com isso, o rigor da linguagem e o uso de conceituações próprias foram preservados em suas interações e modos de compartilhar saberes em sua produção intelectual. A partir dessas considerações, adentramos às possibilidades de elaboração dos saberes pelos participantes. Identificamos duas opções teóricas e didaticometodológicas que, de acordo com a comunicação entre os professores, foram ressaltadas na fundamentação e na discussão das práticas pedagógicas: a perspectiva dialógica (FREIRE, 1996) no âmbito mais amplo da Educação e da escolarização, e a perspectiva crítico-emancipatória (KUNZ; TREBELS, 2006) no campo concreto do trabalho pedagógico com a Educação Física. Ambos os autores foram estudados pelo grupo de “professores-pesquisadores” ao longo do período analisado, havendo diversas menções às suas publicações. A obra de Freire (1986, 1996) foi mencionada por quase todos os professores em suas comunicações, notadamente em relação à concepção de Educação que compartilham. Ao passo que a proposta de Kunz e Trebels (2006) foi mencionada por alguns participantes em relação ao

planejamento temático, sobretudo no tratamento dos conteúdos, e à perspectiva do conceito de “Se-Movimentar”, com adesão da maioria dos participantes conforme uma enquete realizada no *website*. O interesse em estudar o conceito deveu-se à fundamentação teórica do currículo da rede pública estadual paulista, bem como ao processo de implementação da proposta curricular, quando os participantes responderam à enquete no 2º sem. 2008.

Entre outros aportes teóricos, ambas as proposições – de Freire (1996) e de Kunz e Trebels (2006) – têm premissas que advêm da fenomenologia existencialista, remetendo ao trabalho de Merleau-Ponty (2006), que traz uma recusa explícita à racionalização do mundo. A proposta de Kunz e Trebels (2006) situa-se no rumo da valorização da cultura e das demandas concretas do ambiente para uma proposição teoricometodológica da Educação Física, direcionando-se à pedagogia, mais especificamente à pedagogia do esporte alemã. A contribuição nesse âmbito seria para a emancipação humana a partir da compreensão da intencionalidade, subjetiva e existencial, e que é própria do participante do movimento, e cujas significações também podem ser atribuídas com criticidade pelo participante que é, em si, corpo em movimento e se percebe nessa condição ao vivenciá-la, estando em movimento, e fazendo isso concretamente no ambiente em que as relações se dão. O percurso estabelecido rumo à valorização da cultura na produção científica da Educação Física conduziu necessariamente à valorização de referenciais teóricos que tratavam a cultura na perspectiva das ciências humanas. Conforme Daolio (2004), Kunz apoiou-se em Trebels para explicitar conceitualmente o foco da Educação Física.

Movimento é, assim, uma ação em que um participante, pelo seu “Se-movimentar”, se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio (citados por DAOLIO, 2004, p.36).

De acordo com a análise de Daolio (2004), a perspectiva crítico-emancipatória de Kunz e Trebels (2006) fundamenta-se na teoria antropológica de Tamboer (1979), ao desenvolver uma concepção dialógica de movimento humano:

O “Se-movimentar” é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “Se-movimentar” não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo, que configura aquele “acontecimento relacional”, onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo. O “Se-movimentar” é, então, uma conduta significativa, um acontecimento mediado por uma relação significativa (citados por DAOLIO, 2004, p.37).

É com base nessa concepção que vislumbramos a pertinência da prática pedagógica dos participantes no campo específico da Educação Física, na perspectiva que assumiram como “professores-pesquisadores”, porque se preocupam com as questões pertinentes à teorização do próprio campo. Não obstante, é também com base nessa concepção, compartilhada entre os participantes, que associamos o seu trabalho com a perspectiva dialógica de Educação de Freire (1996), na qual o saber e o fazer pedagógico constituem o mesmo trabalho do professor e se coadunam ao ensino e à pesquisa. Esse trabalho se amplia tanto na compreensão da dimensão política quanto na intervenção baseada nos saberes compartilhados pelos professores com seus alunos. Incluída essa necessidade de discutir o trabalho docente na sua dimensão política, podemos retomar aspectos do currículo da rede pública estadual de São Paulo como exemplo. O currículo paulista representa uma proposição teoricometodológica que contribui para romper o limite da linearidade no trato da Educação Física, a partir do conceito de “Se-Movimentar”. Entendemos que há relações entre a fundamentação teórica, os eixos de conteúdos e temas desse currículo e a sistematização dos blocos de conteúdos temáticos, que associam ao tratarem concomitantemente de implicações culturais, ambientais, corporais, relacionais e intencionais ao sujeito do próprio movimento.

Para os participantes a especificidade do trabalho escolar com a Educação Física se dá na convergência das dinâmicas da cultura, do movimento, do corpo e do ambiente. Portanto, a especificidade se dá ao mesmo tempo em que essas dinâmicas interagem, tratando-se do ambiente em que a cultura/corporal/movimento se concretiza. Ou na perspectiva da cultura em que o corpo/movimento interage com o ambiente. Ou no sentido do movimento que o corpo/cultural realiza intencionalmente no ambiente. Ou no âmbito do corpo que se relaciona pelo movimento/cultural com o ambiente. Entendemos que a perspectiva dos participantes não se encontra no tratamento relativizado da cultura, nem somente na contextualização concreta do ambiente, nem na emancipação do corpo, nem na significação do movimento. Como pressuposto fundamental, os argumentos dos participantes não dissociam o ser (corpo/movimento) no mundo (cultura/ambiente), tal qual a asserção de Merleau-Ponty (2006) sobre a corporeidade e a motricidade do “Ser-no-Mundo”.

Nesse sentido, a fenomenologia existencialista emerge como possibilidade para tratamento didático (BETTI et al., 2007) e avança até o conceito do “Se-movimentar”, que é indicativo de uma intencionalidade própria ao sujeito de seu movimento. Quando os participantes se propuseram ao estudo desse conceito, a partir da obra de Kunz e Trebels (2006), buscaram realizar uma análise conjunta dessa intencionalidade própria, imanente e anterior a qualquer outra inferência, e que é assim diferente da intencionalidade pedagógica, que se opõe à inexorabilidade. Entendemos que esse tipo de organização pode representar um avanço no campo da Educação Física, ao relacionar ambas as intenções na prática pedagógica: a intencionalidade própria do sujeito do movimento e a intencionalidade pedagógica. Desse modo, consideramos que teoricamente os participantes chegaram a uma proposição que parte de um ponto de vista avançado e complexo. Esse é o ponto de vista das suas TA. Contudo, os participantes também buscaram avançar metodologicamente, compreendendo que o ponto de partida para a elaboração das TA foi justamente o conjunto de TU que discutiram nos encontros e vivências, tendo como indicadores as suas próprias práticas pedagógicas concretas. Na perspectiva crítico-emancipatória, a necessidade de mudança metodológica no ensino da Educação Física, buscando métodos coerentes, foi apontada também por Hildebrandt-Stramann (2003).

Em síntese, de acordo com os saberes compartilhados no âmbito do grupo, os professores participantes organizam e sistematizam sua prática concreta considerando os referenciais de Freire (1996) e Kunz e Trebels (2006). Isto não significa que todos os participantes investigados organizam suas aulas a partir dessas propostas, mas a maioria dos participantes fez referência a, pelo menos, um dos autores mencionados, sobretudo à obra de Freire. Com base nos resultados gerados no processo investigativo, retomamos as questões que nortearam os objetivos da pesquisa. Os questionamentos foram indicativos de nossa preocupação em compreender a dinâmica e os processos subjacentes aos modos dos participantes elaborarem os seus próprios saberes em relação ao ensino e à pesquisa:

(a) Como os professores-pesquisadores de Educação Física elaboram os seus saberes?

(b) Como os professores-pesquisadores organizam o ensino e a pesquisa?

À guisa da elaboração dos apontamentos para responder as questões, a partir dos resultados e à luz do quadro teórico, é oportuno retomarmos que o objetivo geral desta investigação é compreender como os saberes são elaborados por professores de Educação Física que pesquisam sua própria prática pedagógica na Educação Básica. Tal preocupação nos remeteu à necessidade de ponderamos que a investigação desta temática pode trazer indícios sobre *se e como* os professores produzem “modelos” para o ensino e a pesquisa que fazem. Por isso reforçamos nossa afirmação, que consta na apresentação do texto, que esta pesquisa somente tem potencial de generalização a partir da centralidade da prática pedagógica dos professores investigados. Nossos apontamentos estão, portanto, limitados a esse escopo. Vislumbramos uma possibilidade para responder as questões desta pesquisa e, para alcançá-la, aventuramo-nos às considerações seguintes, elaboradas à guisa de conclusão.

6. CONCLUSÃO

“Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática.” (FRANCO, 2009, p.16)

O caminho que trilhamos apontou perspectivas aprofundadas na compreensão do que os professores fazem ao investigar suas próprias práticas e sistematizar seus próprios saberes. A busca por respostas, ainda que delimitada longitudinalmente no escopo do período de análise, trouxe os indícios que sustentaram a organização do nosso quadro teórico. O percurso que fizemos perpassou a conceituação de professores-pesquisadores, a noção da prática pedagógica, no sentido de que há uma epistemologia dessa prática, a elaboração de saberes e a comunidade de prática. O panorama vislumbrado na conceituação se deu pelo confronto das premissas estabelecidas com os resultados gerados, mediante a análise compartilhada com os professores. Visamos coadunar as perspectivas dos participantes à teorização de suas práticas e não trilhamos o caminho que, a nosso ver, seria o inverso da lógica de trabalho dos professores: o sentido das teorias educacionais ao campo das práticas. Consideramos que o grupo de “professores-pesquisadores” caracteriza-se por ser autônomo em relação à vinculação institucional e com foco nas suas próprias práticas pedagógicas no sentido de discuti-las para melhorá-las. Esse entendimento difere da concepção de grupos acadêmicos de pesquisa na área. Como exemplo dessa perspectiva para os próprios participantes, tomamos a argumentação de uma das professoras fundadoras do grupo.

Ingressei em um grupo de estudos a convite de uma professora em 2002, para retomar minha instrução acadêmica e pensando no Mestrado. Depois, em 2005, com mais três professores⁶⁶, a gente começou a conversar sobre as nossas necessidades de melhorar o trabalho na escola, a nossa prática pedagógica. A sua Dissertação tinha uma proposta temática e a gente achou que valeria a pena pensar nela como possibilidade de melhorar nosso próprio trabalho, em termos de articular os conteúdos que a gente já trabalhava, com mais dinamismo para a aprendizagem dos alunos. O grupo que era de quatro pessoas, não tinha um vínculo – como não tem até hoje – e no grupo de estudos que me vinculei desde 2002 na universidade,

⁶⁶ A professora Luciana mencionou os cofundadores do grupo de “professores-pesquisadores”, além dela mesma: as professoras Carla, Tiemi e o pesquisador, cuja Dissertação de Mestrado (SANCHES NETO, 2003) foi analisada nas primeiras reuniões visando à sistematização das aulas desde 2005.

a ideia era pesquisar e produzir materiais que dessem conta das necessidades de outros professores de EF, mas não especificamente do meu trabalho. Assim, nesse grupo a intenção não era melhorar o meu trabalho, a ideia era acadêmica, você tinha que responder algumas demandas e não eram necessariamente as minhas, eram demandas da EF de uma maneira geral. Parecia uma corrida: espera-se que um grupo "X" produza tanto, isso acabou sendo até uma valorização minha para outras pessoas acreditarem que meu trabalho era importante ou ter um respaldo por atender às necessidades dos professores na escola. No outro grupo, que a gente chamava de "professores-pesquisadores" em 2005, a ideia era que o meu trabalho mudasse, mas a partir do meu próprio trabalho, e não a partir do trabalho de outro professor. (Luciana)

Sendo que o grupo de professores-pesquisadores tem características peculiares, como a não vinculação e o foco na análise das práticas, consideramos que os resultados não são generalizáveis fora do escopo específico desta investigação. Alguns participantes buscaram vincular-se ao Ensino Superior como campo de trabalho e formação, mas não foram “cooptados” pela profissão acadêmica. Entendemos que mantiveram a preocupação – no Mestrado, Doutorado e docência no Ensino Superior – com as temáticas e problemáticas que emergiram de seu próprio trabalho na Educação Básica. No tocante às interações no âmbito do grupo, concluímos que houve tempo “consensual” para coordenar as condutas dos participantes. As mudanças nos níveis de participação dos participantes também foram influenciadas pela organização do tempo, devido às necessidades prioritárias de cada participante, em função de seu trabalho e plano de carreira, e o “ritmo” coletivo acordado no grupo. A partir da dinâmica interativa composta por tais características é que os saberes dos participantes foram sistematizados em direção ao ensino e à pesquisa. Os encaminhamentos contidos na análise longitudinal dos registros que remeteram ao processo histórico do grupo de “professores-pesquisadores”, e que compreenderam as diferentes fontes às quais tivemos acesso – o mesmo acesso que quaisquer membros associados ao grupo têm – levaram-nos a concluir que os participantes buscaram formas de garantir a coerência entre a sua lógica formativa e a lógica das práticas (FRANCO, 2008). Além disso, o conjunto dos resultados apontou para uma relação peculiar entre os modos como os professores elaboram seus saberes, sobre o ensino e a pesquisa. Suas argumentações remeteram a vários indícios de que de fato são professores-pesquisadores e que utilizam estratégias de ensino e pesquisa baseadas na pesquisa-ação (como a problematização e o planejamento sistemático das ações), no sentido enfático que a

vincula inextricavelmente à qualificação do trabalho docente (ELLIOTT, 2012). A figura a seguir apresenta a síntese dos processos que investigamos sobre a elaboração de saberes e os modos de organização do ensino e da pesquisa.

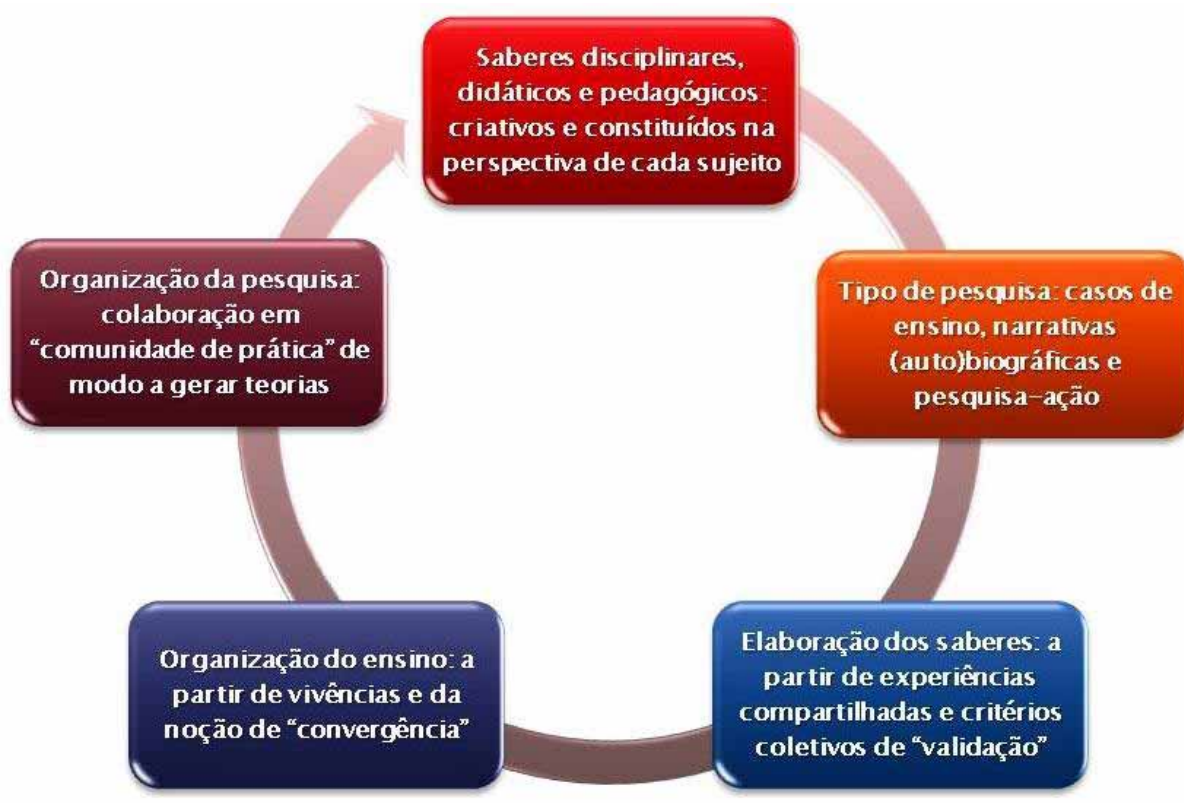


Figura 21. Síntese dos processos investigados.

6.1. Os Saberes dos Professores-Pesquisadores

Em resposta à questão sobre *“Como os professores-pesquisadores de Educação Física elaboram os seus saberes?”*, concluímos que os participantes elaboram saberes na forma de teorias ancoradas na sua própria prática pedagógica. Identificamos que o conjunto dos saberes, elaborado pelos participantes, assumem dois sentidos: o das teorias que efetivamente utilizam no seu cotidiano de trabalho pedagógico – as TU – e o das teorias que fundamentam o seu trabalho pedagógico – as TA. Paradoxalmente, trata-se do mesmo conjunto de saberes, porque os participantes buscam aproximar as teorias que fundamentam o seu trabalho daquelas que efetivamente utilizam e, para isso, teorizam a partir de suas próprias práticas e compartilham suas teorizações. Não há, portanto, asserções dicotômicas “entre o que os professores pensam e fazem” porque há um fluxo de ações que dialogam com o campo discursivo e as práticas, e nessas ações os participantes

teorizam sobre o que praticam e praticam o que teorizam. A intencionalidade dos professores é de teorizar sobre suas práticas e, assim, por discutirem entre si sobre as práticas pedagógicas de cada participante, é de buscar teorias das práticas (no sentido da articulação de “argumentos práticos” validados pelos pares), que sejam convergentes e possam contribuir para elucidar questões problemáticas de cada contexto de trabalho.

Conforme Franco (2009), consideramos que por sua própria ação docente, realizada como prática social, os participantes produziram saberes: disciplinares, didáticos e pedagógicos. Os disciplinares referem-se aos conteúdos associados às dinâmicas específicas e convergentes da Educação Física e à abrangência social dos temas; os didáticos são referentes à sistematização dos conteúdos temáticos, planejamento de aulas (elaboração de objetivos, estratégias e critérios avaliativos a partir dos conteúdos) e projetos viáveis de ensino com dinâmicas situadas para a aprendizagem dos seus alunos. Para a autora, o que antecede a possibilidade de produção de conhecimentos sobre a prática são os saberes pedagógicos, porque permitem a cada sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender suas contradições e de articular, no sentido de convergir, as teorias com as práticas.

Franco (2009) trata de saberes pedagógicos como possibilidades criativas elaboradas pelos professores, abrangendo conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação das suas próprias ações. No caso dos professores-pesquisadores participantes desta pesquisa, concordamos com a autora que o saber pedagógico “só pode se constituir a partir do próprio sujeito”. Por isso, cada sujeito necessita formar-se contínua e permanentemente como alguém capaz de elaborar e mobilizar saberes. Nesse empreendimento (auto)formativo há a premissa da formação de “bons professores” (CUNHA, 1989; FRANCO, 2009) que, como preconizado por Freire (1996), necessitam formar-se como sujeitos capazes de produzir suas ações e seus próprios saberes, conscientes de seu compromisso social e político. Nesse sentido político da elaboração dos saberes pelos professores-pesquisadores, quando os participantes tornaram público o conjunto dos saberes pedagógicos que produziram, eles passaram a ser referência para a formação de outros sujeitos.

6.2. A Sistematização do Ensino e da Pesquisa

Os indícios que obtivemos, ao longo de toda a pesquisa, apontam para uma forma de sistematização no processo de organização do ensino e da pesquisa pelos participantes. A respeito do tipo de pesquisa que os professores-pesquisadores fazem, concluímos que os participantes buscam a coerência do trabalho docente, fazendo-o à luz das teorias educacionais. As pesquisas realizadas pelos participantes não diferem das pesquisas acadêmicas em relação à rigorosidade, mas distinguem-se quanto ao seu estatuto epistemológico (pela natureza do objeto de estudo, pelas questões de pesquisa que atendem às perspectivas dos professores e pela perspectiva metodológica). Diferentes estratégias metodológicas foram utilizadas pelos professores-pesquisadores para gerar e compartilhar dados empíricos a partir de suas práticas pedagógicas, abrangendo casos de ensino, pesquisa (auto)biográfica e pesquisa-ação. Os participantes discutiram casos de ensino, na forma de vinhetas sobre suas práticas, e vivenciaram situações consideradas problemáticas por eles mesmos em relação aos conteúdos temáticos. Utilizaram narrativas (auto)biográficas como estratégia para compartilharem suas histórias de vida e, com isso, potencializaram também o seu autoconhecimento. Foi uma etapa necessária na organização dos planos de carreira que cada professor elaborou, refletindo sobre o desenvolvimento profissional e os motivos para adesão e permanência no grupo. Mediante tais atividades, os participantes adentraram espaços de reflexão sobre a própria identidade profissional como professores, que nas teorias educacionais contemporâneas remetem à profissionalidade, perpassando as noções de profissionalismo e o processo internacional de profissionalização. Todavia, os participantes atribuíram a coerência de suas práticas cotidianas à noção de autonomia, exercitando-a no grupo e ampliando-a no espaço decisório interativo e coletivo do trabalho escolar. Consideramos que o processo de “negociação” enfrentado por alguns participantes aponta para limites no sentido da autonomia em cada contexto situado em que trabalham.

Os participantes avaliaram as relações estabelecidas com as escolas em que trabalhavam, classificando-as em positivas ou negativas, em função do apoio percebido da comunidade escolar em geral e dos gestores em particular. Discutiram questões sobre empoderamento (VASCONCELOS, 2003) e optaram por balizar a coerência de seu trabalho por meio da correspondência entre as teorias que abrangem suas intenções e suas ações. Nesse campo, após terem discutido sobre

publicações internacionais na área de Educação Física (TSANGARIDOU; O'SULLIVAN, 1997, 2003), produziram saberes sobre as próprias TA e TU. Registraram suas práticas e sistematizaram seus processos individuais e coletivos de reflexão, apoiando-se nas estratégias formativas reflexivas. Ao buscarem ampliar ainda mais as suas ações para o âmbito coletivo nas escolas, assumiram a pesquisa-ação como estratégia metodológica para pesquisar seu próprio trabalho e também para organizá-lo. Alguns participantes problematizaram seu trabalho criteriosamente com base na pesquisa-ação, identificando ciclos de intervenção em suas práticas. Isto reforçou sua identidade como professores-pesquisadores, uma vez que os participantes se reconheceram mutuamente dessa forma e argumentaram a partir da perspectiva da pesquisa-ação.

À medida que avançaram em relação às metas estabelecidas em seus planos pessoais de carreira, os professores passaram a fazer parte com mais intensidade de outros agrupamentos, como comunidades acadêmicas e profissionais. Consideramos que, quando restringiram a circulação de suas produções ainda não publicadas e os critérios para coautorias, os participantes assumiram uma postura mais ponderada perante os encontros periódicos e as colaborações para projetos e publicações, passando a trabalhar coletivamente numa perspectiva semelhante à de uma comunidade de prática, mas mantendo-se autônomos em relação às vinculações institucionais individuais que permeiam suas carreiras.

Concluimos que os participantes buscaram critérios coletivos para a “validação” dos saberes e coordenação das condutas (MATURANA ROMESÍN, 2009). Os participantes compartilharam experiências por meio de vinhetas ou casos de ensino, que consistiram em sínteses de suas aulas. Frequentemente registraram relatos dessas experiências, elaboraram saberes ampliando-os textualmente, por escrito, e os submeteram ao escrutínio público dos pares. Os participantes fizeram isto tanto no âmbito restrito do grupo que participou dos encontros presenciais, quanto pelo *website*, quanto em comunicações em eventos e por meio de publicações em periódicos acadêmicos. A “validação” dos saberes, nesse sentido, se deu no processo de compartilhar com os pares, colocando à prova o seu conjunto de saberes (CUNHA, 1989). À medida que discutiram as situações relatadas, foram revelados os critérios que permearam sua análise, sendo que ulteriormente o foco de aproximação entre seus pontos de vista se deu pela pertinência à realidade do contexto situado no trabalho de cada participante. Consideramos que o critério

predominante no processo de “validação” dos saberes, que foram produzidos e compartilhados, se deu no escopo da própria realidade vivida, tal qual percebida pelos participantes. Tanto a validade quanto a viabilidade dos saberes, nesse sentido, se deu perante o contexto situado das práticas de cada participante.

Concluimos que os participantes buscaram coordenar consensualmente suas condutas quando notaram discrepâncias tanto nas ações de planejamento quanto no plano das ações. Consideramos que a explicitação dos seus critérios de análise para os pares foi crucial para cada participante, pois entenderam que o aprofundamento da sua própria criticidade dependeria desse tipo de explicitação. No entanto, como indício de “perda da ingenuidade” em relação aos interesses individuais dos próprios membros do grupo, com a expansão do *website*, os participantes procuraram preservar sua propriedade intelectual nas comunicações e foram sumamente criteriosos em relação às coautorias de suas publicações. O seu processo de produção de saberes esteve subordinado à revisão constante. Consideramos que este foi um fator que retardou o tempo de latência entre a elaboração de artigos e sua efetiva publicação. É algo que não acontece em grupos de pesquisa na universidade, nos quais a elaboração e efetiva publicação de artigos são perseguidas a todo instante, porque essa é a lógica que está posta, mas que pouco influencia a existência e a dinâmica do grupo de professores-pesquisadores. A publicação de artigos parece não ser a “moeda de troca” para que o grupo encaminhe suas questões problemáticas. No entanto, vale ressaltar que com o ingresso de alguns participantes no Mestrado ou no Doutorado, as publicações foram importantes, pois foram utilizadas para qualificar melhor o currículo de cada um nos processos seletivos de ingresso.

Desse modo, em resposta à questão sobre “*Como os professores-pesquisadores organizam o ensino e a pesquisa?*”, concluimos que a organização do ensino se deu mediante o processo de sistematização da prática pedagógica. Os participantes discutiram o seu trabalho, entre si e com outros professores, exemplificando-o por meio de vivências. As vivências, por sua vez, foram semelhantes às problemáticas que cada professor enfrentava no cotidiano do trabalho nas escolas ao tratar dos princípios curriculares, sobretudo dos conteúdos de ensino. Tanto as vivências quanto a dinâmica do trabalho foram sistematizadas de acordo com quatro blocos de conteúdos temáticos, conforme a Figura 7. Os conteúdos trataram da especificidade do trabalho escolar com a Educação Física, no

entendimento dos participantes. Consideramos que os participantes buscaram a convergência entre as dinâmicas da cultura (os elementos culturais), do movimento (relacionado ao conceito de *Sich-Bewegen*)⁶⁷, do corpo (os aspectos pessoais e interpessoais) e do ambiente (as demandas ambientais). Quase todos os participantes (10 em 12) iniciaram o seu planejamento pelos conteúdos explicitados no Quadro 46, para posteriormente elaborarem os demais princípios curriculares, respectivamente: objetivos, estratégias e critérios para avaliação. As estratégias e os modos de avaliação usados pelos professores tiveram similaridade, entretanto os objetivos foram mais diversificados. Um dos elementos comuns à elaboração de objetivos pelos participantes foi sua fundamentação na perspectiva educacional dialógica proposta por Freire (1996). Os procedimentos estratégicos e avaliativos também foram subsidiados pela perspectiva freireana.

Com relação aos modos como os participantes organizam a pesquisa, apoiamo-nos em Fiorentini et al. (2009), que também citam o trabalho de Wenger (2010), para concluirmos sobre o significado dos professores-pesquisadores pesquisarem a própria prática em uma comunidade autônoma, ao planejarem, organizarem e compartilharem as suas investigações.

A prática refere-se [...] ao significado como experiência da vida cotidiana. Wenger salienta o caráter social e negociado da prática, destacando que ela inclui tanto aspectos explícitos como implícitos: inclui o que se diz e o que se cala; o que se apresenta e o que se dá por suposto: a linguagem, os instrumentos, os documentos, as imagens, os símbolos, as relações, os sinais sutis [...] e as noções compartilhadas da realidade. [...] O conceito de prática não pertence a nenhum dos dois lados das dicotomias tradicionais que separam a ação do conhecimento: o manual do mental; e o concreto do abstrato. [...] Não reflete uma dicotomia entre o prático e o teórico, entre os ideais e a realidade ou entre o falar e o fazer. Desse modo, explícita, esse conceito diz respeito também à comunidade cuja prática é gerar teorias... (FIORENTINI et al., 2009, p.217).

Consideramos que os participantes aproximaram referenciais teóricos diferentes ao pesquisarem suas próprias práticas pedagógicas. Ao fazerem isso, os professores-pesquisadores apontaram para possibilidades de convergência entre as TA, bem como para desafios teóricos e metodológicos decorrentes dessas aproximações. Aliás, ao buscarmos aproximar referenciais distintos nesta pesquisa, para delimitarmos nosso quadro teórico, nos situamos no escopo da mesma

⁶⁷ A relação que os participantes estabeleceram entre a temática do “movimento” e o “Se-Movimentar” foi limitada à interpretação conceitual proposta por Kunz e Trebels (2006) devido à falta de acesso e compreensão do idioma original.

limitação enfrentada pelos participantes ao tratarem das TA. A rede de colaboração que identificamos pode representar uma possibilidade concreta para outros estudos que tenham como propósito pesquisar o processo de desenvolvimento docente no âmbito de comunidades virtuais ou presenciais, voltadas ao compartilhamento de experiências entre professores, à sua “prática” ou à sua “aprendizagem” profissional. Entendemos que a pesquisa colaborativa pode contribuir metodologicamente nesse sentido de reconhecer, academicamente, que os professores são de fato os participantes autores de seus próprios saberes, sem sujeitarem-se ao enquadramento dos seus saberes na estrutura teórica e conceitual escolhida pelo pesquisador. Outras pesquisas que se debrucem sobre a análise das práticas dos professores, e de seus processos reflexivos, podem revelar mais detalhes referentes ao sentido de competência que os próprios participantes mencionaram nesta investigação.

Como encaminhamento para estudos futuros, nossa análise das inferências com uso do *software* indicou consistência entre os excertos selecionados com as categorias prévias e as indicadas pelos participantes. Então, sugerimos que essa possa ser uma via para a análise em futuras investigações colaborativas (com estratégias metodológicas quali-quantitativas) com professores que pesquisem as suas próprias práticas. Nesse caso, por exemplo, o pesquisador poderia realizar análise inferencial a partir das categorias (indícios de descritores da própria prática) mencionadas pelos participantes e compartilhar a interpretação dos resultados com os próprios participantes para situar a relevância para a prática pedagógica. De acordo com Gutiérrez e Penuel (2014), é necessário valorizar a relevância para a prática como critério para aferir o rigor de uma investigação. Para os autores é importante buscar meios para reconceituar o que se entende por “rigor”, descrevendo a sua relevância para a prática, e buscar formas para analisar a documentação sistemática e registros provenientes de contextos locais em que existem práticas compartilhadas.

Além disso, e em caráter propositivo, consideramos que há a necessidade de consolidar uma agenda de pesquisa que seja suficientemente abrangente para compreender:

- uma linha investigativa sobre pesquisa colaborativa com professores que pesquisam a própria prática pedagógica, de modo coletivo e compartilhado, em

grupos ou comunidades (porque a reflexão não se faz com cada professor sozinho, mas tem a intenção de romper o individualismo das práticas);

- a valorização de estratégias metodológicas longitudinais e associadas ao percurso formativo dos professores, abrangendo referenciais diversos (com respeito às escolhas teóricas dos professores), documentos oficiais e formas de sistematização das suas práticas;

- o diálogo centrado nas reflexões dos professores sobre as suas próprias aulas, com a participação dos seus alunos no processo reflexivo e abertura para espaços inusitados que potencializem as reflexões situadas (que podem ser mais produtivas fora do contexto da escola ou da universidade);

- o foco em tornar público o percurso investigado, valorizando a importância da associação entre o estudo e a experiência dos professores (por meio de estratégias situadas, como: vivências, vinhetas e casos de ensino).

Ressaltamos que a proposição dessa agenda de pesquisa não pretende “reinventar a roda”, mas reforçar que, em concordância com Azanha (2006), as iniciativas originais de investigação no campo das práticas educativas precisam de continuidade e não podem ser episódicas. Entendemos, porém, que esse desafio da continuidade investigativa no campo educacional é global e que na área específica da Educação Física a incidência de replicação dos estudos originais, em periódicos internacionais com maior fator de impacto, tem sido inexistente nos últimos cinco anos (MAKEL; PLUCKER, 2014).

Desde o início desta investigação nossa perspectiva de pesquisa foi a de abordar qualitativamente o campo do trabalho docente. Assim como Kooy (2013), procuramos evitar o risco da sedução por números e figuras, embora os tenhamos utilizado para explicar alguns dados gerados. De acordo com a autora, consideramos que as evidências mais rigorosas são aquelas provenientes dos registros longitudinais do trabalho dos professores, bem como o acompanhamento dos alunos desses professores. Concordamos com ambas as condições, mas nesta investigação nosso foco recaiu somente nos registros dos professores. Para essa finalidade nos envolvemos com procedimentos metodológicos colaborativos compartilhados com os participantes que, coletivamente, fazem parte de um grupo autônomo que se considera desvinculado institucionalmente e se autodenomina de “professores-pesquisadores” de Educação Física. Obtivemos evidências de que os professores produzem diretamente e coletivamente seus próprios saberes docentes,

bem como indícios de que constituem um tipo autônomo de comunidade de prática (que poderia constituir-se em uma “comunidade de fronteira”).

Como avanços, consideramos que a compreensão dos processos de ensino e pesquisa realizados pelos participantes pode contribuir para reflexões sobre o trabalho docente e os processos formativos de professores-pesquisadores em bases permanentes. Como limites, consideramos que seria necessário compreender os processos de aprendizagem dos alunos dos professores-pesquisadores e a realização de seu trabalho escolar para apontar como os modos de elaboração de saberes operam na colaboração entre os sujeitos concretos da prática educativa que, segundo Freire (1996), são os professores com seus alunos. Há indícios de que os professores-pesquisadores “ensinam melhor”, mas faltam dados empíricos de que os seus alunos “aprendam melhor”. Segundo Freire (1996) “ensinar exige pesquisa”, mas também “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Concordamos com Tardif e Lessard (2005) a respeito da complexidade da docência como profissão de interações humanas, porém discordamos dos autores a respeito do aluno ser o objeto do trabalho docente. Entendemos que a “objetificação” dos alunos em relação ao trabalho do professor traz em si um duplo risco: o risco do professor ser analogamente “objetificado” ante o trabalho escolar realizado pelo aluno, e o risco da alienação de ambos – professor e aluno – enquanto objeto de práticas que lhe são alheias. Escolhemos a via da colaboração em que os participantes – professor e aluno – interagem, sem a interposição dos alunos como objeto do trabalho interativo docente. Desse modo, na perspectiva da pesquisa colaborativa e compartilhada realizada em conjunto com os professores-pesquisadores, acreditamos que a dinâmica estabelecida coletivamente pelos participantes na condução do grupo permitiu que se emancipassem de quaisquer “condicionantes acadêmicos” no âmbito de suas interações. Isso ficou explícito durante o processo investigativo; porém, somente poderemos afirmar que os professores-pesquisadores “ensinam melhor” se os próprios professores, ao investigarem suas práticas pedagógicas, produzirem dados empíricos ao investigarem também, com recursos metodológicos viáveis ao seu contexto cotidiano de trabalho, se os seus alunos “aprendem melhor”. Aliás, consideramos que essa possibilidade, dos professores-pesquisadores investigarem qualitativamente a aprendizagem na perspectiva dos seus próprios alunos (VENÂNCIO, 2014), já está em andamento...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRE, A. N. **As concepções do papel do professor de Educação Física na opinião dos professores e alunos concluintes dos cursos de licenciatura da EEFE-USP, FEF-Unicamp e IB-Unesp campus de Rio Claro.** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Educação).
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas-SP: Papirus, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre o saber e prática docente. **Psicologia da Educação**, n.1, nov. 1995, p.36-41.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisas sobre o cotidiano da prática docente. **Psicologia da Educação**, v.6, n.6, 1998, p.29-48.
- AVILA PENAGOS, R. La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. **Educación e Pesquisa**, v.31, n.3, set./dez. 2005, p.503-519.
- AZANHA, J. M. **A formação do professor e outros escritos.** São Paulo: Senac, 2006.
- BANKS, J. A. The lives and values of researchers: implications for educating citizens in a multicultural society. In: LUTTRELL, W. (Org.). **Qualitative educational research: readings in reflexive methodology and transformative practice.** New York: Routledge, 2010, p.45-54.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília-DF: Plano, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETTI, M.; DAOLIO, J.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A proposta curricular de Educação Física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: CARREIRA FILHO, D.; CORREIA, W. R. (Orgs.) **Educação Física escolar: docência e cotidiano.** Curitiba: CRV, 2010, p.109-128.
- BETTI, M.; KNIJNIK, J.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. (2014). In search of the autonomous and critical individual: a philosophical and pedagogical analysis of the physical education curriculum of São Paulo (Brazil). **Physical Education and Sport Pedagogy**. DOI: 10.1080/17408989.2014.882891
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, v.3, n.2, 1996, p.73-127.
- BETTI, M. **A educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus, no período de 1930-1986: uma abordagem sociológica.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação Física).
- BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.19, n.3, jul./set. 2005, p.183-197.
- BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação.** Ijuí-RS: Unijuí, 2009.

BETTI, M.; KUNZ, E.; ARAÚJO, L. C. G.; GOMES-DA-SILVA, E. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.28, n.2, jan.2007, p.39-53.

BETTI, M.; KURIKI, F. As proposições teórico-metodológicas para a educação física escolar nas décadas de 1980 e 1990: antes, agora e depois? **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v.15, n.153, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd153/as-proposicoes-para-a-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

BOLSTER JR., A. S. Toward a more effective model of research on teaching. **Harvard Educational Review**, v.53, n.3, 1983, p.294-308.

BORDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BORGES, C. M. F. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C. M. F.; DESBIENS, J. F. (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, p.157-190.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

BORGES, C. M. F. Os saberes, a formação e o trabalho dos docentes. In: BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara-SP: JM, 2004, p.19-61.

BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação – apresentação. **Educação e Sociedade**, v.22, n.74, 2001, p.11-26.

BORGES, C.; SOUZA NETO, S.; DESBIENS, J-F.; AUBIN, A-S. Les stages au coeur de la formation initiale et continue des enseignants, dispositifs, agents de la formation et transformation chez les stagiaires: où en sommes-nous? In: **Colloque international en éducation/Centre de Recherche Interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante-CRIFPE**. Université de Montréal, Canadá, 2013.

BOURDONCLE, R. Professionnalisation, formes et dispositifs. **Recherche et formation**, n.35, 2000, p.117-132.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES** [online], 1999, vol.19, n.48, pp. 69-88. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2013.

BRACHT, V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, v.1, n.2, p.12-19, 1989.

BRACHT, V.; CAPARRÓZ, F. E.; FONTE, S. S. D.; FRADE, J. C.; PAIVA, F.; PIRES, R. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí-RS: Unijuí, 2003.

BRACHT, V.; PIRES, R.; GARCIA, S. P.; SOFISTE, A. F. S. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências de Esporte**, v.23, n.2, jan. 2002, p.9-29.

BRAGANÇA, I. F. S.; MAURÍCIO, L. V. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal-RN: EdUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p.253-271.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n.9394/96**. Brasília-DF: Congresso Nacional, 1996.

CAMUS, A. **L'homme révolté**. Paris: Gallimard, 2006.

CAMUS, A. **O homem revoltado**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

CARROLL, D. Learning through interactive talk: a school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. **Teaching and Teacher Education**, v.21, 2005, p.457-473.

CARVALHO, Y. M.; RÚBIO, K. (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas-SP: Papirus, 1988.

CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. **Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2006.

CHAIKLIN, S.; LAVE, J. **Estudiar las prácticas: perspectivas sur la actividad y contexto**. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, A. M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Inquiry as stance: practitioner research for the next generation**. New York: Teachers College Press, 2009.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, n.24, 1999a, p.249-305.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. The teacher research movement: a decade later. **Educational Researcher**, v.28, n.7, oct. 1999b, p.15-25.

CONDE, E. P. Transversalidade e ensino: o que falta para ser realidade? **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.1, 2012. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0>. Acesso em: 8 jun. 2013.

CONTRERAS DOMINGO, J. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 2001.

CONTRERAS DOMINGO, J. La investigación en la acción: como se hace? **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n.224, abr. 1994, p.14-19.

CRAIG, C. J.; MEIJER, P. C.; BROECKMANS, J. **From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community**. London: Emerald Insight, 2013.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas-SP: Papirus, 1989.

- DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
- DAY, C.; GU, Q. **The new lives of teachers: Teacher quality and school development**. London: Routledge, 2010.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.
- DEMO, P. **Uma outra universidade**. São Carlos-SP: UFSCar, 2010. Palestra.
- DESGAGNÉ, S.; BEDNARZ, N. Médiation entre recherché et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. **Revue des Sciences de l'Éducation**, v.31, n.2, 2005, p.245-258.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- DEWEY, J. **L'art comme expérience**. Paris : Gallimard, 2010.
- DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, n.1 especial, 2010, p.101-117.
- ELLIOTT, J. **Action research for educational change**. Philadelphia: Open University Press, 1991.
- ELLIOTT, J. Educational action research and the teacher. In: PIBID. **A importância da pesquisa no desenvolvimento profissional do docente da escola básica**. Campinas-SP: Unicamp, maio 2012.
- ELLIOTT, J. Educational theory and the professional learning of teachers: an overview. **Cambridge Journal of Education**, v.19, n.1, 1989, p.81-101.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p.137-152.
- ELLIOTT, J. Research on teachers' knowledge and action research. **Educational Action Research**, v.2, n.1, 1994, p.133-14.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
- FENSTERMACHER, G. D. The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In: DARLING-HAMMOND, L. (Ed.), **Review of Research in Education**. Washington: American Educational Research Association, 1994, v.20, p.3-56.
- FENSTERMACHER, G. D.; RICHARDSON, V. L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. **Cahiers de la Recherche en Éducation**, v.1, n.1, 1994, p.157-181.
- FENSTERMACHER, G. D.; SANGER, M. What is the significance of John Dewey's approach to the problem of knowledge? **The Elementary School Journal**, v.98, n.5, may 1998, p.467.
- FENSTERMACHER, G. D.; RICHARDSON, V. On making determinations of quality in teaching. **Teachers College Record**, v.107, n.1, 2005, p.186-213.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. M. R. O início da carreira docente na educação física. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2009, p.17-43.

FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. (Orgs.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam Matemática**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009, v.1.

FIORENTINI, D. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Orgs.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009, p.233-255.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, J. F. M.; FREIRE, E. S. Educação física e currículo: os conteúdos selecionados pelos professores para o ensino fundamental. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.8, n.2, 2009, p.89-102.

FRANCO, M. A. R. S. (Org.). **O lugar do professor na pesquisa educacional**. Santos-SP: Leopoldianum, 2005a.

FRANCO, M. A. R. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, n.10, set. 2009.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. R. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v.34, n.1, jan./abr. 2008, p.109-126.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.3, set./dez. 2005b, p.483-502.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. São Paulo: Edusp, 1998.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. R. N.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, T. P. **Autonomia e identidade profissional de professores de educação física diante da proposta curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação).

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARIGLIO, J. A. Professores de educação física de uma escola profissionalizante e a sua cultura docente: as interconexões entre os saberes da base profissional e o campo disciplinar. **Pensar a Prática**, v.9, n.2, 2006, p. 249-266. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/172/1462>> Acesso em: 21 jul. 2013.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF: Líber Livro, 2005.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí-RS: Unijuí, 1998.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

GOELLNER, S. V.; REPPOLD FILHO, A. R.; FRAGA, A. B.; MAZO, J. Z.; STIGGER, M. P.; MOLINA NETO, V. Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM**, v.21, n.3, 2010, p.381-410.

GONÇALVES, P. W. Professores, pesquisa e formação continuada. **Ciências em Foco**, v.1, n.1, 2008, p. 1-11. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/cef/article/view/4454>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

GRIFFEY, D. C.; PODEMSKI, R. S. Conceptions of teaching: what should we be testing for? **Journal of Teaching in Physical Education**, v.9, n.3, 1990, p.240-245.

GUTIÉRREZ, K. D.; PENUEL, W. R. Relevance to practice as a criterion for rigor. **Educational Researcher**, v.43, n.1, jan./feb. 2014, p.19-23.

HAMMERSLEY, M. On the teacher as researcher. In: HAMMERSLEY, M. (Org.). **Educational Research: Current Issues**. London: The Open University, 1993, p.211-231.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

HOUSSAYE, J. **Le triangle pédagogique: théorie et pratiques de l'éducation scolaire I**. 3rd ed. New York: Peter Lang, 2000.

HUBERMAN, M. **The lives of teachers**. New York: Teachers College Press, 1993.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOLENICK, P. From classroom to community : an inquiry of community-based action research (through indigenous storywork principles). **In Education** (online), v.18, n.2, 2012. Disponível em: <<http://ineducation.ca/index.php/ineducation/article/view/62/308>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

KOOY, M. Developing professional identity of teachers through narratives. In: Anais... **16th Biennial Conference on Teachers and Teaching: Excellent of**

teachers? Practice, policy, research/ISATT. Ghent: Ghent University, Bélgica, 2013.

KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Orgs.). **Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte.** Ijuí-RS: Unijuí, 2006.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan./abr. 2002, p.20-28.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation.** New York: Cambridge University Press, 1991.

LAWSON, H. A. Teachers uses of research in practice: A literature review. **Journal of Teaching in Physical Education**, n.12, 1993, p. 366-374.

LIMA; S. M.; REALI, A. M. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos-SP: EdUFSCar, 2002, p.217-235.

LOBROT, M. **La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion.** Paris: Gauthier-Villars, 1972.

LOGSDON, B. J.; BARRETT, K. R.; BROER, M. R.; MCGEE, R.; AMMONS, A.; HALVERSON, L. E.; ROBERTON, M. A. **Physical Education for children: a focus on the teaching process.** Philadelphia: Lea & Febiger, 1984.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, v.22, n.74, abr. 2001, p.77-96.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, maio/ago. 2005, p.81-109.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009, p. 456-468.

LÜDKE, M. Prefácio. In: BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara-SP: JM, 2004, p.11-18.

LUTTRELL, W. (Org.). **Qualitative educational research: readings in reflexive methodology and transformative practice.** New York: Routledge, 2010.

MAKEL, M. C.; PLUCKER, J. A. Facts are more important than novelty: replication in the education sciences. **Educational Researcher**, v.43, n.6 p.304-316. DOI: 10.3102/0013189X14545513

MATURANA ROMESÍN, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** 4ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MAXWELL, J. A. Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. **Educational Researcher**, v.33, n.2, mar. 2004, p.3-11.

MCCAUGHTRY, N. The emotional dimensions of a teacher's pedagogical content knowledge: Influences on content, curriculum, and pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, n.23, 2004, p.30-47.

MCCAUGHTRY, N.; ROVEGNO, I. Development of pedagogical content knowledge: Moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. **Journal of Teaching in Physical Education**, n.22, 2003, p.355-368.

MCCUTCHEON, G.; JUNG, B. Alternative perspectives on action-research. **Theory into Practice**, v.29, n. 3, 1990, p.144-151.

MCKERMAN, J. Action research and curriculum development. **Peabody Journal of Education**, v.64, n.2, 1987, p.6-19.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação teoria e prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas-SP: Papirus, 2005, p.129-143.

MOCKLER, Nicole. Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. Teachers and Teaching: **Theory and Practice**, v.17, n.5, 2011, p.517-528.

MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHONETE, M. U. **Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física escolar**. Ijuí-RS: Unijuí, 2009.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p.111-128.

MORFORD, W. R. **Toward a profession, not a craft**. Quest, 18, 1972, p.88-93.

MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

NEGRÃO, R. F. **Educação física: a educação da fisicalidade humana**. São Paulo: PUC, 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação).

NEGRÃO, R. F. **Origem temporal da expressão "educação física" e sua trajetória histórica: uma contribuição**. São Paulo: Plêiade, 2008.

NIETZSCHE, F. **Ecce homo: de como a gente se torna o que a gente é**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

NILSSON, P. What do we know and where do we go? Formative assessment in developing student teachers' professional learning of teaching science. **Teachers and teaching: theory and practice**, v.19, n.2, 2013, p.188-201.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão: professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992, p.13-34.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NOZAKI, J. M. **Os significados e as implicações da extensão universitária na formação inicial e na atuação profissional em Educação Física**. Rio Claro-SP: Universidade Estadual Paulista, 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade).

OBERG, A. A.; MCCUTCHEON, G. **Teacher as researcher**. Columbus: The Ohio State University, College of Education, 1990.

OLIVEIRA, G. A. P.; AZZI, R. G. Professor-pesquisador e psicologia: problematizando relações. In: AZZI, R. G.; SADÁLIA, A. M. F. A. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.213-246.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Pesquisa etnográfica em Educação Física: uma (re)leitura possível. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, n.15, v.1, 2007, p.137-143.

ORTIZ, H. M. **Educadores em formação: uma experiência colaborativa de professores em (trans)formação inicial**. São Paulo: PUC, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação).

PASSOS, L. F. A relação professor-pesquisador: conquistas, repercussões e embates da pesquisa colaborativa. **Horizontes**, v.25, n.1, jan./jun. 2007, p.55-62.

PEIRCE, C. S. **Collected papers of Charles Sanders Peirce**. New York: Harvard University Press, 1958.

PEIRCE, S. C. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1972.

PHILLIPS, D. K.; CARR, K. **Becoming a teacher through action research: process, context, and self-study**. 2nd ed. New York: Routledge, 2010.

PIMENTA, S. G. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola, 2008, v.1, p.9-25.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.3, set./dez. 2005, p.521-539.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola, 2008, 3 vols.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

RESENDE, H. G. A formação de professores de educação física em questão: implicações político-pedagógicas da relação entre intenção e ação. **Artus**, n.18/19, jun. 1987, p.45-49.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**, v.7, n.2, jul./dez. 2005, p.305-322.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SANCHES NETO, L. **Educação física escolar: uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do ensino fundamental**. Rio Claro-SP: Unesp, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar)

SANCHES NETO, L. O trabalho dos professores, a pesquisa científica e a prática pedagógica na educação física escolar. Anais... **I Fórum sobre Pesquisa Científica**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2011.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. As dinâmicas específicas do trabalho com a educação física e a formação permanente do professorado para a docência. In: HUNGER, D.; SOUZA NETO, S.; DRIGO, A. J. (Orgs.). **A educação física e seus desafios: formação, intervenção e docência**. Curitiba: CRV, 2011, p.125-144.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.22, n.1, p.5-23, jan./mar. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678>. Acesso em: 23 jan. 2014.

SANCHES NETO, L.; CONCEIÇÃO, W. L.; OKIMURA-KERR, T.; VENÂNCIO, L.; VOGEL, A. J. Z.; FRANÇA, A. L.; CORSINO, L. N.; RODRIGUES, J. C.; FREITAS, T. P. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, v.19, n.4, p.309-330, 2013.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Professores e pesquisadores: duas faces da mesma profissão. **III Seminário de metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: FE/USP, jun. 2010. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/semef2010/anais_2010.htm. Acesso em: 15 jul. 2011.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L.; BETTI, M. Physical education curriculum in the State of São Paulo (Brazil): challenges and perspectives. In: **AIESEP World Congress**. University of Auckland, New Zealand, feb. 2014.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L.; FREITAS, T. P.; MERCE, M. A.; BETTI, M.; SOUZA NETO, S. A proposta pedagógica curricular de Educação Física da rede estadual paulista: reflexões com professores-pesquisadores e sujeitos envolvidos nos processos de elaboração e de formação. Anais... **XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, I Congresso Nacional de Formação de Professores: "Por uma política educacional de formação de professores"**. Águas de Lindóia, São Paulo: 15-17 ago. 2011. Disponível em: <http://www.unesp.br/congresso>. Acesso em 18 jul.2013.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L.; OKIMURA, T.; ULASOWICZ, C. Sistematização de conteúdos temáticos na educação física escolar: uma proposta de professores-pesquisadores. In: FONTOURA, P. (Ed.), **Pesquisa em educação física**. Jundiaí-SP: Fontoura, 2006, v.4, p.270-274.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e pesquisa**, v.38, n.2, abr./jun. 2012, p.323-338.

SARTI, F. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v.18, n.30, jan./jun. 2008, p.47-65.

SCHALOCK, H. D. et al. Scaling up research in teacher education: new demands on theory, measurement, and design. **Journal of Teacher Education**, v.57, n.2, mar./apr. 2006, p.102-119.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, 1987, p.1-22.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, 1986, p.4-14.

SILVA, T. T. (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, L. O.; DIEHL, V. R. Da construção dos procedimentos metodológicos à produção de conhecimentos: compartilhando experiências a partir da narrativa escrita. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (Orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.94-122.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v.29, n.2, 1992, p. 267-300.

SOARES, C. L. **A influência do pensamento médico higienista na Educação Física no Brasil: 1850-1930**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1990. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação).

SOUZA NETO, S. **A Educação Física na universidade: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares).

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 4ª ed. Madrid: Morata, 1998.

SUÁREZ, D. H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégias de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRN/São Paulo: Paulus, 2008, p.112-121.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília-DF: Líber Livro, 2010.

TAMBOER, J. Sich Bewegen: ein dialog zwischen mensch und welt. **Sportpädagogik**, v.3, n.2, 1979, p.14-19.

TANI, G. **Leituras em educação física: retratos de uma jornada**. São Paulo: Phorte, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, 2000, p.5-24.

TARDIF, M.; BORGES, C.; MALO, A. **Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön? Bilan critique : perspectives théoriques et recherches empiriques**. Bruxelles: De Boeck, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2ª ed. São Paulo: Vozes, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

THOREAU, Henry David. **A desobediência civil**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

TOUW, H.; MEIJER, P.; WUBBELS, T. Teachers' constructs about pupils. In: Anais... **16th Biennial Conference on Teachers and Teaching: Excellent of teachers? Practice, policy, research/ISATT**. Ghent: Ghent University, Bélgica, 2013, p.50.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.3, set./dez. 2005, p.443-466.

TSANGARIDOU, N.; O'SULLIVAN, M. Physical education teachers' theories of action and theories-in-use. **Journal of Teaching in Physical Education**, n.22, 2003, p.132-152.

TSANGARIDOU, N.; O'SULLIVAN, M. The role of reflection in shaping physical education teachers' educational values and practices. **Journal of Teaching in Physical Education**, n.17, 1997, p.2-25.

ULASOWICZ, C.; LOMÔNACO, J. F. B. Educação física escolar e motivação: a influência de um programa de ensino sobre a prática de atividades físicas. Curitiba: CRV, 2011.

ULICHNY, P.; SCHOENER, W. Teacher-researcher collaboration from two perspectives. In: LUTTRELL, W. (Org.). **Qualitative educational research: readings in reflexive methodology and transformative practice**. New York: Routledge, 2010, p.421-447.

VASCONCELOS, E. M. **O poder que brota da dor e da opressão: empowerment, sua história, teorias e estratégias**. São Paulo: Paulus, 2003.

VENÂNCIO, L. **O projeto político pedagógico e a Educação Física escolar no processo de construção coletiva**. Rio Claro-SP: Universidade Estadual Paulista, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar).

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos? Da relação com o saber em um processo educacional-escolar**. Presidente Prudente-SP: Universidade Estadual Paulista, 2014. Tese (Doutorado em Educação).

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: the carrier of a concept. In: BLACKMORE, C. (Ed.). **Social learning systems and communities of practice**. Springer Verlag, Open University of the Netherlands, 2010.

WENGER, E.; TRAYNER, B.; LAAT, M. **Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework**. Rapport 18, Ruud de Moor Centrum. Open University of the Netherlands, 2011.

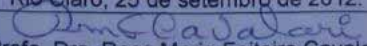
ZEICHNER, K. M. Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s. **Journal of Education for Teaching**, v.16, n.2, 1990, p.105-132.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: C. M. GERALDI; D. FIORENTINI; E. M. A. PEREIRA (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p.207-236.

ANEXOS

- I** Aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa
- II** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- III** Roteiro para Entrevistas Semiestruturadas
- IV** Roteiro para Grupos Focais
- V** Avaliação por Pesquisadores Experientes
- VI** Instrumento para Análise Compartilhada

ANEXO I

 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" Campus de Rio Claro		 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP - IB - UNESP - RIO CLARO
DECISÃO CEP Nº 085/2012		
Instituição: UNESP – IB – CRC		Departamento: Educação
Protocolo nº: 3979		Data de Registro CEP: 25.06.2012
Projeto de Pesquisa: "A sistematização de saberes por professores de Educação Física na escola: entre o que eles pensam e o que fazem na investigação sobre a prática de ensino"		
Pesquisa Individual	Pesquisador Responsável: -,-	
	Colaboradores: -,-	
Pesquisa Alunos de Graduação	Pesquisador Responsável: -,-	
	Orientando(a): -,-	
Pesquisa Alunos de Pós-Graduação	Pesquisador Responsável: Luiz Sanches Neto	
	Orientador: Samuel de Souza Neto	
Objetivo Acadêmico:	☐ TCC ☐ Mestrado ☒ Doutorado ☐ Outros – (especificar)	
O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências da UNESP – Campus de Rio Claro, em sua 51ª reunião ordinária, realizada em 25/09/2012.		
☒	Aprovou o Projeto de Pesquisa acima citado, ratificando o parecer emitido pelo relator.	
☐	Desde que atendidas as pendências apontadas na reunião (vide anexo), aprova o Projeto de Pesquisa acima citado.	
☐	Referendou o Projeto de Pesquisa acima citado.	
☐	Aprovou retornar ao interessado para atendimento das pendências encontradas (prazo máximo de 60 dias):	
☐	Não Aprovou.	
☐	Retirou, devido à permanência das pendências.	
☐	Aprovou o Projeto de Pesquisa acima citado e o encaminha, com o devido parecer, para apreciação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP/MS, por se tratar de um dos casos previstos no capítulo VIII, item 4.c.	
"Formulário para Acompanhamento dos Protocolos de Pesquisa Aprovados" Data de Entrega: Abril de 2015		
Rio Claro, 25 de setembro de 2012.  Profa. Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavallari Coordenadora do CEP		
Instituto de Biociências – Seção Técnica Acadêmica Avenida 24-A nº 1515 - CEP 13506-900 - Rio Claro - S.P. - Brasil - tel 19 3526-4105 - fax 19 3534-0009 - http://www.rc.unesp.br		

ANEXO II

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Vimos convidá-lo(a) a participar da pesquisa ***"A sistematização de saberes por professores de educação física na escola: entre o que eles pensam e o que fazem na investigação sobre a prática de ensino"*** desenvolvida por mim, Prof. Ms. Luiz Sanches Neto, sob a orientação do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (UNESP/campus de Rio Claro). Este trabalho tem como objetivo geral compreender o conhecimento elaborado por professores que pesquisam sua própria prática pedagógica. Trata-se especificamente de investigar o modo como os professores sistematizam seu trabalho pedagógico em relação à prática de ensino da Educação Física na escola. Os objetivos específicos remetem, assim, aos modos de: (a) identificar como os professores organizam o ensino e a pesquisa baseada no compartilhamento de saberes de um processo permanente e coletivo de formação profissional; (b) analisar como cada professor dialoga com o que é discutido coletivamente em grupo; (c) elucidar como ocorre a apropriação crítica e os encaminhamentos efetivos dos saberes produzidos e compartilhados. Você foi selecionado(a) para este estudo, considerando a sua experiência profissional na área, bem como por sua inserção numa comunidade autônoma de professores de Educação Física. A sua participação neste estudo será a de me conceder uma entrevista e participar de encontros em grupos focais, compartilhando as informações obtidas. Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ocorrer no momento da realização das entrevistas, dos encontros dos grupos e da análise dos dados. Para minimizar esses riscos, as questões relativas ao roteiro de entrevistas serão elaboradas de modo a evitar constrangimentos e questões que envolvam aspectos de foro íntimo. Você escolherá o dia e local da entrevista e dos encontros em grupo. Os encontros serão realizados em clima amistoso e de respeito aos participantes. A análise dos dados será realizada de modo a respeitar a sua opinião, sendo fiel às suas manifestações, não emitindo juízos de valor sobre as respostas dadas. Do mesmo modo, também se torna fundamental registrar que está assegurada a sua liberdade de desistência ou continuidade na pesquisa; bem como o seu direito de solicitar, a qualquer momento, esclarecimentos sobre a pesquisa ou encerrar a sua participação, sem qualquer penalidade. Além disso, se você se sentir constrangido(a) ou incomodado(a) com alguma questão, terá plena liberdade de não respondê-la, sem que isso signifique qualquer penalidade.

Em relação aos benefícios dessa pesquisa, eles dizem respeito a um aprofundamento do conhecimento sobre a prática de ensino dos professores participantes. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e, caso seja de sua preferência fazê-lo, o seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação: pseudônimo ou outra forma similar.

Cumpra informar, ainda, que você não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração.

Se você se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre os objetivos, os eventuais riscos e os benefícios dessa pesquisa, e estiver de acordo em participar dela, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador responsável.

Dados sobre o Projeto de Pesquisa:

Título: ***"A sistematização de saberes por professores de educação física na escola: entre o que eles pensam e o que fazem na investigação sobre a prática de ensino"***

Pesquisador responsável: Luiz Sanches Neto - e-mail: luiztosanches@yahoo.com RG: 22.825.897-2

Cargo/função: Estudante de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade (Doutorado)

Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista, Unesp-IB, Depto. Educação – Rio Claro/SP Fone: 11-992929539

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto - e-mail: samuelsn@rc.unesp.br RG: 6.755.309

Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista, Unesp-IB, Depto. Educação – Rio Claro/SP Fone: 19-35264276

Dados sobre o sujeito de pesquisa:

Nome:

RG:

Data de nascimento:

sexo: () masculino () feminino

Endereço:

CEP:

Fone:

e-mail:

Assinatura: _____

Assinatura: _____

Pesquisador responsável: Luiz Sanches Neto

Assinatura: _____

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

ANEXO III

1

A SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: ENTRE O QUE ELES PENSAM E O QUE FAZEM NA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS INDIVIDUAIS

*Cada professor deverá mostrar um plano de aula de sua autoria, exemplificando sua argumentação na entrevista com relações entre suas ideias e seu planejamento.

Professor(a) _____ Data ____/____/____

1-Na sua opinião, o que levou você a trabalhar com a educação física escolar?

1.1-Com relação a sua trajetória escolar e profissional, quais são os elementos que marcaram a sua trajetória de vida?

1.2-Por que os elementos (aspectos, características) apontados são importantes para você?

2-Como você organiza o seu trabalho na escola?

2.1-Com relação à prática pedagógica das suas aulas, você segue o mesmo caminho?

2.2-Quais são os critérios que você utiliza na escolha dos conteúdos que a fundamentam?

2.3-Como você organiza o seu plano de aula e estabelece os objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação a serem trabalhados?

3-Sobre a organização do seu trabalho, prática pedagógica e/ou plano de aula, quais são os fundamentos educativos em que você se apoia?

4-Qual é o lugar que o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico ocupam nas suas aulas?

4.1-Você utiliza o conhecimento dos alunos para o seu plano de aula? Justifique.

4.2-Você utiliza o conhecimento do contexto para o seu plano de aula? Justifique.

4.3-Como você relaciona o conhecimento pedagógico com o conhecimento do conteúdo?

4.4-Neste mapeamento, qual é o lugar que o conhecimento experiencial ocupa no planejamento e prática pedagógica das suas atividades?

4.5-Considerando os diferentes conhecimentos apontados, pergunta-se sobre: qual é o lugar que o autoconhecimento ocupa na sua formação e prática pedagógica?

5-Na sua opinião, o que levou você a ser o professor que é hoje?

6-No desenvolvimento do seu trabalho ou prática pedagógica na escola há espaço para mudanças ou investigações da docência?

7-No contexto apresentado, qual é o lugar que a reflexão na e sobre a prática pedagógica de aula ocupa no exercício da docência ou no exercício da profissionalidade docente?

8-Considerando as respostas dadas com relação ao cotidiano da sua vida na escola, pergunta-se:

8.1-Você como professor é autônomo em suas decisões pedagógicas ou estas estão subordinadas às decisões da escola?

8.2-Se há autonomia nas suas decisões pedagógicas, ela é proveniente de quais elementos pedagógicos, investigativos ou formativos?

8.3-Se há subordinação às decisões da escola, quais são os elementos que a caracterizam?

8.4-Em face da caracterização apresentada, quais são os elementos que norteiam a sua identidade de professor?

8.5-No âmbito dessa identidade:

(a) Qual é a relação que você estabelece com os seus alunos?

(b) Qual é a relação que você estabelece com seus pares?

(c) Quais são as competências profissionais que você assume perante o exercício da docência?

ANEXO IV

1

A SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: ENTRE O QUE ELES PENSAM E O QUE FAZEM NA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO

ROTEIRO PARA GRUPOS FOCAIS

*Os sujeitos foram previamente organizados em dois grupos focais, com seleção aleatória (procedimento “duplo cego”) de metade dos participantes (seis professores) em cada grupo. Os encontros com ambos os grupos focais serão acompanhados por uma observadora crítica qualificada e experiente na condução de pesquisas com metodologia qualitativa. Todos os sujeitos terão acesso posteriormente às considerações dos pares e, na sequência da pesquisa, serão incorporados os seus pontos de vista.

Data __/__/__

Professor(a) _____

Professor(a) _____

Professor(a) _____

Professor(a) _____

Professor(a) _____

Professor(a) _____

1-Como, por que e para que o trabalho pedagógico do professor na escola é sistematizado?

1.1-Há outras possibilidades desse trabalho ser feito de forma diferente? Justifique.

2-No desenvolvimento desse trabalho na escola, a atividade de ensino necessita de práticas investigativas para o seu planejamento e implementação ou esta atividade se restringe mais a questões de forma (metodologia ou procedimentos de ensino) e conteúdo? Justifique.

2.1-Por que você escreve e publica trabalhos científicos? Por que faz isso junto com outros?

3-Para o exercício da autonomia docente, quais são os elementos imprescindíveis para este exercício?

3.1-Por que você participou entre 2005 e 2012 do grupo de “professores-pesquisadores”?

Organização dos grupos conforme o sorteio:



Quadro. Mosaico. Grupos focais. Fonte:
<http://br.group.yahoo.com/group/professorespesquisadores>

ANEXO V⁶⁸

ISATT 2013 PRECONFERENCE

Excellence of teachers? Practice, policy, research

July 1-2, 2013



Department of Educational Studies
Faculty of Psychology and Educational Sciences
Ghent University



⁶⁸ O Anexo V refere-se à participação durante 2011 e 2013 em evento destinado à avaliação de pesquisas em andamento de estudantes de Doutorado. Em 2013 o projeto de pesquisa foi avaliado por um grupo experiente de Professores Doutores vinculado ao ISATT – *International Study Association on Teachers and Teaching* – coordenado pela Profa. Dra. Cheryl J. Craig.

III. Issue: Instrument choice and/or data-analysis techniques (Room 2C, 2nd floor)

Senior: Kari Smith

PhD-students: Susan Batchelar

Hannelore Montrieux
Zainun Misbah
Nanang Suprayogi
Heleen Simonsz
Evelien Van Laere
Eva Vekeman
Michiel Voet

The PhD students in this group have indicated methodological issues relating to instrument choice and/or data-analysis techniques in order to answer the research questions (e.g., conditions to take into account, analysis of interview data, ...).

IV. Issue: In-depth analysis and reporting (Room 3B,)

Senior: Cheryl Craig

PhD-students: Merete Føinum

Anto Arkato Gendole
Louise Kline Nielsen
Tove Lafton
Willian Lazaretti da Conceição
Jessica Premier
Luiz Sanches Neto
Marianne Seppä
Sabine van den Brink

The PhD students in this group have indicated issues relating to the in-depth analysis of their rich data and the use of this analysis to produce a good piece of research. These are issues such as: analysing and interpreting observational data, analysing a large amount of rich data (e.g., deep reflections, field notes, video recording, ...); analysing data along with the participants; reporting of research findings (e.g., focus of articles, issues addressed in discussion and conclusion sections, ...).

Luiz Sanches Neto, Univ Estadual Paulista, Brazil

Title	School physical education teachers' knowledge systematization: Between what they think and what they do while researching their teaching practices.
Aim	It is divided in three aims: a) identify knowledge produced by teachers who research their own practice within a "community of practice"; b) describe how they organize the teaching and research in order to comprehend their ways of sharing or acting between the two registers ranging from their everyday teaching and the understanding about the foundations of their own actions; c) and finally, to comprehend how teachers appropriate academic knowledge within groups of discussion as inside a community of practice, as well as the critical distances they take while dealing with both academic and shared knowledge inside such community.
Reason	To comprehend better what teachers do in relation to their working, understanding that it is a necessary condition to foster qualitative advances in the educational field.
Question	<u>Central question</u> : how teachers systematize their pedagogical work while teaching Physical Education in schools? <u>Sub questions</u> : a) identify how a community of Physical Education teachers organizes teaching and research based on shared knowledge; b) analyze how each teacher dialogues with what is discussed collectively; c) and to elucidate the critical appropriation and effectiveness of knowledge produced and shared.
Assumptions	Discourses on teachers based on the accountability educational models often neglect both the time and space enough "off duty" to achieve relevant experiences. The main concerns relate to the certification that accounts for teachers' bureaucratic evaluation, accreditation, and professional development. The objectivities of functions attributed to the teachers goes straightforward, but in the opposite sense of the subjectivities of teachers' experiences. The concept of teacher-researcher could indicate progress in the dimension of thinking beyond the division between school teachers and university professors or academic researchers. There is an assumption that the practice engenders an epistemology, and we – teachers and researchers – must unveil it.
Data Source	Within a group of Brazilian Physical Education teachers who participate in a community of practice since 2005 until 2012 (data were recollected along past 7 years). Specifically in collaboration with 12 teachers who have participated during 4 years in the group, and work in São Paulo metropolitan area, Southeastern Brazil.

Data Instrument(s)	The techniques for data recollection consist in observations in situ within the group of discussion inside the community, analysis of 7 documental sources, individual semi structured interviews with 12 teachers, and 2 focus groups with 6 teachers in each group (transcription from audio and video recording of interviews and focus groups).
Data Analysis	Based on content analysis and triangulation of data along with the 12 participants (collaborative research along with the teachers-researchers), with a critical observer, and 3 senior-researchers (advisor, co-advisor, and supervisor).
Planning	I am completing the 1st phase (I am analyzing data from documental sources and interviews) and starting the 2nd phase (organizing focus groups). The complete data analysis (triangulation) and the 3rd phase (collective interpretation of all data along with the teachers-researchers) will occur during a stage in the Université de Montréal, Québec, Canadá (expected to the period from sep.2013 to feb.2014).
Issue	The teachers who are participating in the study seem to research their practices. But they do not have any support (such as an academic supervisor) to help them improve rigorously the comprehension of their own practices, so they have been doing it by their own. Some of them have/had advisors for their own Master's or Ph.D. research matters (not necessarily related to their school working issues), but not for researching their everyday problems. The "critical observer" is intended to contribute to overcome this situation during focus groups meetings and analysis, and senior-researchers (co-advisors and supervisor) are intended to contribute during the interpretive phase. Besides that, I have a large amount of data to analyze along with the participants.

ANEXO VI



Faculté de sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie
et andragogie



Montréal, Québec, Canada, le vendredi 20 Décembre 2013

Documento da 3a Fase « Interpretativa-Colaborativa » da Pesquisa

POR FAVOR, PREENCHER E ENVIAR ATÉ 31/12/2013 PARA :

luiz.sanches.neto@umontreal.ca

**« A SISTEMATIZAÇÃO DE SABERES POR PROFESSORES-PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
EM UMA COMUNIDADE AUTÔNOMA DESDE 2005 A 2012 »¹**

Concordo com...

Discordo de...

Sugiro que...

Professor(a): _____ **Data:** _____

¹ Serão incorporados à pesquisa todos dados gerados a partir deste instrumento, sugerido pela Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco. Agradeço por sua participação nesta e em todas as etapas. **Muito obrigado!**