

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

RENATA GUISSO DE OLIVEIRA

**AS SIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PRÁTICAS DOCENTES DE
UMA PROFESSORA**

VITÓRIA
2010

RENATA GUISSO DE OLIVEIRA

**AS SIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PRÁTICAS DOCENTES DE
UMA PROFESSORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Formação Docente e Currículo em Educação Física.

Orientadora: Prof^a Dr^a Zenólia Christina Campos Figueiredo.

VITÓRIA

2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Oliveira, Renata Guisso de, 1984-
O48s As significações da educação física nas práticas docentes de
uma professora / Renata Guisso de Oliveira. – 2010.
105 f.

Orientadora: Zenólia Christina Campos Figueiredo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação física. 2. Professores - Formação. 3. Identidade.
I. Figueiredo, Zenólia Christina Campos. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III.
Título.

CDU: 796

RENATA GUISSO DE OLIVEIRA

**AS SIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PRÁTICAS DOCENTES DE
UMA PROFESSORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Formação Docente e Currículo em Educação Física.

Aprovada em de de 2010.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Zenólia Christina Campos Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof^ª Dr^ª Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^ª Dr^ª Dinah Vasconcellos Terra
Universidade Federal Fluminense

À minha mãe, pessoa fundamental para esse sonho realizado.

“Sendo o acto educativo, essencialmente, um acto de criação, cabe ao professor continuar a desempenhar com profissionalismo uma tarefa que se quer mágica e sublime, para que a escola possa continuar a acrescentar ao mundo” (MORGADO, 2005, p. 121).

AGRADECIMENTOS

Dialogar com o conhecimento é sempre um convite prazeroso, mas que requer um trabalho de pesquisa árduo, incessante estudo e dedicação. Embora esse seja um esforço, muitas vezes, solitário, em grande parte, sua realização não seria possível sem o apoio, afetivo e intelectual, de pessoas direta ou indiretamente envolvidas no processo.

Sem obedecer necessariamente a uma ordem, a algumas eu gostaria de agradecer de maneira especial.

À minha mãe, que sempre representará as raízes de tudo o que sou.

À minha família, único alicerce verdadeiramente seguro e insubstituível, que realmente me conhece, incentiva e sempre me apoia mesmo nos momentos “aparentemente” difíceis. A ela posso dizer: “Sonho que se sonha só é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade”.

Ao Edson, companheiro, amigo, sempre ao meu lado em todos os momentos desta trajetória.

Aos que sempre farão parte de mim agradeço por tornarem nossos encontros um mágico refúgio dos sonhos, onde tudo é possível, como o amanhecer da vida quando tudo é novo e maravilhoso. Aos companheiros da Turma 3 e, em especial, às amigas mais presentes nesse processo: Aline Brito, Júlia, Katiúscia, Kênia e Rachel, com as quais compartilhei as maiores angústias e realizações deste momento; e Merielle, que também foi capaz de ouvir pacientemente as minhas lamentações, sempre com palavras que me incentivavam a seguir em frente.

À professora Zenólia, mestre que, mais que orientadora, foi amiga, ensinando sua arte da maneira mais efetiva, pelo sentido que ela pode fazer em nossa vida, meu muito obrigada!

Aos professores André, Sandra e Dinah pelas valiosas contribuições neste processo, durante a qualificação e/ou defesa desta pesquisa.

À escola Joaquim Sossai que me acolheu de portas abertas e, em especial, à professora Sofia, grande colaboradora, que, com suas valiosas contribuições, me fez compreender um pouco melhor alguns desafios da prática docente. Obrigada, professora, você foi fundamental para a concretização deste estudo!

RESUMO

O objeto de estudo desta investigação foi compreender a significação da disciplina Educação Física a partir das práticas de docência de uma professora, bem como do seu olhar sobre essas práticas. Esta pesquisa tem, como objetivos específicos, entendê-las em diálogo com a literatura e indicar caminhos para novas compreensões acerca dessa profissão. Além disso, objetiva analisar como essas práticas permitem remeter um significado à Educação Física na escola estudada. Ao definir esses objetivos, percebe-se que os possíveis caminhos teórico-metodológicos poderiam seguir pelo campo das relações profissionais, por isso o estudo se ancora no campo da Sociologia e da Educação, buscando uma interlocução com a área de atuação: Educação Física. Em face dos dados coletados, identifica quatro “elementos de significação” para, a partir de uma análise interpretativa baseada no eixo profissão-docência-identidades, buscar significações possíveis para a Educação Física. Esses elementos são: a relação professora-alunos, o contexto socioeconômico, a questão das identidades e o comprometimento do docente com a profissão, consigo mesmo e com a área. Em vista do relacionamento professora-alunos, apreende que essa questão apresenta suas complexidades, mas, nesse contexto, é fundamental para o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Com relação ao contexto socioeconômico, reconhece ser este um fator determinante para as ações da professora pesquisada e para a significação da Educação Física, já que a colaboradora pretende sempre transformar sua prática docente em face da realidade local, visando ao preenchimento das necessidades dos alunos. As identidades pessoal e profissional da professora pesquisada são permanentemente (re)construídas a partir de si ou dos outros, tendo como implicação na Educação Física o fato de que a docência, por ser uma intervenção profissional na prática social, está intimamente imbricada com as identidades dos sujeitos, à medida que deles são exigidas posturas éticas e políticas no desenvolvimento profissional. Em face do compromisso com a profissão, consigo mesmo e com a área, compreende que o desenvolvimento de um bom trabalho com a Educação Física está relacionado com o empenho do profissional com esses três fatores.

Palavras-chave: Profissão. Docência. Identidades.

ABSTRACT

The objective of this investigation was to understand the signification of the Physical Education of the school, on the teaching practice of a teacher, as also her point of view on these practices. This research has, as specific objective, to understand the practices in a dialog with the literature and to indicate pathways to new comprehensions about this occupation. Beyond this, aim to analyze how these practices allow giving a signification to the Physical Education in the researched school. Determining these objectives, makes out that the possible theory-methodological pathways would follow by the professional relationships area, that is why the study supports itself in the Sociology and Education, searching a dialog with the application area: Physical Education. By the collected data, identifies four "signification elements" to, from an interpretative analysis based in the axis occupation-teaching-identities, search for possible significations to the Physical Education. These elements are: the teacher-students relationship, the social and economical context, the question on identities and the commitment of the teacher with the occupation, with herself and with the area. About the teacher-students relationship, apprehend that this matter shows its complexities, but, in this context, it is fundamental to the teaching, and learning process of the students. On the social and economical context, recognize that this is a determinant factor to the actions of Sofia, and to the Physical Education signification, once that the collaborator intends to always convert her teaching practice according to the local reality aiming the providing of the students necessities. About the construction of the personal and professional construction of the personality of Sofia, understand that they are constantly (re)constructed from herself or from somebody else, having as an implication in the Physical Education the fact that the teaching, as a Professional intervention in the social practice, is closely imbricate with the identities of the subjects, in the proportion that of them are required ethical and political behavior in the professional development. On the commitment with the occupation, with herself and with the area, understand that the development of a good work with the Physical Education is related with the professional engagement with these three factors.

Keywords: Occupation, Teaching, Identities.

SUMÁRIO

1 PONTOS DE PARTIDA NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	13
1.1 ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS PESSOAIS	13
1.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ÁREA	17
2 PONTOS INTERMEDIÁRIOS AO DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DE ESTUDO: A PROFISSÃO MAGISTÉRIO, A DOCÊNCIA E A QUESTÃO DAS IDENTIDADES.....	28
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	39
3.1 O TRABALHO DE CAMPO	39
3.1.1 O sujeito colaborador da pesquisa e os procedimentos metodológicos.	39
3.2 O LUGAR DA PESQUISA.....	51
3.2.1 A localização da escola	51
3.2.2 A escola.....	52
3.2.3 A Educação Física na escola Joaquim Sossai	54
4 ALGUMAS POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS.....	56
4.1 ELEMENTO DE SIGNIFICAÇÃO: A RELAÇÃO PROFESSORA-ALUNOS	58
4.2 ELEMENTO DE SIGNIFICAÇÃO: O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO	67
4.3 ELEMENTO DE SIGNIFICAÇÃO: A QUESTÃO DAS IDENTIDADES	71
4.4 ELEMENTO DE SIGNIFICAÇÃO: COMPROMETIMENTO COM PROFISSÃO PROFESSORA, CONSIGO MESMA E COM A ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	79
5 CONSIDERAÇÕES.....	87
6 REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICES	97
APÊNDICE A – Carta de consentimento	98
APÊNDICE B – Carta de agradecimento	99
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista	100
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista	104

1 PONTOS DE PARTIDA NA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Apresentamos dois pontos de partida na construção do objeto desse estudo: o primeiro, denominado “Estudos e experiências pessoais” traz um pouco da trajetória junto ao Grupo Práxis. O segundo, “Produção acadêmica da área”, destaca alguns estudos que têm sido apresentados em eventos e/ou publicados em periódicos da Educação e Educação Física e que estão relacionados à temática dessa pesquisa.

1.1 ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS PESSOAIS

O nosso objeto de estudo foi se constituindo a partir de um contexto mais amplo de pesquisa, no âmbito do grupo Práxis.¹ Esse grupo tem como temática principal de estudo a formação de professores e, há algum tempo, vem desenvolvendo pesquisas nessa área. Inicialmente contava com produções, prioritariamente, coletivas, mas, em função dos interesses e necessidade de aprofundar as reflexões surgidas nos estudos realizados, e também apoiados pela criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Física desta instituição, passou a incentivar, também, as produções individuais.

Nesse sentido, a partir de um esforço comum dos integrantes do Práxis em realizar pesquisas sobre a formação de professores e os vieses que a permeiam, algumas “frentes de pesquisa” foram se delineando tomando para si seus objetivos específicos. São pesquisas que apresentam objetos de estudo singulares, mas que

¹ O Práxis, Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física, localiza-se no CEFD/UFES e é composto por professores das redes municipais de ensino, bem como professores de instituições de ensino superior da Grande Vitória, além de alunos, bolsistas e voluntários.

respaldam-se nos estudos desenvolvidos no âmbito do grupo. Como exemplos, podemos citar os estudos de Fraga (2008) e Loyola (2009), ambos desenvolvidos como dissertação de mestrado nesse Programa e relacionados aos estudos do Práxis.

O primeiro estudo se pauta na constituição da docência e na condição “ser professor” de Educação Física do espaço escolar. Foi um estudo protagonizado por 12 professores atuantes no ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Vitória. Para chegar a esses sujeitos e à coleta das informações, a pesquisadora se valeu de um processo metodológico construído de maneira permanente no decorrer do trabalho de campo e, a cada uma das etapas, utilizava diferentes instrumentos. A partir das informações levantadas pelo primeiro e, ao atentar para a necessidade de ampliação ou aprofundamento das informações obtidas, lançava mão de outro recurso de coleta no transcurso da pesquisa que, aos poucos, foi se delineando.

Os professores foram selecionados, então, a partir de diversos meios como questionários, memoriais e entrevistas. A intenção era encontrar aqueles que se diziam e se percebiam professores, e se identificavam com o trabalho escolar; aqueles que, mesmo com as dificuldades enfrentadas nos seus cotidianos escolares, permaneciam na docência e encontravam significados para tal (Fraga, 2008).

A partir das narrativas sobre as trajetórias e experiências desses professores, o estudo buscou compreender os processos vivenciados na construção dessa condição docente, a influência da formação inicial e continuada nesse processo, os sentidos que os próprios professores atribuem ao exercício da docência e os motivos que os levaram ao trabalho na instituição social escola, bem como o que os levam a nela permanecer.

Em suas conclusões, Fraga (2008) afirma que a aproximação dos lugares praticados pelos professores permitiu mostrar as marcas que os constituem, as experiências e os desafios que os impulsiona ou desestimula a permanecer na profissão a cada dia. Além disso, identificou a existência não de uma, mas de uma infinidade de possíveis elaborações da condição de ser professor de Educação Física, já que cada percurso

de vida e de formação é único, tornando-se um contra-senso qualquer tentativa de elaborar respostas e conclusões generalistas para as questões que levantou.

Ainda de acordo com as conclusões apresentadas por Fraga (2008), outro princípio que mereceu destaque no estudo foi o fato de professores com trajetórias e experiências pessoais e profissionais distintas reconhecerem o gosto pela profissão e o desejo de nela permanecer, apesar de ter constatado, no decorrer da pesquisa, que esse é um processo de construção que não é isento de contradições e conflitos.

O estudo propiciou, ainda, a oportunidade de a pesquisadora problematizar e experimentar, em suas palavras,

[...] outras formas de olhar, ou melhor, de reparar a profissão de professor de Educação Física e, dessa maneira, abrir espaços que nos permitem vislumbrar outras possibilidades de entendimento e de intervenção nos processos de formação e de prática docente dessa área específica. Pudemos, sobretudo, compreender o processo de construção da docência sob a perspectiva da aprendizagem, realizada nos múltiplos espaços sociais e nas constantes relações estabelecidas com os sujeitos com os quais (con)vivemos (FRAGA, 2008, p. 92)

O segundo estudo, desenvolvido por Loyola (2009), buscou compreender de que maneira as experiências profissionais vivenciadas pelos sujeitos singularizam a disciplina Educação Física no contexto de uma escola do município de Vitória/ES. A pesquisadora focou os espaços de interação nos quais ocorria um maior número de experiências produzidas pelos sujeitos profissionais – diretora, pedagogos, as professoras regentes e as professoras de Educação Física.

Nesse sentido, adentrou à escola ciente de que não buscava constatações, mas sim, compreensões acerca das questões que emergem desse complexo contexto. Buscou as interações profissionais para identificar, mediante às experiências, quais os traços que singularizam a Educação Física e, desse modo, os sentidos e significados atribuídos à disciplina no universo da escola *locus* da pesquisa.

Ao entender as experiências como práticas sociais produzidas mediante a relação entre as lógicas de ação vivenciadas, a autora investigou o cotidiano escolar focando as experiências profissionais vividas pelos sujeitos citados e, por meio das observações e diálogos estabelecidos, sentiu que esses profissionais se veem

desafiados não somente a compreender seus meios, suas linguagens, tradições, mas a responder, a partir de seus conhecimentos e práticas, a algum sentido atribuído ao conjunto da comunidade escolar.

Ao buscar captar como as experiências profissionais singularizam a Educação Física escolar, a pesquisadora guiou-se por algumas questões pré-definidas: quais os sentidos atribuídos à Educação Física engendrados pelas relações profissionais vividas no contexto escolar? Que traços singularizam a Educação Física perante alguns profissionais da escola?

Com base nessas questões e em seu referencial teórico-metodológico, Loyola (2009), na primeira etapa da análise, realizou uma leitura detalhada dos registros para apreender as particularidades das informações e, em um segundo momento, construiu a unidade de sentidos ou unidades de significação e os eixos de análise. Como resultados, essa pesquisadora encontrou quatro categorias fundamentais de análise: a Educação Física aparece como curinga; disciplina menor, centro das festividades e lugar de acirrada tensão entre profissionalização e desprofissionalização.

Em suas considerações finais, Loyola (2009) aponta que as análises foram fecundas para a consolidação do processo de profissionalização da disciplina Educação Física, contribuindo para apreender disputas desenvolvidas em torno de um *status* profissional e favorecendo estudos futuros que tenham interesse pela análise das diferentes formas de lutas empreendidas acerca da identidade do profissional de Educação Física. Nesse sentido, a Educação Física pode ocupar os espaços pedagógicos da escola, não somente as quadras conforme se vê, mas participar significativamente do projeto de ensino escolar, construindo-o e sendo construído por ele, sem abrir mão de sua essência, o movimentar-se.

Em síntese, compreendemos que ambos os estudos estão intimamente relacionados por envolver a disciplina Educação Física e a profissionalidade docente, pois Fraga (2008) buscou contemplar a construção da condição docente de professores de Educação Física e, Loyola (2009) buscou compreender de que forma uma cultura escolar pode significar essa disciplina. Tendo em vista, então, a íntima relação entre

esses objetos de estudo, e com o intuito de avançar em outra “frente de pesquisa”, também relacionada à questão da Educação Física e de seu professor, o nosso estudo vem com a proposta de complementar as reflexões realizadas por essas autoras, abarcando agora a significação da disciplina Educação Física a partir das práticas de docência de uma professora desse componente curricular.

Acreditamos que as significações atribuídas à Educação Física em uma escola podem estar relacionadas, também, à subjetividade do professor, à forma como esse pratica sua docência e delinea seu cotidiano. Nesse sentido, o objeto de estudo desta pesquisa foi compreender a significação da disciplina Educação Física a partir das práticas de docência de uma professora em uma escola, bem como a partir do seu olhar sobre essas práticas, apontando como objetivo específico deste trabalho compreender essas práticas de docência em diálogo com a literatura e indicar caminhos para novas compreensões acerca da nossa profissão. Além disso, objetivamos compreender como essas práticas nos permite remeter um significado à Educação Física na escola estudada.

Ao definir esses objetivos, percebemos que os possíveis caminhos teórico-metodológicos poderiam seguir pelo campo das relações profissionais. Sabemos que muito se tem discutido acerca dessas temáticas, principalmente no campo da Sociologia; entretanto, no contexto educacional e na Educação Física, ainda são poucas as pesquisas que tratam/abordam as questões relacionadas com significações de um determinado componente curricular por meio das práticas profissionais. Percebemos essa limitação quando buscamos apreender os estudos da área que possuem alguma aproximação com o nosso objeto de estudo.

1.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ÁREA

Em busca desses estudos veiculados na Educação Física e/ou na educação, analisamos alguns periódicos que têm apresentado publicações relacionadas à temática, ressaltando que o nosso objetivo com esta busca não foi o de realizar um estudo teórico dessa produção, mas identificar e compreender a produção no que diz respeito aos enfoques e compreensões sobre docência, profissão, identidades e, em especial, àquela que tratasse direta ou indiretamente da questão de significações de componentes curriculares, pela prática docente. Em termos de procedimento metodológico, primeiro analisamos os títulos e os resumos dos trabalhos, em seguida, havendo coerência com o proposto, realizamos a análise do trabalho completo.

Definimos, como campo de investigação, periódicos e, em alguns casos, anais de congressos, que contam com um número expressivo de artigos publicados e de trabalhos apresentados nesse viés de pesquisa. No campo da Educação Física, visitamos:² a) Revista Pensar a Prática;³ b) Revista Movimento;⁴ c) Revista Brasileira de Ciências do Esporte;⁵ d) Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE).⁶ Na educação, sobretudo na tentativa de identificar artigos e trabalhos oriundos da Educação Física, visitamos os Anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

² Ressaltamos que também foi pesquisada a Revista Motrivivência, periódico da Universidade Federal de Santa Catarina. Porém, observamos que, em suas 24 edições, disponibilizadas *on-line* não foram publicados artigos que focam a significação do componente curricular Educação Física.

³ A Revista Pensar a Prática é um periódico científico do campo da Educação Física e Ciências do Esporte da Universidade Federal de Goiás. No endereço eletrônico <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/issue/archive>>, encontram-se todos os volumes pesquisados, de 1998 a 2009.

⁴ A Revista Movimento é um periódico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No *site* <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/issue/archive>>, encontramos as 39 edições pesquisadas, publicadas de 2001 a 2009.

⁵ A Revista Brasileira de Ciências do Esporte possui 89 edições, editadas entre os anos de 1979 e 2009. As edições referentes aos anos de 1979 a 2003 foram consultadas em versão digitalizada (CD-ROM); as demais, até o ano de 2009, foram consultadas via *site* <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/issue/archive>>.

⁶ Com relação aos anais do CONBRACE, pesquisamos as versões digitalizadas, que correspondem aos XII, XIII, XIV e XV Congressos Brasileiro de Ciências do Esporte, realizados nos anos de 2001, 2003, 2005 e 2007, respectivamente.

No caso dos textos apresentados no CONBRACE e nas reuniões anuais da ANPED, optamos por realizar as buscas exclusivamente dentro do grupo de trabalho (GT) temático que discute a formação de professores: GT Formação de Professores, na ANPED e GTT Formação de Professores e Mundo do Trabalho no CONBRACE.

Na revista *Pensar a Prática*, encontramos dois artigos relacionados: “*Habitus* profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física”⁷ (2006) e “Educação Física, ser professor e profissão docente em questão”⁸ (2008). O primeiro artigo, ao conceber a prática pedagógica como resultado de um contexto e de um *habitus* profissional, discute a produção de um currículo oculto a partir da prática docente, considerando que o currículo oculto pode ser fruto das relações interpessoais, das normas escolares e dos conteúdos de uma disciplina/componente curricular. O texto aponta ainda que a análise da prática pedagógica dos professores não deve centrar-se apenas em um aspecto, como as relações interpessoais, o conteúdo ou, ainda, a produção das práticas pedagógicas a partir da cultura docente, mas deve utilizar-se de todos esses pontos a fim de possibilitar a compreensão holística do fenômeno, com vistas à sua transformação.

O segundo artigo, “Educação Física, ser professor e profissão docente em Questão” (2008) é um artigo que apresenta compreensões acerca das ações do professor no espaço e no tempo da escola, remetendo para questões da Educação Física no ensino fundamental e para a profissão docente. Contando com a participação dos diversos sujeitos que constituem o cotidiano escolar, a pesquisa apontou que parece haver diferentes formas de reproduzir/significar determinadas ações que são comuns, influenciadas pelas diversas posições de sujeitos assumidas pelas pessoas que vivem o/no cotidiano escolar.

Com relação à Revista *Movimento*, foram identificados três artigos que mantinham alguma proximidade com nosso objeto de estudo. O primeiro artigo: “Vida de

⁷ Esse trabalho é de autoria de Mônica Urroz Sanchotene e Vicente Molina Neto e foi publicado na revista v. 9, n. 2, 2006.

⁸ Esse trabalho foi produzido por Figueiredo et al. e pode ser conferido no v. 11, n. 2, 2008.

professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência”⁹ (2009) trata do ciclo de vida de três professores de Educação Física no contexto escolar, em uma análise que combina elementos biográficos com aqueles relacionados com a carreira profissional. Além disso, investiga questões referentes à formação dos professores, desde suas experiências escolares na infância e adolescência até o posterior itinerário profissional em Educação Física, que constitui a identidade profissional. É certo que os autores não tiveram a pretensão de generalizar as evidências biográficas e profissionais narradas, mas compreender, de um ponto de vista biográfico, o desenvolvimento de três vidas na profissão.

O segundo artigo encontrado nessa revista, “Intervenção profissional na Educação Física Escolar: considerações sobre o trabalho docente”¹⁰ (2009) aborda a profissão docente, as identidades profissionais e os principais problemas enfrentados no trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. De acordo com os autores, o ambiente de trabalho nesta área tem favorecido o surgimento de doenças laborais, o que indica a necessidade de realização de novas investigações que abordem a qualidade de vida no trabalho e o estilo de vida dos docentes. Além disso, alerta para a necessidade de os problemas detectados serem considerados pelos gestores e pela comunidade escolar para favorecer a melhoria do ambiente da profissão docente.

Um outro artigo identificado na Revista Movimento e analisado por nós em meio àqueles que tratam, direta ou indiretamente, da docência, da profissão e das identidades, foi “Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas”¹¹ (2009). Teve como objetivo analisar a história de vida de professores de Educação Física, procurando identificar as escolhas, as perspectivas e as trajetórias vivenciadas. As evidências do estudo confirmam que docentes, mesmo com formações realizadas em momentos distintos e que atuam em

⁹ Esse artigo tem como autores Núbia Zorzanelli dos Santos, Valter Bracht e Felipe Quintão de Almeida e foi publicado no v. 15, n. 2, 2009.

¹⁰ Esse artigo é de autoria de Jorge Both e Juarez Vieira do Nascimento e foi publicado no v. 15, n. 2, 2009.

¹¹ Esse artigo é de autoria de Folle et al. e foi publicado no v. 15, n. 1, 2009.

contextos diferenciados, apresentam pontos comuns nas suas trajetórias profissionais, respeitadas as especificidades da história pessoal de cada professor. De acordo com os autores, a realização de estudos mais aprofundados sobre as histórias de vida torna-se relevante no momento atual, principalmente para desvendar as crenças, os valores, as competências, a identidade profissional e a relação estabelecida pelo docente com a sua profissão.

Na Revista Brasileira de Ciências do Esporte percebemos uma pequena expressividade de trabalhos associados à formação de professores nas edições das RBCEs. Dentre todas as edições publicadas, apenas um número¹² foi dedicado a essa temática. Mesmo as revistas editadas de forma não temática não apresentam textos relacionados.

Entretanto, em uma edição de 1995, foi encontrado o trabalho “Identidade de professores: Educação Física, que profissão é essa?”,¹³ que visa a compreender a identidade do profissional de Educação Física, a partir do que pensam, dizem e fazem esses profissionais. Ao dar “voz” àqueles que vivem essa profissão e dela sobrevivem, a autora busca compreender o que os levou e o que os faz permanecer atuando na área de Educação Física, além de entender qual o conceito de profissão lhes é subjacente e como veem a sua profissão.

Com relação aos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) percebemos, nas últimas quatro versões, que apenas nas ocasiões do XII e XV CONBRACEs, ocorridos em 2001 e 2007, foram apresentados trabalhos com temáticas aproximadas ao objeto em questão.

O artigo “O trabalho docente dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”¹⁴ (2001) tematizou a profissionalização do magistério, investigando como os professores dessa rede construía seu trabalho docente e

¹² RBCE, v. 22, n. 3, maio 2001.

¹³ O trabalho é de autoria de Andrea Moreno.

¹⁴ Esse trabalho é de autoria de Elisandro Schultz Wittizorecki e Vicente Molina Neto e foi apresentado no XII CONBRACE.

como articulavam suas ações em frente às singularidades do projeto político-administrativo-pedagógico. O texto traz, também, considerações acerca das expectativas, das contradições e das condições estruturais em que os professores realizam seu trabalho e, por isso, conclui que pensar o trabalho docente dos professores de Educação Física remete à necessidade de considerar as condições curriculares, pedagógicas e organizacionais em que estão inseridos.

De acordo com os autores, os dilemas e inquietações com que os docentes se confrontam cotidianamente nas escolas derivadas das características do cenário social em que estão inseridos, das contingências inerentes ao ato educativo e do caráter dinâmico e cambiante do trabalhar com outras pessoas, constituem a base necessária para que esses trabalhadores construam diariamente uma série de estratégias e saberes para lidar não só com as demandas e necessidades que essas condições lhes colocam, como também com as incertezas e desafios que os pressupostos da Escola Cidadã exigem.

A constituição do processo de identificação docente a partir das narrativas de professoras de Educação Física foi abordada em “Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”¹⁵ (2007). O trabalho traz a mulher como foco central, além de priorizar sua história como constitutiva do processo de identificação docente. Nesse sentido, ele destaca a importância das histórias que as professoras contam sobre suas vidas, suas formações, suas experiências vividas e suas escolhas pessoais e docentes, percebendo a história de vida como uma forma de dar visibilidade à construção da docência, buscando, na história, o entendimento de algumas escolhas, vivências e frustrações. Os autores perceberam, ainda, que esse processo de construção da identidade docente, na maioria das vezes, está relacionado com alguma condição de possibilidade, ora em contraste com um determinado momento histórico vivido na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, ora com algumas demandas exigidas pelo local de trabalho docente. Assim,

¹⁵ Esse trabalho apresenta como autoras as professoras Lisandra Oliveira e Silva e Mônica Urroz Sanchothene e foi apresentado no XV CONBRACE.

concluem dizendo em “identizações possíveis”, uma vez que esse entendimento está permeado pela incerteza e a única certeza possível é de que a identificação é cambiante.

Nos anais das reuniões anuais da ANPED observamos que, apesar de se tratar de um evento da Educação, algumas reuniões anuais também apresentam trabalhos realizados na área da Educação Física. É uma produção ainda tímida, mas que aos poucos vem ganhando espaço.¹⁶

Situado no universo das pesquisas contemporâneas sobre o ensino, mais particularmente dos estudos que se interessam pelos saberes, pela formação e pelo trabalho docente, “A cultura docente de professores de Educação Física: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas”¹⁷ (2005) buscou investigar os processos de construção dos saberes da base profissional de professores de Educação Física mediante suas ações pedagógicas. Interessou, também, investigar em que medida a prática de ensino desse e nesse campo disciplinar tem relação com o processo de edificação dos saberes pedagógicos dos professores de Educação Física. O autor conclui afirmando a necessidade de avançarmos ainda mais em pesquisas que visem a dar visibilidade à pluralidade dos conhecimentos profissionais próprios da diversidade de culturas profissionais que coexistem no sistema educativo. Segundo ele, os professores de Educação Física pesquisados demonstraram possuir saberes docentes que trazem as marcas do seu trabalho e buscam dar sentido ao seu agir profissional, valendo-se de um lugar muito bem situado dentro da escola. Ainda de acordo com o autor, cabe à universidade, à escola e aos professores de Educação Física agir para partilhar seus saberes profissionais, tirando-os do seu anonimato e dando-lhes saberes, sentido, significado social, cultural e político.

¹⁶ Os textos apresentados nas reuniões anuais da ANPED encontram-se disponíveis no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, endereço eletrônico www.anped.org.br. Foram pesquisados os anais disponibilizados no *site*, da 23^a a 31^a reuniões anuais.

¹⁷ Esse texto foi apresentado na 28^a reunião anual e tem como autor José Ângelo Gariglio (CEFET/MG).

“Modificações nas representações de professores do ciclo inicial do ensino fundamental acerca da Educação Física: constatações a partir de um programa de formação contínua”¹⁸ (2005) debruça-se sobre as representações que os educadores possuem sobre os conteúdos relativos à Educação Física, considerando que, frequentemente, é o professor polivalente o responsável pelo ensino do componente. A pesquisa intentou investigar, pelo Método Clínico de Piaget, como as pessoas pensam, percebem, agem e sentem com relação à questão proposta. Como conclusões, o autor acredita que as transformações nas representações sobre o componente se constituem no ponto de partida para a adoção de uma nova postura no interior das escolas onde atuam as educadoras acompanhadas. Além disso, acredita que os resultados desse estudo podem sensibilizar, também, os envolvidos com a formação contínua de professores de Educação Física para a consideração da viabilidade de propostas como forma de democratização do acesso aos avanços e descobertas da área.

O terceiro artigo identificado e analisado, “Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física”¹⁹ (2005) corresponde a uma pesquisa de natureza construtivo-colaborativa, que analisa as contribuições e os desafios de um programa de iniciação à docência envolvendo dois professores iniciantes de Educação Física em interação com um professor mentor. Nesse trabalho, a elaboração, promoção e análise de um programa de iniciação à docência, baseado em mentores, representaram uma tentativa de melhor compreender os processos de aprendizagem profissional do professor novato bem como as contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência. Segundo o autor, o programa em questão parece ter contribuído com a promoção de aprendizagens relacionadas com as necessidades características do início da docência, muito embora tenha também demarcado elementos que se configuram como desafiadores para os processos de formação continuada em geral.

¹⁸ Esse texto de Marcos Garcia Neira (USP) foi apresentado na 28ª reunião anual.

¹⁹ Esse texto foi apresentado na 28ª reunião anual e tem como autoras Lílian Aparecida Ferreira (UNESP/UFSCar) e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCar).

Partindo da noção de paradigma trazida por Zeichner (1983), que o compreende como a matriz de crenças e suposições a respeito dos fins e propósitos da formação docente, o estudo teve como objetivo analisar e compreender os paradigmas de formação que permeiam os Cursos de Especialização em Educação Física Escolar em duas instituições de ensino superior. “Paradigmas, Saberes e Práticas: uma análise nos cursos de especialização em Educação Física escolar”²⁰ (2004) apresenta uma síntese de uma pesquisa desenvolvida nos cursos de Especialização de duas universidades. Mais do que simplesmente constatar o paradigma de formação dos referidos cursos, a intenção principal foi compreendê-los. De acordo com o autor, os aspectos assinalados na pesquisa não constituem todas as condições necessárias e suficientes para um novo desenrolar do trabalho pedagógico na formação continuada de professores. Contudo, espera-se trazer algumas contribuições para o campo da formação docente, em particular para as práticas de formação continuada.

A partir deste levantamento, percebemos que as questões referentes à significação da Educação Física têm sido insuficientemente exploradas no enfoque para o qual nos propusemos pesquisar e poucos são os textos que apresentam proximidade com nosso objeto de estudo: o processo de significação da disciplina Educação Física, no contexto de uma escola, a partir das práticas de docência e do olhar de uma professora sobre as suas práticas. Nesse sentido, sentimo-nos motivada em ampliar o foco dos estudos acerca da profissão magistério, tendo como base de apoio às análises, as discussões sobre a tríade docência-profissão-identidade.

Compreender o magistério a partir das discussões relacionadas com o campo das profissões nos permitirá entender melhor a formação das identidades pessoal e profissional do professor. Quando nos voltamos para as práticas de docência de uma professora, fizemos por acreditar que, nas relações sociais construídas no dia a dia da profissão magistério, pode estar oculta uma, entre tantas formas de perceber a significação da profissão e de componentes curriculares. Ao traçar esse caminho,

²⁰ Esse texto foi apresentado na 27ª reunião anual e tem como autor Wanderson Ferreira Alves (UEG).

admitimos a complexidade das discussões, mas estamos ciente de que essa via nos permitirá compreender o processo de significação da disciplina Educação Física no contexto de uma escola, a partir das práticas de docência de uma professora.

Nesses termos, nosso estudo justifica-se não só por contribuir com a produção da área, como também por buscar desvelar uma, dentre tantas (in)certezas que cercam o cotidiano escolar.

Na tentativa de desenvolver a investigação, motivada pelos dois pontos de partida mencionados – estudos e experiências pessoais e produção acadêmica da área – fizemos escolhas teórico-metodológicas e estruturamos o texto da dissertação da seguinte forma: o primeiro capítulo, intitulado “Ponto de partida na construção do objeto de estudo” apresenta as considerações iniciais sobre a construção do objeto de estudo, que pode ser definido na pergunta: como podemos significar a Educação Física a partir das práticas de docência de uma professora?

No segundo capítulo, intitulado “Pontos intermediários ao desenvolvimento do objeto de estudo: a profissão magistério, a docência e a questão das identidades...” apontamos a tríade profissão-docência-identidades como um possível eixo temático no qual pudéssemos contextualizar o objeto dessa pesquisa. Ancoramos essas temáticas principalmente no campo da Sociologia e da Educação, buscando uma interlocução com nossa área de atuação, a Educação Física.

O terceiro capítulo vem apontar o percurso metodológico da pesquisa, trazendo considerações a respeito do trabalho de campo, sobre o sujeito colaborador, o lugar de realização do estudo, como a localização da escola, considerações acerca da própria escola e a Educação Física naquele local.

No capítulo quatro são apresentadas algumas possibilidades interpretativas por nós exploradas como elementos de significação: a relação professora-alunos, o contexto socioeconômico, a questão das identidades e o comprometimento com a profissão, consigo mesma e com a área.

No quinto e último capítulo, apresentamos algumas considerações, ainda transitórias.

2 PONTOS INTERMEDIÁRIOS AO DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DE ESTUDO: A PROFISSÃO MAGISTÉRIO, A DOCÊNCIA E A QUESTÃO DAS IDENTIDADES...

Elegemos três pontos de partida abordados neste texto de maneira interligada, com o objetivo de iniciar a discussão que consideramos como um possível eixo temático para tratar o objeto deste estudo, relacionado com as práticas de docência de uma professora de Educação Física.

A escolha desses pontos advém de uma dedução pessoal, respaldada em estudos, de que é possível contextualizar e “ancorar”, introdutoriamente, o objeto desta pesquisa aos pilares da profissão, da docência e das identidades. Afinal, em tempos de crises e instabilidades econômicas, sociais, políticas e profissionais torna-se relevante construir reflexões de conjunto sobre as práticas do professor de Educação Física no contexto do magistério e das identidades pessoal e social.

A partir dos estudos relacionados com a **profissão**, percebemos muitas “confusões”, seja com relação a uma definição comum, seja com referência à sua origem. Notamos em Sá (2006, p. 32) que “[...] o sucesso do termo profissão deu origem a neologismos ignorados pelos dicionários, com sentidos fluidos, cambiantes”. Destacamos a distinção entre três termos afins no processo de profissionalização (profissionalidade, profissionalismo e profissionalismo), os quais apresentam diferentes sutilezas no entendimento das profissões, apontando um maior ou menor grau de socialização profissional.

No campo da sociologia das profissões, a profissionalidade é vista como o início da socialização profissional e marca “[...] o conjunto de conhecimentos e capacidades individuais e coletivas socialmente colocadas como expectativa profissional” (BOING, 2002, p. 10). De acordo com Sá (2006, p. 32), esse termo aparece, ainda, relacionado com “[...] o processo de aprimoramento das capacidades e racionalização dos saberes [e refere-se] [...] à natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos saberes e capacidades utilizadas no exercício profissional [...]”.

Retomando a análise de Boing (2002), a profissionalidade está inscrita no plano das potencialidades e não da realidade, ou seja, ela se constitui a partir da teorização da profissão em torno de um protótipo ideal preestabelecido como referência para a ação profissional.

No campo educacional, o conceito de profissionalidade, atribuído à docência, tem sido entendido como a “[...] afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor [...]” (SACRISTÁN, 1999, p. 65). Nesses termos, entendemos que essas “qualidades”, que constituem a especificidade da ação docente, só vêm confirmar os desígnios teóricos em torno do ideal preestabelecido como referência para a ação profissional citado por Boing (2002).

Sacristán (1999, p. 65) explora, ainda, a ideia de que a profissionalidade remete para “[...] o tipo de *desempenho* e de *conhecimento* específicos da profissão docente”. De acordo com esse autor, essas questões estão em permanente elaboração, e por isso, na análise, devem ser contextualizadas de acordo com o momento histórico e com a realidade social em que estão inseridas.

O segundo conceito apresentado, professionismo, marca uma nova fase na socialização profissional. Com relação ao termo, Bourdoncle (apud SÁ, 2006), qualifica o professionismo como a estratégia e a retórica dos grupos profissionais na reivindicação de elevação na escala de atividades, ou seja, a tentativa coletiva de transformação de uma atividade em profissão.

Ao falar de professionalismo, o autor refere-se ao termo como uma “[...] expressão utilizada para sublinhar a aceitação dos valores e das normas [...]”, ou seja, a adesão individual “[...] às normas estabelecidas coletivamente, resultantes do processo de transformação da atividade em profissão [...]” (SÁ, 2006, p. 32). Podemos entender que é a partir desse estágio que a socialização profissional se inicia.

Concordamos com Boing (2002), quando afirma que o que vem distinguir o profissionalismo das duas fases anteriores é a escolha individual que se faz pela profissão, pois a profissionalidade e o professionismo são dimensões dadas desde antes da formação. Nesses termos, só temos o profissionalismo, “[...] quando este conjunto de informações profissionais colocado na formação inicial e no trabalho passam a fazer parte integrante da vida profissional por uma escolha própria” (BOING, 2002, p. 11).

Sobre a **profissão magistério**, percebemos como é importante a discussão sociológica com fins a melhor se pensar os enraizamentos históricos e a complexidade terminológica das profissões. Entendemos que, apesar das diversas derivações de conceitos com mesma raiz (profissão, profissionalidade, professionismo, dentre outros), o conceito de profissão docente, embora podendo englobar-se no cômputo geral da sociedade das profissões, ocupa um lugar muito próprio, não podendo ser comparado com as profissões que usualmente são utilizadas para termos de comparação com a docência (como a Medicina, a Advocacia) (MORGADO, 2005).

Assim, ao enfatizar a tradição da sociologia das profissões, destacamos deste campo uma teoria que nos parece ser essencial para discutir a profissão magistério: a teoria interacionista simbólica²¹. O paradigma interacionista se dedicou a pensar a socialização profissional como um período de descontinuidades, tendo como foco principal o aspecto relacional (interação entre o eu e a sociedade – o indivíduo precisa não somente relacionar com si mesmo, mas também com os outros), que buscava evidenciar uma hierarquização de funções e uma divisão moral do trabalho, enfatizando a necessidade dos profissionais de serem reconhecidos socialmente e pelos seus pares. Nesse sentido, as pessoas agem em relação às coisas baseando-se no significado que essas coisas têm para elas; e estes significados são resultantes da sua interação social e modificados por sua interpretação.

²¹ O interacionismo simbólico nos permite interpretar os dados biográficos sem excessiva estandardização. Foi no quadro deste movimento que foram conduzidas as análises da socialização de adultos e das determinantes da “carreira” profissional, além das primeiras tentativas de aplicar essa tradição psicossociológica ao estudo do professor (HUBERMAN, 1995).

Desse modo, esse paradigma vem destacar a personalidade individual e a identidade social do sujeito, tendo por base que “[...] o ‘mundo vivido do trabalho’ não podia ser reduzido a uma simples transacção económica (o uso da força de trabalho em troca de um salário) [...]” (DUBAR, 1997, p. 139). A partir dessa colocação, estendemos esta análise também para o campo da educação e compreendemos a importante contribuição de Dubar para pensar a profissão como carreira e meio de socialização. Nessa perspectiva, a socialização profissional toma o foco das análises das realidades do trabalho, e o reconhecimento como profissão

[...] parece assim constituir um desafio social que depende, nomeadamente, da capacidade que têm os membros de uma qualquer actividade para se coligarem [...] e para se fazerem reconhecer e legitimar através de uma multiplicidade de acções colectivas (DUBAR, 1997, p. 140).

Para Hughes (apud DUBAR, 1997, p. 134), ao definir a natureza dos serviços que deve realizar e os termos dentro dos quais eles devem ser feitos, o grupo assume uma “filosofia”, uma “visão de mundo” “[...] que inclui os pensamentos, valores e significações envolvidos no trabalho”.

Como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sociopolítico no qual ela esteve e está inserida, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos e, conseqüentemente, o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades do governo, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão magistério.

Sabemos que essa profissão constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social e também tem se construído com base nas relações sociais, principalmente aquela que se estabelece entre docente e discente, na cotidianidade da escola, onde estão presentes várias possibilidades: a de ensinar, de aprender, de se apropriar de vários saberes que são socialmente produzidos, selecionados e transmitidos (TEIXEIRA, 2007). Como disse Robert Connell (1997), citado por Morgado (2005, p. 11):

[...] 'ser professor não é apenas uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e a capacidade de controlo de uma aula'; para ser professor, é muito importante 'estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina, aprender é um processo humano e social árduo e o mesmo se pode dizer de ensinar'.

Assim, quando assumimos o termo **docência**, estamos nos referindo também àquelas práticas para além da prática pedagógica de aula, como planejamentos, reuniões escolares – tanto de pais quanto de Conselhos de Classe – bem como as ações e atitudes do professor no ambiente escolar e as inter-relações estabelecidas no cotidiano da escola junto aos diferentes sujeitos que o compõe.

Em uma reflexão mais acurada sobre a docência, percebemos que ela se estabelece sempre por meio das relações entre sujeitos sócio-históricos. Nesse viés, concordamos com Teixeira (2007) que essa condição é da ordem do humano, da ordem do político, visto que se estabelece com os humanos e é originada em interações sociais presentes no “cenário da vida em comum”.

Arroyo (2004) introduz uma imagem de que a cultura do magistério é constituída de muitos fios e de que privilegiar uma única dimensão é não dar conta da complexidade do trabalho docente; fios que fazem parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais, afetivos, religiosos e culturais. Complementando essa análise, Morgado (2005, p. 79) nos coloca que estudar as possíveis formas dessa cultura é caminhar no sentido de “[...] compreender os limites e possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores [...] bem como a heterogeneidade e a diversidade das práticas que caracterizam a profissão”.

Ainda de acordo com esse autor, nos últimos tempos, uma despersonalização do magistério tomou conta do imaginário sobre a educação, fato este que colocou os professores como apêndices no processo educativo. Em busca de uma visão mais humanista e personalizada, Arroyo (2004, p. 10) defende que “[...] toda relação educativa é uma relação de pessoas, de gerações [...] encontro dos mestres do viver e do ser, com os iniciantes nas artes de viver e de ser gente”, ou seja, os mestres devem ser vistos no centro do ensino e não como coadjuvantes.

Lembramos que o ofício²² de mestre carrega uma longa memória que está intimamente ligada a uma cultura docente, que mantém e reproduz uma herança de um saber específico. Assim, aproximamo-nos do cotidiano escolar cada vez mais convencidos de que a escola ainda gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo e de que a relação educativa ocorre na sala de aula e no convívio entre educadores/educandos, trazendo as marcas da especificidade da ação educativa. Como sabemos, essa especificidade é de natureza pedagógica e envolve tanto objetivos educativos relacionados com a formação humana, quanto os objetivos metodológicos associados à transmissão e apropriação de saberes e modos de ação.

Investigar a docência implica fazer escolhas, tendo em vista as amplas possibilidades de estudo. É uma atividade complexa, imprevisível, sempre única e que exige saberes específicos, caracterizada como “[...] processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 88).

Segundo Arroyo (2004, p. 82), o ato da docência pressupõe, acima de tudo, processos de formação humana, “[...] baseado nas artes de instruir e educar, de colocar os saberes e competências técnicas e científicas acumuladas pelo ser humano a serviço do desenvolvimento, da autonomia, da emancipação e da liberdade e igualdade [...]” do educando. Nesse sentido, o trabalho docente deve ser impregnado de intencionalidade, pois “[...] visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolha, valores, compromissos éticos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 16).

Por visar, também, à formação humana, torna imprescindível que essa intencionalidade do ato docente se inicie pelo conhecimento da realidade

²²Segundo Arroyo (2004, p. 18), os ofícios se referem “[...] a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes”.

institucional, procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão, os quais devem ser considerados como ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação, que terá por objetivo a superação dos problemas identificados.

Entendemos que é nesse processo de formação humana, baseado nas relações profissionais e interpessoais, que o homem vai tecendo sua “teia de significados”, que funciona como parâmetro para “[...] estruturar sua forma de pensar, de planejar, de visualizar e de entender o seu entorno ou a realidade em que está inserido” (RODRIGUES JÚNIOR; SILVA, 2008, p. 160).

A realização da condição docente se efetiva, primordialmente, na instituição escola – espaço no qual tal condição vai ganhando conteúdo e forma, já que não é um dado fixo e acabado, pois está em constante construção. Devemos pensar a escola também como uma instituição de socialização, que é estruturada sob a forma das organizações burocráticas - organizações essas que podem colaborar para a construção de uma Educação Física na escola. A socialização é aqui entendida, então, como um processo “[...] interactivo e multidirecional: pressupõe uma *transacção* entre o socializado e os socializadores; não sendo adquirida de uma só vez, ela passa por negociações permanentes no seio de todos os subsistemas de socialização” (PERCHERON apud DUBAR, 1997, p. 30).

Enfim, podemos caracterizar esse processo educacional como uma forma de socialização, como um processo de identificação, de construção de **identidade**, ou seja, de pertença e de relação. Nesse sentido, socializar-se “[...] é assumir o sentimento de pertença a grupos (de pertença ou de referência), ou seja, ‘assumir pessoalmente as atitudes do grupo em que, sem nos apercebermos, guiam nossas condutas’”. (DUBAR, 1997, p. 31).

A identidade pode ser compreendida sob diferentes e diversos olhares. Buscamos os estudos de Hall (2000, p.17) em que o autor afirma:

[...] as sociedades da modernidade [...] são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos.

Podemos considerar que as identidades não são unificadas e estáveis e, sim, formadas e transformadas por um processo contínuo, permitindo que os sujeitos assumam identidades diferentes em momentos diferentes, compondo-se não de uma única, mas de várias identidades.

Esse processo contínuo de construção da identidade é denominado por outro autor, Giddens (2002), como autoidentidade, por entender que deve ser construído reflexivamente nos contextos institucionais, com base nas diversas opções e possibilidades que lhes são oferecidas. Para o autor, esse projeto reflexivo visa à construção do eu, da sua autoidentidade, a partir de um processo reflexivo que busca conectar a mudança pessoal com a social.

Assim, em vista de uma síntese, procuramos nos apropriar do termo identidade a partir de uma concepção para a qual a “[...] identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2000, p. 11). Nessa concepção, o sujeito possui sua identidade interior, mas é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem, ou seja,

[...] a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir do nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros* (HALL, 2000, p. 39).

Reafirmando a concepção por nós apropriada, Dubar (1997, p. 13), aponta que o indivíduo nunca constrói sozinho a sua identidade. Para este autor, essa construção depende “[...] tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições”. As identidades resultam, portanto, de um reconhecimento recíproco - “[...] conhecimento do facto que a identidade do eu só é possível graças à identidade do outro que me reconhece, identidade essa dependente do meu próprio conhecimento” (DUBAR, 1997, p. 81).

Sabemos que Dubar não traduz essas explicações a partir do contexto educacional, mas sim, a partir de um contexto mais amplo, do campo das profissões. Entretanto, ao considerarmos o magistério como uma profissão, entendemos que essas questões também se aplicam ao contexto educacional e, no nosso caso, aos professores. Prova disso, invocamos Arroyo (2004, p. 29), quando trata do “quem

somos?” – nós, professores – dizendo que esse reconhecimento é um processo social lento, complicado, e de muitos “[...] desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Entre imagens e auto-imagens”.

Percebendo a realidade como um processo em movimento, muitas vezes contraditório e dialético, entendemos, assim como Dubar (1997), que a formação dos indivíduos constitui-se a partir da incorporação dos modos de ser, de sentir, de pensar e de agir de um grupo, da sua visão do mundo e da sua relação com o futuro, das suas posturas corporais, assim como das suas crenças íntimas. Nesse sentido caminha também a formação do professor e a construção de sua identidade, que na prática docente ocorre na interseção entre o individual-particular e o humano-genérico, sendo imprescindível pensar o professor como construtor de sua própria condição pessoal e profissional. Compreendemos, ainda, que a construção dessas condições ocorre a partir do significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano.

Em convergência com esse pensamento, Pimenta e Anastasiou (2008) afirmaram que a construção da condição e da identidade docentes pelo professor está baseada nos valores de cada um, em como cada um constrói sua história de vida, no modo de situar-se no mundo de cada professor, nas suas representações, nos seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Dessa maneira, quando falamos em identidades, entendemos que estas trazem implícita essa multiplicidade de aspectos que se inter cruzam e se interpenetram, num processo contínuo desenvolvido pelo indivíduo dentro de um contexto histórico-social²³ e, por isso, há necessidade contínua de (re)adaptação por parte do professor, para que “[...] o seu trabalho possa ser consistente e de qualidade e se

²³ A importância em considerar o contexto histórico-social no processo da construção identitária também pode ser observada em Dubar (1997, p. 81), para o qual a constituição do eu não se relaciona à reflexão de um eu solitário, fechado sobre si próprio, “[...] mas entende essa constituição a partir dos processos da sua formação [e, conseqüentemente], o que é importante já não é a reflexão [...] enquanto tal, mas o meio [...] onde se desenvolve este processo conflitual de identificação do universal e do singular”

coadune com a natureza de uma sociedade em mudança” (MORGADO, 2005, p. 10).

Outro autor que se reporta em seus estudos à questão das identidades é Antônio Nóvoa. Para ele,

[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (1995, p. 16).

Não indicamos relações entre os autores Antonio Nóvoa e Stuart Hall²⁴, mas percebemos em suas obras aproximações no que tange à questão das identidades. Podemos considerar, por exemplo, que o conceito de “processo identitário” destacado por Nóvoa (1995) se entrelaça com o conceito de “identificação”, que é definido por Hall (2000, p. 38) como o processo sempre em andamento da construção da identidade.

De acordo com Hall (2000), o que mantém esta constante modificação, da identidade, do processo identitário ou ainda da identificação é a chamada “crise de identidade”, entendida como o processo de descentração do sujeito, ou seja, a “[...] descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos [...]” (HALL, 2000, p. 9). Nesse sentido, ambos os autores percebem a questão da identidade do sujeito como algo em constante construção/transformação, e esse processo ocorre “[...] quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, apud HALL, 2000, p. 9).

Desse modo, parece-nos inconcebível separar o eu profissional do eu pessoal do professor, já que a identidade traz implícita as dimensões pessoais e profissionais

²⁴ Essa afirmativa deve-se ao fato de que esses autores seguem correntes filosóficas diferentes e contraditórias.

que são refletidas na maneira de conceber e vivenciar a profissão; profissão essa que é de natureza pedagógica.

De maneira inter-relacionada, falar de docência compreendida como atividade complexa e imprevisível, construída e vivida no exercício da profissão magistério remete, também, a pensar na construção identitária dos professores de Educação Física, que ocorre por meio de fatores internos e externos às suas subjetividades, além da interação com as relações sociais mais amplas.

Pensar essa construção identitária nos faz avançar às problematizações acerca das identidades profissionais e sociais. Pimenta e Anastasiou (2008, p. 13) apontam que, quando se trata de professores, a formação identitária é também profissional, ou seja, a identidade do professor é, simultaneamente, epistemológica e profissional, “[...] realizando-se no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social”. Primando ainda por essa valorização da identidade profissional, Dubar (1997, p. 14) afirma que “Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular”. E, por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais, entendidas como um produto do processo de socialização, produzidas na/pela interação com os outros. De acordo com esse mesmo autor, a teorização sobre as identidades sociais tem o mérito de colocar o “agir comunicacional” no centro do processo de socialização.

Dessa forma, podemos destacar que a identidade

[...] não é mais do que o *resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições* [grifos do autor] (DUBAR, 1997, p. 105).

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse capítulo, destacaremos o percurso metodológico realizado desde a escolha do sujeito colaborador ao lugar da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados.

3.1 O TRABALHO DE CAMPO

3.1.1 O Sujeito Colaborador da Pesquisa e os Procedimentos Metodológicos

A escolha do sujeito colaborador desta pesquisa, cujo objeto de estudo visa a compreender o processo de significação da disciplina Educação Física no contexto de uma escola a partir das práticas de docência de uma professora, foi intenso e deu início ao trabalho de campo.

Assumimos o termo práticas de docência, referindo-nos àquelas práticas para além da prática pedagógica de aula, como: planejamentos, reuniões escolares – tanto de pais quanto de Conselhos – bem como as ações e atitudes dessa professora no ambiente escolar e as inter-relações estabelecidas no cotidiano da escola junto aos diferentes sujeitos que o compõem.

Acreditamos que o lugar²⁵ que a disciplina Educação Física ocupa em uma escola pode estar relacionado, também, com a subjetividade do professor, com a forma como ele pratica sua docência e delinea seu cotidiano. Esse pressuposto inicial levou-nos a pensar, criteriosamente, na escolha do sujeito da pesquisa.

Como enfatiza Duarte (2006, p. 68), “Uma boa pesquisa exige fontes que sejam capazes de ajudar a responder sobre o problema proposto” e, por isso, nada impede que o pesquisador faça a seleção de forma intencional, por juízo particular, buscando um sujeito que apresente conhecimento do tema ou por sua representatividade subjetiva.

Com base nessa proposição e posterior a múltiplas reflexões, percebemos que esse sujeito poderia estar entre os 12 professores, que anteriormente participaram de uma outra pesquisa,²⁶ desenvolvida como dissertação de mestrado, nesse mesmo Programa de Pós-Graduação. Chegamos a essa conclusão ciente da proximidade²⁷ da nossa pesquisa com os estudos realizados por Fraga (2008) e com o processo de escolha dos sujeitos participantes pelo qual passara.

Tal processo foi criterioso, tendo percorrido caminhos trilhados a partir das necessidades da pesquisa. Inicialmente, Fraga (2008) buscou relacionar os professores de Educação Física atuantes na regência de classe no município de Vitória e, a partir dessa relação, vista a necessidade de reduzir o número de sujeitos, optou pela aplicação de um questionário, o qual permitiu reduzir esse número e

²⁵ O professor, ao executar sua atividade, necessita de espaço e tempo determinados, a fim de tornar “lugar” o espaço por ele devidamente ocupado/mobilizado. Lugar que não é estático, mas que relaciona, sofre e promove modificações, em manifestações de palavras, sentimentos e condutas dos sujeitos correlacionados ao respectivo meio (VEIGA-NETO, 2006).

²⁶ Essa outra pesquisa já foi citada no início desse trabalho e é intitulada “Os/as professores/as de educação física e sua condição docente: aprendizagens e sentidos da profissão” (2008) e foi realizada pela professora Rosana Dias Fraga, também sob orientação da professora doutora Zenólia Christina Campos Figueiredo, no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES, na linha de pesquisa “Formação docente e currículo em Educação Física”, a qual envolve estudos da formação inicial e continuada em Educação Física, bem como da teorização e construção do currículo de formação, além da compreensão da profissão professor, da instituição escola, da formação profissional, do processo de ensino-aprendizagem na formação e na intervenção docente.

²⁷ Consideramos a proximidade entre as temáticas visto que os dois estudos têm como foco o professor de Educação Física. Mesmo com objetos de estudo diferentes, ambos se aproximam da carreira docente e dos vieses que a permeiam.

encontrar aqueles que afirmavam que se percebiam professores, se identificavam com o trabalho em escolas e intentavam permanecer na profissão. Em seguida, ainda com a necessidade de escolher os sujeitos que mais se aproximavam de seu estudo, a autora lançou mão de mais um instrumento: o memorial, o qual evidenciou os professores que tinham o desejo de continuar e colaborar com a pesquisa. Dessa forma, chegou aos 12 professores que mais se aproximavam do seu estudo.

Chegada à conclusão de que esses professores também se aproximavam do nosso objeto de estudo, optamos pelo contato com a autora solicitando autorização para nos apropriarmos do processo metodológico de escolha do sujeito colaborador realizado por ela e, a partir daí, selecionar nosso professor colaborador.

A intenção inicial era partir das entrevistas realizadas por ela, bem como da leitura dos memoriais elaborados pelos professores participantes daquela pesquisa. Atendendo prontamente à nossa solicitação, a pesquisadora se dispôs a entrar em contato com aqueles professores, pedindo-lhes autorização para que nos enviasse esse material. Na ocasião, a pesquisadora sugeriu que esse primeiro contato fosse feito por ela, já que conhecia todos os professores. Após alguns dias, sem obter retorno, ela sugeriu que nos apontasse alguns nomes, os quais acreditava se encaixar melhor no perfil do estudo. Assim, foram indicadas duas professoras e um professor.

Dando início aos contatos, em ordem aleatória, ligamos primeiro para o professor João.²⁸ Fizemos duas tentativas de contato com esse professor, mas em nenhuma das ligações o encontramos na escola (fomos informada de que ele estava com atestado médico). Nesse momento, optamos por encerrar as tentativas com esse professor e delimitar, em um número de duas ligações, as tentativas de contato. Assim, de imediato, acabamos “descartando” a participação do professor João.

²⁸ Optamos por utilizar nomes fictícios, mas o nome da professora colaboradora é o mesmo indicado por ela na pesquisa de Fraga (2008).

Na sequência, optamos pela professora Ana Maria. Na primeira ligação, efetuada no turno matutino, descobrimos que, nesse período do dia, a professora ocupava o cargo de coordenadora em uma escola no município de Serra. Durante a conversa, percebemos uma indisposição em participar da pesquisa, já que alegava estar com a carga horária reduzida na escola em que atuava como docente em função do cargo de coordenadora que ocupava naquela instituição. Mesmo assim, insistimos e ela aceitou marcar um encontro para conversarmos um pouco mais sobre a proposta do estudo. Fomos à escola na qual ela atuava como professora, esclarecemos nossa proposta e, após percebê-la bastante receosa, entendemos que essas características não favoreciam a participação em nosso estudo.

O contato com a terceira professora, Sofia, iniciou-se de forma bem diferente das anteriores. Já na primeira ligação, ela nos ouviu prontamente e demonstrou interesse pela pesquisa. Desse modo, sugerimos que marcássemos um encontro para esclarecer quaisquer dúvidas com relação à proposta do estudo e aproveitar para nos conhecermos, e fomos atendida rapidamente. A professora sugeriu que nos encontrássemos com ela na escola onde trabalha e passou os horários disponíveis. Em uma conversa bastante agradável, falamos um pouco mais sobre o projeto de pesquisa, obtendo um retorno favorável da professora, a qual aceitou participar do estudo, porém solicitou que pedíssemos autorização à escola. Nesse mesmo dia, conversamos com o coordenador da escola, apresentando-lhe o projeto. Inicialmente ele ficou receoso, fez alguns comentários e questionamentos, mas informou que, pela escola, não havia problemas, desde que a professora concordasse. Em consenso com todos, decidimos que Sofia seria a professora colaboradora com nosso estudo. Cabe ressaltar que, na pesquisa ora realizada por Fraga (2008), Sofia não passou por processo de observação de sua prática e, sim, somente por entrevistas.

Concluída a escolha, fizemos uma carta de autorização/apresentação²⁹ à escola, na qual solicitamos a permissão para acompanhar a professora no espaço escolar e,

²⁹ A carta pode ser conferida nos apêndices.

ainda, apresentando a pesquisa, seus objetivos e justificativas. Além disso, firmamos nosso comprometimento em disponibilizar todos os registros da pesquisa no decorrer do processo de construção desse trabalho, além de manter em sigilo as identidades dos colaboradores. Por meio desse documento, comprometemo-nos, ainda, que ao final da pesquisa retornaríamos à escola para apresentar as considerações necessárias.

Nesses termos, preparamo-nos para dar início ao período das observações. Entramos na escola ciente da grande importância da observação na atividade investigativa, visto que é nesse momento que se estabelece uma relação de conhecimento do pesquisador com seu objeto de estudo. Segundo Tura (2003, p. 184), “A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive [...]” e, ainda, a observação “[...] é um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais” (TURA, 2003, p. 189).

Acompanhando o processo de observação, Tura (2003) nos aponta a interpretação de Geertz, quando este recomenda que, na busca da análise da construção de subjetividades e identidades nos processos de socialização, a observação seja acompanhada de uma *descrição densa*³⁰ daquilo que foi observado. Para Geertz (apud TURA, 2003, p. 190):

Esse é um procedimento que possibilita realizar mais do que a mera descrição de fatos, porque parte do pressuposto de que os acontecimentos do cotidiano se inter-relacionam com estruturas sociais mais amplas e com tradições que foram sendo incorporadas pelo grupo em ritos e costumes, que têm sua gênese em situações distantes do momento em que são vividos. A descrição densa é o esforço dos aspectos obscuros, o buscar pistas para desvendar certos mistérios.

Buscando acatar o pressuposto apresentado, utilizamos, como instrumento de coleta de dados, um diário de campo, no qual anotamos, da forma mais completa e precisa

³⁰ De acordo com Travancas (2006, p. 98), Geertz “[...] compreende descrição densa como um processo de interpretação que pretende, e espera-se que consiga, dar conta das estruturas significantes que estão por trás e dentro do menor gesto humano”.

possível, tudo o que foi presenciado, além de nossas incertezas, suposições, indagações e perplexidades.

As observações ocorreram no período vespertino, das terças às sextas-feiras,³¹ sendo observada toda a rotina da professora colaboradora no espaço escolar, desde momentos de aulas a momentos de reuniões e recreios. As aulas observadas foram de turmas de 1^a a 4^a séries e compreenderam o período de 30 de setembro a 28 de novembro de 2008³² e 10 de fevereiro a 6 de março de 2009. Assim, acompanhamos a rotina da professora no 4^o bimestre letivo de 2008 e no início do 1^o trimestre letivo de 2009,³³ totalizando uma carga horária de aproximadamente 193 horas de observação. A opção pelo retorno às observações no ano de 2009 ocorreu em função de que acompanhamos um final de ano letivo e, por isso, achamos necessário retornar para entender como acontecia um início de ano letivo na rotina da professora e, também, pelo fato de a professora ter se afastado no final do ano por motivo de doença, além de podermos acompanhar um pouco mais o processo de socialização dessa professora no espaço escolar.

Entramos na escola a par de que nossas descrições poderiam desvelar algumas (in)certezas que cercam o cotidiano escolar, dentre elas, a significação da disciplina Educação Física, e certa, também, de que, para essa busca, deveríamos realizar um esforço interpretativo daquilo que é uma realidade caótica, complexa, multifacetada de ações e interpretações. Ainda que nos esforçássemos para manter nossas interpretações as mais próximas possíveis daquela realidade, nunca deixamos de considerar a problematicidade da dimensão linguística que o trabalho de investigação introduz, afinal, no lugar de pesquisadores, estamos buscando e apontando uma interpretação da interpretação.

³¹ Segunda-feira é dia de planejamento da professora, mas, em função das disciplinas do mestrado, não pudemos realizar observações nesse dia, no ano de 2008. Em 2009, optamos por manter os dias de observação.

³² No mês de dezembro, a professora saiu com licença médica.

³³ No ano de 2008, a rotina escolar era dividida em quatro bimestres, ao passo que, para o ano de 2009, foi realizada a modificação para três trimestres letivos.

Os primeiros momentos na escola foram de tensão, pois era uma realidade ainda desconhecida, na qual soavam muitas dúvidas e incertezas com relação àquele local. Dúvidas de como seríamos recebida por aquela comunidade escolar e incertezas quanto ao que veríamos no tempo que ali permaneceríamos. Mas, contrapondo-se à nossa inquietação, a receptividade daquelas pessoas ia, aos poucos, nos acalmando. Logo de início, fomos apresentada, na sala dos professores, aos demais colegas de trabalho da professora colaboradora e fomos bem recebida.

Com alguns os vínculos ficaram mais presentes e com outros o contato era apenas cordial. Nas salas de aula, era visível a inquietação dos alunos com nossa presença: alguns nos olhavam curiosos e outros silenciosos, indagativos, e os menos tímidos logo vinham perguntando quem éramos. Vista tamanha curiosidade daquelas crianças, logo no início da aula, a professora colaboradora já nos apresentava, dizendo que éramos professora de Educação Física, que fazíamos mestrado na UFES e que estávamos ali para realizar uma pesquisa, por isso permaneceríamos por um tempo acompanhando suas atividades na escola. Esse processo de apresentação ocorreu da mesma forma em todas as turmas em que essa professora lecionava e, com um breve passar do tempo, já percebíamos uma concordância muito favorável com relação à nossa presença naquele espaço. Já não nos olhavam com estranhamento. Aos poucos, também fomos nos sentindo parte daquela realidade, ao passo que, quando encerramos as observações, algo parecia faltar em nosso cotidiano. Ao despedirmo-nos das observações, nossa colaboradora colocou-se bastante aberta a quaisquer esclarecimentos que fossem necessários. Findadas as observações, distanciamos-nos um pouco da escola com a intenção de organizar o diário de campo.

Visto a abertura apresentada pela professora e, para além da questão ético-metodológica de “[...] recolher algumas indicações preciosas para corrigir imprecisões, modificar alguns pormenores, acrescentar informação, esclarecer pontos de alguma obscuridade [...]” (SARMENTO, 2003, p. 171), retornamos à escola e entregamos uma cópia das nossas anotações e dos registros das observações à colaboradora. Entendemos, assim como Sarmiento (2003), que esse

ato de submissão dos relatórios ao escrutínio dos sujeitos envolvidos com a pesquisa é uma dimensão fundamental dessa relação colaborativa da investigação, que se inicia desde a disponibilidade para a investigação, prolongando-se nos encontros, nas entrevistas até a elaboração do relatório final da pesquisa.

Percebemos, no decorrer das observações, que uma relação dialógica foi se construindo entre pesquisadora e colaboradora, despertando-nos para a necessidade de manutenção dessa relação, que seria de grande contribuição para a pesquisa. Essa percepção foi se confirmando no decorrer da pesquisa, quando, por exemplo, alguns dias após entregarmos o material para análise, a professora nos retornou com pensamentos bastante positivos com relação ao diário, afirmando que gostara muito de nossas anotações.

Concomitantemente ao tempo em que aguardávamos o retorno dos registros, realizamos contínuas leituras do diário e acabamos sentindo necessidade de aprofundar a discussão a respeito de algumas questões anotadas e, por isso, optamos por lançar mão de um outro instrumento de coleta de dados: a entrevista. Segundo Jorge Duarte (2006), embora há muito utilizada em jornalismo, etnografia e psicologia, a entrevista tornou-se uma técnica clássica de obtenção de informações nas ciências sociais, com larga adoção em áreas como a educação, por exemplo, pois ela busca explorar um assunto “[...] a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes para analisá-las e apresentá-las de forma estruturada” (DUARTE, 2006, p. 62).

Naquele momento, entendemos que a entrevista seria o instrumento que permitiria uma maior aproximação dos dados com o objeto de investigação, já que, como técnica qualitativa, ela tem como objetivo fornecer elementos que possibilitem a compreensão de uma situação ou de um problema. Como afirma Duarte (2006), mesmo com as limitações e condições de realização, a entrevista é uma ferramenta bastante útil para lidar com problemas complexos, pois permite uma construção baseada em relatos da interpretação e de experiências.

Optamos pela construção de um roteiro com questões que intencionalmente dariam cobertura ao interesse da pesquisa. Dessa forma, elegemos alguns eixos

temáticos³⁴ que nos permitiriam a aproximação desejada, tendo sido as questões elaboradas a partir dos dados do diário de campo.

Em seguida, contatamos nossa colaboradora via e-mail, explicando a necessidade de maiores esclarecimentos que favoreceriam nosso estudo. Na mesma mensagem, colocamo-nos à disposição para a realização da entrevista em qualquer local e horário. Fomos atendida pela professora e optamos por entregar o roteiro de entrevista com antecedência, para que ela pudesse ter conhecimento das questões. No ato da entrega, a entrevista foi marcada para uma segunda-feira, dia de planejamento da professora. De acordo com ela, nesse dia teria mais tempo para nos atender.

Já era mês de abril, quando, no dia marcado, chegamos à escola e ficamos aguardando a disponibilidade da professora. Pouco tempo depois do início das aulas, a professora nos chama para começar a entrevista. Iniciamos a conversa na sala dos professores, mas, devido ao “trânsito” na sala, ela nos convida a ir até a sala da coordenação pedagógica, um espaço mais reservado. Ali iniciamos a entrevista que, mesmo em um ambiente (aparentemente) mais “reservado”, foi interrompida várias vezes, ora por alunos procurando por professores, ora por outros professores que utilizavam o computador da sala e até mesmo pela pedagoga que frequentava a sala por motivos vários.

Apesar das interrupções, a entrevista ocorreu bastante naturalmente, visto que a professora entrevistada não demonstrava incômodo com a presença das outras pessoas. Decorridas duas horas e trinta minutos de conversa, encerramos a entrevista apontando que em breve retornaríamos com a transcrição para que a colaboradora tivesse acesso ao material.

³⁴ Os eixos temáticos do roteiro de entrevista foram: a) o estilo de vida da professora – as suas identidades, formação e culturas que impactaram e impactam nas suas práticas; b) a vida da professora – como ela vê sua carreira e sua prática profissional ao longo da carreira e como os outros a veem; c) os estágios da carreira e as decisões importantes que se devem tomar nesses estágios; d) questões para outros sujeitos da escola. O roteiro completo pode ser conferido nos apêndices.

Após a entrevista, durante semanas, debruçamo-nos sobre o trabalho de transcrição. Findada esta etapa, retornamos à escola para entregar o trabalho de transcrição à professora, deixando-a à vontade para quaisquer alterações que julgasse necessárias. Ela agradeceu o retorno do material, colocando-se disposta a ler.

Nesse mesmo dia, iniciamos as tentativas de contato com as professoras e a pedagoga com quem queríamos conversar. A seleção das professoras foi realizada, também, a partir do diário de campo, assim como a formulação das questões. Eram professoras que de alguma forma tinham um envolvimento³⁵ com as práticas de docência da colaboradora no cotidiano escolar; e a pedagoga era a do turno vespertino da escola. No horário do recreio, encontramos com as possíveis entrevistadas e colocamos nossa necessidade de conversar com elas. As três receberam bem a proposta e a pedagoga colocou-se à disposição para tentar um horário em comum para que a entrevista fosse realizada no mesmo dia, já que eram poucas questões e provavelmente não seria muito demorada e, dessa forma, não haveria necessidade de retornar à escola várias vezes. Acatamos a sugestão da pedagoga e ficamos aguardando seu retorno via e-mail. Enquanto aguardávamos, deflagrou-se uma greve de professores na Rede Municipal de Ensino, o que dificultou o contato com esses sujeitos.

Passados aproximadamente dois meses, recebemos um e-mail da professora colaboradora solicitando que marcássemos uma nova conversa, para que ela pudesse esclarecer algumas questões, ainda do diário. Nesse segundo encontro, deixamos que partisse dela o apontamento das questões que a incomodavam. Sua preocupação ocorria por várias vias: ora se preocupava com a exposição de alunos, solicitando que não utilizasse na dissertação determinados fatos narrados; ora queria esclarecer outras situações, para reafirmar sua posição. Asseguramos a importância dessa preocupação da colaboradora apresentando as palavras de Boileau (apud JOSSO, 2004, p. 173): “[...] o que se oferece à compreensão pode

³⁵ Consideramos esse envolvimento por projetos interdisciplinares realizados pelas professoras ou pela cumplicidade existente entre suas ações.

bem esconder a ausência de uma clara concepção do que se enuncia, precisamente graças às ilusões produzidas pela clareza convencional do proposto”.

Ao final da conversa, ela reafirmou o gosto por estar participando como colaboradora, dizendo que a pesquisa a levava a refletir sobre a própria atuação e a fazia perceber muitas coisas que vinham passando despercebidas na sua prática docente. Em outras palavras, a pesquisa a tem colocado a *ir ao encontro de si*. Ir ao encontro de si no sentido de compreender que a pesquisa tem sido uma experiência formadora também para a professora colaboradora, já que lhe tem permitido

[...] tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível [...] (JOSSO, 2004, p. 58).

Essa questão pode ser evidenciada, por exemplo, em comentários da colaboradora apresentados no decorrer das entrevistas, quando diz:

[...] você colocou uma coisa aí que eu acho que já vinha me incomodando há muito tempo e aí quando eu li foi uma constatação que eu fiquei assim, mais incomodada ainda [...]e [...] eu vi essa pergunta e quando eu li eu falei assim: ‘Gente, eu preciso de pensar sobre isso [...]’. [...] aí eu fiquei com uma pergunta também que me deixa meio incomodada que é: será que eu ensino? Será que essa possibilidade de fato existe? Eu ensino ou eu aprendo? [...]. (ENTREVISTA, 13-4-2009)

Aproveitando que já estávamos na escola, retomamos o contato com as professoras e com a pedagoga e entramos em consenso de que a entrevista seria realizada dois dias depois, nos horários de planejamento de cada professora e também com a pedagoga, no decorrer da tarde. No dia marcado, chegamos à escola no primeiro horário para realizar a entrevista com a professora da primeira série; a entrevista com a pedagoga ocorreu no quarto horário, logo após o recreio; e com a outra professora, da 4^a série, no último horário.

Findada mais essa etapa de coleta de dados, retornamos para o trabalho de transcrição. Com todos os dados coletados em mãos, optamos, primeiramente, em dar início a uma leitura minuciosa das entrevistas realizadas com nossa colaboradora a fim de apontar as questões que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo e que, posteriormente, poderíamos tomar como base para análise.

Ao final desse processo, percebemos que algumas questões ainda não estavam esclarecidas a ponto de subsidiar uma análise, por isso a necessidade de retornar o contato com a colaboradora sugerindo uma nova entrevista. A intenção era que fosse uma entrevista bastante diretiva, por isso elaboramos um roteiro bem simples, com as questões desenvolvidas a partir daquelas necessidades. Porém, no decorrer da realização, as discussões foram se estendendo com questões para além das nossas necessidades. Por esse motivo, optamos por uma transcrição não integral, ou seja, transcrevemos somente as partes que naquele momento aprofundavam as questões propostas. Novamente, realizada a entrevista, retornamos com o material para a colaboradora, a fim de obter sua apreciação. Via e-mail, a professora comentou que estava bastante satisfeita com o trabalho, e que não carecia de modificações.

Percebemos que o processo de *ir ao encontro de si* não é uma experiência formadora que acontece somente com a professora colaboradora, mas também conosco, que hoje estamos na qualidade de pesquisadora. Concordamos com Woods (apud SARMENTO, 2003, p. 173), quando afirma que “A investigação é um processo educativo, não apenas pelo que se descobre acerca dos outros, mas pelo que se descobre acerca de nós próprios”. Descobertas que vão além de compreender o objeto de investigação proposto e que nos permitem vivenciar um processo de socialização profissional pelo qual ainda não passamos.

Nesse lugar de pesquisadores, vamos construindo nossas problematizações com base em nossas inquietações, desejos, indignações, sonhos e utopias que se revelam em nosso cotidiano como sujeitos sócio-históricos. Nesses termos, buscamos, na pesquisa, revelar cada um desses mistérios. Entretanto, aos poucos, percebemos que “soluções” não são encontradas, tampouco afirmações podem ser generalizadas, se pensarmos a diversidade cultural implantada no sistema ao qual pertencemos.

Entendemos a investigação como um processo de formação mútuo, de ambas as partes, que vem se revelando no decorrer do estudo e nos permite entender que um processo de pesquisa deve ser visto como uma via de mão dupla ao passo que,

tanto os que se colocam provisoriamente no lugar de pesquisadores quanto os sujeitos colaboradores têm a contribuir e a aprender com essa relação.

Ressaltamos o quão interessante é esse processo de pesquisa e quantos laços a partir dele são criados. Nos tempos de ausência da escola, recebemos e-mails, telefonemas, tanto da professora colaboradora como da pedagoga, convidando-nos a prestigiar os eventos que aconteceriam na escola. Tendo em vista tamanha colaboração daqueles sujeitos com o estudo, sentimo-nos na obrigação de comparecer para prestigiar o trabalho de toda a comunidade escolar: alunos, professores e toda a equipe que compõe aquele contexto.

3.2 O LUGAR DA PESQUISA

3.2.1 A localização da escola

A escola em que foi realizado o estudo se situa³⁶ em um bairro que se limita geograficamente ao norte e a oeste com a baía noroeste de Vitória, ao sul e a leste com os bairros Santo André e São Pedro, fazendo parte do complexo demográfico da “Grande São Pedro”.

Devido ao crescimento desordenado desse complexo demográfico, observa-se uma grande deteriorização nos aspectos naturais da área, principalmente a degradação

³⁶ Informações obtidas na página da Gerência de Informações Municipais, no *site* da Prefeitura Municipal de Vitória. Para maiores esclarecimentos, acessar <http://www.vitoria.es.gov.br/regionais/bairros/regiao_7/ilhadascaieiras_hist.asp>.

do mangue, reduzindo a fonte de alimentos dos organismos naturais e, conseqüentemente, a qualidade de vida da população.

O bairro constitui-se por uma parte baixa, próxima ao mangue, que corresponde à maior área ocupada, e uma parte alta, caracterizada por um loteamento e com ocupação mais recente. Os moradores que residem na parte baixa são os pioneiros e filhos dos primeiros habitantes; já na parte alta, moram os novos ocupantes, vindos de outros bairros e até mesmo de outros municípios em busca de uma casa própria.

No percurso feito de ônibus³⁷ durante todo o período de trabalho de campo, observamos que a maioria dessas casas é de alvenaria, muitas ainda estão por acabar. O abastecimento de água atinge a maior parte das casas, de forma oficial ou clandestina, porém o sistema ainda é insuficiente. Para atenuar esse problema, várias casas utilizam, como reservatório de água, tonéis de latão, normalmente sem tampa e em condições precárias.

As principais ocupações daquela população são a pesca, os serviços gerais, trabalho como empregada doméstica, em construção civil e comércio. A renda média familiar mensal de um a dois salários mínimos.

3.2.2 A escola

A escola Joaquim Sossai³⁸ faz parte da Rede Municipal de Ensino de Vitória e iniciou sua história em 1991, fruto da luta da comunidade local pelo atendimento às crianças que ainda se encontravam fora das escolas. Teve seu funcionamento

³⁷ Ônibus de linha da cidade que faz o trajeto Jardim Camburi – Santo André – Jardim Camburi.

³⁸ Nome fictício da escola.

marcado por instalações precárias e provisórias, em instalações alternativas até o ano de 1999. Após muita pressão e luta por parte de toda a comunidade escolar por um espaço adequado para uma escola, o período letivo de 2000 teve seu início na nova sede, agora definitiva.³⁹

Como dissemos, essa escola está localizada em uma área periférica do município, onde a realidade socioeconômica está abaixo da média, apresentando alto índice de violência, grande desestrutura familiar e fracasso escolar reproduzido por uma prática descontextualizada, fragmentada e elitista, provocando, muitas vezes, a exclusão do aluno.

Nesse sentido, a escola toma como pressuposto básico que educar é um ato político e consciente, por isso todos os envolvidos nesse contexto precisam estabelecer uma relação mais direta e dinâmica entre o conteúdo científico proposto e a realidade social em que os alunos da Grande São Pedro, em sua maioria da Ilha das Caieiras e Santo André, estão inseridos. Essa não é uma tarefa fácil, pelo contrário, temos consciência de que o papel da escola se torna cada vez mais árduo quando se percebe que a educação é um complexo de fatores sociais, culturais, políticos e históricos. Sendo assim, os atores daquela comunidade escolar estão certos de que têm que investir numa pedagogia que permita, além do saber científico, a formação do indivíduo – no seu caráter e valores de cidadão – além de reforçar a relação escola-família-educador-aluno, de forma crítica e compactuada com a realidade social daquela comunidade.

A partir dessas características, tomaram como prioridade a construção de um projeto que norteasse a atuação de uma escola que conhecesse cada aluno, respeitando suas potencialidades e necessidades; uma escola focada na função social, política, econômica e cidadã, a fim de prosseguir com a incessante inclusão dos estudantes na sociedade, transformando-os em cidadãos focados em seus direitos e responsabilidades sociais.

³⁹ Informações obtidas a partir do Projeto Político-Pedagógico da Escola Joaquim Sossai.

Essa escola apresenta uma estrutura com características horizontais, funcionando nos turnos matutino e vespertino, atendendo alunos da própria comunidade e de vários bairros vizinhos, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais. Ambos os turnos atendem ao ensino fundamental, de 1ª a 8ª séries, e contam com 12 turmas cada um. No ano de 2008, estiveram matriculados 748 alunos, 370 no turno matutino e 378 no turno vespertino.⁴⁰ A escola conta com 12 salas de aula, além das demais salas e dependências que atendem às necessidades administrativas e pedagógicas. Além disso, conta com cozinha, refeitório, cantina, banheiros, pátio coberto, pátio descoberto e uma quadra de esportes coberta.

3.2.3 A Educação Física na escola Joaquim Sossai

Os espaços destinados às aulas de Educação Física na Escola Joaquim Sossai são o pátio descoberto e a quadra coberta e, quando necessário, o pátio coberto.⁴¹ O pátio descoberto tem seu chão de terra batida, não calçado. Quando chove, além da lama, apresenta bastante alagamento. A quadra coberta é poliesportiva, cercada com tela e tem infraestrutura necessária básica, mas, no período da tarde, apresenta boa parte de seu espaço tomado pelo sol ou, em caso de chuva, não apresenta proteções laterais que a impeça de ficar molhada.

A escola conta com quatro professores de Educação Física, um responsável pelas turmas de 1ª a 4ª séries e outro, pelas turmas de 5ª a 8ª séries, em cada turno. Como tem mais de um professor de Educação Física dando aula no mesmo

⁴⁰ Informações referentes à versão de 2008 do Projeto Político-Pedagógico da escola.

⁴¹ A escola tem como norma não permitir que os alunos fiquem andando pelos corredores nos momentos de aula, por isso o pátio coberto raramente é utilizado para as aulas de Educação Física, devido a sua proximidade com esses corredores e até mesmo com as próprias salas de aulas. Mas, em caso de mau tempo (chuva), esse espaço é utilizado nas aulas.

momento, no turno vespertino, por questões operacionais, eles entraram em consenso de que a cada semana um professor utiliza o espaço da quadra coberta e outro o pátio descoberto.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, os conteúdos indicados para a Educação Física são os jogos, brinquedos e brincadeiras; a dança; a expressão corporal como linguagem e modos de comunicação da cultura corporal; as vivências corporais (manifestações da cultura corporal que não estão classificadas nos demais conteúdos, por exemplo, as “técnicas orientais”); as lutas; os esportes (em suas múltiplas formas de manifestação); a ginástica (em suas múltiplas formas de manifestação); e a capoeira. Para cada série, são indicados objetivos específicos.

4 ALGUMAS POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS

Quando buscamos compreender a significação da disciplina Educação Física a partir das práticas de docência de uma professora e em uma escola, estávamos ciente de que a questão se coloca em um contexto situado no qual os lugares, as estruturas e o processo sócio-histórico podem ser determinantes para os sentidos, intenções e interesses ocultos nas práticas dos sujeitos. Dessa forma, é impossível desconsiderar os vínculos de qualquer fenômeno social com as configurações da totalidade sócio-histórica em que eles se apresentam e se desenvolvem. Nesses termos, concordamos com Teixeira (2003, p. 84), ao enfatizar:

É essencial apreendê-los e compreendê-los [os fenômenos sociais] nas ambigüidades, nas contradições, nas processualidades que os constituem, em seu movimento, em suas continuidades, permanências e descontinuidades, assim como em seu conteúdo e forma, nos aspectos qualitativos e quantitativos, no que revelam e no que escondem, em sua factibilidade e virtualidade, em suas potencialidades.

Assim como Teixeira (2003, p. 82), entendemos que a compreensão de um objeto de estudo se constitui com base na relação teoria-empíria, já que ele é erigido “[...] mediante a combinação de fatos, questões, observações, teorizações, análises, raciocínios”. Nesse sentido, costurar teoria e empiria é propor uma articulação entre os fatos, as interpretações e as análises. Para tanto, é de fundamental importância saber escolher e combinar os dados com a teorização, de forma a dar sustentação à análise (TEIXEIRA, 2003).

Embora muitos motivos nos levem a estabelecer determinadas problematizações, temos claro que as teorizações não ocorrem pela simples apresentação de autores ou análises, mas, sim, a partir de um procedimento e “[...] esforço intelectual no sentido de arquitetar, de montar o objeto de estudo, recortando-o, constituindo-o, construindo-o, deslindando suas dimensões, trazendo à luz e à reflexão os aspectos e processos que lhe dão conteúdo, forma e movimento” (TEIXEIRA, 2003, p. 82).

Entendendo que nosso objeto de estudo está inserido em um dos contextos no qual ocorre o processo educativo,⁴² devemos compreendê-lo como “[...] um conjunto de relações, de práticas, de estruturas dinâmicas socialmente construídas pelos agenciamentos de longas cadeias de gerações humanas em contextos históricos” (TEIXEIRA, 2003, p. 99). A esse respeito, a autora disserta que podemos caracterizar esses estudos como pertencentes ao campo da pesquisa em Sociologia da Educação, pois eles visam a problematizar, metódica, rigorosa e sistematicamente, os fenômenos do campo da educação, utilizando o instrumental teórico-analítico e metodológico da Sociologia.

Com base, também, nessa proposição, é que nos desafiamos a tentar estabelecer diálogos entre o nosso objeto de estudo, situado no campo da Educação Física, e um referencial teórico com bases sociológicas. Nesse sentido, acreditamos que há possibilidades de compreender a significação da disciplina Educação Física a partir das práticas de docência de uma professora.

Sendo assim, faz-se necessário esclarecer em qual sentido adotamos o termo significação. Neste momento, buscamos dialogar também com referenciais da Psicologia, sabendo que, apesar das especificidades, convergências e divergências, esse campo dialoga com a Sociologia.

O processo de significação é pertinente aos processos psicológicos, que emergem relacionados com os modos de vida dos indivíduos em interação, nas interações com os outros. Nesse sentido, o processo de significação ocorre via atividade em contextos sociais específicos e o que é apropriado pelo sujeito vem a ser não a realidade em si, mas o que esta significa tanto para os sujeitos em relação, quanto para cada um em particular (ZANELLA; ANDRADA, 2002). Ainda de acordo com essas autoras, esse movimento de apropriação das significações “[...] não se dá de maneira passiva nem direta, pois o sujeito reelabora, imprime sentidos privados ao

⁴² Trazemos a escola como um dos contextos no qual ocorre o processo educativo, haja vista que esse também pode acontecer em outras instituições sociais, como a família, por exemplo.

significado compartilhado na cultura e nesse processo apropria-se do signo em sua função de significação” (ZANELLA; ANDRADA, 2002, p. 128).

Dessa forma, é na dinâmica dos processos interpessoais, nas trocas dialógicas com outras pessoas em torno de objetos, nas instâncias de produção e compreensão da palavra, que os significados vão sendo desenvolvidos (GÓES, 1997).

Estamos buscando compreender a significação da Educação Física em uma escola a partir das práticas de docência de uma professora. Todavia, como apontamos no capítulo referente aos procedimentos metodológicos, mais do que observar as práticas cotidianas da professora, fez-se necessário aprofundar algumas questões com entrevistas, que foram se delineando a partir das observações. Mesmo que o objetivo inicial do estudo fosse dar relevância às **práticas**, entendemos o quão importante foram as entrevistas para melhor compreendermos o nosso objeto de estudo. Por essa via, propomos que a análise seja realizada com base em alguns elementos de significação por nós projetados, relacionados com as significações construídas e observadas nas práticas docentes no dia a dia da profissão magistério e com as significações construídas por meio dos diálogos realizados.

Como veremos adiante, alguns modos de significar a Educação Física se destacam nesses dois momentos. Buscando dar visibilidade a esses “nossos” modos de significar, propomos a apresentação desses elementos e a discussão a partir dos eixos apresentados no capítulo de referencial teórico: profissão-docência-identidades.

4.1 ELEMENTO DE SIGNIFICAÇÃO: A RELAÇÃO PROFESSORA-ALUNOS

Neste momento, discutiremos as significações apresentadas no decorrer das observações e dos diálogos, em todo o período que passamos na escola. Muitas

questões emergiram desse contexto, mas optamos por resgatar as que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo, com vistas a tentar responder aos nossos objetivos.

Durante o período de observação, percebemos que a relação professora-alunos poderia vir a ser um elemento central na significação da Educação Física nessa escola. De fato, essa foi uma questão recorrente nas anotações do diário de campo e que buscamos aprofundar a partir dos diálogos realizados por meio das entrevistas. As questões mais marcantes referem-se ao comprometimento profissional de Sofia, como professora, com a aprendizagem dos alunos e seu envolvimento afetivo com eles. Além disso, também observamos um grande envolvimento da professora com sua profissão, com ela mesma e com a área de trabalho.

No que diz respeito à relação-professor aluno, algumas mudanças têm sido enunciadas há algum tempo. O que antes era tido como uma situação injusta para os alunos, quando o professor detinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames; hoje, observamos outra situação igualmente injusta, que favorece os alunos, que podem permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas dirigidas aos professores ou aos colegas, sem que, na prática, funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes (ESTEVE, 1999). De acordo com Esteve (1999, p. 107), as relações nas escolas mudaram, “[...] tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e de disciplina”.

Apesar de a crítica realizada por Esteve (1999) não se referir ao contexto brasileiro, percebemos que ela não está distante da nossa realidade escolar. Entretanto, constatamos, também, que esse modelo não deve ser generalizado a todos os professores, haja vista que muitos de nossos colegas de profissão têm se

empenhado em imprimir um caráter menos impessoal às relações humanas estabelecidas nas escolas⁴³.

Tal caráter foi evidenciado, em nossa pesquisa, principalmente no que diz respeito às relações afetivas entre professora e alunos. O modo de a professora se relacionar com os alunos foi uma característica marcante durante todo o processo da pesquisa e, em muitas de nossas observações, as relações, ações e atitudes da colaboradora nos fizeram perceber *um outro* modo de se vivenciar essas relações na escola, diferente daquele apontado por Esteve (1999).

Isso decorre de um fato já anunciado: diante das intensas transformações sociais e culturais, novas exigências têm sido colocadas às escolas para além daquelas curriculares. Perante a necessidade de responder ao aumento da complexidade e às constantes mudanças da sociedade atual, os professores veem-se na contingência de transformar os seus papéis profissionais, antes ligados somente à materialização de currículos prescritos, para agora se adaptarem a novos contextos de trabalho, que exigem mais do que lhes era solicitado até há relativamente pouco tempo. Agora eles se veem confrontados a assumir as responsabilidades acrescidas pelo contexto social (MORGADO, 2005).

Dessa forma, os professores são cobrados a assumir novas exigências e, para além de saber a matéria que lecionam, “[...] pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos [...]” (ESTEVE, 1999, p. 100).

Parece-nos que é nesse sentido que se reforça a relação afetiva dessa professora com seus alunos. As demonstrações de carinho ocorridas no período das observações foram sempre justificadas, não como uma necessidade real da

⁴³ Podemos subentender esse modelo apontado por Esteve (1999) como o modelo da “curvatura da vara”, citado por Saviani em “Escola e Democracia”, no qual a busca por um “ponto de equilíbrio” faz com que a vara seja remetida de um lado a outro. No caso do nosso estudo, entendemos que a colaboradora se encontra no ponto de intersecção entre direitos e deveres de professores e alunos.

professora, mas, sim, como necessidade dos próprios educandos, os quais muitas vezes não contam com essas demonstrações no dia a dia fora da escola.

Ao ser questionada sobre sua retribuição de carinho aos alunos, Sofia justifica sua atuação dizendo:

Essa retribuição é fundamental, importantíssimo pra eles [...] eu acho assim, que cada um, na sua medida – porque essa questão afetiva é um lance meio complicado da gente julgar ou até analisar, porque vai muito da nossa pessoa [...] então, eu, no meu espaço-tempo, eu procuro retribuir, sim, porque eu acho que isso é importante pra eles, eles sentem necessidade [...] (ENTREVISTA, 13-4-2009)

Essa relação colocou-se para nós como uma forte “marca” pessoal-profissional dessa professora, construída a partir da sua maneira de ser e estar na profissão, constitutiva de sua identidade profissional. Concordamos, assim, com diálogos anteriores:

[...] o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão [...], [ou seja] essa identidade vai sendo desenhada *não só a partir do enquadramento intraprofissional* mas também com o contributo das interações que vão estabelecendo entre o universo profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola (MOITA, 1995, p. 116).

Essa relação afetiva que estamos tratando é intensificada por algumas outras atitudes de Sofia, como o tom de voz utilizado ao conversar com os alunos, a prioridade para o diálogo ou pelo ato de “cuidar” dessas crianças. Quanto ao tom de voz, Sofia sempre procurou falar o mais calmamente possível, utilizando um tom mais alto somente quando fosse inevitável para manter a organização das aulas; e, com relação ao ato de “cuidar”, a professora sempre demonstrou preocupação excessiva com os alunos, não só quando estes se machucavam na aula, mas também quando poderiam estar “ameaçados” por outros alunos maiores. Por exemplo: em um momento em que seus alunos ocupavam um determinado espaço do pátio, e outros alunos (de sétima série) adentraram àquele local. A professora disse “É só pedir licença! Não precisa ir com grosseria e gritaria para o lado deles, não!” (DIÁRIO DE CAMPO, 28-11-2008).

Ao que nos parece, por mais que se tente superar a imagem de uma herança social, vocacional, historicamente colada ao nosso ofício, percebemos que ainda persiste

em nós próprios, professores, o enraizamento do imaginário onde se cruzam traços sociais, afetivos e culturais em nossa prática (ARROYO, 2004).

De acordo com Sofia, nós, professores, estamos assumindo, hoje, tarefas que não seriam necessariamente da escola e, sim, deveriam ser da família, e a atuação escolar deveria ser um complemento para a continuidade a esses processos. Entretanto, a forma de trabalho observada pode ser uma maneira que essa professora encontra para intervir no espaço social, na sua dimensão macro, vindo em sua “[...] profissão um meio privilegiado de contribuição no sentido da mudança [...]” (MOITA, 1995, p. 139).

Ao dialogarmos com Freire (2006), percebemos a relevância dessa relação afetiva de Sofia com os alunos, pois, na medida em que ela permite essa abertura ao querer bem, ela compactua de forma autêntica o seu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Como vimos, o processo educativo envolve tanto objetivos relacionados com a formação humana quanto aqueles associados à transmissão e à apropriação de saberes e modos de ação. Nesse sentido, para intervir na dimensão do espaço social, é preciso que o professor esteja aberto à realidade na qual está inserido, ao contorno geográfico e social dos educandos, se posicionando não alheio à formação moral do educando (FREIRE, 2006), pois associar o papel do professor à formação humana, como diz Sofia,

[...] envolve referencial; e nem sempre os referenciais da professora são os referenciais do aluno. Eu acho que essa é a parte que a gente tem sempre que tá refletindo muito para entender até aonde são os valores e referenciais que são importantes para serem pensados e trabalhados e até aonde são coisas que fazem parte inclusive dos nossos preconceitos [...] e aquilo que é referencial de certo e errado [...] (ENTREVISTA, 13-4-2009).

Essa preocupação apresentada pela professora nos permite refletir no sentido de que a condição socioeconômica da maioria dos alunos dessa escola é um fator marcante na sua atuação, fazendo-a (re)pensar a cada dia sobre as necessidades dos seus alunos. Segundo Sofia, ela procura construir um espaço de aula onde os alunos possam se colocar, para se expressar, de acordo com seus referenciais, “[...] sem ter medo de falar as coisas pra mim, professora [...], e isso não significa que eu

tenho que pactuar com as coisas que, às vezes, são destrutivas [...]” (ENTREVISTA, 13-4-2009).

Nesse sentido, retomamos o diálogo com Freire (2006), ao percebermos que as atitudes da professora colaboradora vão ao encontro do que nos aponta esse autor, quando diz que, apesar da excelente relação afetiva entre professora e alunos, ela não permite que a afetividade interfira no cumprimento ético do seu dever de professora no exercício da sua autoridade.

Avançando para além da relação afetiva, e adentrando ao que Freire (2006) aponta como compromisso ético do professor, apontamos outra característica bastante marcante na relação professora-alunos, observada na pesquisa: o compromisso de Sofia, como educadora, com seus alunos. Compromisso no sentido de “[...] propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se [...] como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador [...]” (FREIRE, 2006, p. 41).

Nesse sentido, o professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento, com a absorção de informações, mas também com o processo de construção da cidadania dos seus alunos.

As atitudes de Sofia, com relação aos seus alunos, está de acordo com um princípio apontado por Freire (2006), afirmando que devem “assumir-se” como ser social, atentando para a importância do (con)viver em sociedade. Segundo nossa colaboradora, seus alunos precisam aprender que cada um tem o seu espaço, que são todos iguais, que têm os mesmos direitos. Nesse sentido, ela aponta que, durante suas aulas, tem trabalhado no intuito de construir “[...] um outro espírito, ou seja, o de que todo mundo que tá aqui tem o direito de jogar a bola e tal. Então, como que a gente pode encontrar uma alternativa para que todos possam jogar a bola? [...]” (ENTREVISTA, 13-4-2009).

É por esta via, a de construção de alternativas e de conhecimentos, que tem se desenrolado a atuação dessa professora que colaborou com nosso estudo.

Podemos citar, como exemplo, uma fala de Sofia relacionada com a questão da resolução dos conflitos ocorridos durante a aula:

[...] se eu, enquanto educadora, determinar para os meus alunos a solução, quando eles vão construir a solução? [...] eu não posso permitir que aquele conflito avance no sentido, assim, de chegar num ponto de violência extrema [...] se chegar nesse ponto, é lógico que eu vou, se for o caso, ter que impor uma solução [...] mas assim, na maior parte do tempo, eu acho que a solução dos conflitos tem que ser construída por eles, no grupo [...] (ENTREVISTA, 13-4-2009).

Ainda com relação às práticas de docência de Sofia, percebemos, com frequência, sua preocupação para que todos participassem da aula. Sempre, antes de iniciar as atividades, ela percorria o pátio em busca dos alunos “perdidos”, afirmando: “[...] sempre tentei fazer com que todos participassem, mesmo que fosse uma aula que não fosse uma atividade única, que tivesse várias atividades diferentes ao mesmo tempo, mas que todos participassem [...]” (ENTREVISTA, 13-4-2009).

Visando à participação de todos, percebemos que outra prática de docência de Sofia era considerar as propostas dos alunos para as aulas, mesmo tendo feito seu planejamento previamente. Como ela afirmou: “[...] eu sei quando ele [o aluno] quer me boicotar, quando ele tá me testando, quando ele quer me forçar a mudar o meu planejamento pra satisfazer o prazer dele [...]” (ENTREVISTA, 13-4-2009). Apesar disso, ela diz que sempre gosta de “[...] acatar as sugestões dos alunos, porque assim o interesse parte deles! [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 29-10-2008), tornando a aula mais interessante.

Parece-nos que a professora tem uma grande preocupação com a inclusão de seus alunos nas aulas. Inclusão, não no sentido que muito se tem dado ao termo, com relação aos alunos com necessidades especiais, mas, sim, no sentido de participação e de coletividade dos alunos, para que eles não fiquem ociosos no momento da aula de Educação Física.

Em contrapartida, Sofia também diz que é necessário cumprir determinados conteúdos que são exigidos por lei. E, para tanto, às vezes torna-se inevitável contradizer a vontade do aluno, como ela nos afirmou:

[...] existem coisas que são próprias da área da Educação Física, e existem coisas que são de qualquer educador [...] eu tenho meus alunos; eu tenho que respeitar meus alunos; eles estão aqui e eu tô no meu contexto de trabalho. Não interessa o salário que eu recebo, eu tenho compromisso com eles e tenho que assumir esse compromisso e acabou [...] (ENTREVISTA, 14-3-2009).

Com relação aos compromissos assumidos pela professora colaboradora, esses vão além da relação professora-alunos. Eles convergem, também, para o comprometimento de Sofia com a profissão magistério, consigo mesma e com sua área de atuação, como pode ser observado em alguns momentos anteriores.

Percebemos que o comprometimento de Sofia nesses três níveis apresentou-se em diversos momentos, sempre entrecruzado no decorrer da prática profissional da colaboradora. O engajamento com sua profissão foi possível de ser observado em vários momentos registrados no diário de campo, aparecendo sempre integrado ao seu envolvimento pessoal.

De acordo com Sofia, há diversos fatores que a incomodam e até atrapalham um bom planejamento anual, como a constante troca de professores, principalmente no período do processo de remoção,⁴⁴ o que impede, muitas vezes, a continuidade de trabalhos conjuntos. Além disso, questões relacionadas com a própria profissão, como o cansaço e desgaste relativos ao trabalho anual, foram bastante significativas. Outros fatores, como a organização escolar, também interferem no desenvolvimento do seu trabalho como professora.

Relatos como: “[...] vai ser um transtorno pra escola ficar sem professor. Acho que vou ficar e tentar não ficar falando; vai ser difícil dar atividade orientada, mas, pelo menos, ficar com eles, cuidar deles no horário da aula [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 24-10-2008); “Até que enfim acabei! Pelo menos a pauta dessa turma tá em dia. Nunca

⁴⁴ No município de Vitória, o concurso de remoção é realizado anualmente e, a partir dele, o professor pode trocar o seu local de trabalho. No caso de professores admitidos por meio de concurso público, em seu primeiro ano, ele atua provisoriamente em uma unidade de ensino. Ao final do período letivo, ele é inscrito, de maneira automática, no concurso de remoção, o que permitirá a troca da unidade de ensino na qual trabalha.

tive minhas pautas tão atrasadas” (DIÁRIO DE CAMPO, 20-11-2008); e “[...] percebi ontem que tô deixando passar tanta coisa, tantos pontos sem fazer anotações sobre minhas aulas... eu tenho que retomar essas coisas e anotar, até para pensar, refletir, pra tentar melhorar outras aulas” (DIÁRIO DE CAMPO, 23-10-2008), são depoimentos que denotam o envolvimento de Sofia com questões relacionadas com a sua profissão. No primeiro trecho, percebemos sua preocupação em ter que deixar a escola, seu trabalho, por motivos de doença. Por isso e devido seu comprometimento com sua profissão, Sofia opta por manter-se na escola, mesmo sem as condições pessoais necessárias para realizar seu trabalho. No segundo e terceiro trechos, o comprometimento com a realização de suas funções mais uma vez é destaque.

Ao longo da pesquisa, percebemos que não somos os únicos a nos preocupar com a significação da Educação Física. Na medida em que foi se desenvolvendo o trabalho de campo, no qual buscávamos argumentações para responder aos objetivos propostos, compreendemos que a questão do estudo ia muito além da nossa pesquisa e aparentava ser uma preocupação também da professora colaboradora. Cada qual com seus objetivos. Ela afirma:

[...] o meu desafio hoje é fazer eles [os alunos] significarem a Educação Física a partir de toda essa gama de experiências, de conteúdo que a gente vivencia, dessas questões que estão corporalmente materializadas, psicoafetivo-emocional, e que ele tenha um link que aquele foi o aprendizado que ele teve na aula de EF, porque aprender eles estão aprendendo um monte de coisa! (ENTREVISTA, 17-8-2009).

A partir desse relato, apresentamos algumas significações que nós, pesquisadoras, acreditamos ser conveniente ressaltar aqui.

Sabemos que as relações humanas, embora complexas, são peças fundamentais na realização das mudanças em nível profissional e comportamental e, por isso, não podemos ignorar a importância de tal interação entre professora e alunos.

Não só nesse caso da Educação Física, mas na educação de forma geral, a relação estabelecida entre professores e alunos constitui o cerne do processo educativo. Nesse sentido, torna-se impossível desvincular a realidade escolar da realidade de

mundo vivenciada por docentes e discentes, já que ambos podem ensinar e aprender por meio das experiências apreendidas nesse contexto.

Ao buscar algumas possibilidades de significação da Educação Física a partir das práticas de docência da colaboradora, percebemos que Sofia procura combinar autoridade, respeito e afetividade, o que não nos parece ser difícil para ela. Ao mesmo tempo, não deixa de estabelecer normas, deixando bem claro o que espera dos alunos, e respeitando a individualidade que eles trazem, para poder desenvolver o senso de responsabilidade.

Nesse sentido, a Educação Física com essa professora parece ir muito além das suas funções, como um componente curricular com conteúdos obrigatórios. O comprometimento da colaboradora se estende à produção do conhecimento em suas aulas, não medindo esforços para levar seus alunos à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento e à descoberta.

Assim, concordamos com uma fala de Freire (2006, p. 47), que resume um pouco do que apreendemos sobre a significação da Educação Física praticada por Sofia, por meio da relação professor-aluno:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

4.2 ELEMENTO DE SIGNIFICAÇÃO: O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO

O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem (SACRISTÁN, 1999, p. 66).

Ao tentar definir o ensino, Sacristán (1999) nos remete a pensar em um elemento bastante influenciador nas ações e atitudes da professora que colaborou com este estudo: o contexto socioeconômico em que aquela realidade escolar está inserida.

Sabemos que os educadores não devem estar alheios às condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos e, portanto, devem levar em consideração as condições em que eles vêm existindo e reconhecer a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” que chegam à escola.

Indubitavelmente, precisamos saber ou abrir-nos à realidade desses alunos com quem partilhamos nossa atividade pedagógica. Precisamos tornar-nos, se não absolutamente íntimos de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranhos e distantes dela (FREIRE, 2006). Nesse sentido, esse autor nos questiona: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos?” (FREIRE, 2006, p. 137).

No caso de nosso estudo, entendemos o meio no qual Sofia pratica sua docência como uma fonte de influência para as suas ações cotidianas: “[...] os efeitos do meio social apenas modulam um processo que é próprio do sujeito” (GÓES, 1997, p. 13).

Durante os diálogos com nossa colaboradora, Sofia esclarece que, ao chegar à escola, sentiu necessidade de fazer um levantamento das situações que considerava problemáticas, para assim poder planejar suas ações cotidianas. Como ela nos disse, devemos atentar para “[...] chegar em cada contexto e aprender a sacar naquele contexto o que aquele contexto carece dentro dessas diferentes dimensões que o ser educador deve trabalhar [...]” (ENTREVISTA, 13-4-2009).

Dessa forma, o contexto socioeconômico no qual essa escola está inserida parece-nos ser um desafio constante à prática educativa dessa professora. Ela afirma:

[...] eu sou uma professora inserida num contexto que é, inclusive, desafiador [...] e aí é o lance do desafio pro professor: é saber como articular essas referências que ela tem, que ela traz na sua história de vida, essas referências e valores específicos que ela tá lidando com aquele contexto onde ela tá inserida, trabalhando, no trabalho educativo ali na

escola, e articular isso da melhor forma possível para que esse menino tenha [...], no processo do aprender, da aprendizagem, o mais significativo possível para ele [...] (ENTREVISTA, 13-4-2009).

Considerando os desafios impostos ao professor no trabalho educativo, denota-se, nas ações e nos discursos de Sofia, a importância atribuída por ela à formação humana desses alunos, os quais, segundo ela, carecem muito mais dessa do que da formação a partir dos conteúdos específicos da Educação Física. Podemos revelar essa questão a partir de outra fala de Sofia, concebida em entrevista (13-4-2009), quando diz:

[...] eu fui fazendo um levantamento das situações problemáticas [...] que pra mim eram coisas que eu, além do conteúdo específico do movimento humano, do corpo, dessas atividades que é dos meus conteúdos enquanto professora de Educação Física, também tem que tá inserido nesse processo, que é a formação social, a formação humana [...] são as relações, o mundo em si, a forma de olhar esse mundo, que, às vezes, outras possibilidades são mais saudáveis [...] isso aí eu acho que é o ser educadora; eu acho que ser educadora não é você chegar na sala de aula e fazer não só o menino ler, escrever, decorar o alfabeto; ser educadora envolve tudo isso.

Freire (2006) aponta que, ao diminuir a distância que o separa das condições negativas de vida dos alunos e, na medida em que os ajuda a aprender não importa qual saber, desde que seja com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, o professor está atuando na formação humana do educando, impedindo a sua imobilização no mundo.

Devido ao contexto socioeconômico em que se situa a escola Joaquim Sossai, nossa colaboradora aponta a grande necessidade de se trabalhar a formação humana dos educandos. Segundo ela, esse é um contexto que a incomoda: “No meu ser professor, essa condição... eu fico incomodada no sentido, assim, de indignação. É muita desigualdade! [...] essa desigualdade influencia em todas as questões e no aprendizado então... isso é evidente!” (ENTREVISTA, 17-8-2009).

Com vistas à uma formação humana pautada na formação ética, no desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico – preconizados na LDB 9394/96 – e, mediante tal desigualdade apontada pela professora colaboradora, sua postura, como educadora, muitas vezes, não vai ao encontro do que ela preconiza na relação professor-aluno que tem de ser dialógica, por exemplo.

Segundo ela, muitas vezes, “[...] em função de todo o contexto eu acabo tendo determinadas posturas que não me deixam bem [...]” (ENTREVISTA, 13-4-2009), no sentido de ter que ser um pouco mais dura com os alunos, mais firme nas falas ou atitudes com eles, quando ocorrem situações de conflito ou de falta de respeito com os colegas ou demais sujeitos da escola.

Nesses termos, compreendemos que as ações e atitudes de Sofia, relacionadas com o contexto socioeconômico em que está inserida, podem ser um elemento preponderante na significação dessa Educação Física na escola Joaquim Sossai. Ao estabelecermos os diálogos entre nossa colaboradora e os autores aqui tratados, percebemos que esse contexto é determinante para as ações da colaboradora, que busca sempre transformar sua prática docente para adequá-la às necessidades indicadas por aquele lugar, ampliando, assim, sua consciência sobre a própria prática

Dessa forma, entendemos esse modo particular de praticar a docência realizado por Sofia como constituinte de sua autoidentidade, à medida que adota tais posturas (com relação ao contexto socioeconômico) como um “estilo de vida” e também de trabalho, se assim podemos dizer. Estilo de vida aqui compreendido à luz de Giddens (2002, p. 79), quando assume que estilo de vida pode ser definido como um “[...] conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular da auto-identidade”.

Nos termos tratados, compreendemos, então, o contexto socioeconômico e as práticas de docência de Sofia como constituintes de um “ninho” construído de múltiplas relações, interações, influências e referências que é uma aula. Um ninho “[...] construído de fios e fragmentos próprios de um lugar e num tempo específico que são marcados pelas subjetividades envolvidas, cuja intencionalidade vai se expressando, na medida em que o ninho vai se fazendo de muitas práticas, muitos saberes e muitas intenções” (CORDEIRO, 2007, p. 122).

4.3 ELEMENTO DE SIGNIFICAÇÃO: A QUESTÃO DAS IDENTIDADES

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele (FREIRE, 2006, p. 53).

A questão das identidades⁴⁵ perpassa, de uma forma ou de outra, pelos demais pontos de discussão por nós projetados. Contudo, aqui tentaremos estabelecer um diálogo a partir de elementos, seja do diário de campo, seja das entrevistas, intrinsecamente relacionados com essa questão. São elementos traduzidos pela professora colaboradora e que nos reportam à sua identidade pessoal e profissional.

Como vimos, não é fácil encontrar uma definição comum ao termo identidade, mas é consenso, entre diversos autores, que todos nós possuímos identidades diferentes em momentos diferentes, formadas e transformadas em um processo contínuo, associado aos contextos institucionais nos quais estamos vivendo.

Acreditamos que as identidades são construídas a partir de um permanente processo de interação comunicativa, sendo um produto de sucessivas socializações. Nesse sentido, temos claro que as identidades docentes se iniciam muito antes dos processos de profissionalização e são construídas desde as histórias de vida e formação dos sujeitos professores.

Sabemos que muitas pesquisas⁴⁶ abordam as histórias de vida e formação dos professores como constitutivas de suas identidades. Por esse motivo, e também

⁴⁵ Identidades, no plural, visto que adotamos a perspectiva apontada por Dubar (1997) e Dubar (2006), na qual ele recusa qualquer concepção essencialista e a-histórica para apreender, de uma forma complexa e ambígua, a questão da identidade pessoal-profissional do sujeito. Ver mais a esse respeito em Dubar (2006).

⁴⁶ Várias pesquisas têm se destacado acerca da temática. Algumas, em Portugal, podem ser observadas em Nóvoa (1995) e Estrela (1997); outras, no Brasil, realizadas por Figueiredo (2004), Giles; Molina Neto (2003) e Molina e Molina Neto (2003).

visando a atender aos nossos objetivos, não nos ateremos à história de vida anterior aos processos de formação, nem mesmo à formação inicial da professora que colaborou com nosso estudo. Entretanto, cabe citar que, como Sofia afirma, sua escolha pelo magistério partiu de sua história de vida, da sua admiração pela profissão, e, sobre a escolha pela Educação Física, ela admite que aconteceu a partir da sua afinidade com as práticas corporais e a possibilidade de aprovação no vestibular.

Nossa intenção perpassa, então, por aprofundar algumas questões acerca da formação continuada dessa professora, bem como adentrar no contexto de interação profissional em que está inserida, a fim de perceber como essas questões influenciam na constituição das suas identidades e, conseqüentemente, nas maneiras de significarmos a Educação Física realizada por essa professora na escola pesquisada.

A contribuição do processo de formação de Sofia à construção de suas identidades perpassa desde sua experiência com o magistério, antes mesmo da formação inicial, até a sua passagem por todos os níveis de ensino como professora e, principalmente, no que tange à formação continuada em nível *stricto sensu*. Segundo ela, o mestrado lhe abriu “[...] uma série de possibilidades, me fez repensar enquanto educadora, me fortaleceu enquanto educadora, me fez ser uma educadora melhor [...]” (ENTREVISTA, 17-8-2009).

De acordo com Sofia, foram todas as suas experiências e, principalmente aquelas ligadas ao processo reflexivo do mestrado, que lhe possibilitaram “[...] ampliar o olhar, ter algumas definições, ter alguns clareamentos sobre alguns sentidos comuns, inclusive de discriminação da Educação Física como uma profissão, como uma área de conhecimento [...]” (ENTREVISTA, 13-4-2009).

Apesar de a vasta trajetória acadêmico-profissional, Sofia acredita que não é “[...] nem menos e nem mais do que nenhum outro educador da escola [...]” (ENTREVISTA, 13-4-2009). Acredita, sim, que esse processo acaba por autorizá-la “[...] a ter alguns comportamentos e algumas atitudes dentro da educação” (ENTREVISTA, 13-4-2009). Por outro lado, parece-nos que essa trajetória também

lhe causa algum transtorno, na medida em que a professora diz: “[...] de certa forma, eu sofro porque a maioria das pessoas não conseguem ver certas coisas que eu consigo, então isso aí me incomoda [...]”(ENTREVISTA, 13-4-2009).

A partir das falas de Sofia, percebemos, assim como Josso (2004, p. 41), que sua formação descreve os processos que afetam sua identidade e subjetividade. Nesses termos, seu processo formativo pode indicar um dos caminhos “[...] para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação, [o qual se dá a conhecer] [...] por meio dos desafios e apostas nascidos da dialética entre a condição individual e a condição coletiva” (JOSSO, 2004, p. 42).

Assim, as experiências formadoras da professora colaboradora acabam por simbolizar suas atitudes, seus comportamentos, seus pensamentos, seu saber-fazer e seus sentimentos, que caracterizam sua subjetividade e identidade (JOSSO, 2004).

A relação “condição individual”/“condição coletiva” destacada por Josso (2004) nos remete a pensar a questão das identidades por duas vias: uma, relacionada com a identidade para si próprio, e outra com a identidade atribuída pelo outro a nós, à interpretação que o outro faz de nós. Assim, se, de um lado, empenhamos a nossa interpretação e nos autointerpretamos, por outro, procuramos, no diálogo com os outros, uma cointerpretação da nossa experiência, de nós mesmos. Como esclarece Josso (2004, p. 54),

É nesse movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer: no pólo da auto-interpretação, como seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de autonomização; mas, ao mesmo tempo, no pólo da co-interpretação, partilhando um destino comum devido ao nosso pertencer a uma comunidade. É nessa polaridade que vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e coletivas.

Consideramos que as dimensões individuais e coletivas das experiências por nós vivenciadas também podem ser vistas como base de apoio à construção das nossas identidades, já que, como afirma Dubar (1997), a identidade é um produto de sucessivas socializações, que o indivíduo nunca constrói sozinho e, sim, é

dependente tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições.

Dessa forma, a divisão intrínseca à identidade tem de, finalmente e sobretudo, ser esclarecida pela dualidade da sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de uma forma problemática. Como afirma Dubar (1997, p. 104), são

Inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro. Problemáticas porque a 'experiência do outro nunca é diretamente vivida por si... de tal forma que nos apoiamos nas nossas *comunicações* para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui... e, portanto, para forjarmos uma identidade para nós próprios'

As identidades, nesse caso, possuem, com efeito, sempre uma dupla fase: as identidades para si, biográficas, reivindicadas e marcadas por uma irredutível temporalidade, produzidas pelas trajetórias dos indivíduos e pelas experiências de vida que lhe estão associadas; e identidades para os outros, atribuídas pelos outros no interior de um espaço social e num dado contexto histórico, em grande parte, herdadas pela pertença a tribo, ao grupo étnico, à nação ou à classe social (CORREIA, 2006).

No contexto dessa discussão, Sofia destaca a importância do olhar do outro sobre nossas ações e, ainda, como o desenrolar da pesquisa fez com que ela (re)pensasse tal importância, coisa que já era tida como “águas passadas” em seu dia a dia:

[...] é importante pensar sobre isso porque as vezes a gente passa tão envolvido com o outro lado da história, que esquece como, de fato, os outros estão te vendo. Porque o olhar do outro [...] eu consegui avançar um pouco no sentido de não tá muito preocupada com o que o outro está pensando de mim no sentido assim, de tá sempre agradando o outro [...] mas quando você fez essa pergunta aí eu parei e pensei: 'Eu tô nesse processo e acabo me perguntando também: será que o outro tá percebendo o que eu tô fazendo? Será que ele tá percebendo a mesma importância que eu dou a isso?' [...] (ENTREVISTA, 14-3-2009).

A partir desses relatos, podemos entender que a identidade profissional do professor se conforma mesmo num processo de socialização centrado na escola, não só por meio da apropriação de competências profissionais, mas também pela interiorização

de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel do professor (CAVACO, 1999)

Assim como Cavaco (1999) e demais autores apontados em nosso referencial, Dubar (2006) também discursa sobre a formação da identidade, no sentido de que esta, realmente, já não é transmitida pelas instituições, nem herdada dos contextos sociocomunitários, mas, sim, ela é, em grande parte, “[...] uma identidade construída pelos próprios indivíduos no decurso das suas trajetórias de vida com a contribuição das instituições e do socialcomunitário, e, portanto, das interações” (CORREIA, 2006, p. 4).

Mesmo consciente da valorização do olhar do outro sobre seu trabalho, a professora colaboradora fica incomodada ao pensar que o outro pode não entender suas atitudes, pois “[...] muitas vezes pode parecer pro outro que é uma coisa, mas, na minha concepção, é outra; porque aconteceu alguma coisa naquele caminhar ali que me fez trilhar por outro caminho [...] e o outro que tá te remetendo o *feedback* não acompanhou esses detalhes [...]” (ENTREVISTA, 14-3-2009).

Compreendemos as angústias de Sofia quanto à consideração do outro sobre seu trabalho, mas salientamos que esse processo de construção das configurações identitárias caminha mesmo no sentido de que de as identidades pessoais são plurais, e que podemos encontrar configurações diversificadas de identificação de si e dos outros e, portanto, do mundo. De fato, como afirma Dubar (2006, p. 9), “Pode-se sempre aceitar ou recusar as identidades que nos são atribuídas. Podemos identificar-nos numa outra forma que não a dos outros. É a relação entre estes dois processos de identificação que está na base da noção de formas identitárias”.

Os argumentos utilizados por Dubar (2006) tornam-se mais claros quando observamos a resposta de Sofia, ao ser questionada se o seu modo de ser professora influencia no que a Educação Física é na escola, para si e para os outros. Ela diz:

Então, foi bom você fazer essa pergunta! Na outra entrevista, você perguntou assim: você sabe a opinião dos outros a seu respeito? Isso te incomoda? Aí eu falei assim: ah, eu não sei muito a opinião dos outros a meu respeito. Na verdade eu não estava preocupada em saber isso. Aí,

depois que você me fez essa pergunta, eu comecei a pensar e prestar atenção. Aí eu falei: gente, eu vou começar a fazer uma enquete pra saber um pouco [risos]. Aí, depois, na sala dos professores, na hora do planejamento, conversa vai, conversa vem e eu falei com as meninas assim: Nossa, às vezes eu tenho uma dificuldade de lidar com a inclusão, eu gostaria de fazer melhor, né? Aí as outras professoras que estavam comigo ali disseram: Nossa, Sofia, nada a ver! Você é muito inteligente, mas você conhece tudo, mas num sei o quê... Aí eu olhei e falei assim: Mas eu acho que não sou isso que você tá falando aí, não! Aí elas disseram: Nossa, mas você se expressa muito bem, você sabe se comportar, você num sei o quê. Aí eu falei assim: É mesmo? É isso que você acha de mim?. Aí eu fiquei olhando e pensando, né?. Às vezes, a gente, por não estar preocupado (como eu falei pra você), você passa batido em algumas questões, você passa uma imagem que não é bem a concepção que você tem de si próprio. Eu, por exemplo, não tenho a concepção de mim mesma como uma intelectual, eu não tenho essa concepção. Mas, quando a menina falou pra mim, ela me vê desse jeito, percebe?! Aí eu falei assim: Em algum momento, as minhas ações estão levando a isso daí. E aí eu comecei a pensar um pouquinho sobre isso e eu acho que, de certa forma, assim, você parece ter algumas marcas naquele lugar que você ocupa e na sua área, né?! (ENTREVISTA, 17-8-2009).

Ao enfatizar essa narrativa de Sofia, percebemos, em diálogo com Josso (2004), que, para algumas pessoas, o conhecimento de si é uma prioridade por aquilo que podem aprender delas mesmas por meio do olhar dos outros. Assim como Dubar (2006) afirma que podemos sempre aceitar ou recusar as identidades que nos são atribuídas, Josso (2004) contribui afirmando que as pessoas procuram adequar-se às expectativas do outro nas suas relações pessoais e nas suas relações sociais, desde que esse reconhecimento pelo outro lhes dê uma visão reconfortante e valorizante delas próprias.

Essa caracterização apresentada por Josso (2004) vai ao encontro dos pressupostos registrados em nosso referencial, os de que a construção das nossas identidades ocorre, também, a partir das nossas relações interpessoais, por isso as identidades não são unificadas e estáveis; variam de acordo com o momento em que estamos vivendo.

Por essa via, compreendemos que a construção das identidades também acontece no decorrer das relações interpessoais estabelecidas durante o processo de pesquisa, entre colaborador e pesquisador. Enfatizamos essa questão ao observarmos o depoimento de Sofia:

Eu penso assim: Renata, o que você está fazendo comigo, de certa forma é interessante porque eu estou pensando tantas coisas que às vezes a gente

não para para pensar, né?! E o processo de autorreflexão é um processo muito legal, até pra gente se ver, porque, às vezes, a gente não tá se vendo na sua realidade [...]. Esse processo mexeu comigo, mexeu com um monte de coisa que eu faço, que, às vezes, eu leio e eu falo que isso não tá legal e eu preciso melhorar; ou isso aqui tá legal. Então, foi um processo legal, foi uma coisa que mexeu. À medida que eu fui lendo as entrevistas, e eu acho legal isso que você fez de devolver pra pessoa ler as observações, porque eu acho que isso envolve a autenticidade; inclusive você, enquanto pesquisadora, as suas percepções reais, verdadeiras, por quê? Porque, quando eu leio as suas percepções, eu me vejo aos olhos do outro, então eu me vi a partir dos seus olhos, do seu olhar, nas suas observações, na questão da entrevista, mesmo que você ainda não tenha feito uma análise, mas eu vi a minha fala; eu acho que ali você começa a ouvir mesmo certas coisas que passa, perde e você não percebe. E eu acho que o que mais marcou foi essa pergunta: se eu estou preocupada com os outros, se eu sei a concepção que os outros têm de mim, do meu trabalho, daquilo que eu faço. E eu, realmente, não tinha, não. Não estava ligada nisso, porque eu estava preocupada em buscar formas de fazer meu trabalho melhor possível. E isso é um ponto legal! [...]. Às vezes, eu fico pensando sobre aquela questão das meninas, das professoras: será que, às vezes, elas não fazem as coisas comigo, ou ficam pensando... porque eu passo essa imagem? As vezes até em um trabalho integrado... eu comecei a ficar assim, de certa forma, antenada, né?! Porque eu acho assim, que você não pode viver só do que as pessoas pensam de você; você tem que ter um eixo, né? Tem que ter um rumo pessoal, mas lidar com o que o outro pensa de você também é importante (ENTREVISTA, 17-8-2009).

O processo de autorreflexão destacado pela colaboradora é constituinte das diversas facetas que nos permitem a construção da nossa identidade. Facetas criadas e recriadas no ambiente escolar, no diálogo com o outro, seja com um de seus pares da escola, seja com nós mesmos, professores no lugar de pesquisadores, reconhecidos também como colaboradores dessa construção.

Pensar essa diversidade implica também considerar as variações sociais, culturais, econômicas dos diferentes contextos em que os professores estão inseridos e que influenciam a construção do seu “eu”, a partir de si mesmo, da visão do outro e das relações interpessoais que ocorrem no dia a dia da profissão magistério. Assim, nossa autoidentidade é criada e sustentada rotineiramente nas nossas atividades reflexivas.

Vimos destacando, até o momento, a dupla face da configuração identitária: as identidades para si e as identidades para o outro. Com base no exposto, concordamos com Dubar (1997, p. 104) ao afirmar: “*Eu* nunca posso ter a certeza que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o Outro. A

identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável”.

Ao estabelecermos esses diálogos nos perguntamos: quais as possibilidades de significar a Educação Física a partir das identidades da professora colaboradora? Sabemos que são múltiplas as suas identidades e, portanto, múltiplas as maneiras de significar a Educação Física. Reforçamos a importância dessa relação entre identidade e significação, mas afirmamos que ambas perpassam pela subjetividade, por isso a preocupação em explicar que esse é o nosso posicionamento.

Percebemos, diante dessa diversidade, que essa Educação Física praticada pela professora colaboradora envolve desde aspectos ligados à sua formação inicial quanto aqueles ligados ao processo reflexivo do Mestrado, abrangendo suas experiências de vida e formação, articulando, assim, identidade pessoal e profissional.

Como sabemos, o ensino da Educação Física, assim como a docência de maneira mais ampla, é uma intervenção profissional na prática social, que aparece carregado de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas desenvolvidas no confronto entre identidades pessoais e profissionais. Em nosso estudo, Educação Física e professora colaboradora estão situadas em um dado contexto e momento histórico, que fazem com que Sofia construa suas identidades como resposta às necessidades apresentadas pelos sujeitos que con(vivem) naquele cotidiano escolar.

O processo que chamamos de configuração identitária, ou seja, de construção das identidades, a partir das percepções de si ou de outrem, parece-nos pertencer, definitivamente, a uma via de mão dupla com a Educação Física, à medida em que a constitui e é por ela constituída. Nesse sentido, retomamos a citação inicial de Freire (2006), buscando aproximá-la da profissão magistério e da nossa área, enfatizando que, conscientes da provisoriedade, deve ser constante a construção das nossas identidades e da Educação Física.

4.4 ELEMENTOS DE SIGNIFICAÇÃO: COMPROMETIMENTO COM A PROFISSÃO PROFESSORA, CONSIGO MESMA E COM A ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós (ARROYO, 2004, p. 27).

Partir dessa citação de Arroyo nos parece um bom caminho para começar a discutir a questão do comprometimento de Sofia com sua profissão, consigo mesma e com a área da Educação Física, comprometimento do profissional com o ensino, com o trabalho que realiza. Compromisso esse fundamental, na medida em que se constitui um horizonte da natureza da prática a ser desenvolvida.

Entendemos por compromisso o envolvimento, o profundo engajamento com a profissão, com os alunos, consigo mesmo e com a área na qual trabalha, envolvimento no plano intelectual e afetivo, que deve ser perpassado por uma postura de “paixão”, de “prazer” pelo trabalho. Sabemos que é esse compromisso profissional que dá o real sentido às nossas ações, ao nosso ofício: ser profissionais do ensino. Não se trata apenas de educar para formar o cidadão engajado na luta em prol de uma sociedade economicamente mais justa, mas formar um sujeito sociocultural, cuja personalidade não se restringe às dimensões cognitivas, às competências e às habilidades em torno das quais a escola tem girado e, sim,

valorizar a riqueza e a ambiguidade das expressões culturais que desempenham significativo papel na formação das identidades (ARROYO, 2004).

Nesse contexto de envolvimento com a profissão, o comprometimento de Sofia foi nos revelado, principalmente, a partir de uma preocupação, de uma indagação a si mesma, motivada pela pesquisa e observada em entrevista (13-4-2009), quando ela se questionou: “[...] será que eu ensino? Será que essa possibilidade de fato existe? Eu ensino ou eu aprendo?”.

Esses questionamentos, apontados pela colaboradora, e que denotam seu profundo engajamento com as questões educacionais, já é motivo de reflexão para vários autores, como Teixeira (2007), que nos apresentou o magistério como um campo de intervenção profissional no qual estão presentes as possibilidades de ensinar, de aprender e de nos apropriar de saberes socialmente produzidos. Também Morgado (2005) enfatizou o aprender e o ensinar como um processo humano e social árduo no decorrer das relações humanas estabelecidas na profissão magistério, como pode ser observado no Capítulo dois.

Outro autor que reporta a essa questão é Arroyo (2004), trazendo à tona que o nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e do aprender a sermos humanos. Segundo ele, esse é o caminho para reencontrarmos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docente: a humana docência.

Arroyo destaca, ainda, os desencontros entre os termos educar e/ou ensinar,⁴⁷ os quais têm marcado nossa identidade, ora de educadores, ora de docentes. Para o autor, a educação não é um jogo de termos, e “[...] reduzir o papel da escola fundamental e média a ensinar é enfatizar dimensões docentes, ensinantes, e frequentemente esquecer dimensões formadoras” (ARROYO, 2004, p. 51).

⁴⁷ Educar atribuído a quem trabalha com a infância, com jovens e adultos; e ensinar, voltado aos que lecionam no ensino fundamental e médio (ARROYO, 2004).

Neste momento, não cabe realizar a discussão acerca de qual termo, educar e/ou ensinar, devemos utilizar, já que essa questão tem suas raízes no processo histórico⁴⁸ de desenvolvimento da profissão docente; mas cabe apontar o posicionamento do autor, o qual entende que devemos pensar nossa imagem como educadores, como trabalhadores da educação, pois educar “[...] é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana” (ARROYO, 2004, p. 67). Nesse sentido, podemos compreender que educar envolve tanto ensinar, como também questões mais amplas ligadas a essa condição humana.

Com relação ao discurso de Sofia, percebemos que, apesar de a professora colaboradora apropriar-se do termo “ensinar”, o sentido que ela atribui a essa palavra vai ao encontro do conceito de educar, proposto por Arroyo (2004). Esse fato fica evidente ao destacarmos uma fala de Sofia acerca de seu pensamento sobre o que ensina aos alunos:

[...] se é que existe mesmo essa possibilidade [a de ensinar] além desses conteúdos que a gente já fala das práticas corporais, aí envolve outras dimensões: a dimensão social, a dimensão histórica, a dimensão da produção de conhecimento, a própria formação humana [...] (ENTREVISTA, 13-4-2009).

Arroyo (2004, p. 83) destaca que “[...] a velha tensão entre educar ou instruir, ser docente, professor ou educador é uma falsa tensão, mas nos incomodará ao longo de nossa experiência profissional”. Assim, não há como fugir: sempre nossa docência será uma “humana docência”.

Ainda de acordo com esse autor, nós somos o que ensinamos e nossa autoimagem está colada aos conteúdos do nosso magistério. Assim, o que nos leva a nos dedicarmos com eficiência e a ensinar nossa matéria é a crença, o valor e a importância que damos a essa aprendizagem para um dado ideal de ser humano, para um projeto de sociedade. Por essa via, compreendemos o quão imbricados

⁴⁸ Ver mais a esse respeito em Arroyo (2004), Capítulo 4.

estão o comprometimento com a profissão e consigo mesma, por parte de Sofia, como professora.

Em função da complexidade do atual contexto sociocultural e econômico, percebemos que não há como se exigir pouco do professor, embora pouco lhes seja oferecido: poucas condições de formação e de trabalho, salários insuficientes e desprestígio social. Segundo Arroyo (2004), características como as condições precárias de trabalho, os péssimos salários, a falta de estabilidade, o fraco ambiente cultural de muitas escolas, a duplicidade de turnos de docência não apenas limitam a qualidade da educação, mas impossibilitam uma “autoformação formadora”,⁴⁹ o que acaba por prejudicar a qualidade da educação (ARROYO, 2004, p. 42).

A despeito da relação entre o professor e as condições de desenvolvimento do seu trabalho, na Educação Física e também na educação, de modo geral, Sofia acredita que

[...] a gente vive em um país que não coloca isso [a valorização profissional] como prioridade [...] prioridade no sentido de qualidade [...] pois o professor precisa ser reconhecido, precisa ser respeitado e ser entendido como um sujeito que está na ação imediata, materializando [...]. Então eu vejo que a valorização do magistério começa por aí: com sujeitos que estão envolvidos, inseridos em contextos altamente complexos e que tem coisas complicadíssimas pra lidar, e que, às vezes, não dão conta de lidar com isso porque não existem ações integradas, ações que são necessárias [...] (ENTREVISTA, 17-8-2009).

Apesar de destacar que as condições de realização do trabalho docente não são muito favoráveis, que são muitos os desafios a serem superados, Sofia diz: “[...] eu não posso negar aos meus alunos o que há de melhor em mim enquanto educadora, se eu fizer isso eu estou sonhando, eu estou cometendo um crime [...]” (ENTREVISTA, 13-4-2009).

A partir dessa fala, podemos perceber o comprometimento da colaboradora consigo mesma, como profissional da educação, fato este que também é destacado pela

⁴⁹ Arroyo (2004) aponta que ser mestre, educador, é um modo de ser e um dever-ser. Diante disso, devemos ter cuidado com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. Segundo ele, a autoformação formadora “É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação” (ARROYO, 2004, p. 42).

própria professora em outro momento do diálogo: “[...] eu acho que tem um lance em mim que eu tento fazer uma autorreflexão, um lance que eu acho legal, que eu gosto em mim é a questão do comprometimento com as coisas que eu faço” (ENTREVISTA, 13-4-2009).

Segundo ela, é inadmissível que o professor não tenha esse comprometimento com as coisas que faz, que busque justificativas para o seu não querer, o seu não fazer. De acordo com Sofia, há diversos fatores que frustram os professores e que comprometem o trabalho docente, mas “[...] uma coisa é justificar o tempo inteiro o não trabalho por causa disso; e a outra é você fazer, buscar fazer e acontecer e não ter o resultado na sua plenitude em função desses fatores que acabam comprometendo parte do seu trabalho [...]” (ENTREVISTA, 13-4-2009).

Ao escutarmos essa fala de Sofia, reportamo-nos ao que nos disse Arroyo (2004, p. 110), enfatizando que “As ações cotidianas dos mestres são respostas e estratégias perante os imperativos cotidianos, com frequência esmagadores, em que têm de desenvolver seu trabalho”. Entretanto, cabe ressaltar que não entendemos essa frase como justificativa para um não fazer docente e, sim, somente como uma afirmação acerca das dificuldades que são interpostas ao trabalho do professor no dia a dia na escola.

Em se tratando do seu trabalho docente na Educação Física, Sofia diz que tem algumas limitações, que não domina todas as práticas corporais e é consciente de que seu aprendizado deve ser constante, muito embora ainda acredite que “[...] a gente faz muita coisa, e muita coisa legal [...]” (ENTREVISTA, 13-4-2009). Segundo ela, apesar do esforço emocional e psicológico que demanda o trabalho docente no decorrer do ano letivo,

[...] as nossas práticas, por menos consciência que a gente tenha das coisas que estão por trás delas, todas as nossas decisões e escolhas, em todos os sentidos – pedagógico, didático, de atividades, de relações interpessoais – tá impregnado, atravessado de valores, conceitos, preconceitos [...] da formação histórica, pessoal do próprio professor [...] (ENTREVISTA, 17-8-2009).

Por esse motivo, reafirmamos a relação pessoal-profissional existente na profissão docente, enfatizando que é impossível separar o eu profissional da pessoa do

professor, pois, como vimos, é a maneira de conceber e vivenciar a nossa profissão que constitui nossa identidade pessoal e profissional.

Em um diálogo com Sofia acerca dessa relação pessoal-profissional, ela nos afirmou que essa é uma contradição interna e constante do sujeito, o qual deve buscar encontrar um ponto de equilíbrio entre essas duas faces do ser professor para que assim possa lidar com as questões pessoais e profissionais, articuladas, ainda, ao contexto em que se efetiva sua condição docente. Em suas palavras:

[...] antes de ser professor, antes de ser educador [...] você é uma pessoa, você é um ser humano que está atravessado por uma série de coisas como emoções, felicidade, aborrecimentos [...] e esse é o grande lance que eu tenho observado, o lance da nossa contradição interna e o lidar com isso nesse meio, nesse lugar em que você está inserido [...] (ENTREVISTA, 13-4-2009).

Refletir sobre o compromisso consigo mesmo e com a profissão implica pensar, também, no compromisso do docente com sua área de atuação. No caso deste estudo, a nossa colaboradora apresenta-se bastante empenhada em fazer saber qual a sua função e a da Educação Física nessa escola, ou seja, a Educação Física para si e para os outros.

Em um dos diálogos que tivemos com Sofia, ela nos disse que, seja qual for o conteúdo trabalhado, tenta

[...] deixar claro qual é o foco da Educação Física, né? Pra eu não perder o meu campo de intervenção, meu objeto de ensino; então [...] eu estou o tempo todo deixando claro, tipo: eu vou construir o projeto de jogos, brinquedos e brincadeiras, mas tô sempre deixando claro que meu foco não é a Artes, eu não estou querendo nem entrar na área dela, porque nem competência pra isso eu não tenho; mas o meu interesse é o brinquedo, porque eu entro em outro ponto que é o conteúdo da Educação Física [...] (ENTREVISTA, 17-8-2009).

Dessa forma, para a colaboradora, ao dialogar com o grupo sobre o foco da Educação Física em determinado conteúdo, sobre qual é a Educação Física para si, pode propiciar aos professores oportunidade para que passem “[...] a entender um pouquinho melhor o que é a Educação Física; no entanto, que eles não me peçam pra fazer aquilo que não é... mas não sei também até que ponto isso daí está claro, não!” (ENTREVISTA, 17-8-2009).

Com relação à Educação Física para os outros professores, e também para os alunos, Sofia acredita que ainda está impregnada uma visão que confunde a Educação Física só com o brincar e que, talvez, seja ela um pouco responsável por isso na escola. Como ela nos apontou: “[...] eu não sei se, de certa forma, eu sou responsável, também, de não ter mudado essa visão deles ainda; porque, por um lado, eu uso muito o lúdico ainda e aí eu não sei se eu não consegui estabelecer um marco divisor aí, se isso é necessário, eu não sei [...]” (ENTREVISTA, 17-8-2009).

Para contribuir com a modificação desse pensamento acerca da Educação Física, seja nessa escola, seja em qualquer outro ambiente, Sofia acredita que o melhor caminho a seguir é realizar um trabalho mais integrado entre todo o corpo docente e pedagógico da escola, no qual pudessem refletir sobre a seguinte questão: “[...] o que nós queremos da Educação Física dentro dessa escola?” (ENTREVISTA, 17-8-2009). Segundo ela, os planejamentos e as discussões ainda ficam muito no plano individual do professor, o que acaba por gerar muitas indagações, como: “[...] será que eu estou fazendo o certo? Será que eu estou fazendo errado? Será que o que eu estou fazendo é realmente o que a escola precisa, o que a Educação Física deve trabalhar?” (ENTREVISTA, 17-8-2009). Visto a falta de discussão coletiva, Sofia afirma que as dúvidas com relação à proposta de trabalho ideal para a Educação Física, sempre se fazem presentes em seu dia a dia, deixando-a com muitas questões para reflexão acerca do seu trabalho, da sua intervenção e da sua proposta de ensino.

Embora acreditemos que, em educação, como na vida, cada gota conta, concordamos com Pimenta e Anastasiou (2008), ao enfatizarem que uma proposta coletiva e institucional, quando assumida pelo coletivo docente, tem maiores possibilidades de produzir mudanças significativas do que ações individuais ou individualizadas.

A partir do exposto, percebemos o quanto é expressivo o compromisso do docente na significação de um componente curricular. O comprometimento de Sofia com sua profissão, o magistério; consigo mesma, como docente; e com sua área de atuação, a Educação Física, permite-nos significar que o envolvimento dessa professora com

esses três pontos é crucial para o desenvolvimento de um bom trabalho, na educação ou em qualquer que seja a área de atuação do profissional.

5 CONSIDERAÇÕES

Retomamos o objeto de estudo desta investigação – compreender a significação da disciplina Educação Física a partir das práticas de docência de uma professora, bem como do seu olhar sobre essas práticas – para refletir sobre os caminhos teórico-metodológicos construídos e indicar os limites e as possibilidades no que se refere às considerações (finais). Em outras palavras, faremos um esforço reflexivo sobre esse processo de produção acadêmica, no sentido de apontar se e como “respondemos” às questões centrais e periféricas localizadas no decorrer da pesquisa.

Ao propor este estudo, identificamos que muitos desafios estavam por vir. Poucos eram os trabalhos publicados acerca da temática e, além disso, diante de tantas possibilidades, tínhamos que escolher o referencial teórico que melhor favorecesse uma compreensão. Apesar de vislumbrar essas dificuldades, não desistimos da possibilidade de contribuir com a produção científica da área e, assim, iniciamos o trabalho de pesquisa.

Visando a responder aos objetivos propostos, apresentamos o ponto de partida para a construção do objeto de estudo, pautado na trajetória pessoal de pesquisa do Grupo Práxis e nos estudos realizados no decorrer deste Curso de Mestrado em Educação Física. Percebemos, nesse tempo, a pouca expressividade de pesquisas e debates relacionados com a significação de componentes curriculares, em especial, a Educação Física. Isso fez com que nos empenhássemos em avançar com a investigação e com as discussões acerca das significações.

No decorrer da pesquisa, em virtude da diversidade de dados em que se constituiu o diário de campo, sentimos necessidade de aprofundar as discussões acerca de algumas temáticas, por isso nos apropriamos de outro instrumento de coleta de informações: a entrevista, a qual nos proporcionou uma melhor compreensão acerca das práticas da colaboradora. Mesmo propondo, inicialmente, que o estudo seria realizado a partir das práticas, compreendemos que, para esse momento da

pesquisa, as entrevistas apontavam elementos bastante significativos na compreensão do objeto de estudo.

Com vista a responder aos nossos objetivos, pautamos a análise dos quatro elementos de significação selecionados nos eixos apontados no segundo capítulo (profissão-docência-identidades) e buscamos, na análise interpretativa, um caminho teórico-metodológico para melhor compreender os objetivos do estudo. De acordo com Geertz (1978, p. 14), “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu [...]”. A cultura⁵⁰ é considerada uma dessas teias e sua análise não é uma ciência experimental em busca de leis, mas, sim, uma ciência interpretativa à procura do significado.

Percebemos, no decorrer da pesquisa, que a utilização da análise interpretativa apresentava alguns limites, mas, também, vislumbrava muitas possibilidades. Entendendo-a como um limite, à medida em que, por tratar das interpretações do pesquisador, ele pode não conseguir expressar a verdadeira intenção do sujeito colaborador; ao passo que, vista como uma possibilidade, ela permite um esforço intelectual no sentido de apreender o que pretende nossa colaboradora e de expor nossas próprias interpretações acerca do observado.

Chegando ao “final provisório” deste estudo, percebemos que a escolha da tríade profissão-docência-identidades pode não ter dado conta de responder a alguns elementos de significação selecionados, muito embora, tenha nos proporcionado algumas aproximações, deixando possibilidades para um maior aprofundamento nos estudos, com vista a maiores compreensões. Hoje, percebemos que essa carência pode ser explicada por diversos fatores, como o distanciamento entre mim e algumas leituras, com as quais tive a primeira aproximação nesse processo que é o

⁵⁰ Em Geertz (1978), a cultura pode ser compreendida a partir de categorias: o modo de vida de um povo; o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo; uma forma de pensar, sentir e acreditar; uma abstração do comportamento; uma teoria sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta; um celeiro de aprendizagem em comum; um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; um comportamento aprendido; um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento; um conjunto de técnicas para se ajustar ao ambiente externo e em relação aos outros.

mestrado, ou ainda, a falta de experiência com a docência, que por muitas vezes não me permitiu o afastamento necessário para analisar as questões observadas, já que por muitas vezes “embarquei” nas práticas de docência de Sofia.

Compreendendo essas questões, retomamos nossas interpretações acerca dos significados da Educação Física apontados no decorrer deste trabalho.

Em vista do relacionamento professora-alunos, apreendemos que essa questão apresenta suas complexidades, mas, nesse contexto, é fundamental para o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Sofia demonstrou, no decorrer do estudo de campo, sua autoridade com os alunos, sem, no entanto, deixar de estabelecer uma relação de respeito e afetividade, o que, segundo ela, é fator preponderante para o desenvolvimento da criança. Ficamos com a impressão de que a Educação Física nessa escola vai além das suas obrigações, como conteúdo curricular, de trabalhar com o movimento humano, com a cultura corporal de movimento, já que a professora se preocupa em levar os alunos a uma reflexão crítica, ao questionamento e à descoberta a partir de questões do próprio cotidiano.

Com relação ao contexto socioeconômico em que está inserida a escola Joaquim Sossai, reconhecemos ser esse um fator determinante para as ações de Sofia e para a significação da Educação Física. Parece-nos que a colaboradora visa sempre a transformar sua prática docente em face da realidade local, considerando o preenchimento das necessidades dos alunos.

No que se refere à construção das identidades pessoal e profissional de Sofia, percebemos que é diretamente relacionada com a formação, as variações sociais, culturais e econômicas dos diferentes contextos em que ela esteve ou está inserida. É nessas situações e contextos que as identidades da colaboradora vão ganhando forma, seja a partir de si, seja dos demais sujeitos que a rodeiam. A implicação dessas construções identitárias para a Educação Física perpassa pelo fato de que a docência, por ser uma intervenção profissional na prática social, está intimamente imbricada com as identidades dos sujeitos, à medida que deles são exigidas posturas éticas e políticas no desenvolvimento profissional.

Em face do compromisso com a profissão, consigo mesma e com a área, apreendemos que o desenvolvimento de um bom trabalho com a Educação Física está relacionado com o empenho do profissional com esses três fatores. Quando apresentamos a citação de Arroyo (2004), no início da discussão, acerca do comprometimento com essas questões, entendemos que o ato de problematizar a nós mesmos ou sermos professores e não apenas exercemos a função docente vai ao encontro do compromisso com a profissão, consigo mesmo e com a área, permitindo compreender o profissional que é e o qual gostaria de ser. Se nos assumimos como professor, é porque nos mostramos comprometidos e realizados com o que fazemos.

A partir deste estudo, percebemos que muitos são os limites e as possibilidades na realização de uma pesquisa. O fator tempo, por exemplo, parece ser um dos quesitos limitantes, ao passo que, se pudéssemos permanecer em campo com as observações por um período maior, teríamos mais clareza dos fatos, o que proporcionaria uma melhor compreensão do objeto de estudo, seja ele qual for.

Após visualizar um possível caminho teórico-metodológico para compreender o objeto de estudo e seus objetivos, bem como apresentar as análises ora realizadas, estamos ciente de que não pretendemos, com este estudo, produzir generalizações sobre as questões propostas, nem mesmo esgotar as discussões acerca das significações possíveis de um componente curricular. Queremos dar um primeiro passo a caminho de compreender a significação da disciplina Educação Física a partir das práticas de docência de uma professora. Nesses termos, pretendemos que as contribuições suscitadas possam ser perspectivadas em novos estudos.

Esse processo de pesquisa nos permitiu entender, principalmente, que centrar uma pesquisa em uma professora e traduzir a valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e de seus valores é uma ação importante para compreender o seu fazer, o exercício da sua docência, os processos de construção das suas identidades, da sua profissionalidade e do desenvolvimento da profissionalização docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

“Finalizamos” na certeza de que este foi um primeiro passo de uma longa caminhada em busca do conhecimento na/para a nossa área.

6 REFERÊNCIAS

- 1 ALVES, W. F. Paradigmas, saberes e práticas: uma análise nos cursos de especialização em educação física escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2009.
- 2 ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- 3 BOING, L. A. **A profissionalização docente**. Disponível em: <<http://www.pedroarrupe.com.br/upload/A%20Profissionaliza%C3%A7%C3%A3o%20Docente.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2009.
- 4 BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. do. **Intervenção profissional na educação física escolar**: considerações sobre o trabalho docente. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3046/5140>>. Acesso em: 13 set. 2009.
- 5 BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/l9394.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2010.
- 6 CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.
- 7 CORDEIRO, T. de S. C. Aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 111-124.
- 8 CORREIA, J. A. Prefácio. In: DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- 9 DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 62-83.
- 10 DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- 11 DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

- 12 ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.
- 13 ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.
- 14 FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2009.
- 15 FIGUEIREDO, Z. C. C. et al. Educação física, ser professor e profissão docente em questão. **Pensar a prática**: revista da Faculdade de Educação Física – UFG, Goiânia: Ed. UFG, v. 11, n. 2, maio/ago. 2008. p. 209-218.
- 16 FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências sociais no processo de formação docente em educação física**. Belo Horizonte, 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- 17 FOLLE, A. et al. **Construção da carreira docente em educação física**: escolhas, trajetórias e perspectivas. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3014/4832>>. Acesso em: 11 jun. 2009.
- 18 FRAGA, R. D. **Os/As professores/as de educação física e sua condição docente**: aprendizagens e sentidos da profissão. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- 19 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- 20 GARIGLIO, J. A. A cultura docente de professores de educação física: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2009.
- 21 GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1978.
- 22 GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.
- 23 GÓES, M. C. R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. São

- Paulo: Papirus, 1997. p. 11-28.
- 24 HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
 - 25 HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-62.
 - 26 JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
 - 27 LOYOLA, R. da. C. **As experiências profissionais e os sentidos da educação física no cotidiano escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
 - 28 MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 111-140.
 - 29 MOLINA NETO, V.; GILES, M. G. Formação profissional em educação física: introdução. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 251-257.
 - 30 MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas da educação física na América do Sul: formação profissional em educação física no Brasil. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 259-278.
 - 31 MORENO, A. Identidade de professores: educação física, que profissão é essa?. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais...** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003. 1 CD-ROM, RBCE digitalizada.
 - 32 MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Portugal: Porto Editora, 2005.
 - 33 NEIRA, M. G. Modificações nas representações de professores do ciclo inicial do ensino fundamental acerca da educação física: constatações a partir de um programa de formação contínua. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2009.
 - 34 NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 11-30.
 - 35 PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- 36 RBCE, Campinas, v. 22, n. 3, p. 1-158, maio 2001.
- 37 RODRIGUES JÚNIOR, J. C.; SILVA, C. L. **A significação nas aulas de educação física**: encontro e confronto dos diferentes “subúrbios” de conhecimento. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072008000100017&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 mar. 2009.
- 38 SÁ, P. T. de. **A socialização profissional de professores de história de duas gerações**: os anos de 1970 e de 2000. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0410329_06_Indice.html>. Acesso em: 23 mar. 2009.
- 39 SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.
- 40 SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. **Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente**: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/173/160>>. Acesso em: 22 mar. 2009.
- 41 SANTOS, N. Z. dos; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. **Vida de professores de educação física**: o pessoal e o profissional no exercício da docência. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3067/5139>>. Acesso em: 13 set. 2009.
- 42 SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.
- 43 SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U. Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identização docente em educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001. 1 CD-ROM, GT6.
- 44 SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. São Paulo: Papirus, 1997. p. 29-45.
- 45 TEIXEIRA, I. A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

- 46 TEIXEIRA, I. A. de. C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-105.
- 47 TRAVANCAS, I. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 98-109.
- 48 TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.
- 49 VEIGA-NETO, A. Memória, tempos e cotidianos. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 111-124.
- 50 WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. **Anais...** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001. 1 CD-ROM, GT6.
- 51 ZANELLA, A. V.; ANDRADA, E. G. C. de. **Processos de significação no brincar**: problematizando a constituição do sujeito. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n2/v7n2a15.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de consentimento

Senhora diretora,

Vimos confirmar autorização para a solicitação realizada a essa Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Sossai, ao seu coordenador do turno vespertino, para acompanhar as aulas de Educação Física das turmas de 1ª a 4ª séries e a rotina escolar da professora desse componente curricular, com a qual já firmamos acordo, em função da pesquisa de campo da dissertação de mestrado intitulada “Profissão, profissionalidade e práticas docentes como elementos significantes de uma Educação Física”.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Renata Guisso de Oliveira
(Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física)

Zenólia Christina Campos Figueiredo
(Professora orientadora)

APÊNDICE B – Carta de agradecimento

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Sossai

Prezados,

Manifestamos, mais uma vez, nossa profunda gratidão pela colaboração com a pesquisa que estamos realizando, reafirmando a importância de toda a escola na consolidação desta investigação, que tem como objetivo principal compreender o processo de significação da disciplina Educação Física a partir das práticas de docência de uma professora.

Vencida a etapa de coleta e nos preparando para analisar os dados e defender nossa dissertação, informamos nossa breve retirada da escola, no entanto reafirmamos nosso compromisso em, ao final, compartilhar nossas percepções.

Comprometemo-nos, ainda, em utilizar com fidelidade as informações que nos foram reveladas sem identificar a escola e tampouco os sujeitos citados na versão final da dissertação, o que será feito com a adoção de nomes fictícios.

Até breve.

Renata Guisso de Oliveira
(Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física)

Zenólia Christina Campos Figueiredo
(Professora orientadora)

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista

I) O estilo de vida da professora – as suas identidades, formação e culturas que impactaram e impactam nas suas práticas.

O que a levou a ser professora? Por que a escolha pela área da Educação Física?

Fale um pouco sobre sua trajetória de formação. Qual a contribuição dessa trajetória para a sua prática na Educação Física?

Como você vê sua relação com a escola e com os demais professores que aqui trabalham?

Percebe como os outros professores a vêem?

II) Vida da professora – como ela vê sua carreira e sua prática profissional ao longo da carreira e como os outros a vêem.

Você acredita que a realidade na qual esteve/está inserida, nos diversos momentos da sua carreira, influencia suas práticas de docência? Como?

Você poderia destacar como o contexto social dessa escola interfere no seu trabalho? O que tem feito no âmbito da sua profissão (magistério), e especificamente no âmbito da Educação Física, pra contribuir com as necessidades desses alunos?

Como você vê sua relação com a escola e com os demais professores que aqui trabalham?

Percebe como os outros professores vêem a Educação Física aqui na escola?

Percebo uma preocupação de sua parte com relação à retribuição dos “carinhos” recebidos, ou seja, dos laços de afetividade. Você acha que, nesse contexto, essas

atitudes podem ser um diferencial no seu trabalho como educadora? Você visualiza se tais atitudes também se fazem presentes no restante do grupo de professores?

Observei, no decorrer da pesquisa, que você tem uma grande preocupação com a formação humana dessas crianças. Como você acha que tem contribuído para essa formação?

Destaco uma característica que percebi durante todo o tempo que estive na escola: nas situações de conflitos entre os alunos, você tenta atuar como uma mediadora. Você concorda que possui essa característica? Por que atua dessa forma?

Quanto à participação dos alunos nas aulas de Educação Física, você costuma ser bastante exigente, raramente deixando algum aluno de lado na aula (procurando sempre incentivar ou mantê-los próximos). Qual sua preocupação nesse sentido? Por outro lado, vejo que em alguns momentos você também não obriga a participação. O que/como define esses dois momentos? Como você justifica a necessidade da participação (ou não participação) dos alunos nas atividades?

Em alguns momentos você demonstrou uma preocupação com a rotina da escola, de como esta ficaria na ausência de um professor (no caso, do professor de Educação Física). Quais transtornos você vê para a escola nessas situações? Acha que por ser Educação Física difere de outros componentes curriculares?

Você acha possível algum outro professor ou membro da escola assumir as suas funções enquanto professora de Educação Física, em caso de situação adversa?

Por algumas vezes percebi os professores de sala utilizando o tempo da aula de Educação Física ou para continuar com as atividades, ou solicitando que alguns alunos permanecessem ali para dar continuidade ao processo de alfabetização. Em alguns momentos, isso me pareceu te incomodar e em outros momentos não. Você costuma estabelecer algum critério ou limite para a aceitação (ou não aceitação) desse fato? Vê algum problema em liberar os alunos das aulas nessas situações?

O que você ensina nas aulas de educação física?

Pelo que temos conversado você tem uma proposta com determinados conteúdos que são desenvolvidos ao longo do ano. Entretanto, percebi que mais ao final do ano passado, você acabava deixando os alunos mais “livres” na aula, sem muitas atividades dirigidas. Por que isso aconteceu?

III) Os estágios da carreira e as decisões importantes que teve que tomar nesses estágios.

Fale sobre algumas decisões que teve que tomar ao longo da sua carreira que mais lhe incomodou ou impactou na sua profissão.

IV) Para outros sujeitos da escola.

Como vocês percebem a Educação Física nessa escola? Esse componente curricular tem feito a diferença na escola? Como a Educação Física tem contribuído nessa escola? Acha que sua opinião está relacionada a essa professora? Se fosse outro professor, com outra prática cotidiana, seria da mesma forma? Como?

O trabalho que a professora desenvolve lhe indica uma educação física? Qual?

Percebi ao longo das observações o desenvolvimento de projetos em comum entre vocês e a professora de Educação Física. Qual a contribuição dessa disciplina nessa parceria?

Somente para pedagoga: Nas suas ações diárias como pedagoga você considera a Educação física de que maneira?

Somente para a pedagoga: Você acha que um professor de outra disciplina, ou até mesmo outro profissional, pode assumir as funções do professor de Educação Física? Por quê? Numa situação em que a professora de EF precisasse se ausentar, por exemplo, como fica a Educação Física na escola nesse período? Alguém assume as aulas no lugar da professora?

Somente para a pedagoga: Vejo que a tendência dos professores é encaminhar os alunos à coordenação quando esses não “colaboram” com as aulas. Qual a posição da escola quando um aluno é encaminhado à coordenação? Como os coordenadores têm agido nessas situações?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista

Você percebe a organização escolar interferindo na educação física? Como? Por que acha que isso acontece?

Quais significados a escola tem para você? E como você acha que os alunos significam a escola e a educação física?

Notamos, em algumas situações, que a educação física é tratada de forma diferenciada na escola. Por que a educação física é diferente em algumas situações? (Ex. reunião de pais)

De que maneira a condição socioeconômica e cultural dos alunos interfere no seu trabalho / no seu ser professora? Exemplifique como o contexto interfere nas suas condutas pessoais.

Exemplifique o que você considera como marcas pessoais na sua carreira.

Como você percebe a relação entre a condição do professor e o desenvolvimento do seu trabalho?

Você observa, em algum momento, seu lado pessoal interferindo na aula de educação física?

O que o mestrado significou/representou na construção da sua identidade?

Fale de suas angústias e frustrações profissionais que afetam a construção de sua identidade pessoal e profissional. E quais fatores compõem a sua realização na carreira?

Você percebe se a sua prática permite que os outros sujeitos da escola enxerguem a educação física de uma forma diferente da que ela tem sido vista nos últimos tempos?

Qual sentimento de pertença você tem com relação ao magistério?

Exemplifique algumas decisões que você tomou ao longo da sua carreira e que mais lhe incomodou/impactou na sua profissão.

De que maneira você percebe que o seu modo de ser professora influencia no que a educação física é na escola para si e para os outros?