

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CARLOS BAUER

SER E FAZER DOCENTE

PORTO ALEGRE

2014

Carlos Bauer

SER E FAZER DOCENTE

Monografia apresentada à Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como pré-requisito para a conclusão do curso de licenciatura em Educação Física.

Prof^a Orientadora: Denise Grosso da Fonseca



Porto Alegre

2014

Carlos Bauer

SER E FAZER DOCENTE

Monografia apresentada à Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como pré-requisito para a conclusão do curso de licenciatura em Educação Física.

Conceito final:

Aprovado em: julho de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabiano Bossle

Profa. Dra. Denise Grosso da Fonseca – Orientadora

AGRADECIMENTOS

À minha irmã, Ana,
principal incentivadora da
minha vida acadêmica.

À minha orientadora, professora Denise,
por todo apoio, estímulo e crítica.

Busca fora dos livros, dentro de ti.

DeRose

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo compreender a profissionalidade docente em Educação Física, tendo por base uma escola da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através de uma entrevista semiestruturada e observações da atuação de uma professora dessa rede de ensino. Considerou-se, a partir do estudo de autores da área, que a profissionalidade é constituída pela profissionalização e pelo profissionalismo, ou seja, pelo processo de formação profissional e pela atuação do profissional já formado, sendo construída de forma progressiva e contínua. Foram utilizados quatro atributos que caracterizam a profissionalidade para realizar a análise no que se refere à Educação Física, são eles: a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo. Essa discussão trouxe à tona elementos que definem o ser e o fazer docente em Educação Física na realidade do ensino público, em específico, na escola analisada.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Profissionalidade em Educação Física. Educação Física Escolar.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 OBJETIVOS	9
2.1 OBJETIVO GERAL	9
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	9
3 REFERENCIAL TEÓRICO	9
3.1 PROFISSIONALIDADE DOCENTE	9
3.2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE E EDUCAÇÃO FÍSICA	13
4 METODOLOGIA	17
4.1 PESQUISA QUALITATIVA	17
4.2 PARTICIPANTE DA PESQUISA	18
4.3 O PROCESSO DE COLETA DAS INFORMAÇÕES	18
4.4 VALIDEZ INTERPRETATIVA E CUIDADOS ÉTICOS	20
5 DISCUSSÃO	20
5.1 ESPECIFICIDADE DA FUNÇÃO	21
5.2 SABER ESPECÍFICO	22
5.3 PODER DE DECISÃO	25
5.4 PERTENCIMENTO A UM CORPO COLETIVO	27
6 CONCLUSÃO	29
REFERÊNCIAS	30
APÊNDICES	33
Apêndice A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	34
Apêndice B - APRESENTAÇÃO À ESCOLA	36
Apêndice C - TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL	37
Apêndice D - ROTEIRO DA ENTREVISTA	39

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo compreender a profissionalidade docente em Educação Física tendo por base uma escola da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. O interesse por este estudo surgiu a partir das vivências dos estágios obrigatórios do curso de licenciatura em Educação Física.

Sempre considerei o *ensinar* uma das tarefas mais nobres da humanidade, transmitir um conhecimento e ver brilho nos olhos de quem aprende. Ver vidas transformadas a partir do meu exemplo e estímulo, fez com que eu logo descobrisse minha vocação pela docência. Contudo, a certeza dessa vocação foi posta a prova em cada um dos estágios obrigatórios realizados em minha formação nesta Universidade. Diante do que observava nas escolas, por muitas vezes me questionei sobre o que faz com que os professores se mantenham exercendo a docência na realidade das escolas públicas brasileiras.

Admiro muito esses profissionais que mesmo em meio a tantas dificuldades não desistem *do ensinar*. Mas o que eles ensinam? Percebo que muitos professores não desistem de suas profissões, mas a maioria deles abandonou a docência. Isso fica evidente em aulas como as que pude assistir no início de cada um dos estágios, com pouco e precário conteúdo. E se confirmou, ao final dos estágios quando os alunos, já mais participativos e motivados, manifestavam sentimento de perda, diante da proximidade do término das aulas.

Roldão (2005, p. 108) define profissionalidade como “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma *profissão* de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”. Em seu estudo, essa autora cruza a investigação de diversos estudiosos da área, como Giméno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa, identificando quais os atributos que caracterizam a profissionalidade, privilegiando quatro que são comuns em todas as análises: a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo.

Para Morgado (2011, p. 798) “a profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira”. Assim, surge o questionamento: Como vem sendo construída a profissionalidade docente em Educação Física? Tomando como tema para este estudo, o que o professor de Educação Física deve ser/fazer para se tornar docente?

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender a profissionalidade docente em Educação Física, tendo por base uma escola da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Discutir os atributos que caracterizam a profissionalidade docente (especificidade da função, saber específico, poder de decisão e pertencimento a um corpo coletivo) em relação aos professores de Educação Física.

Verificar como os professores da rede estadual de ensino do estado Rio Grande do Sul entendem estes atributos em sua realidade.

Relacionar o posicionamento desses professores com a sua atuação prática.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Ao iniciar este estudo, me deparei com alguns conceitos que, inicialmente, me pareciam formas diferentes de nomear o mesmo fenômeno, porém no decorrer da investigação percebi que se tratam de conceitos distintos, mas que se relacionam entre si. São eles: identidade, profissionalização, profissionalismo e profissionalidade docente.

O primeiro deles, identidade docente, era para mim mais familiar, pois já havia discutido esse tema em alguns momentos de minha formação. Para Garcia *et al.* (2005, p. 48) identidade profissional docente refere-se “ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais”.

Segundo Gauthier¹ (2000, *apud* Ramalho *et al.*, 2000, p. 6) a construção da identidade profissional docente se dá na dinâmica da interação de dois processos, profissionalidade e

¹ GAUTHIER, C. Seminário Formação e Profissionalização Docente: Competências e Saberes. Pós-Graduação em Educação – Natal: UFRN - 2000.

profissionalismo, que se articulam ao mesmo tempo, de maneira diferente, mas complementares:

A profissionalidade é um processo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma profissão, que se manifestam como um conjunto dado de características de uma profissão.

O profissionalismo faz referência a reivindicação de um status social distinto dentro da divisão social do trabalho. Supõe estratégias de negociação, por um grupo de atores, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis a serem adquiridas que lhes proporcionam assim, não somente um certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio.

Entendo que o profissionalismo classificado por Gauthier seja “uma parte” da profissionalidade, que viria precedida pela profissionalização, que segundo Morgado (2011, p. 796), fazendo uso da opinião de autores como Roldão² e Day³, se refere “ao período de formação inicial que culmina na certificação do aluno/futuro professor e no reconhecimento da sua competência para exercer a profissão”. Lüdke e Boing (2004, p. 1173), baseados nos estudos de Nóvoa⁴, afirmam que o rompimento com o modelo de professor religioso, com a docência envolvida em uma aura de vocação e sacerdócio, como ocorria antigamente, em prol da estatização da educação, foi um passo rumo à profissionalização docente. Entretanto a estatização impõem instituições mediadoras da regulamentação docente, criando assim, ao invés de uma profissionalização, um processo de “funcionarização” docente.

Morgado (2011, p. 795) diz que:

embora a educação continue a ser reconhecida como um bem fundamental das sociedades contemporâneas e os professores sejam profissionais dedicados, a profissão docente está em declínio, tanto por se ter tornado numa profissão mais complexa e exigente, como por ser “exercida em condições que não ajudam”.

² ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, 2008. p. 40-49.

³ DAY, C. Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Ed., 2001.

⁴ NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

O movimento de profissionalização, segundo Tardif e Faucher⁵ (2010, *apud* Morgado, 2011, p. 796), “pretendia apoiar não só a formação inicial de professores, mas também a sua formação contínua”. O que para Ramalho *et al.* (2000, p. 7) é “um desafio no qual o resultado não é garantido, por depender fortemente de variados elementos, sobretudo do contexto do trabalho profissional e não só do tipo de formação dada aos professores”.

Assim, chego ao entendimento de que a profissionalidade seja a fusão entre a formação recebida pelo professor e o contexto do trabalho profissional vivido por ele, ou seja, a fusão entre a profissionalização e o profissionalismo. Para Bourdoncle⁶ (1991, *apud* Lüdke e Boing, 2004) esse termo “está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação”.

Segundo Courtois *et al.*⁷ (1996, *apud* Lüdke e Boing, 2004):

[...] o termo “qualificação” está associado a um modelo de empresa caracterizado pelo desenvolvimento de grandes firmas industriais, organização taylorista do trabalho, administração centralizada, negociações somente salariais, gestão da mão-de-obra pela antiguidade e sindicalismo forte.

Enquanto que o termo profissionalidade segundo esses autores:

[...] emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus *métiers* tradicionais, interdependência de funções dentro da mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego.

Nestas últimas definições, percebe-se nitidamente que esse termo surgiu em um contexto empresarial, analisando a atuação de profissões consideradas “tradicionais”. E

⁵ TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

⁶ BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

⁷ COURTOIS, B., et al. Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: BARBIER, J.M.; BERTON, F.; BORU, J.J. (Coord.). *Situations de travail et formation*. Paris: L’Harmattan, 1996. p. 165-201.

posteriormente é inserido, por estudiosos da educação, no contexto da docência, trazendo essa discussão para contribuir com a constituição da “profissão professor”.

Sacristán (1999, p. 67) defende que “a imagem de *profissionalidade ideal* é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação”.

Como já citado anteriormente, Roldão (2005, p. 108) define profissionalidade como “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma *profissão* de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”, e caracteriza a profissionalidade através de quatro atributos, que são:

A **especificidade da função**, que se refere à natureza específica do que se faz e a respectiva utilidade social que se dá a essa função.

O **saber específico** indispensável para o desenvolvimento dessa atividade. O saber que distingue esse profissional de todos os outros que não o dominam. Morgado (2011) se refere a esse saber como *competências profissionais*, e cita Moreira⁸ (2010, p. 11, *apud* Morgado, 2011, p. 797) que defende que o professor não pode “dominar apenas o conteúdo que ensina”, pois além “de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje”, ele deve compreender “as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura”.

O **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida, e a consequente responsabilização social e pública pela mesma. Para Sacristán (1999, p. 68) “a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a actividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, económicas, culturais) e à situação de desprofissionalização do professorado, bem patente na imagem social, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente”.

O **pertencimento a um corpo coletivo**, que partilha, regula e defende, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário. Tendo como excelente exemplo para isso a classe médica, que está sempre unida em prol de seus direitos enquanto classe profissional. Para gerar esse sentimento de pertencimento é necessário que o profissional se aproprie da cultura, valores e práticas característicos de sua profissão, o que ocorre quando do desenvolvimento da identidade profissional (MORGADO, 2011, p. 798).

⁸ MOREIRA, A. F. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: PARAÍSO, M. (Org.). António Flávio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2010. p. 199-216.

Figura 1- Configuração da profissionalidade

Fonte: Dados do autor

3.2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Para discutir a profissionalidade docente em Educação Física, farei uso dos quatro atributos que Roldão (2005) encontrou em seu estudo como definidores da profissionalidade e relacioná-los-ei com a Educação Física.

Para compreender a especificidade da função do professor de Educação Física na escola, é preciso primeiramente entender qual a função da própria Educação Física nesse contexto. Segundo Molina Neto e Molina (2003, p. 269) “a ação pedagógica que os professores de educação física empreendem como resposta às demandas dos diferentes segmentos sociais configura a construção da identidade desse coletivo docente”.

O que hoje se considera função dessa disciplina, não surgiu do nada, foi uma construção que levou mais um século para se concretizar. Por isso, para Nunes e Rúbio (2008, p. 57) a pergunta a se fazer não é “O que é a Educação Física?”, mas sim “O que vem sendo a Educação Física?”, pois a resposta para essa questão não é fixa e única. Nesse sentido, nos próximos parágrafos, farei um apanhado histórico sobre as mudanças de paradigma que trouxeram a Educação Física até sua “versão atual”.

A Educação Física Escolar passa, já há algumas décadas, por um processo de transformação, que ainda precisa ser legitimado. Quando de sua inserção na escola, no século XIX, a Educação Física, chamada inicialmente de Ginástica, foi inspirada no *Movimento Ginástico Europeu* e esteve sustentada por um paradigma físico-biológico. A Ginástica

compreendia exercícios militares, jogos, dança, esgrima, equitação, canto... ou seja, uma grande diversidade de conteúdos de ensino (SOARES, 1996, p. 8).

Até esse momento, a Educação Física estava colocada na escola como uma “atividade essencialmente prática e complementar ao currículo, não necessitando de uma fundamentação teórica que a diferenciasse da atividade militar” (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 59). Nesse contexto, o professor assumia a identidade de instrutor, tendo seu treinamento em uma Escola de Educação Física militar.

Desde o final do século XIX, o esporte esteve presente como parte dos conteúdos dessa disciplina, mas a partir da década de 1940, ele é hegemônico no ensino da Educação Física Escolar, com um “modelo de aula baseado nos parâmetros do treinamento esportivo” (LISTELLO⁹, 1979 *apud* SOARES, 1996, p. 9). Assim, o professor passa a ser visto como técnico ou treinador. Apesar disso, Soares (1996) afirma que a Educação Física mantém sua especificidade, “o seu conteúdo é de domínio daquele que ensina”.

Ainda segundo essa autora, na década de 1970 ocorre uma ruptura com esse modelo, o que faz com que a Educação Física perca a sua especificidade. Nesse momento, afirma-se a psicomotricidade, envolvendo esta disciplina “com as tarefas da escola, com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender...”, desatrelando “sua atuação escolar dos cânones da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado” (SOARES, 1996, p. 9 e 10).

Ainda no contexto da psicomotricidade, o esporte segue sendo o principal conteúdo trabalhado nessa disciplina, mas ele passa a ser interpretado como um elemento do processo educativo, e todos teriam o direito de participar das práticas esportivas escolares independentemente do talento de cada um (BETTI, 1991, *apud* Nunes e Rúbio, 2008, p. 62). Assim, o professor passa a assumir uma postura de pedagogo do esporte.

González e Fensterseifer (2010, p.12) afirmam que até esse momento a Educação Física esteve pautada no “exercitar para”. “Exercitar-se para melhorar a saúde, exercitar-se para formar o caráter, exercitar-se para o desenvolvimento do homem integral...”, em minha visão pessoal, o “exercitar-se para” continua muito presente em nossa realidade atual, mas muitas vezes não se sabe ao certo para que!

Surge na década de 1980 e se consolida na década de 1990, o *Movimento Renovador da Educação Física*, que busca reinventar o papel da Educação Física na escola, tornando-a

⁹ LISTELLO, A. Educação pelas atividades físicas, esportivas e de lazer. São Paulo, EPU/EDUSP, 1979.

responsável por um conhecimento específico, subordinado às funções sociais. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p.12).

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, “fica claro que, tornar os alunos fisicamente aptos, não deve mais ser a principal finalidade dessa disciplina na escola, e sim levar os estudantes a experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 113).

O processo de teorização da área ganha premência e promove uma linguagem crítica e propositiva, de tal sorte, que a Educação Física Escolar vai se distanciando da imagem de uma atividade escolar de cunho prático e técnico e se desloca de forma lenta e gradual para o “status” de componente curricular sistematizado. Essa configuração admite supor a existência de um conjunto de saberes socialmente relevantes do ponto de vista dos pressupostos e objetivos da instituição escolar e seu enraizamento no espectro mais amplo da cultura (CORREIA, 2011, p. 13).

Soares (1996, p. 10), apoiada numa perspectiva crítico superadora, destaca que “talvez hoje, estejamos necessitando estudar Ginástica, Jogos, Dança, Esportes e de posse destas fantásticas atividades codificadas pelo homem em sua história valer-se, criativamente, de metodologias que encerrem valores mais solidários, que apontem para uma saudável relação entre indivíduo e sociedade e vice-versa”.

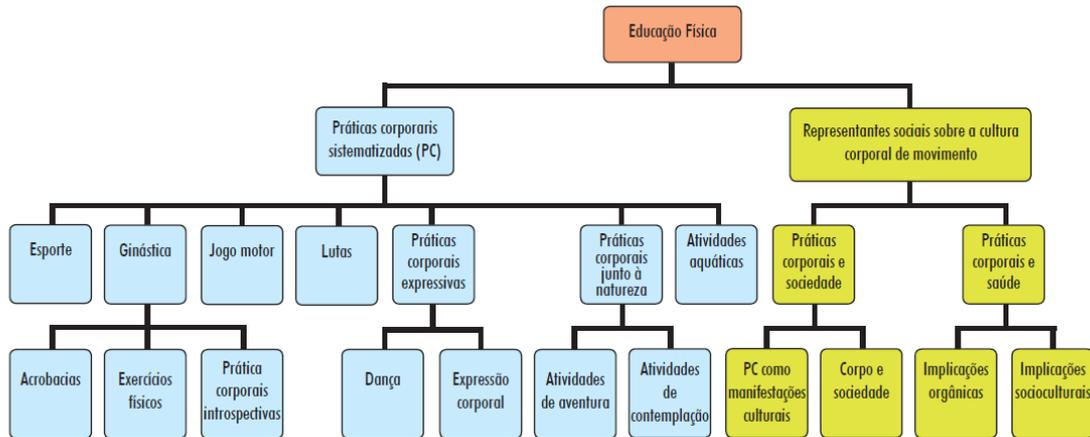
Assim, para González e Fensterseifer (2010, p. 12) a Educação Física “se encontra “entre o não mais e o ainda não”, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver”. E segundo Nunes e Rúbio (2008, p. 67), “o professor de Educação Física também se encontra em processo de transformação”, buscando a identidade que deve assumir nesse novo momento.

Em 2009, a convite do governo do Estado do Rio Grande do Sul (administração Ieda Crusius) González e Fraga, pautados nos Estudos Culturais, desenvolvem o Referencial Curricular de Educação Física, que organiza os temas estruturadores dessa disciplina em dois conjuntos,

O primeiro está organizado com base nas práticas tradicionalmente consideradas como objeto de estudo da Educação Física: esporte, ginástica, jogo motor, lutas, práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas. O segundo conjunto está organizado com base no estudo das representações sociais que constituem a cultura de movimento e afetam a educação dos corpos de um modo geral; portanto, sem estar necessariamente vinculada a uma prática corporal específica (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 118).

Na Figura 2 pode-se ver de forma esquemática essa organização:

Figura 2 – Estrutura da Educação Física Escolar



Fonte: GONZÁLEZ; FRAGA (2009, p. 119)

Acredito que nesse novo paradigma, caiba ao professor de Educação Física uma identidade de mediador entre a *cultura corporal do movimento* e os alunos, através de uma metodologia crítica que lhes dê “condições para emancipar-se da dominação e alienação imposta pela ideologia hegemônica” (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 71).

Para Correia (2011, p. 15), entretanto, além dos saberes teórico e prático, “a noção que a docência é uma arte e um ofício possível, é um saber inexorável ao saber docente, na medida da razão que a mesma docência implica decência”. O exercício da profissão docente exige “além de competências adquiridas por meio de estudos de aprofundamento, a responsabilidade pessoal e coletiva para a formação e o bem-estar dos estudantes” (FARIAS; NASCIMENTO, 2012, p. 66).

Correia (2011, p. 14) defende que seja possível levar os educadores a “[...] uma tomada de consciência sobre o grau de implicação e responsabilização pessoal da docência como uma escolha inserida no quadro existencial dos professores e professoras. Dito de outra forma, assumir a docência como decisão por nossa “conta e risco””.

Essa tomada de consciência, a qual se refere Correia, é de extrema importância para que a educação aconteça de fato, porém dificilmente a encontramos na realidade atual da Educação Física, tendo em vista a prática tão difundida do “largobol”. Essa atitude me parece explicável quando se trata de professores mais antigos, que tiveram a sua profissionalização (formação inicial) ainda no paradigma da Educação Física esportivizada, e que por falta de

incentivo do Estado, dentre possíveis motivos, não puderam se atualizar para estar de acordo com a nova visão de Educação Física, que ainda é difícil de compreender até mesmo por aqueles que já tiveram sua formação nesse novo parâmetro.

Como bem ressalta Nóvoa (1999) a estatização da educação contribuiu para com a profissionalização docente, contudo criou certas barreiras para a atuação do professor, colocando-o como “funcionário” da escola e do Estado. Roldão (2005, p. 111) também reconhece esse processo de funcionarização docente e em sua opinião, ele cresce na medida em que o professor reconhece o “poder” e a liberdade que detém dentro da sala de aula, “em virtude do isolamento e privacidade”. Ainda para essa autora,

[...] a ideia de liberdade de acção do professor é lida, pelos próprios, [...], como sinónima do direito arbitrário de agir como quiserem, e, sobretudo, sem interferências externas, o que configura, por parte dos professores, a crença enraizada na não necessidade de legitimar ou justificar perante outros a sua acção. Essa crença socialmente construída e persistentemente passada na cultura docente, é, à luz dos referentes dessa análise, indicador de não profissionalidade.

O individualismo profissional pode ser visto como uma resposta dos professores às exigências institucionais, na medida em que a prestação de contas se faz mais perante as autoridades escolares do que perante aos clientes; caso contrário, é possível que as pressões no sentido da elaboração de projectos colectivos fossem mais fortes (SACRISTÁN, 1999, p. 71).

Em se tratando de Educação Física, o individualismo profissional pode ser percebido de forma nítida, pois o professor na maioria das vezes não está em sala de aula, mas “lá fora”, isolado na quadra ou no pátio. Mesmo não estando em um ambiente privativo, podendo ser visto por todos, esse distanciamento físico isola o professor de Educação Física dos seus colegas de profissão. Para Valle (2006, p. 179) “[...] a carreira é vista como fundamental no engajamento de professores nas lutas coletivas do magistério, o que somente a condição de membro integral do corpo docente parece capaz de promover”.

4 METODOLOGIA

4.1 PESQUISA QUALITATIVA

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, e levando em conta que a construção da profissionalidade docente é um processo que ocorre de forma única com cada professor, julguei ser mais apropriado realizar um estudo qualitativo, cuja escolha se sustenta pela fala

de Negrine (2004, p. 61): “a base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados”.

4.2 PARTICIPANTE DA PESQUISA

Foi selecionada uma professora de Educação Física que atua na rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, com turmas de ensino fundamental e médio. O critério utilizado para essa seleção foi a facilidade de acesso e comunicação com o professor. Minha intenção inicial era buscar este colaborador nas escolas em que fiz os estágios obrigatórios deste curso, por ter sido a realidade destas escolas a principal influência para a realização desta pesquisa.

Entretanto, pela localização destas escolas, acabei realizando a pesquisa em outra, também da rede estadual, por ser mais perto de minha residência. Eu já conhecia essa escola, por ter feito nela observações para trabalhos de algumas disciplinas da graduação. Também conheço alunos que estudam nessa escola. E por isso, acredito que a realidade que encontrei nas observações para este trabalho não sejam muito diferente daquelas que presenciei nos meus estágios.

As escolas em que realizem os estágios localizavam-se em bairros mais periféricos e atendiam principalmente estudantes do seu bairro, mas também crianças e jovens vindos de outras localidades, pelos mais diversos motivos. Já a escola em que optei por realizar a pesquisa localiza-se em um bairro mais central, no qual residem pessoas de uma camada sociocultural diferente da periferia, entretanto o público encontrado nessa escola, não representa a realidade do bairro, pois grande parte dos estudantes dessa escola são de bairros mais afastados, apesar de haver moradores locais estudando nessa escola.

A professora, bem como a direção e supervisão da escola, foram muito receptivas, colaborando sempre para a realização da pesquisa.

4.3 O PROCESSO DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Um dos meios de coleta de informações para esta pesquisa foi a realização de uma entrevista semiestruturada. Pretendia iniciar a pesquisa através da entrevista, mas por alguns contratempos só pudemos realizá-la depois da aula em que fiz a segunda observação.

Considero que esse atraso na realização da entrevista tenha sido construtivo, pois já conhecia um pouco mais da realidade de trabalho da professora, facilitando a nosso diálogo. Essa entrevista foi realizada na escola, na sala da supervisão, para termos mais privacidade. Nossa conversa durou 52 minutos, e com autorização da professora colaboradora, a entrevista foi gravada.

De acordo com Negrine (2004, p. 74), nas entrevistas semiestruturadas,

[...] o instrumento de coleta está pensado para obter informações concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa.

Segundo Cohen e Manion (1994, p. 273) a entrevista semiestruturada possibilita maior flexibilidade e liberdade, embora o roteiro de pesquisa esteja feito, o seu conteúdo, sequência e redação estão inteiramente nas mãos do entrevistador¹⁰. Para uma boa pesquisa, é importante que haja uma atmosfera de interação entre o entrevistador e o entrevistado, o que ocorre especialmente nesse tipo de entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Além da entrevista, foram feitas observações da atividade dessa professora. Pretendia realizar as observações por três meses, de março a maio, mas no mês de março a escola estava se ajustando ao início do ano letivo, com constantes mudanças de horário, por isso me pediram que iniciasse as observações no mês de abril. Realizei, portanto, dois meses de observações. Como algumas turmas da escola trabalham com estagiários, e outras tem aula fora da escola (em um parque próximo), me foi disponibilizado apenas um horário para fazer as observações, sexta-feira, das 8h às 9h30. Como tiveram alguns feriados, recessos e suspensões de aulas nas sextas-feiras, pude fazer apenas quatro observações.

Segundo Negrine (2004, p. 67), “[...] para que a observação tenha objetividade do ponto de vista científico, ou melhor, para que seja utilizada como instrumento de coleta de informações, deve ser contínua e sistemática com a função de registrar determinados fenômenos e comportamentos”. Apesar de ter feito muito menos observações do que pretendia, considero que elas tenham sido suficientes para os objetivos dessa pesquisa. Essa observação contínua e sistemática é chamada por Negrine (2004, p. 69) de *investigação em profundidade* e para esse autor, sem ela “a aula pode se tornar um teatro, uma vez que estaremos ali como observadores por pouco tempo. Quando a observação de prolonga,

¹⁰ Tradução do autor.

conseguimos detectar aspectos relevantes da relação a que nos propomos investigar e isso aumenta significativamente a confiabilidade das informações coletadas”.

Há controvérsias com relação “ao o “quê” e ao “como” observar” (MINAYO, 2010, p. 274). Para Lüdke e André (1986, p. 30) “é particularmente útil que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema”.

As informações colhidas nas observações articuladas com a entrevista ajudaram a melhor compreender a realidade investigada e encontrar respostas para os objetivos propostos. Considero que estes dois instrumentos utilizados de forma integrada se completam e cada um deles valida os resultados encontrados através do outro.

4.4 VALIDEZ INTERPRETATIVA E CUIDADOS ÉTICOS

A validade interpretativa se deu através da transcrição da entrevista “com fidelidade, sem alteração dos vocábulos utilizados, para que se evite a contaminação das informações” (NEGRINE, 2004, p. 77). Após a transcrição, o texto foi apresentado à professora colaboradora para que fizesse correções que julgasse necessárias e/ou validasse e legitimasse as informações como verdadeiras.

Foi pedido que a colaboradora assinasse um *termo de consentimento livre e esclarecido*, em que constava os objetivos da pesquisa e os métodos utilizados para o seu desenvolvimento.

Ao final da pesquisa, foi apresentado à colaboradora as interpretações e teorizações feitas a partir da entrevista e das observações, para que ela constate sua total privacidade.

5 DISCUSSÃO

Já em minha primeira observação fui surpreendido por algo que achava que não veria. A professora chegou à escola e foi recebida pelos alunos, ainda no portão, com beijos e abraços. Essa cena foi marcante para mim, me mostrou que as impressões que tive em meus estágios, talvez, não fossem tão verdadeiras. Durante essa aula, e em todas as demais, a professora sempre esteve sorrindo, e conversava com os alunos em um tom amistoso, demonstrando estar se sentindo muito bem ao exercer seu papel.

Na entrevista, essa minha percepção se confirmou, quando perguntei o que é ser professor e ela respondeu que “ser professor é uma felicidade”. Em outro momento disse que “[...] é uma alegria em meio a várias dificuldades”. A seguir discutirei sobre as alegrias e as dificuldades de ser professor, a partir dos atributos propostos por Roldão (2005).

5.1 ESPECIFICIDADE DA FUNÇÃO

A especificidade da função diz respeito ao fazer docente, o que nesse momento histórico, julgo ser a mediação entre a *cultura corporal do movimento* e os alunos. Nesse sentido, a professora colaboradora do estudo diz que “é uma troca ser professor”. Pérez Gallardo¹¹ (2003, *apud* DUPRAT; BORTOLETO, 2007, p. 176) propõe

uma “postura didática” do profissional, que deve ser adotada pelo professor para viabilizar as trocas entre a cultura corporal entendida por ele e a cultura corporal própria do aluno, sendo fundamental considerar as experiências e vivências anteriores. Um posicionamento que abrirá as portas para o conhecimento de outras culturas, sempre de forma contextualizada.

Entendo que ao assumir o papel de mediador, o professor deve estar extremamente atento ao conteúdo que ensina, mas principalmente, à forma como ensina. As aulas devem ser não apenas informativas, mas principalmente formativas.

Também com relação ao fazer docente, a professora se refere a “fazer com que cada um deles (os alunos) tenha uma formação sabendo utilizar as regras, as regras da vida, [...] a Educação Física te orienta nesse sentido, que tudo tem regra”. Bracht (1992, p. 74) salienta que “o educador na sua prática, quer queira quer não, é um veiculador de valores. É nesse sentido que reside a ligação da forma de ensino com seu conteúdo”.

Quando essa ligação ocorre de forma satisfatória pode-se ver os alunos se transformando em cidadãos. Para Guimarães *et al.* (2001, p. 19) “o responsável em desenvolver a cidadania na escola é principalmente o professor, porque este, dentro da instituição, tem mais contato com os alunos, dispõe de vários meios de reforços, estabelece um vínculo afetivo em que serve de modelo e de referência para o aluno”.

Atualmente, ao conviver com crianças e adolescentes percebe-se sua necessidade de ter referências para sua formação enquanto cidadão, entretanto nota-se uma carência nesse sentido. Em sua entrevista a colaboradora do estudo cita que os alunos “estão vindo assim,

¹¹ . PÉREZ GALLARDO, J. S. (Org.). Educação física escolar: do berçário ao ensino médio. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

sem estrutura nenhuma familiar, [...] de amparo e de ensinamento, de boas maneiras, saber dizer com licença, saber dizer obrigado”. Para ela a escola está assumindo um papel de família.

Pude presenciar em uma das observações a professora tendo que repreender uma aluna que estava fazendo algazarra com alunos de outra turma. Quando percebeu que isso estava acontecendo, imediatamente foi falar com a aluna, e depois, em nossa entrevista, comentando o ocorrido disse “agora eu estou xingando nem é como professora, é como mãe”, o que demonstra que ela “aceita” esse papel.

Frente à violência que tem estado cada vez mais presente na vida em sociedade e, conseqüentemente, na escola, o professor acaba assumindo uma função de conciliador. Segundo a colaboradora “às vezes no recreio acontece, tem que apartar briga”, e complementa que os alunos “já vem com um caso... algum caso lá de alguma outra situação que veio de fora”. Sposito (1998, p. 63) diz que “a violência urbana invade a escola, mas ela não é, rigorosamente, violência escolar”, e acrescenta (p. 59) que isso demanda dos profissionais do ensino “tanto o reconhecimento das especificidades das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea”.

5.2 SABER ESPECÍFICO

Apesar da vasta gama de práticas corporais sistematizadas que constam do acervo da Educação Física, o esporte continua sendo o principal conteúdo na Educação Física Escolar. Não posso afirmar qual o motivo desta hegemonização do esporte ainda presente nas escolas, se há uma resistência por parte dos professores em conhecer e trazer novos conteúdos para as aulas, ou se a resistência é imposta pelos próprios alunos, que tem apenas o esporte como prática corporal em sua realidade e não “aceitam” participar das aulas caso esse não seja o objeto de estudo, ou melhor, o “objeto de prática”.

Nas quatro observações que fiz o foco da aula foi o esporte, variados, mas todos do mesmo estilo (esportes de invasão: handebol, futsal e basquete). Percebi em todas as aulas uma estrutura básica: a) alongamento: com exercícios isométricos e movimentos articulares; b) aquecimento: com corrida, sempre de explosão; exceto quando um aluno chegava atrasado, e era orientado a correr algumas voltas em torno da quadra antes entrar na atividade da aula como forma de aquecimento, mas que, pela expressão dos alunos, mais parecia uma forma de

castigo pelo atraso; c) treino de algum gesto técnico específico do esporte a ser trabalhado; d) jogo propriamente dito. Toda aula era estruturada preparando o aluno para o jogo.

Em todas as aulas o único material necessário era a bola. Na terceira observação que fiz, a professora chegou à quadra trazendo bambolês, mas antes de iniciar a aula foi chamada pela direção para resolver algumas questões administrativas. Enquanto isso os alunos ficaram na quadra usando os bambolês das mais variadas formas, uma demonstração da presença de outras práticas em sua cultura corporal. Imaginei que naquela aula seria tratado algum elemento da ginástica ou da arte circense, mas os bambolês foram usados apenas como marcação no chão para treino de arremesso do basquete.

Referindo-se à assimilação dos conteúdos pelos alunos, a professora comenta “a gente trabalha vários esportes, mas a gente sabe que trabalha pouco, a gente tem consciência e a parte corporal podia ser muito mais, e a parte dos conteúdos transversais também podia ser muito mais, mas às vezes a gente tem aquela meta e aquela meta vai até um...”, e conclui que se no futuro os alunos “lembrarem de uma coisinha que a gente falou para eles, já é um ganho imenso.”

Apesar de não ter visto nas observações, na entrevista se fazem presentes “aqueles conteúdos programados, que são o básico da Educação Física, toda a partezinha corporal, dos jogos poliesportivos, da ginástica, da dança também, enfim...”. Pelo curto tempo de observações não posso afirmar que estes outros elementos da cultura corporal não se fazem presentes nas aulas dessa professora, pois em outras unidades didáticas talvez eles apareçam.

Seguindo a recomendação do Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul, que sugere além da utilização das práticas corporais sistematizadas, o debate e estudo dos representantes sociais sobre a cultura corporal do movimento a professora comenta, “tem os conteúdos que a gente tem que programar também, [...] que são os conteúdos transversais, os conteúdos transversais é tudo o que engloba a situação do dia-a-dia, datas comemorativas, fatores assim... que englobam a sociedade, a gente tem que abordar isso e inserir na nossa aula de uma maneira ou outra”.

Nas observações não presenciei nada nesse sentido, mas ela citou um trabalho que os alunos estão realizando ao longo do trimestre sobre a Copa do Mundo. Nesse trabalho eles receberam duas citações sobre a Copa, uma da presidente Dilma e outra do Ministro dos Esportes, e a partir delas deveriam se posicionar criticamente. Esse trabalho seria entregue no final de maio, e não tive acesso a ele.

Em sua concepção a teoria deve se fazer presente, contudo “eu evito escrever muito com eles, então quando eu tiver que trazer alguma coisa teórica eu trago pronto, faço eles

lerem, sim, lerem e compreenderem, eles já ficam tempo de mais escrevendo, eles ficam tempo de mais... não é tempo de mais, mas assim, o período do dia deles, sentados, contidos numa cadeira”.

Ela defende que a aula de Educação Física é uma festa, “porque eles tem a oportunidade de se mexer, de dar uns gritos, a gente não gosta, eu falo, mas muitos dos gritos eu nem falo, porque é o momento de extravasar, também. Disciplina tem que ter, mas é o momento de extravasar!”

Tendo em vista todo o histórico da Educação Física Escolar, Daolio (1996, p. 40) defende que a Educação Física Escolar deveria

partir do conhecimento corporal popular e das suas variadas formas de expressão cultural, almejando que o aluno possua um conhecimento organizado, crítico e autônomo a respeito da chamada cultura humana de movimento.

Se o objetivo da Educação Física Escolar parece óbvio, por que será que sua prática cotidiana ainda não passou por uma reformulação? De fato, os debates acadêmicos e a produção científica na área têm crescido significativamente na última década, sem, no entanto, conseguir transformar a prática escolar de 1º e 2º graus.

[...] sua transformação não é tão simples, nem tão rápida quanto gostaríamos que fosse. Infelizmente, ela não depende diretamente apenas de uma melhoria na formação profissional, ou de um significativo aumento salarial para os professores, ou somente de uma maior dotação de materiais para as aulas. Embora esses fatores sejam necessários, eles parecem não ser suficientes para a revisão do papel da Educação Física Escolar, já que esbarram na própria tradição cultural da prática.

Não estamos querendo transmitir pessimismo em relação à Educação Física Escolar. Apenas não queremos ser ingênuos, achando que um novo discurso será capaz, por si só, de transformar a prática. Se fosse assim, isso já estaria acontecendo.

A professora comentou na entrevista o caso de alguns alunos (do ensino médio) que apresentam atestado para não participarem das aulas de Educação Física, amparados pela LDB que prevê a sua prática facultativa ao aluno:

- que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- maior de trinta anos de idade;
- que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- amparado pelo decreto-lei nº 1044/69;
- que tenha prole.

Fonseca (1999, p. 61) traz a discussão sobre os excluídos em Educação Física, evidenciando duas maneiras distintas de exclusão. Os alunos excluídos *na* Educação Física,

aqueles que não respondem de imediato ao modelo previamente concebido, seja pela didática do professor que não lhe estimula a aprendizagem ou simplesmente ela ausência dele, e que por isso assumem uma postura de meros expectadores da aula. E por outro lado, retrata a realidade dos alunos excluídos *da* Educação Física, que “são aqueles cuja expulsão, a priori, é estabelecida pela legislação”, referindo-se à LDB.

Entendo que compreender a Educação Física como componente curricular obrigatório, entretanto, torná-la facultativa a esses alunos, desconsidera o papel que hoje é dado a essa disciplina, e com o qual concordo, que pretende não apenas proporcionar a prática corporal, mas também, compreender essa prática enquanto elemento cultural.

Com relação à avaliação, a professora considera fundamental a participação, “a minha avaliação principal é participação... tem trabalhinho, tem... mas participação é... porque na Educação Física tem que participar”. Para Bracht (1999, p. 71) “o papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado. Hoje é interessante perceber um movimento no sentido de recuperar a “dignidade” do corpo ou do corpóreo no que diz respeito aos processos de aprendizagem”.

Considero que o aprender em Educação Física passa pelo corpo, a vivência proporciona a aprendizagem. Entretanto, é necessário que o professor tenha em mente o que se deseja ensinar. A professora diz “avalio tudo aquilo que eles prestaram atenção... aqui não é formação de atleta [...] eu avalio se eles prestaram atenção, eu pergunto, eles executam, se eles sabem me responder e se eles sabem me explicar, não é fazer, é me explicar como é tal movimento, o que deve fazer, ok!”.

Essa última fala demonstra uma preocupação com a aprendizagem corporal, o foco principal não é o fazer em si, mas a compreensão do *como fazer* (visão tecnicista), enquanto que, em minha opinião, o foco deveria ser o *porque fazer*!

5.3 PODER DE DECISÃO

Quando se fala em ensino público, é bastante perceptível uma funcionarização docente, em muitos casos os professores se veem de mãos atadas frente aos mandos e desmandos da escola e do Estado. Entretanto, percebo a partir da entrevista da professora colaboradora desse estudo, a necessidade de uma autovalorização desses profissionais.

Ela diz “às vezes quando a gente não quer certas coisas a gente tem que se posicionar e tem que falar, isso não quer dizer que a pessoa vai aceitar ou não, mas tu tem que ir, argumentar, e se fazer entender, e ver que de repente, assim como tu pode estar errado tu

também pode estar certo, e eu sou assim, se eu acho que não está eu vou e falo, eu sou a chata”.

Ela cita o exemplo, ocorrido com ela, em outra escola, em que dava aula de Educação Física à noite, em uma quadra sem iluminação, diz ter passado dois anos “indo na secretaria de obras, eu indo, tirei fotos dos alunos no escuro, publiquei, fui lá trás, fui, subi, desci, olha, horrores, nada adiantou, nada, só faltava chamar a imprensa sensacionalista”.

Percebe-se nessa atitude do Estado a origem da precariedade nas escolas. Com relação à compra de materiais isso também acontece, o professor precisa “explicar para o pessoal do financeiro, que às vezes sai mais caro comprar uma coisa mais barata, mas o pessoal do financeiro... ou é assim ou não é, porque como toda escola pública é... dinheiro é restrito, tem *N* coisas para resolver, é complicado”. A opção pelo mais barato, muitas vezes colabora com a precariedade dos materiais, pois, em geral, o mais barato tende a durar menos.

Outro fator que colabora para essa precariedade é a falta de entendimento de muitas pessoas de que o que é público é de todos e não de ninguém. Nesse sentido, a professora cita a compra feita pela escola de um pebolim e uma mesa de tênis de mesa. Esses materiais foram comprados e simplesmente abandonados pela escola na sala de Educação Física, e a atitude da professora foi, segundo suas palavras, e pude presenciar em minhas observações: “cada dia de aula eu faço eles (os alunos) participarem, [...] se deixar ali ninguém... vai ficar ali fechado, para que? Então cada dia eu vou fazer uma coisinha para... ai eles ajudando a organizar, arrumar, eles podem acabar valorizando mais as coisas”.

Guimarães *et al* (2001, p. 20), defende que “o professor durante suas aulas deveria, portanto, ter a atitude de tomar a iniciativa para poder proporcionar, situações que, dentro do seu planejamento prévio, aproveitaria as oportunidades de educar, formar ou desenvolver valores e atitudes consideradas desejáveis”, o que nesse caso percebo que acontece.

Nessa escola a Educação Física é colocada no turno inverso às demais disciplinas, sobre isso ela diz “quando eu entrei já era assim e vai continuar sendo assim, por questão de carga horária. Então aqui nessa escola não vai mudar”. Mesmo entendendo que essa determinação discrimina de certa forma a Educação Física e, em suas palavras, “eu acho muito ruim para os alunos”, por questão de deslocamento duas vezes no mesmo dia e o gasto que isso gera. Essa determinação imposta pela escola não é questionada, pois “para mim não é ruim, sou sincera, para mim não é ruim! Sabe? Porque eu tenho uma flexibilidade maior de horários, [...] uma coisa que no teu turno tu teria que bater com o horário dos outros professores todos e daí tu não teria essa flexibilidade”.

Percebo, portanto, que há certo poder de decisão por parte dos professores, mas ele é utilizado em defesa dos seus próprios interesses, e não da disciplina, dos alunos, ou do processo de aprendizagem.

5.4 PERTENCIMENTO A UM CORPO COLETIVO

O professor de Educação Física que atua no ensino público estadual está integrado a dois “corpos coletivos”. Um relacionado à própria Educação Física, regulado pelo Conselho Regional de Educação Física (CREF) e outro relacionado ao magistério público estadual, regulado pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/Sindicato). Procurei entender a relação da professora colaboradora com estes dois grupos e com as instituições que regem sua atuação.

Com relação ao grupo de professores de Educação Física da escola em que atua, que com ela, são quatro, diz que não haver nenhum tipo de rivalidade, podem todos contar uns com os outros quando necessário, apesar de conviverem pouco, por seus horários na escola não baterem.

Contudo me chamou a atenção a relação dela com um professor em específico, o professor X¹². Esse professor é bastante antigo, ele atua nessa escola há algumas décadas, e é o responsável pelo time de handebol da escola, o único esporte que tem time. Percebi que há da parte da professora colaboradora um sentimento dúbio em relação a esse colega.

Na entrevista ela fala “quando começar o JERGS, ai vai ter o peneirão, né?! Peneirão de todos os esportes que forem participar, menos do handebol, que handebol é só com o X...”, como que colocando-o com certa autoridade sobre ela e os demais professores. Contudo, no dia em que conheci o depósito em que ficam guardados os materiais da Educação Física, fui surpreendido por vários materiais distribuídos pela sala e um armário trancado com cadeado. Aquele armário me chamou a atenção e a professora me explicou que ele é só do professor X, citou vários materiais que estão ali guardados, e segundo ela, todos em ótimo estado. Explicou-me também que todos aqueles materiais teriam sido conquistados por aquele professor, através de doações, rifas, prêmios do time de handebol... ao longo de vários anos, e por isso aquele material era só dele. Pela forma como ela descreveu tudo isso, percebi um ar de admiração pelo trabalho desse colega, que nessa escola é uma referência.

¹² O nome do referido professor será substituído pela letra X a fim de preservar sua identidade.

Com relação ao Conselho ela diz “acho que o CREF não nos ampara como deveria nos amparar, ele só sabe cobrar, [...] Mas é um Conselho, é um órgão que rege a nossa profissão, e por mais que tenha problemas, acho que a gente tem que ter, a minha opinião é que a gente tem que sim, mesmo que ele seja omissivo”.

Falou várias vezes sobre o preço da anuidade que o Conselho cobra, diz ser muito caro, levando em consideração o salário de um profissional da área, e o serviço que o conselho presta. Apesar de ter a carteirinha do Conselho, se solidariza com os colegas que não tem, disse que no “ano retrasado, disseram assim, quem não tivesse a carteirinha não ia poder levar os alunos para o JERGS. Imagina o absurdo! Eu tenho, mas tem colegas que não tem”. Na verdade, existem inúmeras questões sendo discutidas sobre a ingerência do CREF nas escolas. Questões estas que parecem não ser do conhecimento da professora.

Já com relação aos professores de outras disciplinas, disse se sentir em determinados momentos, e por determinados colegas, discriminada. Citou um dia em que chegou à escola e encontrou algumas professoras conversando sobre trabalhos de alunos e o tempo que levavam para corrigir, uma delas teria dito “a Y¹³ não tem esse problema, né?!” e outra teria completado “é, quem mandou a gente estudar?!”. Disse ter ficado furiosa, e no mesmo momento falou com ela, defendendo a Educação Física e a sua formação, dizendo que estudou muito e relacionou diversos conteúdos estudados pela área.

Mas, segundo ela, também há casos contrários, em que se sente valorizada pelos demais colegas. Citou uma reunião em que a supervisora e a orientadora da escola se referiram aos professores de Educação Física dizendo: “os professores de Educação Física são os que mais ficam com problemas... de articulação, de isso, de aquilo, de tanta repetição que eles fazem, ficam no sol, ficam no frio, ficam, se bobear, na chuva... ninguém repara que os outros professores estão na sala, na maioria, na sala fechadinha... o professor de Educação Física não! E existe, sim, aula de Educação Física que os alunos não querem nem estar na aula, assim “ah, que saco!”, existe, mas é a minoria, então ele agrega, os alunos tem um outro tipo de relação...”, e depois ela conclui “e pensando assim, a gente se desgasta bastante mesmo, porque é totalmente corporal”. Porém percebo que nesse elogio, e ela própria afirma, não se levou em consideração o estudo e o intelecto do professor de Educação Física, mas só a sua prática, confirmando o que a professora anteriormente citada havia dito.

Quanto ao CPERS/Sindicato ela diz que “até o ano passado, eu era grevista [...] esse ano não fiz nada, [...], eu achei uma palhaçada tudo, porque o CPERS é do PT, agora meio que

¹³ A letra Y substitui o nome da professora colaboradora do estudo, a fim de preservar sua identidade.

brigou, fez uma briguinha e resolveu a mobilizar”, e ainda “daí tu vê o sindicato que está por questões bem, mais do que nunca, de politicagem mesmo, então eu disse, eu vou parar”. Nesta fala a professora parece desacreditar na atuação do seu sindicato, se negando a participar dos movimentos de greve mobilizados pelo mesmo.

6 CONCLUSÃO

Voltando aos questionamentos do início da pesquisa, *como vem sendo construída a profissionalidade docente em Educação Física?* Acredito ter conseguido compreender como ela se constrói, mas entendo que o conhecimento mais valioso que a realização dessa pesquisa trouxe, é que a profissionalidade realmente se constrói.

A partir da análise dos atributos de profissionalidade utilizados (especificidade da função, saber específico, poder de decisão e pertencimento a um corpo coletivo), compreendi que pode-se construir uma carreira profissional sendo professor, constituindo uma identidade que se legitima no cotidiano da escola.

Também questioneei *o que o professor de Educação Física deve ser/fazer para se tornar docente?* Nesse momento, entendo que a par de uma visão crítica da realidade, o principal é ter gana de ensinar, ter vontade de transformar o mundo a partir de pequenas células da sociedade, que são seus alunos. Ser docente é saber ler o mundo, ter carinho e afeto por quem se está ensinando, e ter a certeza, como tem a professora colaboradora desse estudo de que “nem tudo são flores...”, mas que mesmo assim “vale a pena”!

Encerro fazendo minhas as palavras de Rios (2006, p. 17):

Uma das coisas que realizo com maior alegria é ensinar, fazer aulas. Gosto das aulas tanto quanto gosto daquilo que ensino. Fui escolhendo devagar o meu ofício e hoje tenho certeza de que não poderia fazer escolha melhor. Pode soar romântico este testemunho, quando se considera a situação em que vivem os professores no Brasil. Não penso que sou uma exceção, um caso raro. Não deixo de enfrentar limites, de querer de vez em quando “largar tudo”, de ver às vezes a esperança se afastar. Entretanto, é no próprio espaço do trabalho que “esperanço” de novo, que retomo com vigor a luta, que encontro possibilidades e alternativas. Auxiliam-me nesse movimento a prática e a reflexão sobre ela, o fazer e o pensar crítico sobre ele, num exercício que mescla razão e paixão.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: **Cadernos CEDES**. Campinas. Ano XIX, n. 48, ago. 1999.
- BRASIL. Decreto 69.450, de 1º de novembro de 1971. Do Relacionamento com a Sistemática da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em: 2 dez. 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 2 dez. 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2013.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Research methods in education**. 4. ed. London: Routledge, 1994.
- CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, p. 13-17, nov 2011. Supl. n.6.
- DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Educação Física Escolar: Pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 171-189, jan. 2007.
- FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In: FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Udesc, 2012. p. 61-79.
- FONSECA, Denise Grosso da. **Educação física: para dentro e para além do movimento**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan/abr, 2005.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.10-21, mar. 2010.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. Referencial Curricular de Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre, 2009. v. 2, p. 112-181.

GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 7, n. 1, p.17-22, jan/jun, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1159-1180, set/dez, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores Associados, 2003.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 95-105.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p.793-811, out/dez, 2011.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 61-93.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. Cap. 1. p. 13-34.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a construção da identidade dos seus sujeitos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p.55-77, jul/dez, 2008.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clemont. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor(a): uma experiência centrada na formação continuada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0809t.PDF>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência de melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: Especialidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances Estudos Sobre Educação: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p.105-126, jan/dez, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 10, n. 4, p.6-12, 1996.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 104, jul. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741998000200005&script=sci_abstract>. Acesso em: 9 jun. 2014.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, mai/ago. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos vossa senhoria a participar do projeto intitulado “Ser e Fazer Docente” que tem como objetivo principal compreender a profissionalidade docente em Educação Física, tendo por base uma escola da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

Procedimentos

Durante a realização do trabalho de campo, as informações para este estudo serão coletadas através de observações, registros em diário de campo e entrevistas. As entrevistas serão feitas no horário de funcionamento da escola e de realizações de atividades docentes como aulas, reuniões, conselhos de classe e intervalo. Os registros serão de forma descritiva, não havendo registro que emita juízo de valor.

As entrevistas serão previamente agendadas, serão realizadas em seu local de trabalho. Estas serão gravadas, transcritas e devolvidas para sua confirmação e, se necessário, correção de informações.

O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas.

Confidencialidade

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória.

Voluntariedade

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Denise Grosso da Fonseca
Orientadora
dgf.ez@terra.com.br

Carlos Bauer
Orientando
carlos.bauer@metododerose.org

Porto Alegre, _____ de _____ de 2014.

Eu, _____, aceito participar deste estudo e declaro que fui informado de forma clara e detalhada acerca dos processos de aplicação e dos objetivos deste estudo, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento sem nenhum prejuízo a minha pessoa.

Assinatura do participante

APÊNDICE B - APRESENTAÇÃO À ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

APRESENTAÇÃO

Apresentamos o aluno CARLOS BAUER que está desenvolvendo seu Trabalho de Conclusão de Curso, através do projeto de pesquisa intitulado: “SER E FAZER DOCENTE”. Nesta perspectiva solicitamos que o mesmo possa realizar observações de aulas, entrevista com professores, bem como ter acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola e aos planos de ensino de Educação Física dessa instituição educacional.

Certos de contarmos com a sua atenção, agradecemos,

Porto Alegre, 24 de fevereiro de 2014.

Profa. Dr^a Denise Grosso da Fonseca
Orientadora do Trabalho

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Prezado(a) Sr(a). Diretor(a)

O projeto *Ser e fazer docente* tem por objetivo compreender a profissionalidade docente em Educação Física, tendo por base uma escola da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. É um projeto desenvolvido pelo estudante de graduação Carlos Bauer, com orientação da professora Denise Grosso da Fonseca, como trabalho de conclusão de curso, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O estudo será desenvolvido através de observações de aulas de Educação Física e de entrevistas com um professor dessa disciplina. A entrevista será agendada previamente e, mediante o consentimento do professor, será gravada. As observações ocorrerão no período em que o professor estiver em aula, sem que sejam prejudicadas as atividades desenvolvidas na classe.

Será mantida em sigilo a identidade da escola e do professor participante da pesquisa e os dados coletados servirão exclusivamente para fins de trabalho de conclusão de curso. Todos os resultados estarão disponíveis à direção e aos professores participantes do estudo.

Compreendo que as atividades da pesquisa apresentam os riscos inerentes aos instrumentos utilizados. Em caso de possíveis imprevistos posso esperar o cuidado do responsável pela pesquisa, que tomará as medidas cabíveis ao ocorrido e, se necessário, realizará o transporte até o local onde possa ser recebido um atendimento especializado.

Eu, _____ (nome do diretor (a)), diretor(a) da escola _____ (nome da escola) autorizo a realização da investigação *Ser e fazer docente* nas dependências da escola, com a participação do estudante Carlos Bauer, orientado pela professora Denise Grosso da Fonseca.

Também fui informado(a) da garantia de receber esclarecimento às perguntas e dúvidas relacionadas ao estudo; da liberdade de poder retirar o consentimento de realização desta pesquisa nas dependências da escola e da segurança da preservação de identidade da escola e de todos os envolvidos no estudo na publicação dos dados no trabalho final.

Agradecemos vossa colaboração e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos/informações, que poderão ser realizados através do telefone (51) 8494-4471 ou pelo endereço eletrônico (carlos.bauer@metododerose.org) diretamente com o estudante Carlos Bauer, (51) 9323-1963, com a orientadora da pesquisa, Denise Grosso da Fonseca.

Nome da escola

Assinatura do(a) diretor (a) da escola

Assinatura da pesquisadora

Porto Alegre, 24 de fevereiro de 2014.

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Qual a sua formação? (Universidade e ano em que se formou, especialização, mestrado...)

Como se deu a escolha pela educação física e pela docência? Qual veio primeiro?

Quais suas expectativas com essa profissão quando se formou? Elas foram concretizadas?

Qual o papel da escola na sociedade?

O que é ser professor? Qual o papel do professor?

Qual o papel da Educação Física na escola?

Quais os conteúdos que devem ser trabalhados na Educação Física?

Como é o trabalho docente na escola pública? Relação com a administração da escola e com o Estado.

Como é a relação com os outros professores de educação física?

Como é a relação com os professores de outras disciplinas? Como eles entendem a Educação Física?

Qual a sua opinião e envolvimento com o CREF e com o CPERS?

Mais alguma consideração com relação à profissão, atuação na escola, relacionamento profissional...?